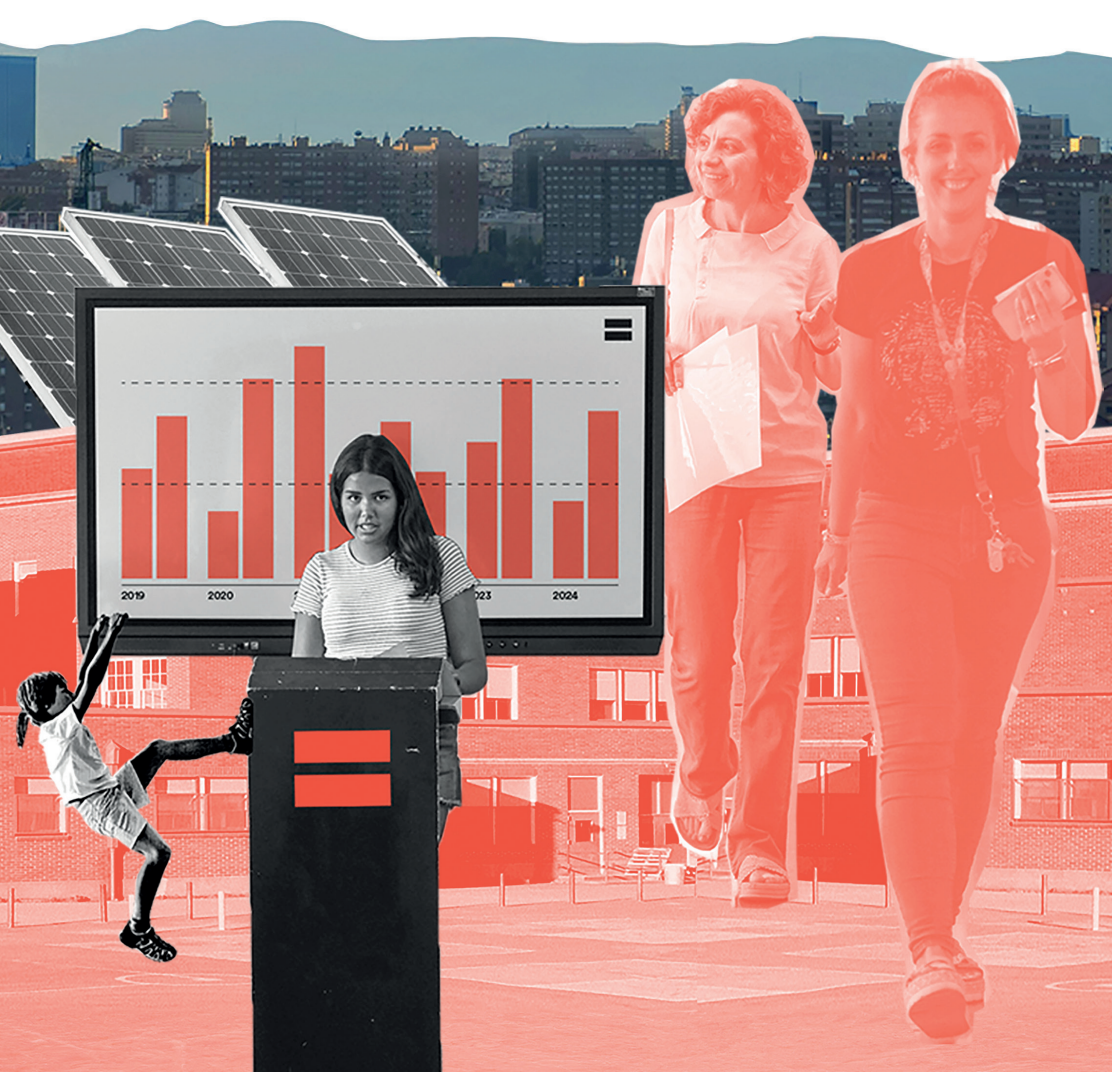


Anuari 2024

L'estat de l'educació a Catalunya

Margarita León i Bernat Albaigés
(Directors)



Anuari 2024

L'estat de l'educació a Catalunya

Anuari 2024

L'estat de l'educació a Catalunya

**Margarita León 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 Bofill, 2024
Girona, 34
08010 Barcelona
fbofill@fundaciobofill.org
<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

Primera edició: novembre del 2024

Directors: Margarita León i Bernat Albaigés
Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre
Coordinadora de projectes: Laura Morató
Cap de publicacions: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Disseny i maquetació: Mercè Montané

Impressió: Martín Arts Gràfiques (Barcelona)

ISBN: 978-84-124828-4-3
DL: B 22706-2024

Autoria: **Margarita León** (dir.). Catedràtica de Ciències Polítiques a la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora sènior a l'Institut de Govern i Polítiques Públiques.

Bernat Albaigés (dir.). Investigador en els àmbits de l'educació i de la igualtat d'oportunitats en la infància i la joventut.

Ismael Blanco. Catedràtic de Ciència Política i director de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques.

Elena Costas Pérez. Experta en avaluació de polítiques públiques, doctora en Economia per la UB.

Ivana Dobrotić. Professora de Política Social Comparada a la Universitat de Zagreb.

Elena Domene. Cap de l'Àrea de Sostenibilitat de l'Institut Metròpoli, doctora en Ciències Ambientals.

Gerard Ferrer-Esteban. Professor a la UOC i investigador en polítiques educatives, desigualtats i estratègies d'ensenyament.

Marta García-Sierra. Investigadora en metabolisme urbà, entorns alimentaris i obesitat infantil, doctora en Ciència i Tecnologia Ambientals.

Sheila González Motos. Investigadora en desigualtat educativa, doctora en Polítiques Públiques i Transformació Social per la UAB.

Eloi Mayordomo. Politòleg expert en serveis socials, infància i participació.

Lara Navarro-Varas. Investigadora en infància i polítiques socials, doctora en Sociologia per la UAB.

Maria Sánchez Vidal. Experta en avaluació de polítiques públiques, doctora en Economia per la UB.

Mar Satorras. Investigadora en sostenibilitat urbana des d'una mirada social, especialment en els camps del canvi climàtic i de l'aigua, doctora en Ciència i Tecnologia Ambientals.

Pere A. Taberner. Investigador en economia.

Índex

| | |
|--|----------|
| Una política pública a favor de les oportunitats educatives | 1 |
| Margarita León | |
| Introducció | 3 |
| Pal·liar les desigualtats des de l'oferta i la demanda | 6 |
| Des de dins de l'escola cap a fora i des de fora l'escola cap a dins: les necessitats del sistema educatiu actual | 10 |
| Famílies en risc de pobresa i exclusió social | 12 |
| Desigualtat social i desigualtat urbana | 16 |
| Canvi climàtic, escoles i desigualtat | 20 |
| Inseguretat alimentària, salut i entorn escolar | 23 |
| Bibliografia | 31 |

Primera part

INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA

| | |
|--|-----------|
| Presentació | 35 |
| 1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu | 41 |
| Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban | |
| L'adquisició de competències bàsiques | 43 |
| La promoció escolar i la permanència al sistema educatiu | 52 |
| L'Estratègia Europa 2020-2030 | 56 |
| L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada | 61 |

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

| | |
|---|-----------|
| Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés | 75 |
| Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural | 77 |
| Indicadors de desenvolupament socioeconòmic | 78 |
| Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu | 83 |
| Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius | 87 |
| Condicionants d'origen social i indicadors socials | 106 |
| Condicions de salut i educació | 112 |
| Evolució de les condicions de salut | 113 |
| La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció | 121 |
| Despesa pública i privada en salut | 125 |
| Gènere | 130 |
| Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives | 130 |
| Desigualtats de gènere en els aprenentatges | 136 |

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

| | |
|--|------------|
| Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban | 143 |
| La provisió de recursos al sistema educatiu | 145 |
| L'evolució de la despesa pública en educació | 145 |
| El nivell de despesa pública en educació | 166 |
| La despesa en beques | 173 |
| La despesa privada en educació | 183 |
| La provisió de professorat | 197 |
| La demografia educativa | 212 |
| L'evolució de la demografia educativa | 212 |
| L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant | 221 |
| El fet migratori i els resultats educatius | 229 |
| La programació de l'oferta | 232 |
| Les ràtios d'alumnat per unitat | 244 |

| | |
|--|-----|
| La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats | 249 |
| La segregació escolar a Catalunya segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional | 250 |
| La segregació escolar (estudiants estrangers i amb NESE) en l'àmbit municipal | 259 |
| Factors associats amb la segregació escolar | 276 |
| Segregació escolar i resultats acadèmics | 286 |
| Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu | 289 |
| Diferència de puntuacions segons la llengua parlada a casa | 290 |
| L'educació inclusiva | 297 |
| L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris | 297 |
| La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa | 304 |
| L'escolarització en centres d'educació especial | 306 |
| L'escolarització preobligatòria | 310 |
| La participació en l'educació infantil de primer cicle | 310 |
| Les desigualtats socials i territorials en l'accés | 317 |
| La provisió d'oferta pública | 328 |
| L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius | 331 |
| L'escolarització postobligatòria | 334 |
| La participació de la població jove al sistema educatiu | 334 |
| La provisió de la formació professional | 341 |
| La graduació a l'ESO | 351 |
| Els programes de noves oportunitats | 354 |
| El retorn al sistema educatiu | 358 |
| La formació al llarg de la vida | 360 |
| La participació en la formació al llarg de la vida | 360 |
| Les desigualtats d'accés | 365 |
| Les escoles d'adults | 369 |
| Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals | 372 |
| La participació en les activitats de lleure educatiu | 372 |
| Les desigualtats d'accés a les activitats de lleure educatiu | 375 |
| El finançament de les polítiques educatives locals | 378 |
| El desplegament de les polítiques educatives locals | 389 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: «retorns» de l'educació | 401 |
| | Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés | |
| | Educació i ocupació | 403 |
| | La participació en el mercat de treball | 403 |
| | La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball | 408 |
| | La sobrequalificació de la població ocupada | 410 |
| | Societat del coneixement | 413 |
| | La inversió en investigació, innovació i desenvolupament (I+I+D) | 413 |
| | La relació entre innovació i nivell d'instrucció | 422 |
| | La generació de titulats superiors en ciències i tecnologia | 425 |
| | El desenvolupament de la societat digital | 428 |
| | La bretxa digital | 433 |
| | Participació cultural | 439 |
| | El consum cultural | 439 |
| | La relació entre consum cultural i educació | 442 |

Segona part

UNA POLÍTICA PÚBLICA A FAVOR DE LES OPORTUNITATS EDUCATIVES

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat | 449 |
| | Lara Navarro-Varas i Eloi Mayordomo | |
| | L'escola bressol des d'una perspectiva d'equitat | 451 |
| | L'educació infantil de primer cicle a Catalunya: un disseny institucional complex i desigual | 452 |
| | El primer cicle d'infantil: dinàmica i situació actual | 455 |
| | Polítiques per traccionar el canvi | 470 |
| | Notes per a una avaluació prematura de la gratuïtat de l'i2 | 470 |
| | La creació de noves places per via del fons Next Generation | 479 |
| | El finançament del servei | 480 |
| | Estimació de places a mobilitzar per complir els objectius l'any 2025 | 483 |

| | |
|--|-----|
| Propostes i recomanacions | 486 |
| Transformació del model de governança del primer cicle d'educació infantil | 486 |
| Model de prestació de servei | 489 |
| Bibliografia | 491 |

6 Segregació urbana, desigualtats educatives i polítiques de resposta

| | |
|--|------------|
| Ismael Blanco | 495 |
| Introducció | 497 |
| La segregació urbana a Catalunya: estat de la qüestió i tendències evolutives | 499 |
| Desigualtats territorials i desigualtats educatives a Catalunya: algunes evidències | 503 |
| Efectes de barri i «estructures d'oportunitat educatives»: un marc conceptual | 512 |
| Cap a una política educativa amb enfocament territorial | 516 |
| Impuls d'un sistema de diagnòstic i seguiment de les desigualtats educatives a Catalunya | 518 |
| Disseny i implementació d'un programa de millora educativa articulada amb les polítiques de millorament urbà, ambiental i social dels barris i viles | 520 |
| Bibliografia | 523 |

7 L'índex de vulnerabilitat al canvi climàtic i les solucions orientades als infants i als centres educatius

| | |
|--|------------|
| Elena Domene, Marta García-Sierra i Mar Satorras | 527 |
| La vulnerabilitat a la calor en entorns escolars: un repte creixent | 529 |
| L'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) com a instrument clau per al diagnòstic | 532 |
| Palanques de canvi i punts de millora en les estratègies d'adaptació | 544 |
| Palanca de canvi 1: la transformació dels patis escolars en refugis climàtics | 545 |
| Palanca de canvi 2: l'IVAC i la rehabilitació climàtica dels centres escolars | 547 |
| Palanca de canvi 3: la creació d'entorns escolars resilients en zones amb elevada vulnerabilitat climàtica | 551 |

| | |
|---|------------|
| Palanca de canvi 4: cap a una ciència ciutadana del canvi climàtic que eduqui i empoderi als infants des de l'equitat | 553 |
| Conclusions | 555 |
| Bibliografia | 558 |
| 8 Salut i entorn alimentari dels centres educatius | |
| Factors d'influència i recursos per prevenir l'obesitat infantil a Barcelona | |
| Marta García-Sierra i Elena Domene | 567 |
| El repte de l'obesitat infantil: factors socioeconòmics i ambientals | 569 |
| L'entorn alimentari i d'activitat física de Barcelona: un diagnòstic detallat dels entorns escolars i locals | 571 |
| Entorns alimentaris locals i escolars | 571 |
| Entorns d'activitat física locals i escolars | 578 |
| Àrees d'acció i oportunitats de millora dels entorns obesogènics | 579 |
| Propostes i recomanacions | 591 |
| Bibliografia | 594 |
| 9 Els sistemes de transferències de rendes i les oportunitats educatives | |
| Elena Costas Pérez, Maria Sánchez Vidal i Pere A. Taberner | 601 |
| La relació entre la pobresa i la desigualtat educativa | 603 |
| Com afecten els ingressos de les famílies els resultats educatius? | 606 |
| Què poden fer les polítiques públiques per revertir aquesta situació? | 610 |
| Quines transferències de renda tenim a Catalunya? | 613 |
| Com millorem els nostres sistemes de transferència de renda perquè puguin afectar els resultats educatius? | 617 |
| Bibliografia | 620 |
| 10 El Non Take-Up dels ajuts de menjador: una proposta de millora dels ajuts educatius | |
| Elena Costas Pérez i Maria Sánchez Vidal | 625 |
| La importància de mesurar el Non Take-Up dels ajuts educatius | 627 |
| L'abast i el funcionament dels ajuts de menjador a Catalunya | 630 |
| Els ajuts de menjador a Barcelona: una anàlisi del seu funcionament | 634 |

| | |
|---|-----|
| Necessito l'ajut de menjador | 638 |
| Sol·licito l'ajut de menjador | 640 |
| Rebo l'ajut de menjador | 645 |
| Propostes i recomanacions | 649 |
| Recomanacions per millorar els ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona | 649 |
| Recomanacions per als consells comarcals quant al disseny dels seus ajuts menjador i altres ajuts educatius | 650 |
| Recomanacions generals per millorar el sistema d'ajuts i prestacions socials | 653 |
| Bibliografia | 655 |

11 Àpats escolars gratuïts a Croàcia: els reptes de la introducció i de la implementació del programa

| | |
|---|------------|
| Ivana Dobrotić | 659 |
| Introducció | 661 |
| El marc polític de la UE i el proveïment d'àpats escolars en els estats membres de la UE | 663 |
| Proveïment d'àpats escolars a Croàcia: cap al proveïment universal d'àpats escolars a les escoles d'educació primària | 668 |
| Reptes del proveïment selectiu d'àpats escolars a Croàcia | 670 |
| La introducció del sistema universal d'àpats escolars a les escoles d'educació primària de Croàcia | 676 |
| Conclusió: lliçons apreses i reptes futurs | 680 |
| Bibliografia | 683 |

12 Nous professionals a l'escola

| | |
|---|------------|
| Sheila González Motos | 689 |
| Posicionament i motivació | 691 |
| Les barreres per a l'aprenentatge | 693 |
| Les dades per a Catalunya | 695 |
| Què poden fer les escoles i els seus professionals? | 699 |
| Els (nous) professionals | 702 |
| Docents especialistes als centres | 704 |
| Altres professionals no docents als centres | 705 |
| Els professionals de suport extern | 708 |

| | |
|---|------------|
| Tres experiències d'impuls a la diversificació dels equips educatius | 711 |
| De l'equip docent a l'equip educatiu del Pla de Barris a Barcelona | 711 |
| Els «crèdits horaris» dels Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de Portugal | 714 |
| «L'equip al voltant de l'alumne» a Oslo | 716 |
| Avenços, reptes i propostes | 719 |
| Cinc reptes a resoldre | 722 |
| Tres objectius i 15 propostes per a la diversificació dels professionals als centres educatius | 724 |
| Bibliografia | 729 |
| Conclusions | |
| Margarita León i Bernat Albaigés | 737 |
| El comportament dual dels resultats del sistema educatiu a Catalunya | 739 |
| L'eficàcia de la política educativa per reduir l'abandonament escolar prematur | 742 |
| La creació d'oferta de formació professional | 743 |
| La millora de l'orientació formativa de l'alumnat | 745 |
| La millora de la promoció escolar a l'educació bàsica | 746 |
| L'impacte positiu de la pandèmia sobre les trajectòries formatives | 747 |
| La dificultat de la política educativa per garantir la millora dels aprenentatges | 748 |
| El sistema educatiu en un context de grans transformacions socials | 748 |
| Els dèficits d'eficàcia i d'eficiència de la política educativa per fer front a les grans transformacions socials | 758 |
| La millora de la cobertura de la política educativa | 777 |
| La reducció de desigualtats a l'educació infantil | 777 |
| L'increment de les polítiques de beques per a la superació de barreres econòmiques | 781 |
| La participació creixent en la formació al llarg de la vida | 782 |
| Una política educativa (social) per a la millora dels resultats en els aprenentatges | 785 |
| Equitat, eficàcia i condicions d'educabilitat | 785 |
| Propostes i mesures | 791 |

Índex de gràfics

Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

| | | |
|-----|--|----|
| 1. | Evolució dels resultats de les proves PISA a Catalunya. 2003-2022 | 44 |
| 2. | Evolució dels resultats de les proves PISA en competència matemàtica per nivell a Catalunya. 2015, 2018, 2022 (%) | 45 |
| 3. | Resultats de les darreres proves de competències externes disponibles a Catalunya, Espanya, Unió Europea i OCDE. 2019-2022 | 46 |
| 4. | Evolució dels indicadors relacionats amb l'adquisició de competències a Catalunya. 2003-2023 (%) | 50 |
| 5. | Evolució de diferents indicadors de resultats en les trajectòries escolars a Catalunya. 2008, 2011, 2014, 2017, 2020 i 2023 (%) | 56 |
| 6. | Evolució dels indicadors d'abandonament educatiu prematur i nivell d'instrucció de la població jove. Catalunya, Espanya, Unió Europea. 2000-2023 (%) | 63 |
| 7. | Indicadors de promoció escolar i adquisició de competències. Catalunya, Espanya, Unió Europea. 2022, 2023 (%) | 64 |
| 8. | Indicadors de promoció escolar i adquisició de competències bàsiques per comunitats autònomes. 2022 (%) | 65 |
| 9. | Evolució dels indicadors de promoció escolar. Catalunya, Espanya. 2000-2023 (%) | 66 |
| 10. | Puntuacions mitjanes i nivells de competències a les proves PISA per comunitats autònomes. 2022 (%) | 70 |
| 11. | Variació de puntuacions en matemàtiques entre 2015 i 2022 per països europeus i comunitats autònomes. 2015-2022 (%) | 71 |

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

| | | |
|-----|---|----|
| 12. | Variació interanual en volum del producte interior brut (PIB). Catalunya i Espanya. T1/2014-T1/2024 (%) | 79 |
| 13. | Evolució de la taxa de risc de pobresa per edats a Catalunya. 2005-2023 (%) | 83 |
| 14. | Evolució de la relació de la taxa de risc de pobresa dels menors de 16 anys i la taxa d'abandonament prematur, per països europeus. 2009-2023 | 85 |
| 15. | Escolarització en l'educació infantil (almenys 1 any) segons l'estatus socioeconòmic de la família i diferència entre nivell alt i baix. 2022 | 86 |
| 16. | Diferències de puntuacions entre els percentils 10è i 90è de matemàtiques al PISA 2022 i variació respecte del 2018, per comunitats autònomes | 90 |
| 17. | Diferències de puntuacions entre els percentils 10è i 90è de matemàtiques al PISA 2022 i variació respecte el 2018, per països europeus | 91 |
| 18. | Taxa de persones en risc de pobresa o exclusió social i puntuacions en matemàtiques (PISA), per països europeus. 2006-2022 | 92 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 19. | Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques en funció de l'estatus socioeconòmic (ISEC) a Catalunya, Espanya i la Unió Europea. 2003-2022 | 96 |
| 20. | Diferència de puntuacions en matemàtiques a les proves PISA entre els percentils 25 i 75 de l'índex ISEC, per comunitats autònomes i països europeus. 2022 | 97 |
| 21. | Diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen migrant, Catalunya i Espanya. 2022 | 101 |
| 22. | Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen migrant a Catalunya, descomptant l'ISEC a escala individual | 103 |
| 23. | Activitats d'oci actiu (dies de jugar al carrer o al parc), segons classe social. 2016-2023 | 107 |
| 24. | Activitats d'oci actiu (dies d'activitats extraescolars esportives), segons classe social. 2016-2023 | 108 |
| 25. | Activitats d'oci passiu (minuts al dia de veure la televisió), segons classe social. 2016-2023 | 109 |
| 26. | Activitats d'oci passiu (minuts al dia de jugar amb videojocs o ordinador), segons classe social. 2016-2023 | 110 |
| 27. | Activitats extraescolars no esportives (dies), segons classe social. 2016-2023 | 111 |
| 28. | Evolució de l'esperança de vida i la taxa de mortalitat infantil, per àmbit territorial. 2002-2021 | 114 |
| 29. | Evolució de l'autopercepció positiva de l'estat de salut (molt bo o bo) de la població de 16 o més anys a Catalunya, Espanya i la UE-28. 2004-2023 (%) | 117 |
| 30. | Evolució de l'autopercepció positiva de l'estat de salut de la població de 16 o més anys per classe social a Catalunya. 2017-2022 (%) | 121 |
| 31. | Autopercepció de l'estat de salut de la població a Catalunya per nivells d'instrucció. 2017-2022 (%) | 122 |
| 32. | Evolució de la probabilitat de patir un problema de salut mental en la població de 4 a 14 anys, per classe social. Catalunya. 2017-2023 (%) | 124 |
| 33. | Evolució de la probabilitat de patir un problema de salut mental en la població de 4 a 14 anys, per nivell d'estudis de la mare. Catalunya. 2017-2023 (%) | 124 |
| 34. | Evolució de la despesa sanitària pública i privada sobre el PIB, per àmbit territorial. 2000-2021 (%) | 126 |
| 35. | Despesa sanitària pública i privada sobre el PIB per països europeus. 2021 (%) | 128 |
| 36. | Despesa sanitària pública sobre el PIB i despesa pública en educació sobre el PIB, per països europeus. 2021 | 129 |
| 37. | Evolució de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2004-2023 | 131 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 38. | Evolució de la diferència de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2009-2023 (% a favor de les dones) | 132 |
| 39. | Evolució de la taxa d'abandonament prematur per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2002-2023 (%) | 133 |
| 40. | Evolució de la diferència de la taxa d'abandonament prematur per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28. 2002-2023 (% a favor dels homes) | 134 |
| 41. | Evolució de la taxa de NEET per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2002-2023 | 135 |
| 42. | Evolució de diferències de resultats en matemàtiques entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2022 (%) | 137 |
| 43. | Evolució de diferències de resultats en ciències entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2023 (%) | 138 |
| 44. | Evolució de diferències de resultats en comprensió lectora entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2023 (%) | 139 |
| 45. | Diferències de puntuacions en matemàtiques i ciències entre els nois i les noies de 15 anys per països europeus i comunitats autònomes. PISA 2022 (%) | 140 |
| 46. | Evolució de les diferències de puntuacions per sexe en les proves de competències bàsiques a Catalunya. 2014-2024. (%) | 142 |

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

| | | |
|-----|---|-----|
| 47. | Evolució del pressupost inicial i de l'executat del Departament d'Educació a preus corrents i preus constants. 2009-2023 (M€) | 151 |
| 48. | Evolució dels indicadors de finançament de la Generalitat de Catalunya. 2004-2021 | 152 |
| 49. | Evolució del PIB interanual i del pressupost liquidat del Departament d'Educació a Catalunya. 2001-2023 | 152 |
| 50. | Evolució dels indicadors de despesa pública en educació a Catalunya. 2000-2022 | 159 |
| 51. | Variació dels pressupostos liquidats del Departament d'Educació per àmbits. 2009, 2014, 2021 (%) | 163 |
| 52. | Variació de la despesa en educació per estudiant no universitari (a preus corrents) per comunitats autònomes. 2009, 2014, 2022 (%) | 164 |
| 53. | Relació entre variació del PIB i variació de la despesa en educació per estudiant no universitari (a preus corrents) per comunitats autònomes. 2009, 2014, 2022 | 165 |
| 54. | Relació entre la despesa unitària en educació, el pes del sector concertat i la densitat poblacional per comunitats autònomes. 2022 | 171 |
| 55. | Relació entre la despesa en educació sobre el PIB i el saldo fiscal (flux de benefici i flux monetari) amb les administracions públiques centrals sobre el PIB per comunitats autònomes. 2005, 2018 | 172 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 56. | Despesa en beques en percentatge de la despesa pública total en educació per països europeus. 2020 | 180 |
| 57. | Evolució de la despesa pública i privada en educació per estudiant (no universitari i universitari). 2006-2022 (€) | 185 |
| 58. | Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya. 2000-2024 | 187 |
| 59. | Evolució de l'índex de preus de consum (IPC) per àmbits a Catalunya. 2002-2024 | 188 |
| 60. | Variació de la despesa privada per llar en ensenyament i variació de la despesa pública en educació per estudiant, per comunitats autònomes. 2009-2022 (%) | 192 |
| 61. | Relació entre la variació de la despesa per llar en ensenyament i la variació del PIB per càpita, per comunitats autònomes. 2009-2022 | 193 |
| 62. | Relació entre la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (universitari i no universitari) i el PIB per càpita, per comunitats autònomes. 2009, 2022 (€) | 195 |
| 63. | Relació entre la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (universitari i no universitari) i el percentatge d'alumnat escolaritzat en centres concertats, per comunitats autònomes. 2022 | 196 |
| 64. | Relació entre la despesa en ensenyament de les llars i la despesa pública en educació sobre el PIB, per comunitats autònomes. 2022 | 196 |
| 65. | Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general i del nombre d'alumnat i professorat a Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 | 199 |
| 66. | Ràtio d'alumnat per professor d'educació primària i secundària per països europeus. 2021 | 202 |
| 67. | Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general i del nombre d'alumnat i professorat per sector de titularitat a Catalunya i a Espanya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 | 203 |
| 68. | Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general al sector públic per comunitats autònomes. 2009-2015 i 2015-2023 | 205 |
| 69. | Evolució del nombre d'alumnat ISCED 1 i 2 (variació en percentatge) per països europeus. 2000-2021 | 217 |
| 70. | Evolució de la població de 5 a 14 anys per països europeus. 2000-2023 | 218 |
| 71. | Evolució del nombre d'alumnat a l'educació bàsica (variació en percentatge) per comunitats autònomes. Del curs 2000-2001 al curs 2022-23 | 219 |
| 72. | Evolució de la població de 5 a 14 anys per comunitats autònomes. 2000-2022 | 220 |
| 73. | Evolució del nombre d'alumnat per etapes educatives. Catalunya. Del curs 2017-2018 al curs 2022-2023 | 220 |
| 74. | Percentatge d'alumnat estranger per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 | 222 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 75. | Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2000-2011 al curs 2022-2023 | 225 |
| 76. | Proporció d'alumnat de 15 anys amb estatus socioeconòmic baix/alt per origen migrant o autòcton a Catalunya. 2022 | 231 |
| 77. | Evolució de les dades d'alumnat per sector de titularitat al segon cicle d'educació infantil i a l'educació secundària obligatòria, a Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 (2000-2001=100) | 233 |
| 78. | Alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. 2022-2023 | 235 |
| 79. | Evolució de l'índex d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023 (2006-2007=100) | 240 |
| 80. | Ràtios per titularitat en el procés d'admissió a I3 corresponent al curs 2023-2024 a Catalunya | 246 |
| 81. | Evolució de les ràtios en el procés d'admissió a I3 entre els cursos 2022-2023 i 2023-2024 a Catalunya | 246 |
| 82. | Evolució de la ràtio d'alumnat per unitat a I3 als centres públics en funció del nivell de complexitat. 2021-2022, 2022-2023 | 247 |
| 83. | Sol·licituds cobertes per l'oferta inicial a Catalunya. Del curs 2018-2019 al curs 2023-2024 (%) | 248 |
| 84. | Evolució dels nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger a Catalunya, en l'educació infantil, primària i secundària. 2001-2023 | 251 |
| 85. | Evolució de la segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic (primer quartil) en l'educació secundària a Catalunya i Espanya. PISA 2003-2022 | 252 |
| 86. | Segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic, per comunitats autònomes. PISA 2018-2022 | 254 |
| 87. | Segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic, per països de l'OCDE. PISA 2018-2022 | 255 |
| 88. | Evolució del percentatge d'alumnat amb necessitats de suport educatiu de tipus B (NEE B) a Catalunya. 2018-2023 | 257 |
| 89. | Evolució dels nivells de segregació escolar de l'alumnat amb necessitats de suport educatiu per raons socioeconòmiques (NESE B) a Catalunya. 2015-2023 | 258 |
| 90. | Associació entre la segregació escolar a l'educació infantil i primària i la segregació escolar a l'educació secundària, a escala municipal. Cursos 2018-2019 i 2023-2023 | 277 |
| 91. | Índex d'equitat per etapa educativa. Espanya i Catalunya. Cursos 2015-2016, 2018-2019 i 2022-2023 | 279 |
| 92. | Evolució de l'índex d'equitat, Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2015-2016 | 281 |
| 93. | Evolució dels nivells de segregació social segons titularitat. 2003-2022 | 286 |
| 94. | Relació entre les puntuacions a les proves PISA (eficàcia) i els nivells de segregació social (equitat) als centres de secundària. 2009-2022 | 287 |

| | | |
|------|--|-----|
| 95. | Evolució de les diferències de rendiment entre els centres de complexitat baixa i els centres de complexitat alta, 4t d'ESO. 2013-2023 | 288 |
| 96. | Diferència de puntuacions en matemàtiques, lectura i ciències segons la llengua parlada a casa, neutralitzant factors d'origen socioeconòmic i de composició escolar | 291 |
| 97. | Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022 | 292 |
| 98. | Evolució de les diferències de puntuacions en lectura segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022 | 293 |
| 99. | Evolució de les diferències de puntuacions en ciències segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022 | 294 |
| 100. | Exposició de l'alumnat que parla una llengua oficial diferent del castellà, segons comunitats autònomes. 2022 | 296 |
| 101. | Exposició de l'alumnat que parla castellà, segons comunitats autònomes. 2022 | 297 |
| 102. | Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 | 302 |
| 103. | Evolució de l'alumnat d'educació especial per edat per cada 1.000 habitants del grup poblacional de referència a Catalunya. 2010-2023 | 308 |
| 104. | Evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya i Espanya. Del curs 2001-2002 al curs 2023-2024 | 314 |
| 105. | Escolarització a l'educació infantil de primer cicle per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 (%) | 315 |
| 106. | Participació en l'educació infantil primerenca per països europeus. 2021 | 316 |
| 107. | Escolarització dels infants de 0 a 2 anys a Catalunya. 2011 | 317 |
| 108. | Taxa d'escolarització a l'educació infantil de primer cicle per nacionalitat i nivell educatiu a Catalunya. Curs 2022-2023 | 319 |
| 109. | Evolució de les taxes d'escolarització a l'educació infantil de primer cicle en funció de la nacionalitat a Catalunya. Cursos 2021-2022 i 2022-2023 | 320 |
| 110. | Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i la renda per càpita dels municipis amb més de 10.000 habitants a Catalunya. Cursos 2004-2005, 2009-2010, 2013-2014, 2017-2018 i 2022-2023 | 321 |
| 111. | Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i l'atur registrat en els municipis amb més de 10.000 habitants, a Catalunya. Curs 2022-2023 | 323 |
| 112. | Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i la renda per càpita dels municipis de més de 10.000 habitants a Catalunya. 2022-2023 | 329 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 113. | Evolució de l'alumnat escolaritzat a l'educació infantil de primer cicle per sector de titularitat a Catalunya. Del curs 2001-2002 al curs 2022-2023 | 330 |
| 114. | Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants en funció de l'escolarització a preprimària (>1 any) a Catalunya. 2015, 2018 i 2022 | 333 |
| 115. | Evolució de la participació en la formació de la població de 16 a 24 anys a Catalunya. 2000-2023 | 335 |
| 116. | Evolució dels indicadors de participació a la formació de la població jove a Catalunya. 2006-2023 | 336 |
| 117. | Evolució de la taxa d'escolarització als 22 anys als diferents ensenyaments postobligatoris a Catalunya. Del curs 2004-2005 al curs 2022-2023 | 337 |
| 118. | Relació entre l'abandonament educatiu prematur i la taxa d'atur per comunitats autònomes. 2008 i 2023 | 338 |
| 119. | Evolució de la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys en funció del nivell d'estudis a Catalunya. 2006-2023 | 339 |
| 120. | Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya. Curs 2000-2001 al curs 2022-2023 | 345 |
| 121. | Pes de la formació professional en relació amb els ensenyaments obligatoris per països europeus. 2021 | 346 |
| 122. | Pes de la formació professional (secundària segona etapa) en relació amb els ensenyaments obligatoris per països europeus. 2021 | 347 |
| 123. | Pes de la formació professional en relació amb els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes. 2021 | 348 |
| 124. | Pes de la formació professional (CFGM) en relació amb els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes. 2023 (%) | 349 |
| 125. | Relació entre la provisió de formació professional i l'abandonament educatiu prematur per comunitats autònomes. 2008, 2023 | 350 |
| 126. | Evolució de la taxa de graduació en ESO i de la taxa d'idoneïtat als 15 anys a Catalunya. 2000-2023 | 353 |
| 127. | Evolució de l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023 | 359 |
| 128. | Relació entre l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà i la taxa d'ocupació de la població de 20 a 24 anys, per comunitats autònomes. 2007-2008 i 2021-2022 | 360 |
| 129. | Evolució del percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que participa en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2005-2023 | 362 |
| 130. | Percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2008, 2013, 2018 i 2022 | 363 |
| 131. | Percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per països europeus. 2013 i 2022 | 364 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 132. | Relació entre la taxa d'atur (25 o més anys) i el percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2008 i 2022 | 365 |
| 133. | Evolució de la participació a la formació de la població de 25 a 54 anys a Catalunya. 2005-2023 (%) | 367 |
| 134. | Relació entre el nivell d'instrucció superior de la població de 25 a 64 anys i el percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2022 | 368 |
| 135. | Taxa bruta d'escolarització a la formació d'adults per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 | 372 |
| 136. | Evolució de la participació dels infants i adolescents de 3 a 14 anys en activitats extraescolars a Catalunya. 2010-2023 | 374 |
| 137. | Evolució de les dades de participació en activitats d'educació en el lleure a Catalunya. 2010-2023 | 375 |
| 138. | Participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció del gènere, la classe social i el nivell d'estudis de la mare a Catalunya. 2023 | 376 |
| 139. | Evolució de la diferència de participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció de la classe social a Catalunya. 2017-2023 | 377 |
| 140. | Evolució de la diferència de participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció del nivell d'estudis de la mare a Catalunya. 2017-2023 | 378 |
| 141. | Evolució sobre les dades de despesa dels ens locals en educació a Catalunya. 2004-2022 | 380 |
| 142. | Destinació dels pressupostos liquidats dels ajuntaments, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2018, 2021 (%) | 389 |
| 143. | Evolució de les taxes d'escolarització pública, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005 al curs 2023-2024 | 394 |
| 144. | Evolució de l'alumnat escolaritzat al sector públic, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024 | 395 |
| 145. | Evolució de la corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, per municipis de més de 10.000 habitants. 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 i 2021 | 397 |

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

| | | |
|-------------|--|-----|
| 146. | Evolució de la taxa d'atur i de l'atur de llarga durada per àmbit territorial. 2002-2023 (%) | 405 |
| 147. | Evolució de la diferència en les taxes d'atur de Catalunya i Espanya respecte a la Unió Europea. 2002-2023 | 406 |
| 148. | Variació interanual de l'atur registrat a Catalunya i Espanya. De juliol del 2018 a juny del 2023 | 407 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 149. | Evolució de la taxa d'atur per nivell d'instrucció a Catalunya, respecte a la UE-27 i a Espanya. 2002-2023 (%) | 410 |
| 150. | Evolució del nivell de qualificació de l'ocupació i de formació de la població a Catalunya. 2023 (%) | 411 |
| 151. | Nivell de qualificació de l'ocupació i de formació de la població a Catalunya. 2023 | 412 |
| 152. | Evolució d'indicadors sobre la despesa en R+D per àmbit territorial a Catalunya, Espanya, UE-27. 2000-2022 | 418 |
| 153. | Evolució d'indicadors sobre R+D a Catalunya. 2000-2021 | 419 |
| 154. | Evolució de la despesa en R+D sobre el PIB per països europeus. 2008-2021 (%) | 420 |
| 155. | Evolució de la despesa en R+D sobre el PIB per comunitats autònomes. 2008-2021 (%) | 421 |
| 156. | Evolució de la relació entre la despesa en R+D sobre el PIB i el PIB per càpita per comunitats autònomes. 2008-2021 | 422 |
| 157. | Evolució de la relació entre la despesa en R+D sobre el PIB i el nivell d'instrucció de la població jove per comunitats autònomes. 2008-2021 | 423 |
| 158. | Relació entre la despesa en R+D sobre el PIB i la població de 25 a 64 anys amb estudis superiors per comunitats autònomes i per països europeus. 2021 | 424 |
| 159. | Evolució del percentatge d'estudiants superiors per àmbits d'estudi a Catalunya. 2000-2022 | 426 |
| 160. | Diferències de gènere en relació amb el nivell d'instrucció i amb l'accés a l'ocupació en R+D a Catalunya. 2021, 2022 (%) | 427 |
| 161. | Evolució d'indicadors sobre desenvolupament de la societat digital per àmbit territorial a la UE-27, Espanya i Catalunya. 2004-2023 (%) | 432 |
| 162. | Evolució de la disponibilitat d'internet a les llars en funció del nivell d'ingressos mensuals nets de la llar a Catalunya. 2013-2023 | 434 |
| 163. | Evolució de l'ús habitual d'internet en funció del perfil social a Catalunya. 2013-2023 | 434 |
| 164. | Evolució de la disponibilitat de mòbil per part dels infants de 10 a 15 anys en funció del nivell d'ingressos mensuals nets de la llar a Catalunya. 2013-2023 (%) | 437 |
| 165. | Evolució dels espectadors de cinema i arts escèniques a Catalunya. 2000-2022 | 441 |
| 166. | Evolució de la despesa de les llars per persona en oci, espectacles i cultura, a Catalunya i a Espanya. 2006-2022 | 442 |
| 167. | Percentatge de població amb consum cultural, per tipus, a Catalunya. 2023 | 443 |
| 168. | Relació entre despesa de les llars per persona en oci, espectacles i cultura i el nivell d'instrucció de la població per comunitats autònomes. 2022 | 444 |

L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat

1. Taxes d'escolarització per grups d'edat i escenaris contrafactuals. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023 457
2. Proporció de l'escolarització pública i privada segons grups d'edat. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023 459
3. Taxes d'escolarització per titularitat segons grups d'edat. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023 460
4. Taxes d'escolarització d'i1 i i2 per municipi (sense Barcelona). Catalunya, curs 2022-2023 464
5. Taxes d'escolarització d'i1 i i2 segons titularitat. Municipis de més de 10.000 habitants que compleixen objectius d'escolarització 2025. Catalunya, curs 2022-2023 468
6. Variació d'alumnes d'i2 segons variació d'infants de 2 anys (absoluts). Catalunya, curs 2022-2023 477

Segregació urbana, desigualtats educatives i polítiques de resposta

1. Indicadors educatius en els barris més vulnerables i menys vulnerables a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. 2020-2021 506
2. Evolució de les necessitats educatives específiques per raons socioeconòmiques o socioculturals. Mitjana. Àrea Metropolitana de Barcelona. 2017-2020 506

Salut i entorn alimentari dels centres educatius

1. Punts de venda d'aliments poc saludables en l'entorn dels centres educatius de primària segons districte (Med; IQR) 574
2. Espais d'activitat física a l'aire lliure en l'entorn dels centres educatius de primària segons districte (Med; IQR) 574
3. Població infantil de 6 a 12 anys amb obesitat segons l'Àrea Bàsica de Salut, ABS (Med; IQR) 575
4. Població infantil de 6 a 12 anys amb excés de pes (sobrepès i obesitat) segons l'Àrea Bàsica de Salut, ABS (Med; IQR) 575

Els sistemes de transferències de rendes i les oportunitats educatives

1. Desigualtat educativa a Catalunya segons PISA 2022 604
2. Desigualtat en la taxa d'abandonament escolar prematur a Catalunya 605

Índex de taules

Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Evolució dels indicadors relacionats amb l'adquisició de competències a Catalunya. 2003-2023 | 48 |
| 2. | Evolució dels indicadors de promoció escolar i permanència al sistema educatiu per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2023 (%) | 54 |
| 3. | Evolució dels indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020-2030 en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2023 (%) | 59 |
| 4. | Principals indicadors d'èxit educatiu per comunitats autònomes. 2022, 2023 (%) | 68 |
| 5. | Principals indicadors d'èxit educatiu per països europeus. 2022 (%) | 72 |

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

| | | |
|-----|--|-----|
| 6. | Evolution d'indicadors de desenvolupament socioeconòmic per àmbit territorial, 2004-2019 | 82 |
| 7. | Evolution de les puntuacions a les proves PISA, de la diferència entre percentils i del percentatge d'alumnat amb nivell baix i alt a Catalunya. 2003-2022 | 88 |
| 8. | Evolution de les puntuacions a les proves PISA en funció de l'estatus socioeconòmic (ISEC) a Catalunya. 2003-2022 | 93 |
| 9. | Evolution de la diferència de puntuacions per l'increment d'una unitat de l'ISEC i percentatge de variància en les puntuacions dels alumnes explicada per l'ISEC, a Catalunya i Espanya. 2012-2022 | 99 |
| 10. | Diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i estrangers, descomptant ISEC i ISEC a nivell de centre, per comunitats autònomes i països de l'OCDE. 2022 | 104 |
| 11. | Evolution de l'autopercepció positiva de l'estat de salut (molt bo o bo) de la població de 16 anys o més a Catalunya, Espanya i la UE-28. 2004-2023 | 116 |
| 12. | Evolution dels indicadors de salut de la població de 0 a 14 anys a Catalunya. 2010-2023 (%) | 119 |
| 13. | Evolution dels pacients atesos en serveis ambulatoris de salut mental infantil i juvenil. 2010-2022 | 120 |
| 14. | Indicadors de salut de la població de 0 a 14 anys a Catalunya per classe social i nivells d'instrucció. 2022-2023 (%) | 123 |
| 15. | Evolution de la despesa pública i privada en salut a Catalunya, Espanya i la Unió Europea, 2012-2021 | 125 |

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

| | | |
|-----|--|-----|
| 16. | Evolució dels pressupostos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. 2004-2023 | 147 |
| 17. | Evolució dels indicadors de despesa pública en educació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28. 2000-2022 | 156 |
| 18. | Evolució dels pressupostos liquidats del Departament d'Educació. 2009-2021 (M€) | 161 |
| 19. | Indicadors de despesa pública de l'educació per comunitats autònomes, 2022 | 167 |
| 20. | Despesa pública en educació (universitària i no universitària) sobre el PIB a la Unió Europea. 2020 | 169 |
| 21. | Evolució dels indicadors bàsics del finançament del sistema de beques. Catalunya i Espanya. 2004-2022 | 174 |
| 22. | Evolució dels ajuts del Departament d'Educació. 2013-2024 | 177 |
| 23. | Indicadors bàsics del finançament del sistema de beques per comunitats autònomes, curs 2021-2022 | 181 |
| 24. | Evolució dels indicadors de despesa de les llars en ensenyament. Catalunya i Espanya. 2000-2022 | 184 |
| 25. | Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya. 2000-2024 | 189 |
| 26. | Indicadors de despesa de les llars en ensenyament per comunitats autònomes. 2022 | 190 |
| 27. | Evolució del nombre de professorat i alumnat per titularitat de centre als ensenyaments de règim general. Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 | 198 |
| 28. | Ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general per sector de titularitat per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 | 201 |
| 29. | Evolució de la dotació de personal docent als ensenyaments de règim general al sector públic. 2010-2023 | 204 |
| 30. | Evolució del personal de la Generalitat de Catalunya per col·lectiu i vinculació. 2010-2024 | 207 |
| 31. | Índexs de recursos humans i materials dels centres de secundària, per comunitats autònomes. 2022 | 209 |
| 32. | Índexs de recursos humans i materials dels centres de secundària per països de l'OCDE. 2022 | 210 |
| 33. | Evolució dels indicadors de demografia educativa, a Catalunya, Espanya i la Unió Europea (UE-28). 2000-2023 | 215 |
| 34. | Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu, a Catalunya per àmbit territorial. Catalunya i Espanya. Del curs 2000-2011 al curs 2022-2023 | 226 |
| 35. | Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants nadius i d'origen migrant. Catalunya. 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 i 2018 | 230 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 36. | Evolució de les dades de l'alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2004-2005 al curs 2022-2023 | 237 |
| 37. | Evolució de les dades d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023 | 242 |
| 38. | Evolució de les ràtios d'alumnat per unitat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023 | 245 |
| 39. | Nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger i amb NEE a primària, per municipis. 2018-2019 i 2022-2023 | 260 |
| 40. | Nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger i amb NEE a l'ESO, per municipis. 2018-2019 i 2022-2023 | 270 |
| 41. | Índex d'equitat i percentatge d'alumnat estranger a Catalunya i Espanya, per etapes educatives. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 | 282 |
| 42. | Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials al sistema educatiu. Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024 | 299 |
| 43. | Evolució de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, a Catalunya i Espanya. Del curs 2009-2010 al curs 2022-2023 | 301 |
| 44. | Alumnat amb necessitats educatives especials, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 (%) | 303 |
| 45. | Evolució de la dotació de professionals a Catalunya. Curs 2010-2011 al curs 2023-2024 | 305 |
| 46. | Evolució dels recursos disponibles als EAP a Catalunya. Curs 2015-2016 al curs 2023-2024 | 306 |
| 47. | Evolució de l'alumnat d'educació especial per edat a Catalunya. Curs 2010-2011 al curs 2022-2023 | 307 |
| 48. | Evolució de l'alumnat d'educació especial per ensenyaments a Catalunya. Curs 2010-2011 al curs 2022-2023 | 309 |
| 49. | Evolució de l'alumnat d'educació especial per nacionalitat a Catalunya. 2010-2023 | 310 |
| 50. | Evolució de la taxa d'escolarització a l'educació infantil a Catalunya, Espanya i Unió Europea. Del curs 2000-2001 al curs 2023-2024 | 313 |
| 51. | Evolució dels indicadors d'escolarització dels infants estrangers a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya. Del curs 2010-2011 al curs 2022-2023 | 318 |
| 52. | Taxes d'escolarització de 0 a 2 anys dels municipis catalans amb més de 10.000 habitants. Curs 2022-2023 | 324 |
| 53. | Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants en funció de l'escolarització a preprimària (>1 any) a Catalunya. 2015, 2018 i 2022 | 332 |
| 54. | Evolució de la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys en funció del nivell d'estudis a Catalunya. 2006-2023 (%) | 340 |
| 55. | Evolució del pes dels ensenyaments postobligatoris i de les taxes brutes d'escolarització per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28, 2000-2023 | 342 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 56. | Alumnat que estudia ensenyaments secundaris de segona etapa el curs 2021-2022 per ensenyament de destí el curs 2022-2023 (2023) | 351 |
| 57. | Alumnat que estudiava ESO el curs 2021-2022 per ensenyament de destí el curs 2022-2023. 2023 | 354 |
| 58. | Evolució de la taxa bruta d'escolarització als PQPI/PFI a Catalunya i Espanya. Del curs 2000-2001 al curs 2023-2024 | 356 |
| 59. | Evolució de la participació en la formació de la població de 25 a 54 anys a Catalunya. 2005-2023 | 368 |
| 60. | Evolució de l'escolarització a la formació d'adults a Catalunya. Del curs 2008-2009 al curs 2022-2023 | 370 |
| 61. | Evolució de l'escolarització a la formació d'adults a Catalunya i Espanya. Del curs 2010-2011 al curs 2022-2023 | 371 |
| 62. | Evolució de la participació en les activitats d'educació en el lleure durant l'estiu. 2019-2023 | 375 |
| 63. | Evolució sobre les dades de despesa dels ens locals en educació a Catalunya. 2004-2022 | 381 |
| 64. | Evolució respecte dels dos últims anys dels recursos del propi ajuntament destinats a diferents àmbits de política educativa, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2014, 2018, 2021 | 384 |
| 65. | Evolució respecte dels dos últims anys del copagament per part dels usuaris per diferents àmbits de política educativa, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2014, 2018, 2021 | 387 |
| 66. | Evolució de les taxes d'escolarització, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024 | 391 |
| 67. | Evolució de la provisió de polítiques per part dels ajuntaments, per tipus, per municipis de més de 10.000 habitants. 2012, 2014, 2016, 2018 i 2021 (%) | 398 |
| 68. | Evolució dels plans educatius d'entorn a Catalunya. Del curs 2012-2013 al curs 2023-2024 | 400 |
| 69. | Cobertura dels plans educatius d'entorn a Catalunya en funció del nivell de complexitat dels centres de primària i secundària. 2023-2024 | 400 |

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

| | | |
|-----|---|-----|
| 70. | Evolució d'indicadors sobre el desenvolupament de la societat del coneixement per àmbit territorial a Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2022 | 416 |
| 71. | Percentatge d'estudiants superiors per àmbits d'estudi a Catalunya, Espanya i Unió Europea. 2022 | 425 |
| 72. | Evolució d'indicadors sobre el desenvolupament de la societat digital per àmbit territorial a Catalunya, Espanya, UE-27. 2000-2023 | 429 |
| 73. | Principals variables d'ús de les TIC de les persones de 16 a 74 anys a Catalunya. 2023 (%) | 435 |
| 74. | Principals variables d'ús de les TIC dels infants de 10 a 15 anys a Catalunya. 2023 (%) | 438 |
| 75. | Evolució de diferents indicadors de consum cultural a Catalunya. 2017-2023 (%) | 440 |

L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat

1. Taxes d'escolarització segons la nacionalitat dels infants. Catalunya, curs 2022-2023 462
2. Taxes d'escolarització i assoliment d'objectius GIE per municipis, segons grandària. Catalunya, curs 2022-2023 465
3. Places ofertes, totals i excedents, i percentatge d'ús del sistema. Catalunya, cursos de 2013-2014 a 2022-2023 472
4. Taxes d'escolarització segons nivell i titularitat. Catalunya, cursos del 2021-2022 al 2022-2023 473
5. Expedients tramitats de règim econòmic relatiu al finançament de la gratuïtat de l'i2 474
6. Despesa unitària del servei, per alumne i preu suportat per la família de l'escola bressol 482
7. Distribució de la despesa real de l'escola bressol (%) 483
8. Nombre de places estimades per assolir els objectius de la GIE 2025 segons grups d'edat i grandària municipal 484

Segregació urbana, desigualtats educatives i polítiques de resposta

1. Seccions censals vulnerables i acomodades i població resident. Catalunya 2001 i 2012 502
2. Indicadors educatius de la població d'entre 15 i 34 anys segons barris de residència a Catalunya 505
3. Indicadors de desigualtat educativa entre districtes de Barcelona (última dada disponible) 511

L'índex de vulnerabilitat al canvi climàtic i les solucions orientades als infants i als centres educatius

1. Variables de vulnerabilitat social a l'augment de les temperatures incloses en l'elaboració de l'IVAC 535
2. Població resident en seccions censals amb valors d'IVAC superiors a 61 (molt alt) a l'àrea metropolitana de Barcelona (dades de 2019) 539

El Non Take-Up dels ajuts de menjador: una proposta de millora dels ajuts educatius

1. Resum dels facilitadors i obstacles en la sol·licitud dels ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona 648

Àpats escolars gratuïts a Croàcia: els reptes de la introducció i de la implementació del programa

1. Proveïment d'àpats escolars a les escoles d'educació primària dels estats membres de la UE (2023) 668
2. Escoles d'educació primària a Croàcia amb àpats organitzats 2007-2021 672
3. Àpats escolars proporcionats a través de la convocatòria del FEAD «Proveïment d'àpats escolars a infants en risc de pobresa» i infants de 6 a 16 anys en risc de pobresa o exclusió social a Croàcia 675

Índex de figures

L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat

1. Variació territorial d'alumnes d'i2. Catalunya, curs 2022-2023 478
2. Necessitat de places municipals per a l'assoliment dels objectius de cobertura d'i1 i i2 a Catalunya per al 2025 485

L'índex de vulnerabilitat al canvi climàtic i les solucions orientades als infants i als centres educatius

1. Marc d'anàlisi de la vulnerabilitat a la calor extrema 534
2. Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) a l'àrea metropolitana de Barcelona (dades de 2019) 538
3. Correlació espacial bivariada (LISA) entre l'IVAC i la freqüència d'onades de calor segons la temperatura diürna i nocturna en l'escenari sense mitigació RCP8,5 (període 2011-2040) a l'àrea metropolitana de Barcelona 541
4. Centres educatius públics de l'àrea metropolitana de Barcelona situats en zones de vulnerabilitat alta (IVAC entre 47 i 61) o molt alta (IVAC superior a 61) 543

Salut i entorn alimentari dels centres educatius

1. Punts de venda d'aliments poc saludables en l'entorn de les escoles de primària [n 400 m-1] segons la renda familiar disponible del barri [índex BCN = 100] 576
2. Espais d'activitat física a l'aire lliure en l'entorn de les escoles de primària [n 400 m-1] segons la renda familiar disponible del barri [índex BCN = 100] 577

El Non Take-Up dels ajuts de menjador: una proposta de millora dels ajuts educatius

1. El camí d'obstacles per sol·licitar, obtenir i mantenir una prestació social 637

Nous professionals a l'escola

1. Recursos i suports a l'educació (2022) 703

Una política pública a favor de les oportunitats educatives

Margarita León

Introducció

Des de fa unes quantes dècades, observem en totes les societats una tendència general cap a l'augment d'esclerxes de diferents tipus entre grups socials. Es tracta d'una tendència global que troba impuls en processos econòmics, socials, culturals i polítics diversos, però interconnectats, que són amb major o menor intensitat inherents a la globalització. La desigualtat no només amplia la distància entre rics i pobres, sinó que, encara més important, amenaça la cohesió social, que és el ciment que ens permet construir un projecte comú sòlid. Les polítiques socials i educatives, i, en general, les polítiques públiques es veuen desafiades per aquesta dinàmica d'increment de les desigualtats, i també per la seva creixent complexitat. Actualment vivim en societats obertes on la mobilitat i la precarietat marquen cada vegada més les nostres trajectòries vitals. Com ja va anticipar el sociòleg Bauman, les realitats sòlides s'esvaeixen i donen pas a unes vides més lliures i mòbils que, alhora, són més fràgils i provisionals.

La creixent diversitat social produïda per uns moviments migratoris globals més importants i intensos es combina amb altres variables sociodemogràfiques i es generen patrons de desigualtat més complexos.

En canvi, les polítiques de cohesió social existents només poden oferir respostes parcials i limitades. Les institucions clàssiques de l'estat del benestar mostren una incapacitat creixent per garantir la igualtat d'oportunitats, sobretot en les condicions de partida. Després de la (potser) ingènua esperança que el sistema educatiu i les institucions de l'estat del benestar en el seu conjunt actuïn com a *ascensor social* garantint una certa mobilitat social, l'evidència empírica assenyala que aquest ascensor està, com a mínim, bastant deteriorat. Segons un informe recent de l'OCDE (2018), els fills de famílies pobres tardarien gairebé (de mitjana) cinc generacions a aconseguir els ingressos mitjans del seu país.

L'impacte de la classe social en el rendiment escolar i les oportunitats educatives ha estat objecte d'estudi en l'àmbit de la sociologia de l'educació des de fa més de quatre dècades. No és cap fenomen recent. La classe social sempre ha condicionat les oportunitats educatives, però continua sent rellevant sobretot per dues raons. En primer lloc, perquè, globalment, aquest impacte, lluny de disminuir, està augmentant. Per tant, necessitem comprendre com les desigualtats socials actuals influeixen en les trajectòries educatives i en les oportunitats vitals que aquestes trajectòries generen. En segon lloc, perquè els esforços dels sistemes educatius per anivellar el camp de joc són considerables i no semblen suficients per revertir les dinàmiques que generen desigualtat. És a dir, no és únicament un problema d'insuficiència de recursos, és més aviat un problema de quins tipus de recursos tenim, on són més necessaris i quina és la manera més intel·ligent i eficient de posar-los en funcionament. En definitiva, avui la majoria de sistemes educatius afronten simultàniament un problema d'equitat (en el sentit que no es garanteixen les mateixes oportunitats a tothom) i un problema d'eficàcia, és a dir, de rendiment del mateix sistema. Després de tot, la persistència de les desigualtats educatives no és només un problema de justícia social, sinó també un obstacle per al funcionament correcte del sistema escolar.

Catalunya no és aliena a aquesta relació entre desigualtat i educació. La primera part d'aquest informe aporta abundant evidència de la

reproducció de les desigualtats a través dels resultats educatius, fins i tot en els indicadors que mostren una tendència global positiva. En general, l'evolució de les taxes d'abandonament escolar prematur, la permanència postobligatòria i les taxes d'idoneïtat han experimentat millores notables en els últims anys. Tanmateix, darrere aquest panorama de millora, les desigualtats educatives no només persisteixen, sinó que també s'accentuen de manera preocupant entre l'alumnat que pertany a diferents categories socioeconòmiques. L'exemple més clar són les dades de l'informe PISA, que evidencien aquesta tendència entre el 2018 i el 2022 pel que fa al rendiment educatiu. En aquest període, es va registrar un increment de més de 14 punts en competència matemàtica i científica, i de 16 punts en competència lectora entre l'alumnat d'estatus socioeconòmics alt i baix. A més, l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix va experimentar una evolució més negativa que l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt i Catalunya va ser la comunitat autònoma amb una bretxa més gran entre els estudiants amb bons i mals resultats.

Les dades també mostren desigualtats en l'acompanyament familiar. Un percentatge elevat d'alumnes afirma que els seus progenitors gairebé mai parlen amb ells sobre com els va a l'escola (46%), sobre els problemes que hi poden tenir (41%) o sobre la seva formació futura (37%). Si tenim en compte que el suport familiar és un factor clau que incideix de manera important en els resultats acadèmics i que està estretament lligat a l'estatus socioeconòmic, aquestes xifres són especialment preocupants. La mateixa tendència es reproduïx en les activitats extraescolars esportives: l'any 2023 només el 20% dels infants de classe social alta no participaven en aquestes activitats esportives extraescolars, mentre que aquesta proporció era del 45% en el cas dels infants i adolescents de classe social baixa.

Pal·liar les desigualtats des de l'oferta i la demanda

L'explicació d'aquesta associació significativa entre desigualtat i educació la trobem en factors que tenen a veure tant amb l'oferta, és a dir, amb els recursos econòmics i materials en educació i la seva distribució, com amb la demanda, és a dir, amb la composició de l'alumnat o *demografia educativa*.

Quant a l'oferta, tal com s'explica a la primera part d'aquest anuari, a Catalunya ha existit, en una perspectiva comparada europea, una austeritat prolongada en tots els àmbits de l'educació, marcada per l'infrafinançament persistent del sistema educatiu des de la crisi econòmica i financera de l'any 2008. No obstant això, una anàlisi detallada de les dades revela que, entre el 2014 i el 2023, hi ha hagut un increment de pressupost del 67,4% en preus corrents, cosa que ha permès recuperar progressivament els nivells d'inversió agregats. En quina mesura s'han reduït aquestes diferències a partir de la inversió progressiva un cop recuperats de la crisi econòmica? Malgrat l'augment dels pressupostos, la inversió en percentatge del PIB sembla haver-se mantingut estable i les distàncies no han disminuït significativament. En termes de PIB i en despesa per estudiant no universitari, continua situant-se per sota de les mitjanes estatal i europea. En l'àmbit europeu, Catalunya només supera els països de l'Est, Portugal i Grècia.

Quan existeixen bretxes tan pronunciades en les trajectòries educatives, els processos de transformació importants, com ara la digitalització progressiva o les crisis externes (per exemple, la pandèmia de la covid-19), tenen també una incidència molt diferenciada. Malauradament, aquests processos suposen el reforçament de les desigualtats de partida.

Pel que fa a transformació digital i tecnològica, els indicadors mostren que Catalunya ha fet grans avenços i s'ha posicionat com una comunitat

autònoma capdavantera en digitalització. Ha passat del 53% de la població amb accés a internet el 2006 a un 97% el 2023 i ha superat les mitjanes estatals i europees. També lidera en competències digitals bàsiques. Malgrat aquestes dades tan positives, cal preguntar-nos si la supervisió de l'ús que l'alumnat fa de les tecnologies, i també del tipus d'ús que se'n fa, està condicionada per l'estatus socioeconòmic de les famílies, un fet que té un impacte directe en les desigualtats educatives. La resposta, probablement, és la prevista: la digitalització no ha anat acompanyada, almenys fins ara, d'una regulació que garanteixi un impacte equitatiu per a totes les famílies, independentment del seu estatus. Si bé les desigualtats socioeconòmiques derivades de la bretxa digital gairebé s'havien neutralitzat en termes d'accés l'any 2023, la proporció d'infants i adolescents que dediquen dues o més hores diàries a activitats d'oci sedentari ha augmentat del 23% el 2006 al 46% el 2022, un tipus d'oci que és molt més comú entre els infants i adolescents de famílies menys afavorides, amb una prevalença del 52% en comparació amb el 37% corresponent als infants i adolescents de famílies més benestants. Cal alertar, a més, que l'oci sedentari és especialment intens en el cas dels nois, segons l'Enquesta de salut de Catalunya.

La pandèmia de la covid-19, que va alterar els entorns d'aprenentatge durant dos anys, va marcar l'inici d'una tendència negativa i va agreujar la bretxa en termes de competències educatives, condicions d'aprenentatge i ús de dispositius digitals. Quant a les competències, l'any 2015 hi havia una diferència de 220 punts en matemàtiques, de 226 punts en lectura i de 235 punts en ciències entre els percentils 10 i 90. L'any 2022 aquestes diferències havien augmentat fins als 229, 263 i 244 punts respectivament. En aquest període, l'alumnat amb pitjors resultats va perdre 33 punts en matemàtiques, mentre que els alumnes amb millors resultats van perdre 24 punts. En comprensió lectora, el retrocés va ser de 52 punts per als que tenien un pitjor rendiment i de 15 punts per als que tenien un millor rendiment, i en ciències, les pèrdues van ser de 28 i 19 punts respectivament. Aquestes dades suggereixen que el sistema educatiu és ara menys equitatiu pel que fa als aprenentatges bàsics. A més, l'estatus socioeconòmic de l'alumnat sembla tenir un pes més gran en els resultats

acadèmics que abans de la pandèmia, un fet que indica que aquest esdeveniment ha contribuït de manera significativa a l'ampliació de la bretxa competencial. La pandèmia també va tenir un impacte notable sobre la salut mental d'infants i adolescents, amb un augment de més de 5 punts en la probabilitat de patir un trastorn mental. Entre les classes socials més baixes aquest increment és especialment remarcable, ja que oscil·la entre el 6% i el 13%. Així mateix, es va constatar un creixement del temps destinat a l'oci sedentari, sobretot entre els infants i adolescents de famílies menys afavorides (92 minuts diaris, en comparació amb els 78 minuts diaris dels infants i adolescents de classe social alta).

En el cas de la demanda, en els darrers anys s'han produït canvis molt significatius en la demografia educativa que deriven en un increment de la complexitat per a l'organització del sistema i la gestió dels processos d'aprenentatge de l'alumnat. Malgrat la davallada de la natalitat, en el conjunt del sistema educatiu, inclosos els ensenyaments universitaris, l'any 2021 hi havia un 45% més d'alumnes que l'any 2000. En poc més de dues dècades, el sistema ha absorbit prop de 464.290 alumnes més, una xifra que supera amb escreix les mitjanes estatal i europea. De fet, a Europa, l'escenari general és d'un decreixement significatiu de la població en edat escolar.

Aquest escenari reflecteix l'increment de població que s'ha produït a Catalunya durant les dues darreres dècades: entre el 2000 i el 2023 la població ha augmentat un 39%. L'any 2000 el 2% de la població resident a Catalunya era d'origen estranger. L'any 2023 aquesta xifra va créixer fins al 17%. Mentre que l'any 2000 l'alumnat de nacionalitat estrangera a primària i a secundària se situava per sota del 3%, l'any 2023 representava un 19,5% a primària i un 15,4% a secundària. A partir de l'any 2018, l'expressió d'aquest fenomen ha estat substancialment diferent entre l'educació infantil i primària, i l'educació secundària obligatòria i postobligatòria. No obstant això, convé subratllar la creixent incapacitat d'aquest indicador de registre de la nacionalitat d'expressar la realitat d'una part important d'alumnat autòcton amb pares nascuts a l'estranger.

Així les coses, Catalunya se situa al capdavant dels països europeus pel que fa al creixement global de l'alumnat. Aquest procés d'increment demogràfic, lligat a una despesa que continua sent clarament insuficient, produeix un tensionament del sistema educatiu que resulta en reptes múltiples. Per una banda, la nova demografia educativa demanda més recursos (per exemple, suposa un canvi quantitatiu en la distribució de la despesa educativa per alumne) i ens obliga a repensar quins tipus de recursos es necessiten i com es distribueixen. Per altra banda, no només hi ha més alumnes, sinó que la composició d'aquest alumnat és socialment més complexa. La transformació de la composició demogràfica a les aules té un impacte directe en les condicions d'educabilitat, per dues raons principals: d'una banda, avui les aules presenten una major heterogeneïtat en aspectes clau de socialització, com ara la coexistència de nombroses cultures i llengües d'origen, i de l'altra, bona part de l'increment de la població escolar s'ha produït en els nivells socioeconòmics més baixos (53% de tot l'alumnat d'origen migrant). Tenint en compte l'estreta relació que existeix entre el nivell socioeconòmic de les famílies i les trajectòries i el rendiment escolars, és probable que aquests canvis tinguin un impacte negatiu sobre el sistema educatiu si no s'introdueixen les polítiques i els recursos necessaris per fer front a aquesta nova realitat.

Una dificultat afegida és que, malgrat la disminució de la segregació escolar en els darrers anys, els alumnes socialment vulnerables continuen concentrant-se majoritàriament en centres educatius de titularitat pública. En absència d'una política pública adequada, aquest canvi tendeix a provocar que els alumnes autòctons que viuen en entorns socioeconòmics desfavorables es desplacin cap a centres concertats o privats. A més, i com bé indica Lidia Farré (2020), aquest canvi en les preferències de matriculació pot erosionar el compromís social amb l'educació pública.

Des de dins de l'escola cap a fora i des de fora l'escola cap a dins: les necessitats del sistema educatiu actual

Si bé és cert que podem demanar al sistema que atenuï aquesta relació entre desigualtat i trajectòries educatives, les escoles no poden solucionar problemes que tenen el seu origen en un altre lloc. Com passa a tot arreu, els nens i nenes que viuen en llars en situació de pobresa econòmica tenen un desavantatge educatiu que es tradueix en pitjors resultats, més fracàs escolar i més abandonament prematur. La incidència de la pobresa infantil a Catalunya i a Espanya és de les més altes d'Europa (a Catalunya és del 27% i la mitjana europea és del 19,4%). A més, almenys una part important d'aquesta pobresa sembla estar cronificada. Per tant, és imprescindible entendre com influeixen la pobresa i la desigualtat en les oportunitats educatives i en les condicions d'educabilitat, i en quina mesura ho fan. Així doncs, el punt de partida d'aquest anuari és que necessitem actuar *des de dins del sistema educatiu cap a fora* i, alhora, *des de fora del sistema educatiu cap a dins*. Això implica connectar el temps, els recursos i els esforços de dins i de fora de la institució escolar. En un context de creixent desigualtat i polarització social, cal entendre dos processos. Per una banda, com l'estructura d'oportunitats de fora de l'escola (des de la família, el lloc d'origen o el barri fins a la comunitat) impacten en el temps i en el rendiment escolar. Per l'altra, hem d'entendre amb precisió quins recursos humans, materials i econòmics necessiten les escoles per fer front als reptes que tenen al davant, tenint en compte les diferències socials i territorials.

Una estratègia *des de fora cap a dins* implica problemàtiques i àmbits d'actuació que, sense ser estrictament educatius, impacten en les condicions d'educabilitat. En aquest anuari tractem àmbits dispersos que incideixen de manera directa en les oportunitats i les condicions per a l'aprenentatge i la formació. Des de les polítiques de garantia d'ingressos mínims, l'alimentació saludable i l'accés al menjador escolar fins a aspectes relacionats amb la segregació urbana o la incidència del canvi climàtic.

Una estratègia *des de dins cap a fora* significa repensar el sistema educatiu perquè entengui la importància de l'impacte de les desigualtats d'origen, la composició altament heterogènia de l'alumnat i els reptes d'aquesta diversitat més significativa. En aquest sentit, la inversió en la petita infància és la política social *anivelladora* per excel·lència. Existeix un consens científic i acadèmic ampli sobre la necessitat d'implementar polítiques socials i educatives adreçades als més petits, no només per una qüestió de justícia social, sinó també per una qüestió de rendiment i d'eficàcia de la inversió pública a mitjà i llarg termini. Són aquestes polítiques predistributives les que aconseguixen un nivell de retorn més alt pel que fa al seu efecte positiu en el benestar al llarg de tota la vida.

Donades les característiques específiques de la primera infància, les anàlisis de l'impacte que els serveis per a infants de 0 a 3 anys tenen sobre l'equitat han d'incorporar necessàriament una mirada més àmplia que explori com l'accés a aquests serveis interactua amb altres polítiques socials i educatives. La progressivitat d'un disseny d'entrada als serveis públics per a infants d'entre 0 i 3 anys que prioritzi les famílies més vulnerables pot quedar neutralitzada quan entren en joc les desgravacions fiscals sobre les despeses privades de les famílies o amb un disseny de permisos parentals que beneficiï sobretot les mares i els pares millor situats en el mercat laboral. Atès que aquest ventall d'eines ampli pertany a diferents nivells i àmbits administratius, comprendre com la combinació d'aquests instruments afecta l'equitat és extremadament complex, però alhora ineludible. Les estratègies *des de dins cap a fora* també tenen la voluntat d'abordar la diversitat social que trobem avui a les escoles. La introducció de noves figures professionals de suport a les escoles, des de tècnics d'integració social, educadors socials o promotors escolars fins a professionals de la salut pediàtrica o logopedes, és una estratègia d'aquest tipus per a l'escola inclusiva.

A continuació durem a terme un repàs de les temàtiques contingudes en els diferents capítols d'aquest anuari.

Famílies en risc de pobresa i exclusió social

La relació entre les **rendes familiars i les desigualtats educatives** és clara: els dèficits en competències bàsiques, les taxes de repetició i l'abandonament escolar prematur augmenten a mesura que disminueix el nivell socioeconòmic de les famílies. El capítol de **Costas, Sánchez i Taberner** parteix d'una idea clau: les desigualtats socials i de renda expliquen en gran mesura les desigualtats educatives i, per tant, qualsevol política que tingui com a finalitat solucionar el problema des de l'arrel ha de ser reforçada. Són necessàries polítiques de transferència de rendes que incideixin en la capacitació adquisitiva de les famílies i que s'orientin a mitigar la manca d'ingressos. Elena Costas, Maria Sánchez i Pere Taberner indiquen la necessitat de reformar el sistema de garantia d'ingressos a Catalunya per millorar les taxes de cobertura i aconseguir unes quanties que s'adeqüin al cost de la vida. La cobertura limitada, les altes taxes de *non-take up* i les quanties baixes posen en risc la capacitat dels sistemes de garantia d'ingressos de proporcionar a les famílies amb infants unes condicions dignes de vida.

Un estudi dels investigadors Cooper i Stewart publicat a l'any 2021 revela un efecte positiu clar entre els ingressos familiars i els resultats educatius dels infants. Els ingressos més alts comporten millores en tres aspectes essencials per mitigar les desigualtats educatives: una major inversió familiar en recursos educatius (com ara material didàctic, classes de reforç o activitats extraescolars), una implicació més destacada dels adults de la llar, és a dir, més ingressos permeten dedicar més temps i atenció a la supervisió i ajuda dels infants, i una millora de l'entorn social. Com veurem també al capítol de Blanco, els barris amb menys renda sovint presenten més segregació escolar, més problemes d'estrès i ansietat per als infants, i pitjors condicions socials en l'entorn d'aprenentatge, que són mediadors clau per a l'èxit educatiu.

El capítol proposa diverses intervencions centrades en les polítiques de garantia d'ingressos. L'objectiu principal és garantir que les famílies

disposin de recursos econòmics suficients per invertir en educació i crear entorns d'aprenentatge favorables abordant els factors subjacents que contribueixen a les desigualtats educatives. En aquest sentit, les transferències de renda són una eina clau per trencar el cicle de la pobresa i proporcionen un mínim de recursos als infants nascuts en famílies pobres o en risc d'exclusió social. Exemples d'aquesta lògica són els programes de renda condicionada de Mèxic i el Brasil, que ofereixen prestacions a canvi d'una mínima assistència escolar o visites mèdiques. Aquestes iniciatives han demostrat èxit en les seves avaluacions en termes d'inscripció, d'assistència i de reducció de l'abandonament escolar prematur. No obstant això, l'evidència més recent indica que les prestacions incondicionades poden ser igual d'eficients i menys problemàtiques, ja que ofereixen beneficis similars i eviten els costos administratius associats al compliment i seguiment de les condicions.

Encara que actualment no tenim transferències de renda directament destinades a finalitats educatives, aquest punt ens convida a reflexionar sobre els costos administratius associats a les polítiques de transferència de renda que s'apliquen a Catalunya i a Espanya. La Renda garantida de ciutadania (RGC) i, especialment, l'Ingrés mínim vital (IMV) són eines essencials per reduir la pobresa, però no arriben a totes les famílies que haurien de beneficiar-se'n. Com posen de manifest Costas i Sánchez, a Catalunya, l'IMV no arriba al 69% de les llars potencialment beneficiàries. En aquest sentit, és imperatiu destacar que la reducció de la condicionalitat en l'accés a polítiques de renda mínima no ha generat problemes addicionals en experiències prèvies a altres països, sinó que ha millorat la seva eficiència. Exemples d'aquest enfocament són els ajuts per al menjador escolar, com s'analitza a l'informe de Costas i Sánchez, o els casos descrits en aquest informe.

Finalment, les autores proposen diverses millores específiques per a les transferències de renda, com ara garantir la cobertura dels costos directes i indirectes de l'educació de 0 a 3 anys (per obtenir una anàlisi exhaustiva d'aquest tema a Catalunya, vegeu Soler-Buades i Maestriperri,

2023), augmentar les quanties, implementar mesures de conciliació familiar i laboral, compatibilitzar les polítiques de renda amb rendes del treball (per exemple, la compatibilitat de l'IMV amb el subsidi d'atur, recentment aprovat) o ampliar el complement d'Ajuda per a la Infància (CAPI), que encara presenta limitacions i problemes de no sol·licitud.

Sobre **l'educació de 0 a 3 anys**, **Navarro-Varas i Mayordomo** ens recorden que, malgrat els avenços aconseguits, aquesta política continua sent una assignatura pendent. La bona notícia és que avancem cap a un escenari d'augment progressiu de l'escolarització infantil. Tal com mostren els autors, la taxa d'escolarització dels 0 als 3, que va ser del 26% durant curs 2000-2001, es va incrementar fins al 44% en el curs 2022-2023. Durant aquest temps, l'esforç més important s'ha dut a terme en l'escolarització dels nens de 2 anys, és a dir, els que accedeixen a l'etapa coneguda com a I2. En aquesta etapa, la taxa de l'últim curs se situava pràcticament en el 70%. No obstant això, els autors adverteixen que aquest increment es deu en un grau més alt a la baixada de la natalitat i no tant a l'augment real en la provisió de places. A més, en comparació amb l'etapa dels 3 als 6 anys, a l'etapa dels 0 als 3 anys el sector privat continua tenint un pes important i es produeix un important biaix social per raó d'origen en l'accés. Són en concret els nens i nenes que potencialment més guanyarien en l'escolarització primerenca els que menys hi accedeixen. El 0-3 continua sent un servei més pensat per a famílies en les quals tots dos progenitors treballen que per a famílies en situació de desavantatge social i en risc d'exclusió social.

El consens polític que existeix tant a nivell nacional com internacional sobre la necessitat de comprometre's en les polítiques públiques dirigides a la primera infància facilita que s'avanci en la direcció correcta. La Garantia Infantil Europea (2021) i l'Estratègia Europea de Cures (2022) proporcionen un full de ruta clar. Tanmateix, Navarro-Varas i Majordomo ens adverteixen: perquè aquestes polítiques tinguin un impacte real en l'equitat hem de vigilar aspectes que van molt més allà de les estadístiques d'escolarització i que tenen a veure amb la qualitat dels serveis que

s'ofereixen. No es tracta que els nens aprenguin com més aviat millor les regles de les institucions educatives, es tracta que l'escola integri i reconegui la importància dels elements purament de custòdia i de cures de les escoles, que introdueixi noves maneres de relacionar-se amb les famílies i que s'arrisqui amb pedagogies innovadores. L'impacte de la davallada de la natalitat en la reducció de la demanda a l'educació infantil és una oportunitat per donar més espai a consideracions més qualitatives. Si el que fem, en canvi, és tancar escoles o augmentar ràtios, l'esforç difícilment haurà valgut la pena.

La incorporació creixent de **nous professionals als centres educatius** és una altra política que podem considerar tant de fora cap a dins com de dins cap a fora. En els darrers anys, s'han incorporat nous perfils docents i no docents que treballen conjuntament a les escoles i els instituts. El punt de partida és el reconeixement que les escoles necessiten garantir unes condicions d'educabilitat com a condició imprescindible i prèvia a la transmissió del contingut curricular. En l'aposta per l'escola inclusiva, tan necessari és el professional que imparteix llengües o matemàtiques com el que entén de pedagogia terapèutica o coneix realitats familiars complexes i vulnerables.

L'escola inclusiva democratitza l'educació i permet avançar en drets. Excepte per a alguns nostàlgics de temps pretèrits, no té gaire sentit qüestionar aquest canvi de paradigma d'escala global. Sí que convé, en canvi, observar amb atenció en quina mesura la voluntat política es tradueix en esforços i recursos que facin possible el canvi. A Catalunya, l'augment de perfils professionals que treballen a les escoles ha estat possible gràcies al Decret 150/2017 sobre educació inclusiva. El capítol de **Sheila González Motos** dona compte d'aquest procés en el qual han anat guanyant pes els professionals que poden atendre la diversitat funcional i altres tècnics de suport necessaris en centres de complexitat social elevada. Com bé explica l'autora, l'impacte que té el reforç i l'ampliació del personal docent i no docent a les escoles en la *gestió de la diversitat* s'ha provat empíricament de manera reiterada. No obstant això, no és un canvi fàcil d'aplicar.

Els equips directius dels centres assenyalen reiteradament la manca de personal de suport. La rotació excessiva del professorat en escoles de complexitat social elevada és un obstacle important per a la qualitat docent i el funcionament dels equips. No es tracta d'afegir capes, es tracta de repensar l'ecosistema escolar des d'una perspectiva transversal i integral, i sembla que ens trobem encara lluny d'això.

Desigualtat social i desigualtat urbana

La desigualtat i l'estratificació socials també es reproduïxen espacialment. Com molt bé indica **Ismael Blanco** en el seu capítol, les **tendències creixents de segregació residencial** intervien també en processos de tancament social que provoquen un efecte concatenat en la segregació educativa. Les desigualtats econòmiques es tradueixen de manera progressiva en un distanciament residencial entre els més acomodats i els més desfavorits, i els espais físics i simbòlics per a la barreja social i la construcció de capital social es redueixen significativament (Tammaru *et al.*, 2015).

Si les oportunitats estan cada vegada més condicionades pel lloc en el qual vivim, necessitem entendre com es produeix aquesta relació i quines són les intervencions polítiques amb capacitat de mitigació perquè, en cas contrari, l'entorn mateix es converteix en un accelerador de la polarització social. El barri en el qual vivim, l'escola i la comunitat que ens envolta participen de l'acumulació de l'avantatge o el desavantatge socials. En una ciutat com Barcelona, l'*efecte barri* és a dir, la importància dels factors territorials en la reproducció de les desigualtats socials, es mostra amb claredat en determinats indicadors analitzats a la primera part d'aquest anuari.

Aquesta geografia educativa tan desigual també queda reflectida en els resultats educatius. Com explica Blanco a partir de dades recopilades per l'Institut Metròpoli, a 4t d'ESO, la taxa de no idoneïtat, és a dir, el

percentatge d'alumnes escolaritzats en un curs inferior al qual els pertocaria segons la seva edat, se situa al voltant del 20% a Sants-Montjuïc, Ciutat Vella i Nou Barris, mentre que no arriba al 10% en districtes com Sarrià-Sant Gervasi, Les Corts i Gràcia. En la mateixa direcció, els nivells de no assoliment de les competències bàsiques a 6è de primària oscil·len entre el 4,4% de l'alumnat dels centres de Sarrià-Sant Gervasi i el 23% de l'alumnat de Nou Barris. La taxa de graduació a l'ESO dels districtes de renda baixa també és significativament inferior a la de la mitjana de la ciutat. Per exemple, mentre a Sarrià-Sant Gervasi només 1 nen de cada 25 no obté la graduació, a Ciutat Vella aquesta proporció és d'1 de cada 4.

Aquest *efecte barri* en la producció de les desigualtats educatives es manifesta també en l'àmbit de l'educació extraescolar i el temps lliure, és a dir, en el temps que nenes i nens passen fora de l'escola. Segons evidencia l'esmentat informe de l'Institut Metròpoli, l'associacionisme d'educació en el lleure està molt desigualment repartit entre els diferents districtes de la ciutat.

La literatura mostra un impacte clar del temps *extraescolar* en els àmbits social i educatiu. En alguns països s'han dut a terme estudis amb dades de panel longitudinals que segueixen als individus des de la infància fins a l'entrada en l'etapa adulta i els resultats suggereixen que existeix una important relació causal entre la resiliència de l'alumnat amb nivells elevats de risc personal i social, i la participació prolongada en el temps en activitats extraescolars de qualitat (Mahoney, 2003). És a dir, el temps extraescolar compleix una funció que compensa d'alguna manera les mancances de l'entorn familiar i els seus beneficis només poden observar-se a llarg termini. Així i tot, de nou, ens trobem que l'alumnat de categories socioeconòmiques més baixes és el que té una capacitat d'accés inferior a aquestes activitats programades.

La polarització de les condicions d'educabilitat d'infants i adolescents en funció d'on viuen implica que, a la pràctica, tenim dues vies als extrems, situades en paral·lel a la via central, però amb velocitats desiguals. En un

extrem, es troba la via ràpida, en la qual pràcticament no existeix el *desafiament de la complexitat*. Aquí el trànsit és fluid perquè la carretera està en bon estat, les trajectòries són previsible i les famílies tenen la capacitat d'aplicar *estratègies de rescat* que garanteixin la continuïtat dels seus fills i filles en el sistema educatiu, fins i tot quan els resultats no són bons. L'alumnat que se situa en aquesta via ràpida comença aviat l'itinerari escolar, viu en un entorn pròxim i segur, i disposa de capital social i recursos públics i privats en abundància per desenvolupar i explorar les aptituds i inquietuds que formen part del currículum escolar i les que en queden fora però són importants, com ara l'esport, l'art o les llengües estrangeres. En l'altre extrem, se situa la via lenta. En aquest cas, la incorporació és tardana i probablement amb més interrupcions. L'arribada al punt de destinació ni tan sols es garanteix perquè els obstacles es multipliquen i perquè l'acumulació d'alumnat amb necessitats educatives especials no compta amb el suport necessari perquè sigui manejable. La manca d'una xarxa comunitària i d'acompanyament educatiu són també obstacles per a la progressió en el circuit escolar.

El sistema pot intervenir en un grau més alt o més baix en la consolidació d'aquests itineraris diferents on les oportunitats es reparteixen de manera tan desigual. La *via ràpida* s'alimenta fonamentalment de la pulsio de les classes mitjanes i altes de distanciar-se de les persones que, segons ells, estan situades socialment per sota. La *via lenta* ofereix un dret a l'educació de mínims, podríem dir, però amb poques opcions per garantir unes oportunitats educatives equivalents. Si tant la via ràpida com la lenta creixen a costa d'una via central majoritària, es consolidarà un sistema educatiu altament segregat tan espacialment com socialment.

En aquest context, la mobilitat per raons d'escolarització pot determinar la importància de la ubicació geogràfica, però resulta que això també es reparteix de manera molt desigual. Citant un estudi de l'Institut Metròpoli (2018), Blanco explica que les famílies amb més recursos són les que activen amb més freqüència processos actius d'elecció d'escola, mentre que les famílies amb menys recursos opten (o no) per la proximitat.

Aquestes estructures d'oportunitat dels barris comprenen, d'una banda, recursos i serveis pròpiament educatius i, de l'altra, recursos i serveis que, sense ser educatius en un sentit estricte, afecten en gran manera les condicions d'educabilitat per raons objectivables, com ara l'accés a determinats recursos, i per raons menys objectivables, com ara la seva incidència en com es formen les expectatives des d'una edat molt primerenca.

Cal tenir un coneixement més precís de com aquest temps no estrictament curricular, però fonamental en el desenvolupament de la infància i l'adolescència, està cada vegada més travessat per bretxes de classe, gènere i raça, ancorades de manera important en la segregació residencial. Basant-se en dades d'equipaments de l'AMB i en l'Índex de vulnerabilitat urbana de l'Institut Metròpoli, Ismael Blanco constata que a l'àrea metropolitana de Barcelona el desequilibri intermunicipal en equipaments educatius, culturals i esportius és molt significatiu. L'única manera de contrarestar aquest gran desequilibri entre municipis és mitjançant intervencions de política pública a escala precisament metropolitana. La problemàtica de la segregació educativa, per exemple, cada cop està més relacionada amb la distribució de l'oferta educativa entre municipis rics i pobres. Si només ens fixem en la segregació intramunicipal, no tenim en compte la dimensió real d'un fenomen que continua creixent. A Barcelona, l'experiència pionera del Pla de barris és destacable, tal com indica Blanco. Això no obstant, aquesta capacitat de redistribució territorial no està a l'abast de tots els municipis. La gran paradoxa és que, a escala supramunicipal, allà on existeix una demanda social més destacable hi ha, alhora, una feblesa institucional més notable per fer-li front. Per aquest motiu és tan important disposar d'una estratègia nacional que permeti l'abordatge de les intervencions de millora educativa amb la millora dels entorns urbans.

Canvi climàtic, escoles i desigualtat

Les autores **Elena Domene, Marta García-Sierra i Mar Satorras** dediquen el seu capítol a l'impacte del canvi climàtic i, més en concret, a la **vulnerabilitat a la calor en entorns escolars**. Es tracta d'un repte creixent que necessita solucions d'adaptació que tinguin en compte, també aquí, les desigualtats socioterritorials de partida. Més de mig milió de persones, més de 50.000 de les quals són infants, viuen en zones d'elevada vulnerabilitat a la calor a l'àrea de Barcelona. Aquestes dades subratllen la necessitat urgent d'actuar. Domene, Garcia-Sierra i Satorras han elaborat un informe imprescindible en temps de canvi climàtic que posa l'accent en el seu impacte sobre les escoles i, especialment, sobre els infants que hi assisteixen.

Sabem del cert que els infants són més vulnerables que la resta de la població a les temperatures elevades. Aquestes temperatures afecten negativament la qualitat del seu son, la seva funció cognitiva, la seva concentració i, en conseqüència, el seu rendiment acadèmic, un factor clau que determinarà el seu futur econòmic i social. A més a més, el risc d'exposició a la calor extrema es reparteix de manera molt desigual. L'atenció a l'impacte de l'augment de les temperatures en la infància i l'adolescència exigeix mirades que posin l'atenció en l'adequació de l'entorn pròpiament escolar, però també en les condicions de l'entorn més pròxim, com ara el barri o les condicions d'habitabilitat. De nou, es tracta d'un abordatge del problema *des de dins de l'escola cap a fora* i *des de fora de l'escola cap a dins*. Els habitatges mal ventilats i més exposats al sol, i els entorns urbans densos i amb poques zones verdes incideixen en el benestar dels nens i dels adolescents.

En el capítol, les autores expliquen la utilitat de l'**Índex de vulnerabilitat al canvi climàtic** (IVAC) per diagnosticar el nivell d'exposició de l'àrea metropolitana de Barcelona al canvi climàtic i proposen accions a les escoles i als seus entorns per mitigar-ne els efectes. Entre aquestes accions, destaca la ciència ciutadana, de la qual es parlarà més endavant, com a mecanisme comunitari d'intervenció.

L'objectiu principal de l'IVAC és mesurar i cartografiar la vulnerabilitat social dels barris davant episodis de calor extrema amb la finalitat d'establir una base de dades sòlida que permeti orientar les mesures d'adaptació al canvi climàtic de manera justa i coherent, prioritzant les zones més afectades. L'índex té en compte diversos indicadors: en termes d'exposició, s'analitzen la vulnerabilitat residencial, la infraestructura verda i la concentració de població; pel que fa a la sensibilitat, s'inclouen factors com ara l'envelliment de la població, l'edat, el gènere, la immigració i la pobresa energètica, i, quant a la capacitat d'adaptació, es té en compte l'autogeneració d'energia a partir de fonts renovables. L'IVAC evidencia que les àrees més vulnerables es concentren a la ciutat de Badalona, als barris de Ciutat Vella, Sants-Montjuïc, Nou Barris i Horta-Guinardó, a Sant Adrià del Besòs i a Santa Coloma de Gramenet, zones que representen el 16% de la població total de l'àrea metropolitana. Les autores proposen quatre àmbits d'intervenció a partir de la contribució de l'IVAC. El primer és la transformació dels patis escolars en refugis climàtics. Un exemple destacat és el projecte Transformem els patis, una iniciativa de l'Ajuntament de Barcelona i d'altres entitats que té com a objectiu transformar tots els patis abans del 2030 seguint criteris de convivència i donant prioritat a la diversitat d'espais, les activitats lúdiques, el contacte amb la natura i l'acció més important en termes climàtics: una redistribució equilibrada dels espais. Altres iniciatives similars són Patis x Clima o rePLANTegem a Sabadell.

El segon àmbit d'intervenció és la rehabilitació climàtica dels centres escolars, que afronta reptes com ara eliminar els barracons, rehabilitar, reformar o construir escoles adaptades a les noves condicions climàtiques, i incorporar criteris de climatització per mantenir la temperatura entre els 17 °C i els 27 °C. Un bon exemple en aquesta línia és el Pla d'adequació al canvi climàtic promogut per la Generalitat, que inclou una guia d'actuació en àrees com ara el projecte educatiu, el currículum, la cultura, l'organització dels centres i la planificació dels espais físics. Això es tradueix en mesures com, per exemple, la millora de les façanes i els tancaments, la implementació de mesures *passives* (en concret, proteccions

solars o fonts d'aigua) i la creació d'espais climatitzats amb aire condicionat en zones d'ús general.

En tercer lloc, les autores proposen una intervenció que tingui en compte tant les escoles com els seus entorns, sobretot a les zones més afectades. Aquest aspecte esdevé especialment rellevant quan es té en compte la desigualtat existent en la distribució de zones verdes, molt presents en barris com, per exemple, les Corts o Sant Gervasi, sobretot en escoles privades, i gairebé absents en barris de rendes més baixes. L'any 2020 l'Ajuntament de Barcelona va proposar el pla Protegim les escoles, amb l'objectiu de renovar 217 centres educatius fins al 2023. Aquest pla pretenia millorar la qualitat de l'aire, reduir el soroll, crear espais d'estada i joc, i pacificar els entorns escolars a fi de disminuir l'efecte *illa de calor*.

Finalment, destaquen la importància de promoure la ciència ciutadana com a eina educativa i d'apoderament per als infants. Es tracta d'una eina que els permet intervenir de manera activa en el procés. Un exemple d'aquesta pràctica és la recopilació i monitorització de dades als habitatges dels alumnes mitjançant sensors de temperatura, com es fa en el programa Vigilants de la calor. Posteriorment, l'alumnat pot facilitar aquestes dades a les polítiques públiques i participar en tallers per cointerpretar-les i cocrear solucions d'adaptació equitativa en contextos de pobresa energètica.

Malgrat aquestes iniciatives, les autores assenyalen que encara cal ampliar la perspectiva tant en l'àmbit territorial com en l'àmbit social, ja que moltes d'aquestes intervencions, com ara els refugis climàtics o la rehabilitació de centres, presenten certes limitacions. En aquest sentit, no arriben a la majoria d'escoles situades en zones vulnerables o no fan un diagnòstic prou precís de l'estat dels centres. També exposen la necessitat de plantejar debats més profunds, més enllà d'aquestes intervencions concretes, com, per exemple, la possible modificació del calendari escolar. Només ampliant la mirada i destinant més recursos serà possible codissenyar respostes eficaces per aconseguir escoles, barris i comunitats més adaptades al canvi climàtic.

Tanmateix, aquestes propostes i iniciatives posen sobre la taula nous dilemes i debats profunds. Experts en estudis sobre l'estat del benestar com ara Ian Gough (2010) han advertit que les polítiques d'adaptació al canvi climàtic com, per exemple, les intervencions per fer que les infraestructures i els edificis siguin més resilients, poden generar competència fiscal entre les demandes de benestar social i les demandes ambientals, tret que s'aprofitin les sinergies. Gough també subratlla la necessitat de dur a terme intervencions més estructurals que advoquin per una política de consum ecosocial que prioritzi la inversió i el consum col·lectius per sobre dels productes privats, que fomenti el consum local i comunitari, que identifiqui el consum de luxe amb una alta petjada de carboni i que millori les dietes per beneficiar tant la salut com el medi ambient. En aquest sentit, cal que, en lloc de només pal·liar els problemes socials, les polítiques de benestar es reorientin cap a la prevenció d'aquests problemes amb iniciatives com ara les polítiques de treball ecosocial, que haurien de reduir gradualment les hores de treball remunerat, o la promoció d'activitats d'oci amb una petjada de carboni baixa (Gough, 2016). La ciència ciutadana també pot tenir un paper clau en la millora i la innovació de les respostes al canvi climàtic, ja que permet la recopilació de dades en zones perifèriques o privades on les metodologies científiques tradicionals no poden arribar, tal com evidencia la recerca internacional (Dickinson, Zuckerberg i Bonter, 2010). No obstant això, aquestes pràctiques haurien d'estar emmarcades dins d'una estratègia més estructural i coherent.

Inseguretats alimentària, salut i entorn escolar

Què, com i on mengen els infants i adolescents és un altre dels temes que fins fa molt poc no formava part de les converses sobre política educativa. Per desconeixement o desinterès, la majoria dels sistemes educatius es desentenien del dret dels nens i adolescents a una dieta sana i equilibrada. Això no obstant, des de fa alguns anys l'alimentació i l'*acte de menjar* s'han incorporat a l'agenda política amb recomanacions molt

precises de tots els organismes internacionals, començant per la Unió Europea. Aquest canvi de paradigma es produeix principalment perquè al mateix temps que acumulem evidència científica sobre l'enorme impacte que té el menjar sobre la salut i el desenvolupament infantil i adolescent, assistim a un empitjorament generalitzat de les seves condicions nutricionals i a un augment de l'obesitat infantil.

Les discussions sobre la necessitat de millorar la política de menjadors escolars no haurien de tractar només la ingesta d'aliments. L'hora de menjar té un significat social que en algun moment vàrem decidir ignorar en la nostra vida moderna accelerada. Ara, però, intentem recuperar aquest moment, ja que forma part del nucli de dinàmiques importants d'inclusió i exclusió socials.

El capítol d'**Ivana Dobrotic** presenta el cas de **la gratuïtat dels menjadors escolars com una política d'importància creixent** en el conjunt de la política educativa. Seguint la recomanació de la Unió Europea, emmarcada sobretot en la Garantia Infantil Europea, la gratuïtat dels menjadors escolars està adquirint un protagonisme notable en bastantes agendes polítiques nacionals.

El Pilar Europeu de Drets Socials i la Garantia Infantil Europea destaquen el dret dels nens a la protecció davant la pobresa, que inclou el dret dels nens d'entorns desfavorits a mesures específiques per millorar la igualtat d'oportunitats. Es demana als estats membres que garanteixin l'accés efectiu i gratuït dels nens necessitats a una educació i atenció d'alta qualitat en la primera infància, a l'educació (incloses les activitats escolars i un menjar saludable cada dia escolar com a mínim) i a l'atenció sanitària, i també l'accés efectiu a una nutrició saludable i a un habitatge adequat. En matèria nutricional, la Garantia Infantil Europea recomana proporcionar almenys un menjar saludable cada dia escolar als nens necessitats (fins i tot a través del pla de la UE de consum de fruita, verdura i llet a les escoles), donar suport a l'accés a àpats saludables fora de l'horari escolar (per exemple, mitjançant ajudes en espècie

o econòmiques) i limitar la publicitat i restringir la disponibilitat d'aliments rics en greixos, sal i sucre als centres educatius. (Comissió Europea, 2021).

A més, la Garantia Infantil Europea aconsella als països que, sempre que sigui possible, adoptin un plantejament universal pel que fa als menjadors escolars. Nogensmenys, la realitat europea és molt diversa. Tal com explica Dobrotic, l'any 2023 només set països de la UE aplicaven un model universal i proporcionaven àpats escolars gratuïts o bé a tots els nens que assistien a l'escola primària o bé només als nens de cursos inferiors, amb una provisió selectiva per als nens de cursos superiors, com seria el cas de Lituània i Letònia. L'enfocament selectiu de la majoria dels països fa que els nens i els pares hagin de fer front a nombrosos obstacles per accedir als àpats escolars (gratuïts), començant pels de caràcter econòmic, ja que els pares no poden permetre's ni tan sols un petit cofinançament. Mentre que els principis de selectivitat solen ser massa estrictes per cobrir tota la demanda potencial, alguns països com, per exemple, Bèlgica o els Països Baixos informen del fenomen de les *carmanyoles buides*.

El capítol de **Costas i Sánchez** també s'ocupa de **l'accés equitatiu als menjadors escolars a través de la millora dels ajuts i de les beques**. Tot i que 364.000 infants es troben en situació de pobresa a Catalunya, el nombre total d'ajuts per al menjador escolar concedits no arriba als 180.000. A més, sabem que 5 de cada 10 nens i nenes de famílies amb rendes baixes no utilitzen el servei de menjador. Aquestes dades ens indiquen indirectament que milers de famílies que necessiten suport per cobrir el cost del menjador escolar o bé no el reben per raons desconegudes o bé no el sol·liciten, un fenomen conegut com a *non take-up* (NTU). Les autores assenyalen que, tot i que el dret a l'educació és gratuït, molts serveis complementaris, com ara el menjador o les activitats extraescolars, no estan garantits per a tothom, la qual cosa contribueix a reproduir les desigualtats de classe. De fet, mentre que el preu màxim del menjador a Catalunya és de 7,25 euros diaris (aproximadament 1.200 euros anuals), gairebé el 45% dels infants viuen en llars que no poden fer

front a despeses imprevistes de 800 euros, una situació que empitjora especialment en el cas de les famílies monoparentals.

En el cas concret de Barcelona, la convocatòria per sol·licitar els ajuts, considerats un dret subjectiu, roman oberta durant tot el curs escolar. Es tracta d'una política flexible que permet atendre les sol·licituds sobrevingudes i els ajustos en la situació socioeconòmica de les famílies per sota del llindar d'ingressos establert. Els ajuts cobreixen entre el 70% i el 100% del cost, en funció dels requisits que compleix l'alumnat. No obstant això, les autores adverteixen que existeixen barreres en totes les fases del procés que dificulten o, fins i tot, impedeixen que moltes famílies accedeixin a aquests ajuts. La manca d'informació, l'ús d'un llenguatge administratiu innecessàriament tècnic, la gran quantitat de documents requerits i el procediment de concessió de l'ajut fan que moltes famílies que per les seves circumstàncies haurien d'accedir-hi es perdin pel camí.

Tenint en compte les característiques del procés, les autores fan diverses propostes de millora. Destaquen l'ús de l'SMS certificat per reduir els tràmits presencials i agilitzar la tramitació, i l'enviament d'esborranys de sol·licituds a les famílies que ja han rebut l'ajut en anys anteriors, com es fa a Terrassa, per simplificar el procés de renovació. També es proposa millorar la informació del lloc web, especialment l'apartat d'ajuts de menjador, perquè sigui més accessible i garantir la disponibilitat de diversos idiomes per a les famílies nouvingudes. Pel que fa als consells comarcals, les autores suggereixen definir les ajudes educatives com un dret subjectiu, reduir les càrregues burocràtiques i fomentar l'automatització i la renovació automàtica dels ajuts. Finalment, es considera essencial actualitzar els criteris de renda per reflectir millor la situació econòmica actual i no només la de l'any anterior.

Tot això ens porta a reflexionar sobre l'elevada fragmentació de les prestacions socials i educatives dins del sistema de garantia de rendes espanyol, que duplica processos i obliga moltes famílies a perdre's en un

laberint burocràtic. Aquest escenari no només genera costos d'aprenentatge, sinó també costos psicològics. Halling i Baekgaard (2024), acadèmics de referència en la literatura sobre barreres administratives entre l'estat i la ciutadania, argumenten que tant el servei de primera línia com la comunicació governamental influeixen en l'experiència de les càrregues burocràtiques, i que la creació d'aquestes barreres és, en última instància, una decisió política. En aquest sentit, els ajuts de menjador són un bon exemple de com la participació activa dels actors rellevants, com ara les escoles, i la decisió política de simplificar el procés (per exemple, no exigint la signatura digital) afavoreixen l'èxit a l'hora d'arribar realment a la part de la població que es pot beneficiar d'aquestes polítiques.

La seguretat alimentària no depèn només d'allò que els nens i adolescents mengen a casa o a l'escola, també depèn de l'oferta disponible al·entorn pel qual transiten la major part del temps. En el seu capítol «**Salut i entorn alimentari escolar: explorant factors d'influència i recursos per prevenir l'obesitat infantil a Barcelona**», **García-Sierra i Domene** posen la mirada en la incidència de l'entorn, en aquest cas l'entorn alimentari, en la salut i el benestar que, al seu torn, impacten en les condicions d'aprenentatge de nens i adolescents. Com a part del que coneixem com a determinants socials de la salut, els entorns alimentaris influeixen en l'elecció d'aliments i en la dieta mitjançant l'oferta disponible.

En un estudi rellevant de Barbara Vis i Tom Hylands (2005) titulat «Fat Government, Thin Populace? Is the Growth of Obesity Prevalence Lower in More Generous Welfare States?» es demostrava que els estats del benestar més generosos, amb transferències de renda més elevades i una qualitat superior en salut i educació pública, presentaven una correlació positiva amb taxes més baixes d'obesitat. Per la seva banda, Offer, Pechey i Ulijaszek (2010) van observar que als països amb règims de benestar liberal de mercat, on hi ha més inseguretat econòmica i estrès, la prevalença de l'obesitat és més elevada. Aquest efecte es deu en gran mesura a la disponibilitat de menjar ràpid.

La referència a aquests dos estudis no és trivial: indica que l'obesitat, que a llarg termini implica tenir una part de la població menys activa, amb menys salut i amb més dificultats d'integració social, lluny de ser només un problema social que sorgeix a la llar o a l'escola, és també un problema estructural relacionat amb la configuració del nostre estat del benestar i les nostres prioritats d'inversió. A Espanya, gairebé 4 de cada 10 infants pateixen sobrepès i les xifres d'obesitat es dupliquen quan parlem de les famílies amb menys ingressos.

Es tracta d'un interès creixent per entendre millor que els hàbits alimentaris de la llar i la qualitat del menjar de l'escola no condicionen exclusivament una dieta saludable i que la disponibilitat de determinats tipus d'aliments en un radi d'influència també la condicionen. Existeix evidència científica, sobretot als Estats Units i al Regne Unit, que indica la presència de patrons d'alimentació i d'inactivitat física poc saludables promoguts per un entorn obesogen. Segons la investigadora britànica Hillary Shaw (200&), els *deserts alimentaris* actuen entre nens i adolescents com a barreres al consum d'una dieta saludable. La recerca que tenim sobre aquest tema evidencia una prevalença d'aquests entorns obesògens precisament a les escoles i instituts situats a les zones econòmicament més vulnerables de les ciutats gràcies a unes estratègies de mercat d'aquesta indústria que troba en la falta de regulació un terreny fèrtil per a la seva expansió.

Per això, aquestes autores destaquen la necessitat d'intervenir directament en els entorns obesògens, que inclouen tant els entorns alimentaris locals i escolars com els entorns d'activitat física de les escoles i dels barris. Pel que fa als entorns alimentaris locals i escolars, les autores es refereixen principalment a l'oferta alimentària. Per exemple, exposen que la proximitat residencial a locals de menjar ràpid incrementa el risc de patir sobrepès. Tanmateix, les famílies no són les úniques que es troben cada vegada més envoltades d'ofertes de baixa qualitat. Dos estudis rellevants duts a terme a Madrid i Barcelona mostren que més del 90% de les escoles estan envoltades d'una oferta alimentària poc saludable, un fet que

repercuteix de manera més notable en les escoles dels barris més desfavorits. En canvi, barris com ara Les Corts o Sant Gervasi hi estan menys exposats. Quant als entorns d'activitat física, les autores emfatitzen la seva importància, ja que un accés desigual a espais verds urbans i de joc pot tenir conseqüències en termes de trastorns psicològics i de desenvolupament. A Barcelona, de manera sorprenent, la distribució d'aquests espais segueix un gradient social invers, resultat precisament de polítiques compensatòries que adopten una mirada socioespacial sobre les intervencions en el territori.

En aquest context, Garcia-Sierra i Domene expliquen les iniciatives principals que s'han portat a terme en aquest sentit i fan una sèrie de propostes per intervenir en els entorns obesògens, centrant-se en els dos subentorns, és a dir, en l'alimentari i en el d'activitat física. En ambdós casos es tenen en compte els àmbits de l'escola i del barri. Diverses eines s'han posat en marxa per reduir la magnitud d'aquest problema social, tant a escala internacional com local. En l'àmbit internacional, les autores esmenten la interessant proposta del Healthy Food Environment Policy Index, que avalua la força de les polítiques per millorar l'entorn alimentari. Aquesta eina identifica diverses prioritats, com, per exemple, establir objectius obligatoris de composició d'aliments pel que fa a sucres afegits, sal i greixos saturats, permetre als estats membres aplicar una exempció de l'IVA del 0% a fruites i verdures, o prohibir el màrqueting d'aliments poc saludables dirigit a infants. Les propostes que deriven del manual *Food Systems and Diets* segueixen la mateixa línia d'intervenció: fiscal, mitjançant la intervenció sobre els aliments no saludables, i en la propaganda, restringint el màrqueting d'aquests productes dirigit als infants. En relació amb els entorns d'activitat física, una iniciativa rellevant a escala internacional ha estat l'Índex de Polítiques de l'Entorn d'Activitat Física (PA-EPI). D'aquesta eina es deriven recomanacions que subratllen la importància dels centres educatius i de l'espai urbà a l'hora de garantir infraestructures que facilitin l'activitat física a l'aire lliure, i també el finançament i els recursos necessaris per fer-ho possible.

Les iniciatives en l'àmbit local han seguit una línia similar en termes de contingut. Un bon exemple que mencionen les autores és l'EASSB 2030, una estratègia integral per transformar els sistemes alimentaris locals i garantir aliments saludables, assequibles i sostenibles més enllà de l'entorn escolar. Suggerixen que és important no només intervenir en els menús escolars, fent-los més saludables, sinó també regular els espais publicitaris de competència municipal i crear entorns urbans que garanteixin l'accés a una oferta arrelada al territori i més saludable. En relació amb l'activitat física, una iniciativa destacada ha estat el pla BCN Ciutat jugable, que inclou un mapatge i una proposta d'ampliació de l'espai públic i dels patis escolars per diversificar les oportunitats de joc en una ciutat amb escassetat d'espais destinats a aquesta finalitat. Exemples de referència són *La balena* al parc central de Nou Barris o *El pop* al parc de la Pegaso de Sant Andreu.

Basant-se en l'evidència empírica i en les iniciatives implementades, les autores presenten una sèrie de propostes i recomanacions. Hi ha consens que per reduir les taxes d'obesitat infantil i promoure el benestar dels infants les polítiques públiques han de ser *multicomponent*, és a dir, han d'abordar els diferents entorns, i coherents, és a dir, han d'estar alineades entre elles (per exemple, han de garantir tan menús escolars saludables com activitat física al pati escolar). Un segon consens és que el problema rau més en l'oferta que en la demanda. En lloc de promoure polítiques que intenten canviar el comportament de les famílies, és més important regular l'oferta, tant alimentària com esportiva, i restringir el màrqueting d'aliments no saludables. Algunes de les propostes concretes inclouen la prohibició dels greixos trans, el control dels aliments ultraprocessats limitant la quantitat de sucres, sal i greixos saturats, el control alimentari als restaurants de menjar ràpid i la regulació del preu de les fruites i verdures a través de l'IVA. Així, la supervisió i regulació de la indústria alimentària es converteix en un deure polític per garantir allò que la recerca científica ha indicat com a eficaç per combatre l'obesitat: uns estats del benestar forts, que inverteixin en salut pública i no permetin que el menjar ràpid esdevingui la norma en lloc de l'excepció en els entorns més propers als infants.

En definitiva, molts dels capítols posen en relleu que les polítiques locals són importants, sobretot per la seva capacitat de reconèixer i adaptar-se a la diversitat socioespacial de les ciutats i d'incidir en els entorns de quotidianitat dels infants i adolescents. En aquest sentit, Barcelona es mostra sovint com un referent en innovació en l'àmbit de la política pública que pot servir d'inspiració i guia per a altres municipis. No obstant això, al mateix temps, els municipis més petits i amb menys capacitat per redistribuir recursos es veuen molt més limitats a l'hora d'emprendre intervencions d'equitat social i territorial. Per tant, el repte de la governança territorial continua vigent.

Bibliografia

- ALVARADO, S. E. i COOPERSTOCK, A. (2021). Context in continuity: the enduring legacy of neighbourhood disadvantage across generations. *Research in Social Stratification and Mobility*, VOL. 74. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.RSSM.2021.100620](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100620)
- VIS, B. i HYLANDS, T. (2013). Fat government, thin populace? Is the growth of obesity prevalence lower in more generous welfare states? *International Journal of Social Welfare*, 22(4), 360-373.
- COOPER, K. i STEWART, K. (2021). Does household income affect children's outcomes? A systematic review of the evidence. *Child Indicators Research*, 14(3), 981-1005.
- DICKINSON, J. L., ZUCKERBERG, B. i BONTER, D. N. (2010). Citizen science as an ecological research tool: challenges and benefits. *Annual review of ecology, evolution, and systematics*, 41(1), 149-172.
- FARRÉ, L. (2020). Immigració, integració i sostenibilitat del sistema educatiu. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/ca/-/inmigracion-integracion-y-sostenibilidad-del-sistema-educativo>
- GOUGH, I. (2010). Economic crisis, climate change and the future of welfare states. *Twenty-First Century Society*, 5(1), 51-64.
- GOUGH, I. (2016). Welfare states and environmental states: a comparative analysis. *Environmental Politics*, 25(1), 24-47.

- HALLING, A., i BAEKGAARD, M. (2024). Administrative Burden in Citizen–State Interactions: A Systematic Literature Review. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 34(2), 180-195.
- LARAU, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, Vol. 80, núm. 1, 1-27
- OFFER, A., PECHEY, R. i ULJASZEK, S. (2010). Obesity under affluence varies by welfare regimes: the effect of fast food, insecurity, and inequality. *Economics & Human Biology*, 8(3), 297-308.
- SOLER-BUADES, L. i MAESTRIPIERI, L. (2023). Què funciona contra la pobresa? Una revisió sistemàtica de les polítiques d'educació i atenció en la primera infància. *Què funciona contra la pobresa, projecte temàtic: afers socials i desigualtats*, núm. 2.

Primera part

INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA

Presentació

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2024 incorpora un capítol inicial de revisió dels principals indicadors estadístics que ens ajuden a analitzar, des d'una perspectiva panoràmica, l'evolució de la situació de l'educació al nostre país i a identificar les principals tendències que afecten el seu sistema educatiu. Després d'onze edicions, els anualis ens permeten fer un recorregut per les principals transformacions que ha experimentat la política educativa al llarg de les dues darreres dècades.

Hi ha transformacions que han estat presents de manera més o menys sostinguda al llarg d'aquest període de temps, com ara els canvis en la demografia educativa per efecte del fet migratori, la consolidació de l'oferta de formació professional per reduir l'abandonament escolar prematur o l'actualització del currículum escolar i de les formes d'ensenyar i aprendre per adequar-les als reptes de la societat d'avui (digitalització, etc.), i hi ha altres transformacions que han vingut marcades fortament pels cicles polítics i econòmics.

Les tres primeres edicions (2005, 2006 i 2008) es van situar en un context eminentment expansiu de la política educativa, marcat bàsicament pel creixement de la inversió pública, per l'ampliació de la cobertura de les polítiques educatives i per la generació d'amplis consensos socials i polítics sobre quines havien de ser les bases del sistema educatiu, amb l'impuls

del Pacte Nacional per a l'Educació l'any 2006, que va derivar l'any 2009 en l'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), encara vigent. Les dues edicions següents (2011 i 2013) es van situar al bell mig de la crisi econòmica de 2008-2013, en un context clarament diferenciat de l'anterior, marcat per les fortes restriccions pressupostàries, per la retracció de la cobertura de determinades polítiques educatives i, alhora també, pel creixement de la vulnerabilitat social de la població per efecte de la crisi. I les dues darreres edicions (2016, 2020) van tornar a situar-se en un context novament expansiu de la política educativa, gràcies a la millora de la conjuntura econòmica, amb una progressiva recuperació dels nivells d'inversió en educació. Aquest període també s'ha caracteritzat per un nou impuls a les polítiques d'equitat, per fer front a l'increment de les desigualtats socials derivades de la crisi precedent i per atendre la creixent diversitat social present al sistema educatiu a conseqüència dels canvis sociodemogràfics. El decret d'educació inclusiva de l'any 2017 (Decret 150/2017) o el Pacte contra la segregació escolar a Catalunya de l'any 2019 són exemples de polítiques que pretenen conformar un sistema educatiu més inclusiu.

El període 2020-2024, a més, ha vingut marcat fonamentalment per la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19, que ha incorporat més vulnerabilitat social al sistema educatiu, i també per la necessitat de donar més impuls a les polítiques d'equitat, amb l'objectiu de millorar les condicions amb què el sistema educatiu atén la diversitat. El nou decret d'admissió d'alumnat de l'any 2021 (Decret 11/2021), promogut en el marc del Pacte contra la segregació escolar, la reducció de ràtios i l'increment significatiu del nombre de personal docent i d'atenció educativa al sistema educatiu o la gratuïtat d'I2 en el sector públic en són exemples. A més, s'estan destinant esforços a actualitzar el currículum escolar i a reforçar l'enfocament competencial a partir de les previsions de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, amb l'aprovació de nous decrets d'ordenació dels diferents ensenyaments (Decret 21/2023, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, Decret 175/2022, de l'educació bàsica, o Decret 171/2022, del batxillerat).

El capítol d'indicadors de l'Anuari intenta identificar aquestes tendències de llarg recorregut, sempre condicionat per la disponibilitat de dades estadístiques i pel grau d'actualització periòdica de les diferents fonts disponibles. Les dades emprades provenen sempre de fonts oficials i la seva anàlisi s'aborda des d'una perspectiva evolutiva, però també comparada a altres comunitats autònomes i països europeus.

Aquesta anàlisi es porta a terme a partir de l'aproximació conceptual ja desenvolupada en els Anuaris anteriors: per un costat, entén l'educació des d'una perspectiva àmplia, no restringida únicament a l'àmbit del sistema educatiu formal, sinó també al d'altres sistemes educatius, no formals i informals, més enllà de l'escola (família, lleure, cultura, etc.), i per l'altre, analitza el fenomen de l'èxit educatiu des de les seves diferents dimensions,¹ a partir d'indicadors relacionats amb el *rendiment acadèmic* (graduació, per exemple) però també amb l'*equitat* (segregació escolar,

.....
1. Tal com vàrem exposar en l'*Anuari 2011*, concebem l'èxit educatiu des de cinc perspectives diferents. En primer lloc, l'èxit educatiu remet al *rendiment acadèmic*, i la seva millora demana fomentar que l'alumnat adquireixi adequadament els aprenentatges que pertoquin en cada etapa educativa i que promocioni acadèmicament fins a assolir, si és possible, nivells d'instrucció superiors. En segon lloc, la millora de l'èxit educatiu implica garantir l'*equitat educativa*, tot promovent la igualtat d'oportunitats en l'accés i en l'aprofitament dels recursos educatius, evitant que l'origen social condicioni les trajectòries educatives dels individus i fomentant la cohesió social. Alhora, en tercer lloc, la millora de l'èxit educatiu comporta reforçar l'*adhesió educativa*, tot afavorint una identificació i vinculació positiva dels individus amb l'àmbit educatiu i atorgant sentit a l'acte de formar-se. Així mateix, en quart lloc, la millora de l'èxit educatiu també implica treballar la *transició educativa*, tot acompanyant els individus al llarg de la seva trajectòria formativa i consolidant la seva permanència i trànsit en el marc dels diversos sistemes educatius. Finalment, en cinquè lloc, la millora de l'èxit educatiu requereix fomentar l'*impacte* i el *retorn* de la inversió en educació, tot garantint el desenvolupament integral dels individus i de les societats en conjunt, promovent l'aprofitament del capital educatiu i estimulant que la població inverteixi en formació. Per aprofundir sobre la delimitació conceptual de l'èxit educatiu, podeu consultar: Ferrer, G. i Albaigés, B. (2012). Indicadors de l'educació a Catalunya. A Martínez, M. i Albaigés, B. (dir.). *Estat de l'educació a Catalunya Anuari 2011*. Polítiques 75. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; o també Albaigés, B. (coord.) (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Document inèdit.

per exemple), l'*adhesió educativa* (escolarització preobligatòria i postobligatòria, per exemple), la *transició educativa* (transició escola-treball, per exemple) i l'*impacte educatiu* (desenvolupament social, econòmic i cultural, per exemple). S'intenta, doncs, aportar una aproximació comprensiva de l'èxit educatiu.

En aquest sentit, el primer apartat del capítol fa esment d'aquesta concepció més convencional de l'èxit educatiu, la del rendiment acadèmic, amb els indicadors que habitualment s'utilitzen per analitzar els resultats del sistema educatiu (apartat 1). La resta d'apartats, però, se centren a examinar les altres dimensions i també les relacions que aquestes estableixen amb els resultats del sistema, com a factors que condicionen aquests resultats. Es distingeixen tres tipus de condicionants: els d'origen (apartat 2), els de sistema (apartat 3) i els de destí (apartat 4). Aquesta aproximació es proposa oferir una mirada holística de l'èxit educatiu a Catalunya.

1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban

La millora dels resultats acadèmics i la consolidació de les trajectòries formatives del conjunt de la població són l'objectiu central de tot sistema educatiu. En els darrers anys, en el cas de Catalunya, la importància de la millora de l'èxit educatiu s'ha posat de manifest especialment arran dels mals resultats obtinguts a les proves PISA 2022, publicades a finals de l'any 2023.

Aquests mals resultats van derivar en la creació per part del Departament d'Educació d'un Grup Impulsor de Mesures de Millores Educatives que, a març de 2024, va lliurar un document amb 52 actuacions i 154 mesures per començar a desplegar a partir del proper curs escolar 2024-2025 per a la millora dels resultats educatius. D'ençà de la darrera edició de l'Anuari, s'han endegat altres iniciatives que van en aquesta direcció, com ara el Pla de xoc contra l'abandonament.

L'adquisició de competències bàsiques

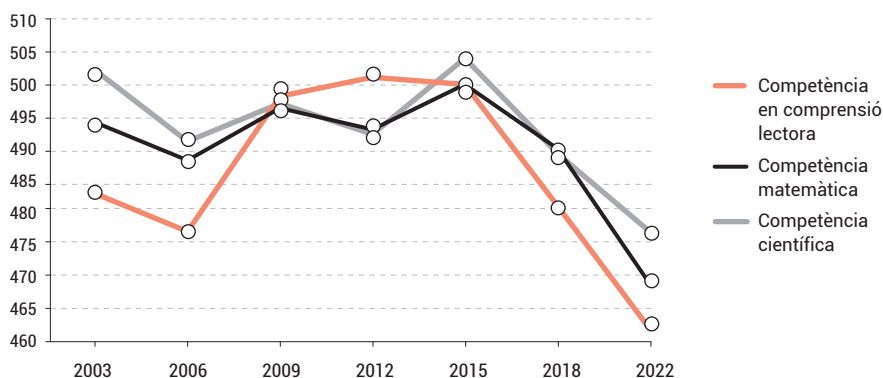
Les proves PISA 2022 han evidenciat un empitjorament dels resultats en les tres competències bàsiques avaluades, amb les puntuacions més baixes obtingudes en les dues darreres dècades. El percentatge d'alumnat que ha obtingut un nivell baix en competència lectora, matemàtica i

científica (nivell 1 o inferior), que se situa entre el 25% i el 30%, també és el més elevat de les diferents edicions de les proves PISA realitzades fins al moment.

Tot i que la pandèmia de la COVID-19 ha estat un dels factors explicatius d'aquesta davallada de resultats, aquesta tendència negativa ja s'havia iniciat a l'edició de 2018, després d'un període 2003-2015 caracteritzat per un cert estancament dels resultats en competència matemàtica i científica i per una millora dels resultats en competència lectora (Gràfic 1).

GRÀFIC 1

Evolució dels resultats de les proves PISA a Catalunya. 2003-2022



| Proves PISA (15 anys) | 2003 | 2006 | 2009 | 2012 | 2015 | 2018 | 2022 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Puntuacions | | | | | | | |
| Competència en comprensió lectora | 483 | 477 | 498 | 501 | 500 | - | 462 |
| Competència matemàtica | 494 | 488 | 496 | 493 | 500 | 490 | 469 |
| Competència científica | 502 | 491 | 497 | 492 | 504 | 489 | 477 |
| Proves PISA (15 anys) | 2003 | 2006 | 2009 | 2012 | 2015 | 2018 | 2022 |
| Nivell 1 o inferior Percentatges | | | | | | | |
| Competència en comprensió lectora | 13 | 21,2 | 13,5 | 14,6 | 15,4 | - | 29,1 |
| Competència matemàtica | 19,4 | 21 | 19,1 | 20 | 17,7 | 22 | 29,4 |
| Competència científica | - | 18,6 | 16,3 | 15,4 | 15,7 | 19,7 | 24,2 |

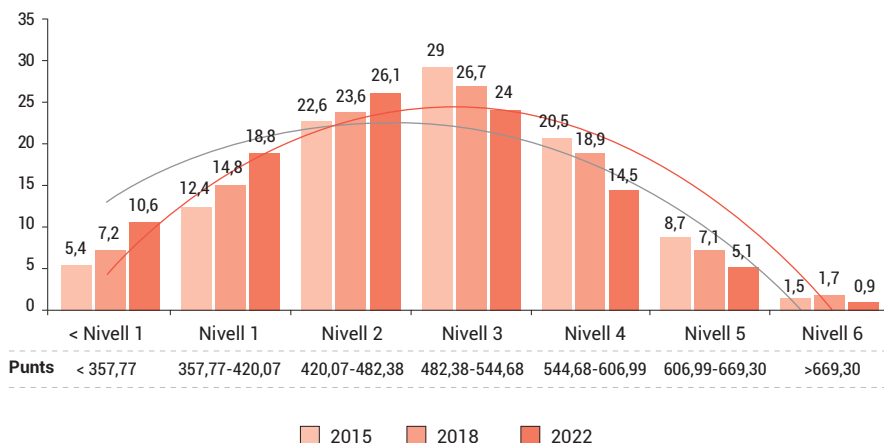
Nota: els resultats de les proves PISA 2018 en comprensió lectora a Catalunya no s'han fet públics per problemes tècnics detectats.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

De fet, des de 2015, s'ha produït una davallada generalitzada dels resultats, no només de l'alumnat amb baix rendiment: si prenem com a referència l'evolució dels resultats en competència matemàtica, per exemple, s'observa un increment de la proporció d'alumnat amb nivells baixos i també un descens de la proporció d'alumnat amb nivells alts de competència (Gràfic 2).

GRÀFIC 2

Evolució dels resultats de les proves PISA en competència matemàtica per nivell a Catalunya. 2015, 2018, 2022 (%)

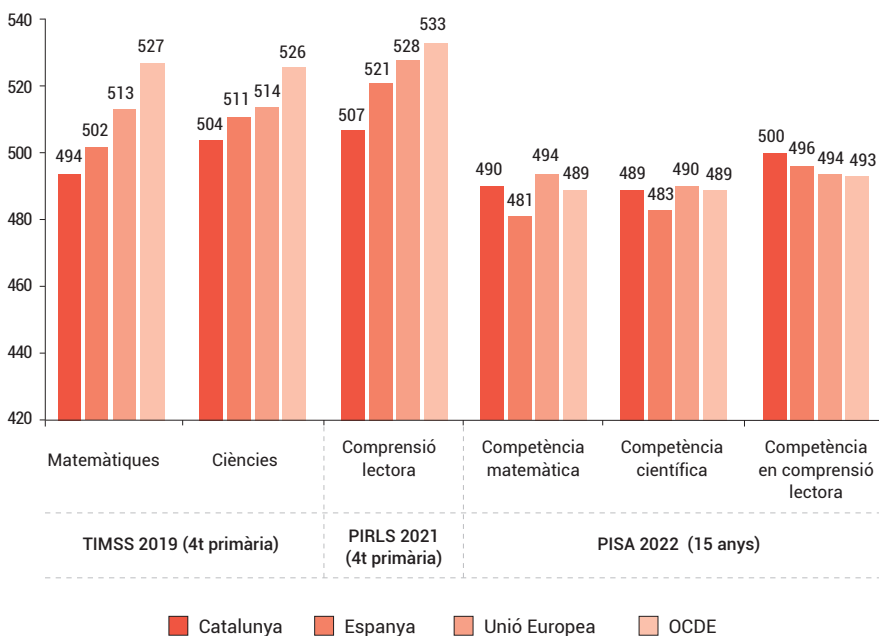


Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

Aquest empitjorament de resultats a les proves PISA per a l'alumnat de 15 anys, que també s'ha constatat en les proves TIMSS i PIRLS de 4t de primària, situen Catalunya en puntuacions comparades lleugerament per sota de la mitjana estatal i europea en competència lectora, matemàtica i científica (Gràfic 3).

GRÀFIC 3

Resultats de les darreres proves de competències externes disponibles a Catalunya, Espanya, Unió Europea i OCDE. 2019-2022



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, de l'Eurostat i del Ministeri d'Educació.

Aquesta evolució negativa també s'aprecia a les proves de competències que anualment convoca el Departament d'Educació, tot i que de manera més recent, després d'anys en què els resultats es mantenien força estables. A diferència de les proves PISA, en les proves de competències bàsiques aquesta davallada de resultats sembla produir-se sobretot a partir

de l'any 2020, en bona part per efecte de la pandèmia de la COVID-19. L'impacte ha estat especialment negatiu en el cas de la competència matemàtica a 6è de primària i en el cas de la competència matemàtica i en llengua catalana a 4t d'ESO, tot i que l'empitjorament de resultats a les proves de 4t d'ESO just després de la pandèmia ha estat present en les diferents competències avaluades (Taula 1 i Gràfic 4).

Cal destacar que en l'edició de 2023, després de l'impacte de la pandèmia, sembla iniciar-se un lleuger procés de recuperació, especialment en competència científicotecnològica i en llengua anglesa de 4t d'ESO. Aquesta recuperació es confirma en la majoria de les competències en l'edició de 2024 (amb l'excepció de la llengua catalana a 4t d'ESO, que continua amb la tendència negativa sostinguda en els darrers anys).

TAULA 1**Evolució dels indicadors relacionats amb l'adquisició de competències a Catalunya. 2003-2023**

| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Proves de 6è de primària. Puntuació mitjana de la competència | | | | | | | | | | | | | |
| Llengua catalana | - | 71,1 | 75,5 | 74,5 | 74,5 | 75,8 | 73,6 | 75,5 | - | 76,7 | 72,5 | 72,7 | 74,7 |
| Llengua castellana | - | 73 | 75,4 | 75,7 | 74,1 | 73,4 | 77 | 74,4 | - | 73,6 | 74 | 72,1 | 73,9 |
| Llengua anglesa | - | 73 | 75,1 | 74,5 | 73,7 | 79,9 | 76,3 | 78,2 | - | 73,2 | 76,9 | 77,8 | 73,2 |
| Matemàtiques | - | 76,3 | 81 | 80 | 77,9 | 77,6 | 79,2 | 78,2 | - | 76 | 71,1 | 73,6 | 74,3 |
| Medi natural | - | - | - | - | - | - | 70,2 | 68,1 | - | 75,5 | 72,8 | 71,6 | 74,3 |
| Proves de 4t d'ESO. Puntuació mitjana de la competència | | | | | | | | | | | | | |
| Llengua catalana | 72,8 | 76,6 | 77,1 | 76,3 | 76,9 | 74,6 | 76,8 | 77,5 | 74,1 | 76,5 | 74,1 | 72,3 | 70,7 |
| Llengua castellana | 73,9 | 76 | 76,4 | 75,2 | 76,5 | 77,2 | 77,3 | 78,6 | 77,9 | 78 | 75,2 | 71,7 | 75,9 |
| Llengua anglesa | - | - | 66,9 | 69,3 | 71 | 74,1 | 73,9 | 74,1 | 74,7 | 70,5 | 68,4 | 73,9 | 73,1 |
| Matemàtiques | 64 | 68,3 | 69,1 | 68,7 | 68,1 | 70,2 | 68,5 | 68,2 | 70,2 | 66,7 | 61,2 | 62,3 | 64,9 |
| Científico- tecnològica | - | - | - | - | 67,2 | 65,9 | 66,1 | 66,2 | 63,5 | 63,9 | 63,7 | 68,7 | 72,6 |



| | 2003 | 2006 | 2009 | 2012 | 2015 | 2018 | 2022 |
|---|------|------|------|------|---|---|---|
| Proves PISA (15 anys). Puntuació | | | | | | | |
| Competència en comprensió lectora | 483 | 477 | 498 | 501 | 500 (ESP: 496) (UE: 494) (Mitjana OCDE: 493) | - | 462 (ESP: 474) (UE: 475) (Mitjana OCDE: 476) |
| Competència matemàtica | 494 | 488 | 496 | 493 | 500 (ESP: 486) (UE: 493) (Mitjana OCDE: 490) | 490 (ESP: 481) (UE: 474) (Mitjana OCDE: 489) | 469 (ESP: 473) (UE: 474) (Mitjana OCDE: 472) |
| Competència científica | 502 | 491 | 497 | 492 | 504 (ESP: 493) (UE: 495) (Mitjana OCDE: 493) | 489 (ESP: 483) (UE: 490) (Mitjana OCDE: 489) | 477 (ESP: 485) (UE: 484) (Mitjana OCDE: 485) |
| Proves PISA (15 anys). Nivell 1 o inferior (percentatge) | | | | | | | |
| Competència en comprensió lectora | 13 | 21,2 | 13,5 | 14,6 | 15,4 (ESP: 16,2) (UE: 19) (Mitjana OCDE: 20,1) | - | 29,1 (ESP: 24,4) (UE: 26) (Mitjana OCDE: 26,3) |
| Competència matemàtica | 19,4 | 21 | 19,1 | 20 | 7,7 (ESP: 22,2) (UE: 22) (Mitjana OCDE: 23,4) | 22 (ESP: 24,7) (UE: 22,1) (Mitjana OCDE: 24) | 29,4 (ESP: 27,3) (UE: 29) (Mitjana OCDE: 31,1) |
| Competència científica | - | 18,6 | 16,3 | 15,4 | 15,7 (ESP: 18,3) (UE: 20,5) (Mitjana OCDE: 21,2) | 19,7 (ESP: 21,3) (UE: 21,4) (Mitjana OCDE: 21,9) | 24,2 (ESP: 21,3) (UE: 23) (Mitjana OCDE: 24,5) |

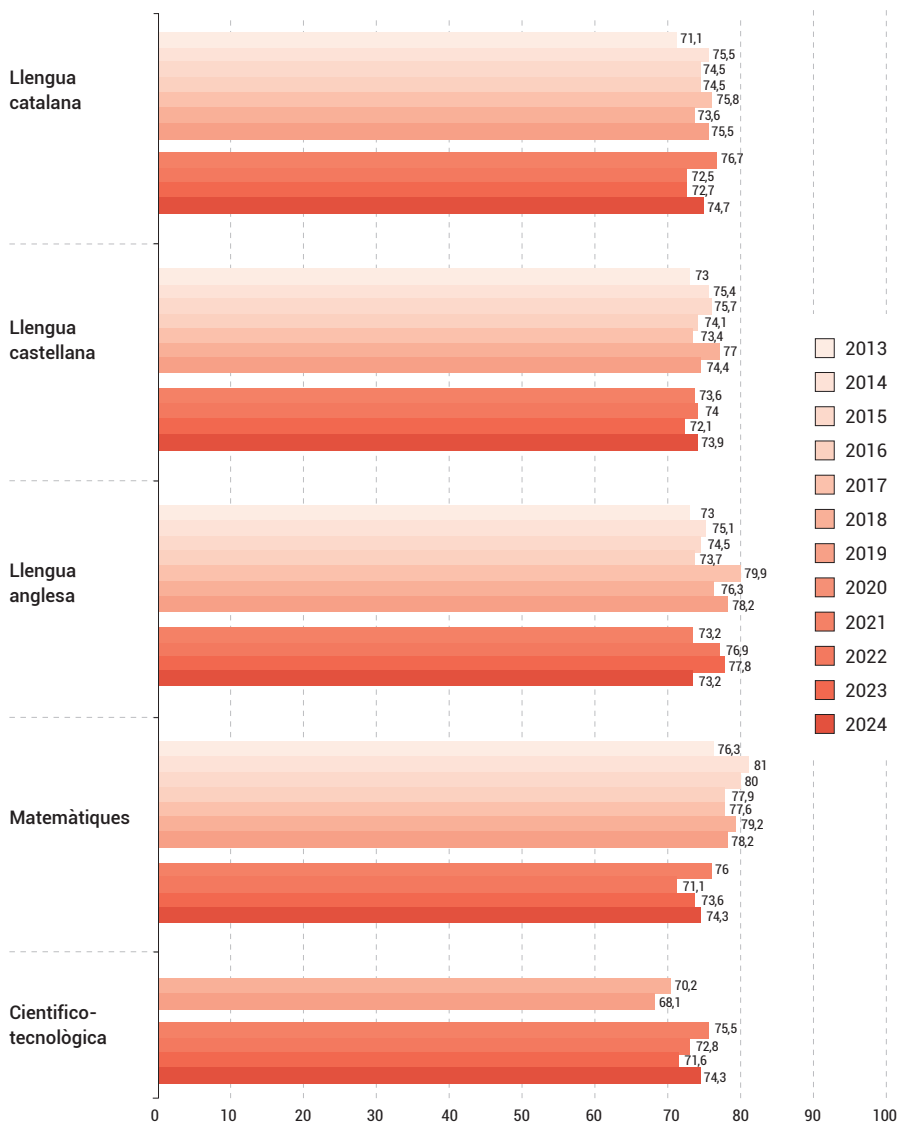
Nota: els resultats de les proves PISA 2018 en comprensió lectora a Catalunya i a Espanya no s'han fet públics per problemes tècnics detectats.

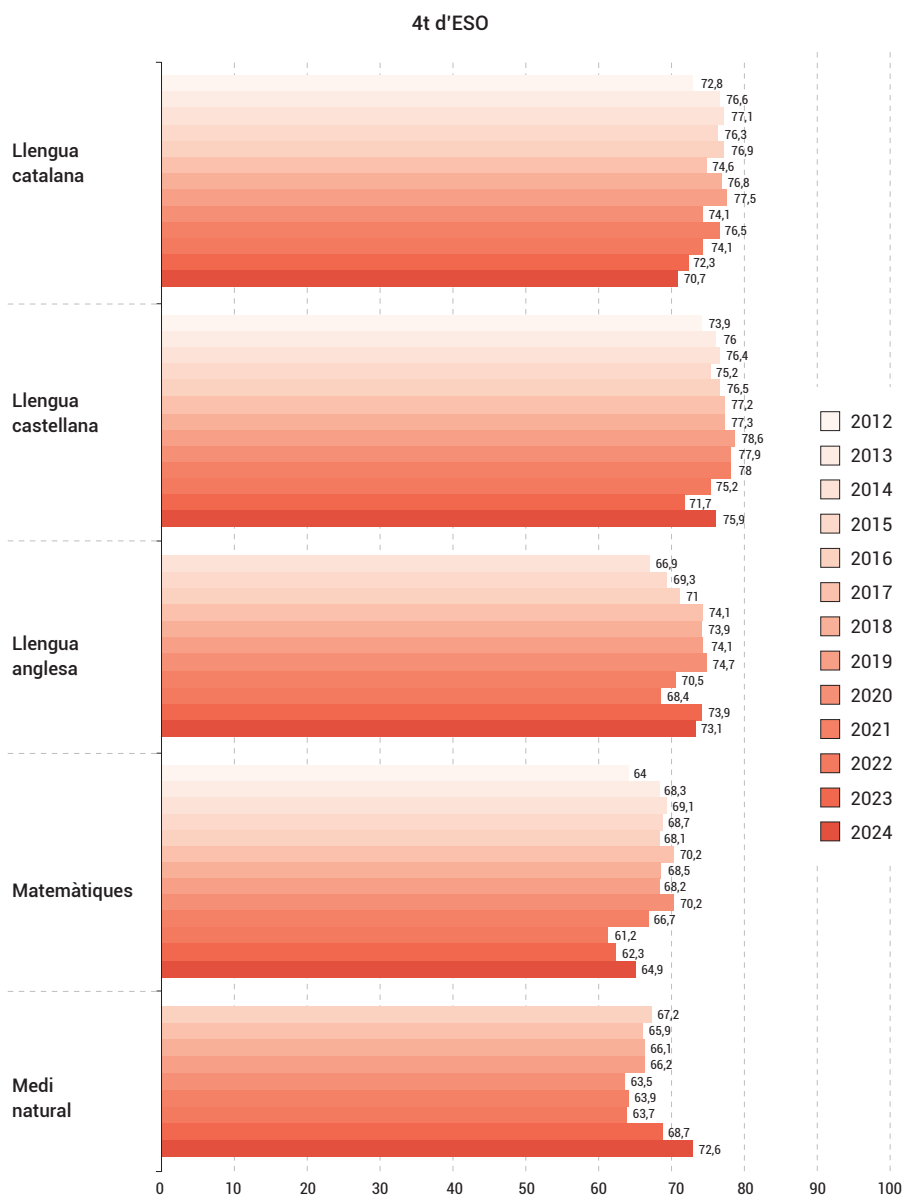
Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'OCDE.

GRÀFIC 4

Evolució dels indicadors relacionats amb l'adquisició de competències a Catalunya. 2003-2023 (%)

6è de primària





Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'OCDE.

La promoció escolar i la permanència al sistema educatiu

En les edicions anteriors de l'Anuari, s'havia destacat la dissonància existent entre l'estancament dels nivells d'adquisició de competències bàsiques, aleshores amb una tendència més estabilitzada, i el bon comportament dels indicadors relacionats amb les trajectòries escolars, amb una proporció cada cop més elevada d'alumnat que promocionava de curs en les diferents etapes educatives i que romania al sistema educatiu més enllà dels ensenyaments obligatoris. En el període 2015-2019, però, tots els indicadors d'èxit educatiu a Catalunya, tant els que mesuren els nivells d'aprenentatge de les competències bàsiques com els de permanència als estudis, van tendir a l'estancament. La millora de la conjuntura econòmica, després de la crisi de 2008-2013, i l'augment de les oportunitats d'ocupació de la població jove al mercat de treball, que genera incentius per a l'abandonament prematur dels estudis d'una part de l'alumnat menys vinculat al sistema educatiu, va frenar la tendència positiva en la permanència de l'alumnat al sistema educatiu més enllà dels ensenyaments obligatoris.

La crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19, però, si bé va afectar negativament els aprenentatges, també va afavorir la promoció escolar i la permanència i retorn de la població jove al sistema educatiu: l'any 2020 la taxa de graduació de l'alumnat de 4t d'ESO va assolir els nivells més elevats, del 92,7% (afavorit per la flexibilització dels criteris d'avaluació en un context de confinament), i la taxa d'abandonament escolar prematur va reprendre novament una tendència positiva, amb una reducció del 19% del 2019 al 14,8% del 2023. Això ha provocat que, d'ençà de la crisi de la pandèmia, la dissonància entre els indicadors d'adquisició dels aprenentatges i de promoció escolar s'hagi tornat a donar: la davallada de resultats en les proves de competències coincideix amb una recuperació dels resultats pel que fa a la permanència de la població jove al sistema educatiu.

Si prenem com a referència els principals indicadors de promoció escolar i permanència al sistema educatiu (Taula 2 i Gràfic 5), només en el període 2019-2023 ha augmentat en prop de set punts percentuals la taxa d'idoneïtat als 15 anys i en més d'un punt la taxa bruta de graduació a l'ESO, i s'ha reduït en prop de quatre punts percentuals la taxa d'abandonament educatiu prematur i en prop de tres punts la proporció de població jove que ni estudia ni treballa (NEET). Només la taxa d'escolarització als 17 anys s'ha mantingut estabilitzada durant aquest període, com a mínim des de l'any 2017, amb valors propers al 90%.

El fet que es mantingui estable la taxa d'escolarització als 17 anys malgrat que es redueixi l'abandonament escolar prematur de la població de 18 a 24 anys s'explica perquè la població jove que continua els seus estudis després dels ensenyaments obligatoris tendeix a allargar més la seva trajectòria formativa i a assolir estudis secundaris postobligatoris, especialment a través de la formació professional. Així, només en el període 2019-2023 s'ha incrementat en sis punts percentuals la població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits, i en quatre punts la taxa bruta de graduació en ensenyaments secundaris postobligatoris.

Des d'una perspectiva a llarg termini, l'evolució dels indicadors relacionats amb les trajectòries escolars ha estat clarament positiva. Des de l'any 2008, en pràcticament dues dècades, la taxa d'idoneïtat ha augmentat vint punts percentuals, del 69,4% de 2008 al 88,7% de 2023, la taxa bruta de graduació a l'ESO, en deu punts percentuals, del 74,8% de 2008 al 85,4% de 2022, la taxa d'escolarització als 17 anys, en deu punts, del 77,2% de 2008 al 87,7% de 2023, la taxa d'escolarització als 20 anys, en quinze punts, del 48,9% de 2008 al 65,1% de 2021, i la proporció de població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris, de vint punts percentuals, del 59,8% de 2008 al 79,1% de 2023. En canvi, la taxa d'abandonament escolar prematur s'ha reduït en aquest període en quasi vint punts, del 32,9% al 14,8% de 2023.

TAULA 2

Evolució dels indicadors de promoció escolar i permanència al sistema educatiu per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2023 (%)

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Abandonament educatiu prematur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (1) | 29,7 | 30,3 | 31,3 | 34,3 | 34,1 | 33,2 | 28,5 | 31,2 | 32,9 | 31,9 | 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 |
| Espanya (2) | 29,1 | 29,7 | 30,9 | 31,7 | 32,2 | 31 | 30,3 | 30,8 | 31,7 | 30,9 | 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 |
| UE-27 (2) | 17,6 | 17,3 | 17 | 16,4 | 16 | 15,6 | 15,2 | 14,7 | 14,4 | 14 | 13,8 | 13,2 | 12,6 | 11,8 | 11,1 | 11 | 10,6 | 10,5 | 10,5 | 10,2 | 9,9 | 9,8 | 9,6 | 9,5 |
| Taxa d'ïdoneïtat als 15 anys | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 82,9 | 83,5 | 82,9 | 82,1 | 80,9 | 70,3 | 68,5 | 68,4 | 69,4 | 69,5 | 70,4 | 70,6 | 72 | 73,7 | 75,1 | 76,6 | 77,9 | 79,2 | 80,7 | 81,9 | 83,4 | 86,2 | 87,3 | 88,7 |
| Espanya | 63,8 | 63,2 | 62 | 60,5 | 59,4 | 58,4 | 57,7 | 57,4 | 57,7 | 58,7 | 59,6 | 61,2 | 61,7 | 62,5 | 63,6 | 65,8 | 67,5 | 68,6 | 69,5 | 70,8 | 71,4 | 75,5 | 75,5 | 75,4 |
| Taxa de graduació en ESO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (3) | 71,5 | 72,8 | 73,2 | 72,1 | 73,1 | 79 | 77,7 | 79 | 79,8 | 81,9 | 81,8 | 82,3 | 84,9 | 86,5 | 86,7 | 87,7 | 89 | 88,6 | 88,9 | 89,2 | 92,7 | 90,4 | 88,8 | - |
| Catalunya (4) | 68,2 | 69 | 70,9 | 69,6 | 69,6 | 75,9 | 75,9 | 76,7 | 79,8 | 81,9 | 81,8 | 82,3 | 84,9 | 86,6 | 86,7 | 87,7 | 89 | 88,6 | 88,9 | 89 | 92,1 | 89,6 | 88,8 | - |
| Espanya (4) | 73,6 | 73 | 75,2 | 74,3 | 75,3 | 77,8 | 77,6 | 78 | 81 | 81,7 | 82,4 | 82,4 | 82,9 | 83,7 | 84,3 | 85,4 | 86,7 | 84,7 | 85,8 | 86,4 | 93,1 | 88,5 | 88,1 | - |
| Catalunya (5) | 75,5 | 75,4 | 76,3 | 75,4 | 74,1 | 71,8 | 71,6 | 72,8 | 74,8 | 76,1 | 76,8 | 77,9 | 80,9 | 80,6 | 81,9 | 83 | 82,9 | 83,4 | 83,9 | 84 | 86,8 | 86,6 | 85,4 | - |
| Espanya (5) | 73,4 | 73,4 | 71,9 | 71,9 | 71,3 | 69,8 | 69,2 | 69 | 69,4 | 73 | 74,6 | 74,7 | 75,1 | 75,4 | 77 | 77,8 | 79,5 | 75,9 | 78,2 | 79,3 | 84,7 | 83 | 80,7 | - |
| Escolarització als 17 anys | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 68 | 69,9 | 72,7 | 75 | 74,3 | 76,4 | 76 | 76,4 | 77,2 | 79,3 | 82,9 | 85 | 87,1 | 90,9 | 88,2 | 88,5 | 88,6 | 92,3 | 88,1 | 87,1 | 87,2 | 87,9 | 87,8 | 87,7 |
| Espanya | 78,4 | 78,6 | 80,2 | 81,1 | 82 | 83 | 82,9 | 80,5 | 79,9 | 81,5 | 85,8 | 89,1 | 90,8 | 90 | 90,3 | 90,1 | 89,8 | 93,1 | 90,3 | 90,5 | 90,6 | 91,2 | 90,8 | 90,4 |
| UE-27 | 82 | 84,2 | 84,7 | 84,5 | 86,3 | 87,8 | 86,7 | 87,8 | 88,6 | 88,6 | 90,2 | 90,8 | 90,9 | 92,4 | 92,4 | 92,5 | 91,3 | - | 92,1 | 92,7 | 90,3 | 93 | - | - |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Escolarització als 20 anys | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 46,2 | 48 | 46,3 | 50,2 | 48,4 | 49,5 | 50,2 | 47,4 | 48,9 | 54,4 | 54,5 | 55,4 | 64,2 | 62,9 | 65 | 67,7 | 68 | 67,5 | 66,5 | 64,3 | 63 | 65,1 | - | - |
| Espanya | 54 | 52,6 | 51,2 | 50,6 | 50,3 | 51 | 51,1 | 50,7 | 49,9 | 51,7 | 56 | 58,6 | 62,2 | 63,9 | 66,1 | 66,9 | 66,5 | 66,4 | 66,3 | 64,5 | 63,9 | 66,5 | - | - |
| UE-27 | 46,1 | 46,7 | 48,6 | 49,1 | 50,9 | 50,8 | 51,3 | 51,7 | 52,1 | 53,3 | 53,9 | 55,4 | 56 | 56,4 | 56,1 | 56,8 | 56,1 | - | 57,8 | 57,7 | 56,3 | 58,7 | - | - |
| Taxa bruta de graduació en ensenyaments secundaris postobligatoris | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (baixillera) | 41,3 | 41 | 45,9 | 45,8 | 44,5 | 43 | 44,9 | 42,5 | 42,8 | 43,8 | 48,6 | 46,3 | 49,8 | 49,9 | 52,4 | 51,8 | 52,1 | 50,4 | 50,3 | 50,5 | 52,9 | 51 | 49,7 | - |
| Espanya (baixillera) | 45,1 | 46,8 | 45,3 | 46 | 45,2 | 44,5 | 44,8 | 44,3 | 44,5 | 45,4 | 47,2 | 49,7 | 52,1 | 53,4 | 54,9 | 55,1 | 57,7 | 55,9 | 55,6 | 55,5 | 61,5 | 55,5 | 55,7 | - |
| Catalunya (CFGM) | 10,9 | 13,3 | 16 | 16,6 | 16,4 | 16 | 16,5 | 18,3 | 18,8 | 21,4 | 21,4 | 20,9 | 26 | 26,3 | 26,9 | 25,1 | 25,2 | 25,3 | 24,5 | 27,6 | 30,8 | 30,2 | 31,6 | - |
| Espanya (CFGM) | 9,1 | 10,9 | 13,5 | 15,4 | 16,3 | 16,4 | 16,7 | 16,4 | 16,7 | 17,3 | 18,3 | 19,9 | 23,1 | 22,3 | 24,8 | 24,7 | 24,9 | 23,6 | 22,9 | 23,5 | 23,8 | 27,3 | 26,4 | - |
| Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 68,1 | 65,4 | 65,1 | 60,8 | 59,5 | 61,3 | 65,7 | 61,7 | 59,8 | 61,6 | 62 | 62,6 | 64,7 | 64,4 | 68,6 | 72,4 | 73,8 | 73,6 | 75,1 | 73,8 | 76,4 | 77,9 | 75,5 | 78,4 |
| Espanya (6) | 66 | 65 | 63,6 | 62,2 | 61,1 | 61,8 | 61,8 | 61,4 | 60,3 | 60,3 | 61,5 | 62 | 63 | 63,8 | 65,8 | 68,5 | 70,9 | 71,7 | 72,7 | 74 | 75,9 | 78,8 | 78,7 | 79 |
| UE-27 (6) | 76,6 | 76,6 | 76,8 | 77 | 77,4 | 77,5 | 78 | 78,3 | 78,7 | 78,7 | 79,1 | 79,6 | 80,1 | 80,9 | 81,9 | 82,3 | 82,8 | 83 | 83,2 | 83,5 | 84,3 | 84,4 | 83,6 | 84,1 |
| Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (7) | 12,3 | 11,2 | 14,6 | 14,9 | 14,5 | 14,4 | 13,2 | 13,6 | 17,5 | 24,9 | 24,1 | 23,9 | 24,8 | 25,7 | 23 | 19,5 | 18,1 | 16,2 | 16,1 | 16,6 | 21,1 | 16,2 | 14,4 | 13,3 |
| Espanya (7) | 14,4 | 14,2 | 14,9 | 14,8 | 14,9 | 14,6 | 13,3 | 13,6 | 16,7 | 22,3 | 22,1 | 22,8 | 23,6 | 24 | 22,1 | 20,1 | 19,1 | 17,1 | 16,1 | 15,7 | 18,1 | 14,2 | 13,5 | 13 |
| UE-27 (7) | - | - | 17,1 | 17,1 | 16,8 | 16,5 | 15,2 | 14 | 13,8 | 16 | 16,5 | 16,5 | 17 | 17,1 | 16,6 | 16,1 | 15,4 | 14,5 | 13,8 | 13,2 | 14,4 | 13,8 | 12,4 | 12,1 |

Notes:

(1) Canvi de sèrie l'any 2014.

(2) Canvis de sèrie els anys 2006, 2014 i 2021.

(3) Taxa de graduació = graduats* 100 / avaluats.

(4) Taxa de graduació = graduats* 100 / matriculats (canvi de sèrie el 2008).

(5) Taxa bruta de graduació = graduats* 100 / població edat teòrica.

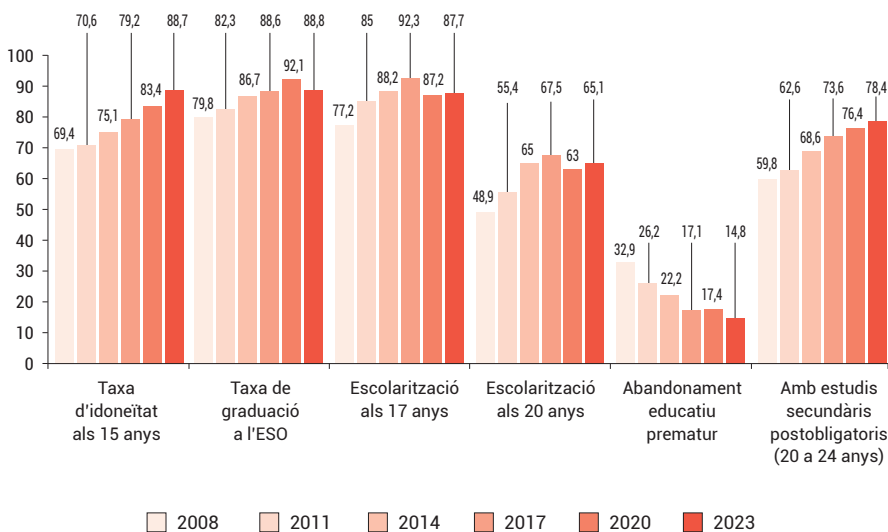
(6) Canvis de sèrie els anys 2005, 2014 i 2021.

(7) Canvis de sèrie els anys 2001, 2003, 2005, 2006, 2014 i 2021.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, del Ministeri d'Educació, de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya i de l'Institut Nacional d'Estadística.

GRÀFIC 5

Evolució de diferents indicadors de resultats en les trajectòries escolars a Catalunya. 2008, 2011, 2014, 2017, 2020 i 2023 (%)



Nota: les darreres dades de taxes de graduació a l'ESO són de 2022, i les d'escolarització als 20 anys, de 2021.
 Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, del Ministeri d'Educació, de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya i de l'Institut Nacional d'Estadística.

L'Estratègia Europa 2020-2030

Les agendes internacionals amb incidència en l'àmbit educatiu, com són l'Estratègia Europa 2020-2030 de la Unió Europea o l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible de Nacions Unides, han reforçat la centralitat política de l'èxit educatiu amb l'establiment de reptes específics relacionats amb l'accés a l'educació infantil, l'adquisició de competències bàsiques, la permanència als estudis més enllà dels ensenyaments secundaris bàsics o la participació en la formació al llarg de la vida.

A través del Marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (2021-2030), els estats membres de la Unió Europea van acordar l'assoliment de set objectius prioritaris per a l'any 2030:

- Almenys el 96% dels infants amb edats compreses entre els tres anys i l'edat d'escolarització obligatòria han de participar en l'educació i la cura de la primera infància.
- El percentatge de joves de 15 anys amb un baix rendiment en comprensió lectora, matemàtiques i ciències ha de ser inferior al 15%.
- El percentatge d'alumnat amb un baix rendiment en alfabetització informàtica i de gestió de la informació en el vuitè any d'ensenyament ha de ser inferior al 15%.
- El percentatge de joves que abandonen prematurament l'educació i la formació ha d'estar per sota del 9%.
- El percentatge de joves amb edats compreses entre els 25 i els 34 anys que han acabat l'ensenyament superior ha de ser de com a mínim un 45%.
- El percentatge de titulats recents en educació i formació professionals que accedeixi a l'aprenentatge a la feina ha de ser almenys del 60% (per a l'any 2025).
- Almenys el 47% dels adults amb edats compreses entre els 25 i els 64 anys han d'haver participat en activitats d'aprenentatge en els darrers 12 mesos (per a l'any 2025).

El sistema educatiu català té assolits els objectius relacionats amb la participació en l'educació infantil, amb un 97,1% de la taxa d'escolarització des dels tres anys fins a l'inici de l'educació primària l'any 2023, per sobre del 96% establert per a l'any 2030. També té assolit el nivell d'educació superior de la població jove, amb un 57,3% de la població de 25 a 34 anys amb estudis superiors l'any 2023, per sobre del 45% establert per a l'any 2030. Catalunya ha mostrat una posició comparada positiva pel que fa a aquests dos indicadors, i fa anys que presenta uns nivells que ja superen els objectius marcats per al 2030.

En canvi, Catalunya es troba encara lluny de l'objectiu del 9% d'abandonament escolar prematur per al 2030, amb una taxa que se situa l'any 2023 en el 14,8%, tot i que presenta una tendència positiva per a assolir-lo. Tampoc ha aconseguit complir encara amb l'objectiu previst per a l'any 2020 del 15% de la població adulta que participa en la formació al llarg de la vida, que actualment se situa en el 14,3%. Val a dir que aquests són indicadors que presenten un dèficit estructural des de fa anys, però que mostren actualment una evolució positiva per assolir els objectius fixats.

En canvi, tal com ja s'ha esmentat, aquesta tendència és actualment negativa pel que fa a la proporció de joves de 15 anys amb baix rendiment en les competències bàsiques, que actualment se situa entre el 25% i el 30%, quan l'objectiu establert per al 2030 és del 15%.

TAULA 3
Evolució dels indicadors de referència de l'Estratègia Europa 2020-2030 en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2023 (%)

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | OBJECTIU | |
|---|------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------------|--------------------|
| Taxa d'escolarització des dels 3 anys fins a l'inici de l'educació primària | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 99,7 | 100,4 | 100,1 | 98,7 | 98,6 | 96,9 | 96,6 | 97,1 | 97,5 | 97,8 | 97,1 | 96,6 | 96,1 | 95,8 | 95,3 | 95,6 | 96 | 96,2 | 96,8 | 96,8 | 97 | 96,4 | 96,5 | 97,1 | Objectiu 2030: 96% | |
| Espanya | 99 | 97,9 | 99,8 | 99,9 | 98,4 | 98,1 | 98,2 | 98 | 97,9 | 97,1 | 96,9 | 96,6 | 96,6 | 96,4 | 96,3 | 96,8 | 97 | 97,4 | 97,7 | 97,8 | 97,9 | 97,2 | 97,7 | 98,5 | Objectiu 2030: 96% | |
| UE-27 (6) | 82,7 | 84,5 | 86,3 | 83,4 | 83,5 | 84,6 | 86 | 88,1 | 89,8 | 90,3 | 91 | 91,4 | 91,7 | 91,8 | 91,2 | 91,9 | 92,4 | 92,4 | 92,2 | 92,9 | 93,4 | 92,5 | — | — | — | |
| Percentatge nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | — | — | — | 19,2 | — | — | 21,2 | — | — | 13,5 | — | — | 15,1 | — | — | 15,4 | — | — | — | — | — | — | — | 29,1 | — | Objectiu 2030: 15% |
| Espanya | 16,3 | — | — | 21,1 | — | — | 25,7 | — | — | 19,6 | — | — | 18,3 | — | — | 16,2 | — | — | — | — | — | — | — | 24,4 | — | Objectiu 2030: 15% |
| UE-27 | 21,3 | — | — | 19,8 | — | — | 24,1 | — | — | 20 | — | — | 19,7 | — | — | 19 | — | — | 22,5 | — | — | — | — | 26 | — | Objectiu 2030: 15% |
| Abandonament educatiu prematur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (2) | 29,7 | 30,3 | 31,3 | 34,3 | 34,1 | 33,2 | 28,5 | 31,2 | 32,9 | 31,9 | 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 | Objectiu 2030: 9% | |
| Espanya (3) | 29,1 | 29,7 | 30,9 | 31,7 | 32,2 | 31 | 30,3 | 30,8 | 31,7 | 30,9 | 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 | Objectiu 2030: 9% | |
| UE-27 (3) | 17,6 | 17,3 | 17 | 16,4 | 16 | 15,6 | 15,2 | 14,7 | 14,4 | 14 | 13,8 | 13,2 | 12,6 | 11,8 | 11,1 | 11 | 10,6 | 10,5 | 10,5 | 10,2 | 9,9 | 9,8 | 9,6 | 9,5 | Objectiu 2030: 9% | |
| Població de 30 a 34 anys amb estudis superiors | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 29,8 | 33,2 | 37,9 | 38,4 | 39,4 | 41,2 | 38,7 | 39,7 | 42,6 | 41,4 | 42,7 | 42,2 | 42,9 | 46,2 | 47 | 43,1 | 43,1 | 44,8 | 47,3 | 50,6 | 50 | 53 | 55,5 | 56,9 | Objectiu 2020: 40% | |
| Espanya (4) | 29,2 | 31,3 | 34,4 | 35,1 | 36,9 | 39,9 | 39,4 | 40,9 | 41,3 | 40,7 | 42 | 41,9 | 41,5 | 42,3 | 42,3 | 40,9 | 40,1 | 41,2 | 42,4 | 44,7 | 44,8 | 46,7 | 49,2 | 50,6 | Objectiu 2020: 40% | |
| UE-27 (4) | 22,4 | 22,8 | 23,6 | 25,1 | 26,9 | 27,2 | 28 | 29 | 30,1 | 31,1 | 32,6 | 33,4 | 34,5 | 35,6 | 36,5 | 37,3 | 37,8 | 38,6 | 39,4 | 40,3 | 41,1 | 41,9 | 42,8 | 43,9 | Objectiu 2020: 40% | |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | OBJECTIU | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----------|--------------------|--------------------|
| Població de 25 a 34 anys amb estudis superiors | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | - | - | - | - | 41,7 | 40,1 | 38,9 | 40,8 | 40,8 | 40,2 | 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 | | Objectiu 2030: 45% | |
| Espanya (4) | - | - | - | - | 40,7 | 40,3 | 40 | 39,5 | 40,3 | 40,3 | 40,4 | 41,1 | 41,5 | 41 | 41 | 42,6 | 44,3 | 46,5 | 47,4 | 48,7 | 48,7 | 50,5 | 52 | | | | |
| UE-27 (4) | - | - | - | - | 27,2 | 28,1 | 28,9 | 29,9 | 31,2 | 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 | | | | |
| Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (4 darreres setmanes) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 3,1 | 3,2 | 2,8 | 3,4 | 3 | 10,4 | 10 | 9,5 | 9,2 | 10,1 | 10,3 | 9,4 | 9 | 9,5 | 8,3 | 7,6 | 7,4 | 7,7 | 8,8 | 9,3 | 10 | 13 | 13,3 | 14,3 | | Objectiu 2020: 15% | |
| Espanya (5) | 4,5 | 4,4 | 4,5 | 4,8 | 4,8 | 10,8 | 10,7 | 10,8 | 10,7 | 10,8 | 11,2 | 11,2 | 11,4 | 10,1 | 9,9 | 9,4 | 9,4 | 9,9 | 10,5 | 10,6 | 11 | 14,4 | 15,3 | - | | | |
| UE-27 (6) | - | - | 5,3 | 6,4 | 7,1 | 7,7 | 7,8 | 7,9 | 8 | 7,9 | 7,8 | 8,1 | 8,2 | 9,9 | 10,1 | 10,1 | 10,3 | 10,4 | 10,6 | 10,8 | 9,1 | 10,8 | 11,9 | - | | | |
| Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (12 darrers mesos) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | Objectiu 2025: 47% |
| Espanya (5) | - | - | - | - | - | - | 30,9 | - | - | - | - | 37,7 | - | - | - | - | 43,4 | - | - | - | - | - | 49,2 | - | | | |
| UE-27 (6) | - | - | - | - | - | - | 32,8 | - | - | - | - | 40,2 | - | - | - | - | 43,7 | - | - | - | - | - | 46,6 | - | | | |

(1) Les dades fins a l'any 2012 corresponen a la taxa d'escolarització als 4 anys.

(2) Canvi de sèrie l'any 2014.

(3) Canvis de sèrie els anys 2006, 2014 i 2021.

(4) Canvis de sèrie els anys 2014 i 2021.

(5) Canvis de sèrie els anys 2003, 2005, 2006, 2014 i 2021.

(6) Canvis de sèrie els anys 2003, 2006, 2013 i 2021.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada

L'anàlisi comparada posa de manifest la forta polarització que afecta el sistema educatiu a Catalunya (Taules 3 i 4). D'una banda, Catalunya es caracteritza per elevats nivells d'abandonament educatiu prematur (14,8%), per sobre de la mitjana estatal (13,7%) i especialment de la UE (9,5%), i se situa l'any 2023 a la cua dels països europeus en la prevalença d'aquesta problemàtica, només per darrere de Romania, i seguida d'Espanya, encara que a una posició intermèdia a escala autonòmica. I, d'altra banda, Catalunya també presenta elevats nivells comparats d'instrucció superior de la població jove (56,5%), per sobre de la mitjana estatal (52%) i europea (43,1%), i se situa entre les comunitats autònomes i els països europeus capdavanters, només darrere d'Irlanda, Xipre, Luxemburg i Lituània (o del País Basc, Cantàbria i Madrid, a escala estatal).

En comparació a les comunitats autònomes econòmicament més riques, però, convé posar de manifest que Catalunya (56,5%) presenta nivells d'instrucció superior de la població jove més baixos que el País Basc (67,6%) o Madrid (60,2%), i taxes d'abandonament educatiu prematur (14,8%) comparativament més elevats (6,7% en el cas del País Basc i 11,4% en el cas de Madrid).

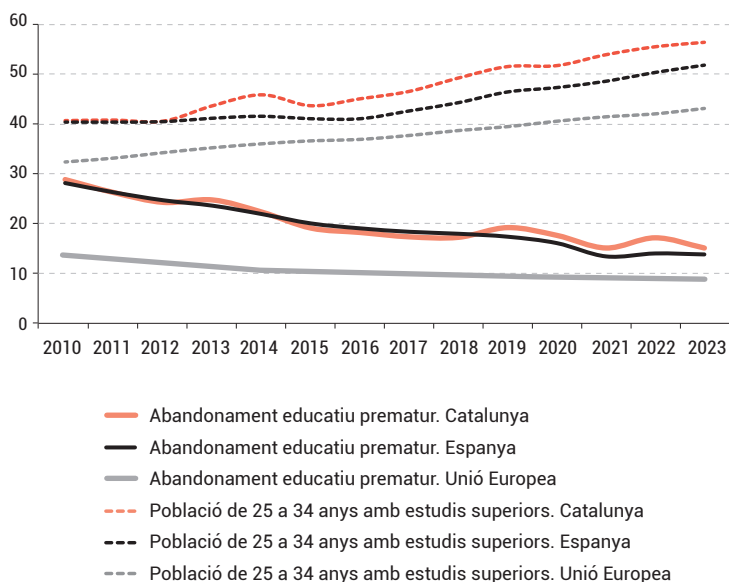
Aquesta polarització també s'observa quan es comparen les taxes d'escolarització als 17 anys i als 20 anys. L'elevat abandonament educatiu prematur provoca que l'any 2021 Catalunya sigui la segona comunitat autònoma amb una taxa d'escolarització als 17 anys més baixa, només per davant de Balears, i només darrere de cinc països europeus (Romania, Bulgària, Malta, Luxemburg i Hongria), però, en canvi, en una posició capdavantera a escala europea pel que fa a la taxa d'escolarització als 20 anys, només per darrere de sis països (Eslovènia, Països Baixos, Grècia, Irlanda, Espanya i Alemanya), encara que intermèdia a escala estatal.

A més de les característiques del mercat de treball, la provisió de formació professional és un dels factors que expliquen aquesta polarització formativa en el context de la Unió Europea. Els dèficits estructurals que han existit al conjunt de l'Estat en aquesta matèria han provocat que, tot i presentar una posició capdavantera per comunitats autònomes en els nivells de graduació de la població jove als cicles formatius, Catalunya ocupi una posició negativa en comparació a la resta de països europeus: a escala estatal, és la comunitat amb una taxa bruta de graduació a CFGM i a CFGS més alta l'any 2022, i se situa en posicions intermèdies pel que fa a l'assoliment d'estudis secundaris postobligatoris professionals entre la població de 20 a 24 anys l'any 2023, mentre que a escala europea ocupa la posició vint-i-cinquena (de vint-i-set) en aquest indicador. Els avenços en la creació d'oferta de formació professional ajudaran a reduir progressivament aquest diferencial en l'assoliment d'ensenyaments professionalitzadors per part de la població jove.

Des d'una perspectiva temporal, aquesta polarització comparada ha tendit al llarg de la darrera dècada a la moderació gràcies a l'evolució decreixent de l'abandonament educatiu prematur, més accentuada que la mitjana europea. Val a dir, però, que el nivell d'instrucció de la població jove també ha augmentat a un ritme més accentuat que la mitjana europea. De fet, Catalunya presenta una evolució més positiva que la mitjana europea dels indicadors relacionats amb les trajectòries formatives de la població jove (Gràfic 6).

GRÀFIC 6

Evolució dels indicadors d'abandonament educatiu prematur i nivell d'instrucció de la població jove. Catalunya, Espanya, Unió Europea. 2000-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

En contrast amb les elevades xifres d'abandonament educatiu prematur, convé destacar que, tot i amb l'excepció d'algun indicador, Catalunya presenta bons nivells comparats de comprensivitat i de promoció escolar al llarg de l'educació bàsica (Gràfic 7).

Si bé a escala europea Catalunya presenta nivells de repetició als 15 anys comparativament elevats, a escala estatal és la comunitat autònoma amb taxes d'idoneïtat als 10 anys (96,6%) i als 15 anys (88,7%) més elevades, molt per sobre de la mitjana estatal (91,7% i 75,4%, respectivament), i amb els percentatges d'alumnat repetidor a primària i a l'ESO més baixos. També és una de les comunitats capdavanteres pel que fa a les taxes brutes

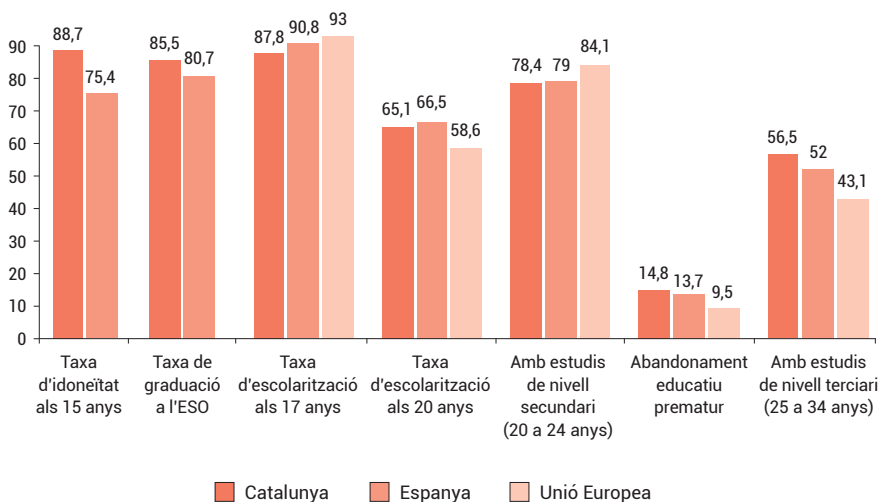
de graduació a l'ESO (85,4%), per sobre de la mitjana estatal (80,7%), només per darrere d'Astúries, País Basc i Cantàbria (Gràfic 8).

El bon comportament comparat del sistema pel que fa a les transicions educatives al llarg de l'escolaritat obligatòria suposa una bona base per combatre l'abandonament.

Els criteris d'avaluació adoptats durant la pandèmia de la COVID-19, per evitar que el tancament dels centres escolars tingués efectes negatius en les trajectòries escolars de l'alumnat, van fer incrementar de manera significativa les taxes de graduació a l'ESO durant l'any 2020 (Gràfic 9).

GRÀFIC 7

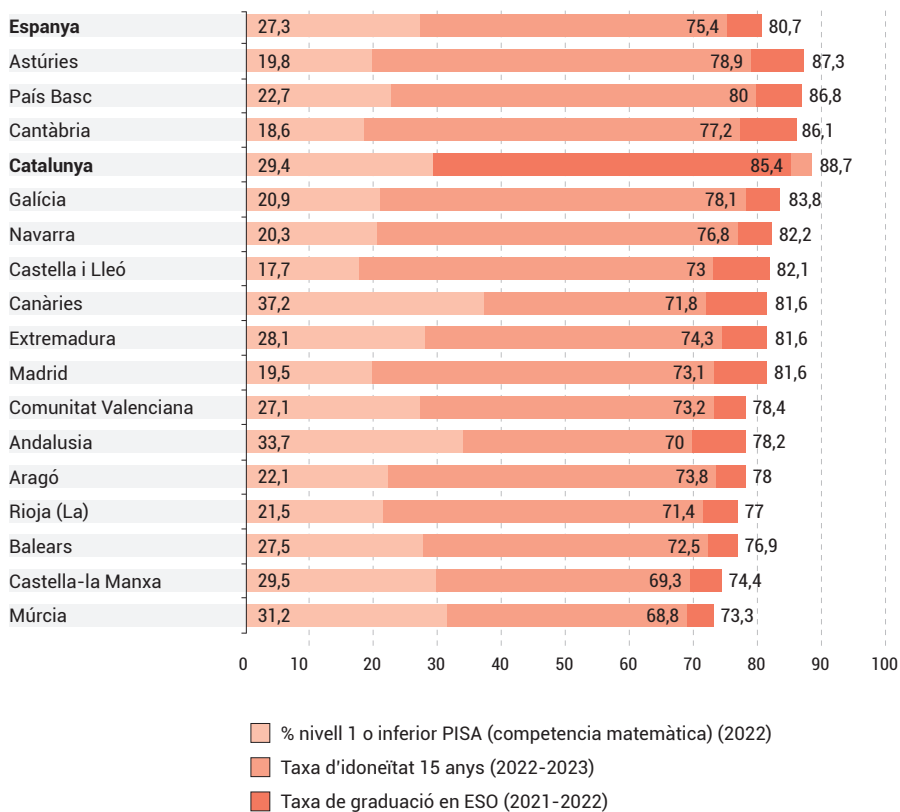
Indicadors de promoció escolar i adquisició de competències. Catalunya, Espanya, Unió Europea. 2022, 2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, de l'Eurostat i del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 8

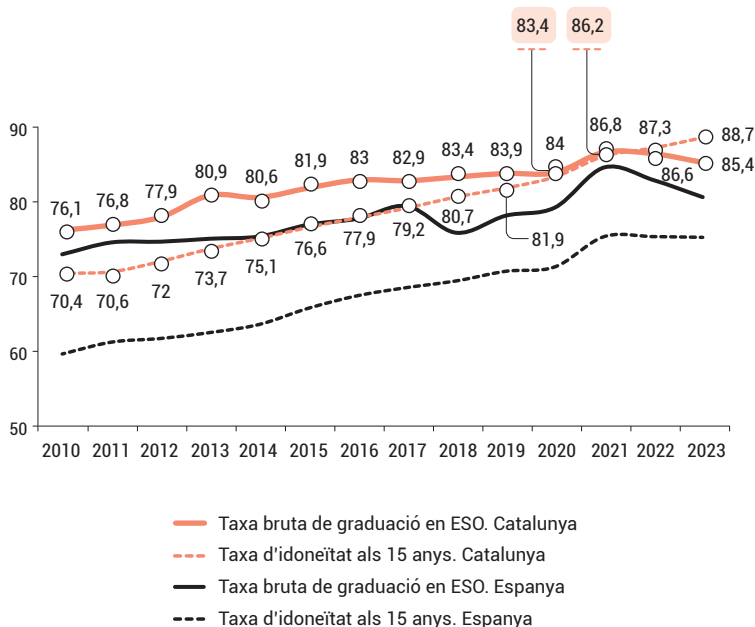
Indicadors de promoció escolar i adquisició de competències bàsiques per comunitats autònomes. 2022 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 9

Evolució dels indicadors de promoció escolar. Catalunya, Espanya. 2000-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

La comprensivitat del sistema educatiu va acompanyada, però, com a mínim en l'actualitat, de mals resultats comparats en els nivells d'aprenentatges de competències bàsiques als 15 anys. Si bé en edicions anteriors de les proves PISA Catalunya presentava millors resultats que la mitjana estatal i europea en competència lectora, matemàtica i científica, actualment obté resultats comparativament més baixos, tant pel que fa a la puntuació obtinguda com també al percentatge d'estudiants amb nivell baix de competències. De fet, només Andalusia presenta una situació més negativa en les tres competències avaluades (Taula 3 i Gràfic 10).

Catalunya és la comunitat autònoma amb una minoració més gran de les puntuacions en matemàtiques des de 2015, i se situa també entre els països europeus amb una davallada més accentuada de resultats, només per davant d'Alemanya (Gràfic 11).

A diferència del que succeeix amb la comprensivitat del sistema, els baixos nivells d'adquisició d'aprenentatges competencials poden afectar negativament tant la graduació en ESO com la reducció de l'abandonament escolar prematur.

En síntesi, des d'una perspectiva comparada amb comunitats autònomes i països europeus, Catalunya té bons resultats en els indicadors de promoció a primària i secundària obligatòria (idoneïtat als 15 anys, graduació a l'ESO, etc.), però obté mals resultats comparats en els nivells d'aprenentatges competencials en finalitzar els ensenyaments obligatoris, i també en la permanència al sistema més enllà de l'escolarització obligatòria (escolarització als 17 anys, taxes d'abandonament educatiu prematur, assoliment d'ensenyaments secundaris postobligatoris de la població jove, etc.). Tanmateix, torna a obtenir bons resultats pel que fa a la permanència al sistema educatiu als 20 anys i al nivell d'instrucció superior de la població jove.

I finalment, pel que fa a la formació al llarg de la vida, Catalunya se situa en una bona posició comparada a escala europea quant a l'escolarització a l'educació preprimària, per sobre de la mitjana dels països de la Unió Europea, i també en una bona posició comparada en la participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida (13,3%), per sota de la mitjana estatal (15,3%), però per sobre de la mitjana europea (11,9%). A escala estatal, ocupa la segona posició amb una menor participació de la població adulta en la formació, només per darrere de Castella-la Manxa. L'evolució de la participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida ha estat positiva per efecte de la millora de l'ocupació, que permet incrementar la participació en la formació contínua.

TAULA 4**Principals indicadors d'èxit educatiu per comunitats autònomes. 2022, 2023 (%)****Indicadors:**

1. Taxa d'idiomeitat als 10 anys (2022/2023)
2. Taxa d'idiomeitat als 15 anys (2022/2023)
3. Taxa d'alumnat repetidor a la primària (2022/2023)
4. Taxa d'alumnat repetidor a l'ESO (2022/2023)
5. Percentatge nivell 1 o inferior PISA (competència matemàtica) (2022)
6. Taxa de graduació en ESO (2021/2022)
7. Taxa bruta de graduació en ESO (2021/2022)
8. Taxa bruta de graduació en batxillerat (2021/2022)
9. Taxa bruta de graduació en CFGM (2021/2022)
10. Taxa bruta de graduació en CFGS (2021/2022)
11. Taxa escolarització a 17 anys (2021)
12. Taxa escolarització a 20 anys (2021)
13. Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2023)
14. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2023)
15. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (no superiors) (2023)
16. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris generals assolits (2023)
17. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris professionals assolits (2023)
18. Població de 25 a 34 anys amb estudis superiors (2023)
19. Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2023)
20. Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2022)
21. Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2022)

| | INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|------------|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 13 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| Espanya | 91,7 | 75,4 | 1,1 | 7 | 27,3 | 88,1 | 80,7 | 55,7 | 26,4 | 34,6 | 90,8 | 66,5 | 13,7 | 79 | 50,9 | 39,3 | 11,6 | 52 | 41,4 | 13,5 | 15,3 |
| Andalusia | 91,1 | 70 | 1,1 | 9,2 | 33,7 | 87,4 | 78,2 | 54,8 | 25,3 | 35 | 88,9 | 60,6 | 16,9 | 75,7 | 47,9 | 37,8 | 10,1 | 44,5 | 35,8 | 14,6 | 14,5 |
| Aragó | 88,2 | 73,8 | 1,6 | 5,9 | 22,1 | 88,6 | 78 | 56,8 | 25,9 | 30,4 | 90,5 | 66,9 | 10,8 | 81 | 50,2 | 35 | 15,3 | 51 | 42,9 | 10,1 | 15,9 |
| Astúries | 94,6 | 78,9 | 0,6 | 4,7 | 19,8 | 89,7 | 87,3 | 62,8 | 26,4 | 36,8 | 94,4 | 68,6 | 10,5 | 82,9 | 54,2 | 45,7 | 8,5 | 55,2 | 43,6 | 14,3 | 15,8 |
| Balears | 92,2 | 72,5 | 0,7 | 7,1 | 27,5 | 88,4 | 76,9 | 43 | 24,9 | 20,4 | 85,3 | 38,7 | 18 | 71,1 | 51,4 | 39,3 | 12,1 | 40,9 | 33,5 | 13,4 | 13,7 |
| Canàries | 93,7 | 71,8 | 1 | 6,8 | 37,2 | 88 | 81,6 | 58,7 | 22,7 | 35,5 | 88,3 | 51,5 | 14,7 | 79,2 | 54,4 | 42,7 | 11,7 | 42 | 34,3 | 16,5 | 14,7 |
| Cantàbria | 92,6 | 77,2 | 0,9 | 5,2 | 18,6 | 92,2 | 86,1 | 60,4 | 31,5 | 36,6 | 94,2 | 67,5 | 7,3 | 87,9 | 54 | 45,3 | 8,7 | 63,2 | 49,4 | 10,4 | 16,6 |
| Castella i Lleó | 89,4 | 73 | 2,2 | 6,9 | 17,7 | 89 | 82,1 | 58,2 | 24,1 | 29,7 | 96,2 | 79,4 | 10,3 | 83,9 | 53,8 | 41,3 | 12,5 | 50,2 | 40,8 | 10,3 | 15,3 |
| Castella-la Manxa | 88,9 | 69,3 | 2,8 | 9,3 | 29,5 | 84,6 | 74,4 | 55,4 | 23,3 | 26,6 | 89,5 | 48,2 | 16,6 | 76 | 46,6 | 35,2 | 11,4 | 47,3 | 32,7 | 12,9 | 13,2 |



| | INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|------------|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 13 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| Catalunya | 96,6 | 88,7 | 0,4 | 2,7 | 29,4 | 88,8 | 85,4 | 49,7 | 31,6 | 42,2 | 87,4 | 65,1 | 14,8 | 78,4 | 50,2 | 38,6 | 11,6 | 56,5 | 44,8 | 14,4 | 13,3 |
| Comunitat Valenciana | 92,2 | 73,2 | 1 | 9,1 | 27,1 | 86,3 | 78,4 | 48 | 29,4 | 32,4 | 90,3 | 67,5 | 15 | 75,4 | 48,6 | 32,5 | 16,1 | 52 | 38,6 | 13,7 | 17,1 |
| Extremadura | 89,1 | 74,3 | 1,1 | 6,6 | 28,1 | 89,9 | 81,6 | 58,2 | 26,7 | 27,2 | 91,6 | 51,9 | 9,9 | 84 | 56,7 | 42,3 | 14,4 | 47,1 | 34,5 | 13,7 | 15,8 |
| Galícia | 92,8 | 78,1 | 0,7 | 6,5 | 20,9 | 91,3 | 83,8 | 62,4 | 28,5 | 38,7 | 96,2 | 68,8 | 9,1 | 83,8 | 53,2 | 38,7 | 14,5 | 53,2 | 41,4 | 11,6 | 15,9 |
| Madrid | 89,6 | 73,1 | 1 | 7,5 | 19,5 | 87,9 | 81,6 | 63,7 | 22,1 | 33,8 | 92,7 | 86,9 | 11,4 | 82,2 | 55,1 | 47,2 | 7,9 | 60,2 | 50,5 | 13,5 | 17 |
| Múrcia | 87,5 | 68,8 | 2,5 | 9,3 | 31,2 | 82,7 | 73,3 | 56 | 24,4 | 30,7 | 91,2 | 62,2 | 19,2 | 70,4 | 47,3 | 36,4 | 10,8 | 42,3 | 32,7 | 13,6 | 14 |
| Navarra | 87,7 | 76,8 | 0,8 | 5,6 | 20,3 | 91,8 | 82,2 | 55,7 | 25,5 | 25,1 | 99,4 | 66,4 | 6,5 | 90,2 | 59,2 | 40,8 | 18,4 | 55,6 | 48,3 | 10,1 | 18,2 |
| País Basc | 91 | 80 | 1,1 | 5 | 22,7 | 94,1 | 86,8 | 67,6 | 25,4 | 42,2 | 97,7 | 76,6 | 6,7 | 87,7 | 47,7 | 36,6 | 11,2 | 67,6 | 55,7 | 10,4 | 17,5 |
| Rioja (La) | 86,9 | 71,4 | 1,2 | 8,1 | 21,5 | 88 | 77 | 51,1 | 25,7 | 29,8 | 93,8 | 69,6 | 9,7 | 86,5 | 58,5 | 36,5 | 22 | 49,8 | 40,2 | 11,4 | 13,8 |

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

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació

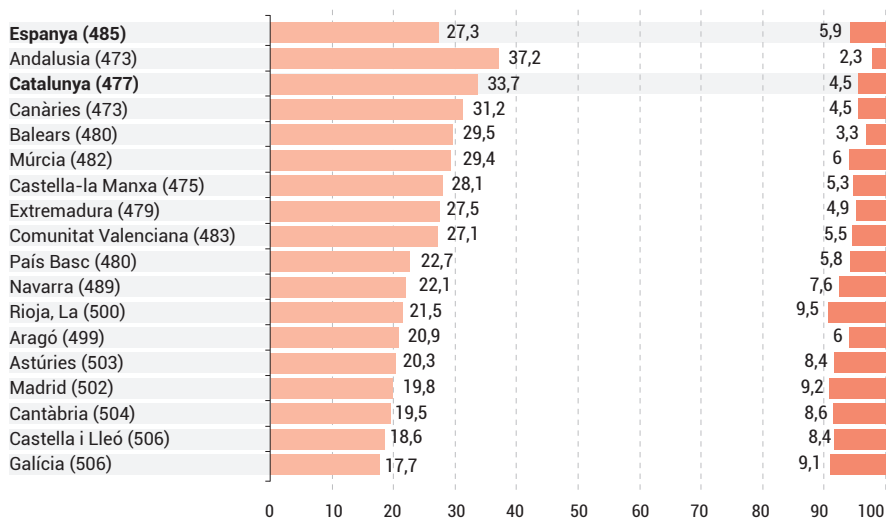
Indicadors:

1. Taxa d'idiomeïtat als 10 anys (2022/2023)
2. Taxa d'idiomeïtat als 15 anys (2022/2023)
3. Taxa d'alumnat repetidor a la primària (2022/2023)
4. Taxa d'alumnat repetidor a l'ESO (2022/2023)
5. Percentatge nivell 1 o inferior PISA (competència matemàtica) (2022)
6. Taxa de graduació en ESO (2021/2022)
7. Taxa bruta de graduació en ESO (2021/2022)
8. Taxa bruta de graduació en batxillerat (2021/2022)
9. Taxa bruta de graduació en CFGM (2021/2022)
10. Taxa bruta de graduació en CFGS (2021/2022)
11. Taxa escolarització a 17 anys (2021)
12. Taxa escolarització a 20 anys (2021)
13. Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2023)
14. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2023)
15. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (no superiors) (2023)
16. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris generals assolits (2023)
17. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris professionals assolits (2023)
18. Població de 20 a 24 anys amb estudis superiors (2023)
19. Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2023)
20. Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2022)
21. Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2022)

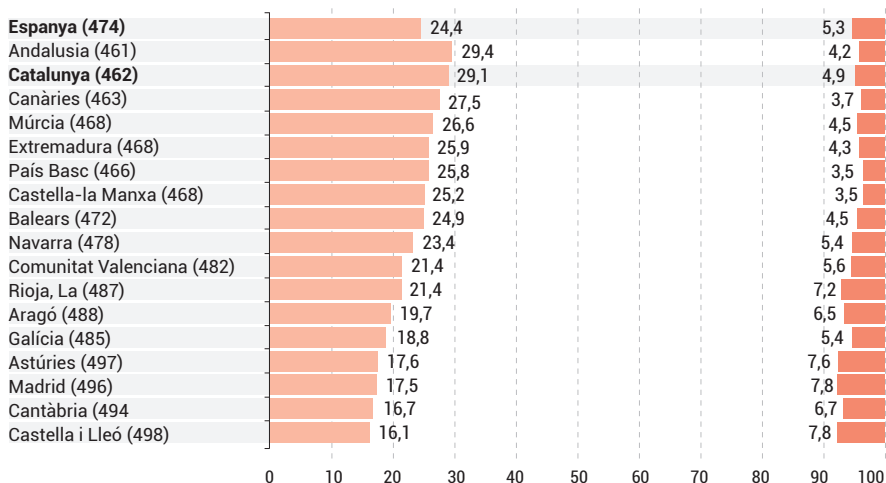
GRÀFIC 10

Puntuacions mitjanes i nivells de competències a les proves PISA per comunitats autònomes. 2022 (%)

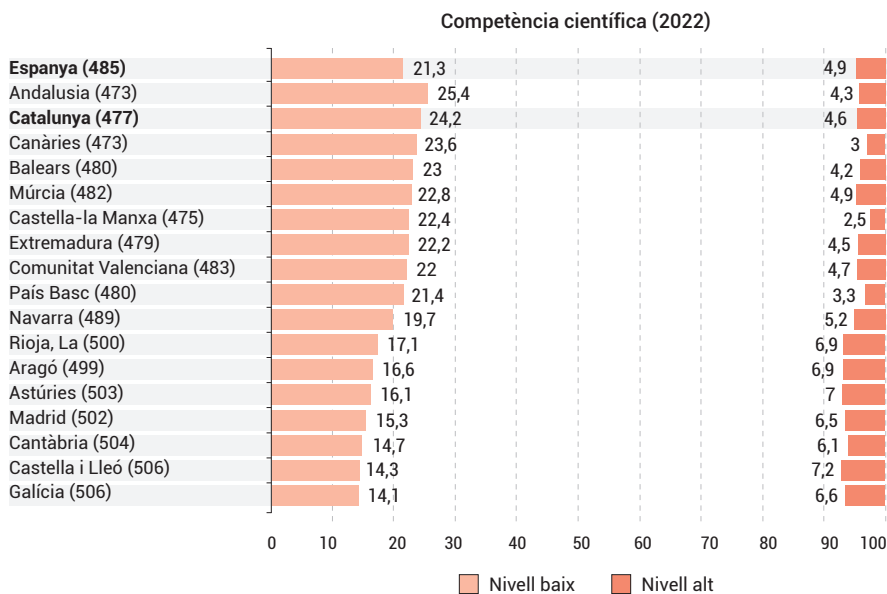
Competència matemàtica (2022)



Competència lectora (2022)



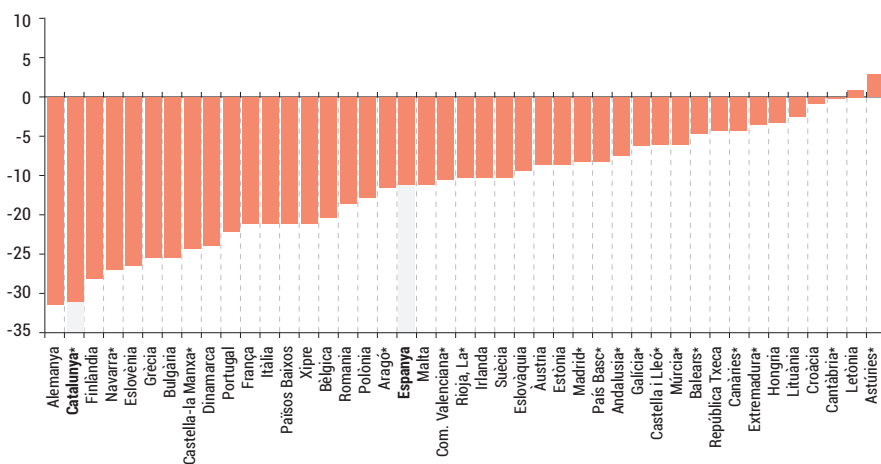
■ Nivell baix ■ Nivell alt



Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

GRÀFIC 11

Variació de puntuacions en matemàtiques entre 2015 i 2022 per països europeus i comunitats autònomes. 2015-2022 (%)



* Comunitat autònoma espanyola.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

TAULA 5**Principals indicadors d'èxit educatiu per països europeus. 2022 (%)****Indicadors:**

1. Taxa d'escolarització als 4 anys (2021)
2. Taxa d'escolarització dels 3 anys fins a l'inici de l'educació primària
3. Percentatge nivell 1 o inferior PISA (competència matemàtica) (2022)
4. Percentatge d'estudiants de 15 anys que ha repetit un o més cursos (2022)
5. Taxa escolarització 17 anys (2021)
6. Taxa escolarització 20 anys (2021)
7. Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2023)
8. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2023)
9. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (no superiors) (2023)
10. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris generals assolits (2023)
11. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris professionals assolits (2023)
12. Població de 25 a 34 anys amb estudis superiors (2023)
13. Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2023)
14. Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2022)
15. Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2022)

| | INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 13 | 15 |
| UE-27 | 94,5 | 92,5 | 29 | 12,5 | 93 | 58,7 | 9,5 | 84,1 | 64,9 | 35 | 29,8 | 43,1 | 35,1 | 12,4 | 11,9 |
| Bèlgica | 98,7 | 97,6 | 24,9 | 26,5 | 97 | 60,6 | 6,2 | 88,4 | 62,2 | 35,7 | 26,5 | 50 | 44,8 | 8,9 | 10,3 |
| Bulgària | 76,3 | 79,4 | 53,7 | - | 79,4 | 47,5 | 9,3 | 88,6 | 80,1 | 56 | 24,2 | 35,8 | 30,5 | 16 | 1,7 |
| República Txeca | 87,9 | 85,4 | 25,5 | 4,2 | 95,5 | 59,8 | 6,4 | 89,5 | 77,7 | 24,6 | 53 | 33,7 | 27 | 9,4 | 9,4 |
| Dinamarca | 98 | 97 | 20,4 | 3,5 | 93,3 | 43,7 | 10,4 | 75,3 | 67,5 | 57,8 | 9,7 | 49 | 42,9 | 8,8 | 27,9 |
| Alemanya | 94,6 | 93,1 | 29,6 | 19,2 | 91,6 | 66,2 | 12,8 | 71,4 | 60,4 | 30,8 | 29,6 | 38,4 | 33,3 | 8,5 | 8,1 |
| Estònia | 92,4 | 91,5 | 14,9 | 3,6 | 93,6 | 49,4 | 9,7 | 83,3 | 71,4 | 52,8 | 18,6 | 43,5 | 41,6 | 13,7 | 21,1 |
| Irlanda | 100 | 96,4 | 18,9 | 3,8 | 100,4 | 69,3 | 4 | 95 | 66,2 | 56,2 | 9 | 62,7 | 54,5 | 9,3 | 11,8 |



| INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 13 | 15 |
| Grècia | 76 | 68,8 | 47,3 | 3,3 | 91,7 | 72,3 | 3,7 | 95,4 | 81,3 | 63,4 | 17,9 | 44,5 | 34,3 | 16,4 | 3,5 |
| Espanya | 97,4 | 96 | 27,3 | 21,7 | 90,8 | 66,5 | 13,7 | 79 | 50,9 | 39,3 | 11,6 | 52 | 41,4 | 13,5 | 15,3 |
| França | 100 | 100 | 28,8 | 10,8 | 94,5 | 57,3 | 7,6 | 90,5 | 55,2 | 31,3 | 23,9 | 51,9 | 42,4 | 13,6 | 13,3 |
| Croàcia | 73,8 | 77,8 | 32,9 | - | 93,9 | 48,7 | 2 | 97,3 | 87,2 | 27 | 60,2 | 38,7 | 28,5 | 15,1 | 4,4 |
| Itàlia | 95,4 | 91 | 29,6 | 8,6 | 94,4 | 48,8 | 10,5 | 85,7 | 73,7 | 34,1 | 39,6 | 30,6 | 21,6 | 19,9 | 9,6 |
| Xipre | 94,4 | 85,8 | 53,2 | - | 88,8 | 38,4 | 10,5 | 88,3 | 58,4 | 43,7 | 14,6 | 61,6 | 51,1 | 18,5 | 10,5 |
| Letònia | 93,1 | 94,5 | 22,1 | 2,9 | 94,9 | 61,6 | 7,7 | 87,4 | 73,4 | 52 | 21,4 | 45,1 | 39,2 | 12,5 | 9,7 |
| Lituània | 89,6 | 92,1 | 27,8 | 1,8 | 101 | 63,1 | 6,4 | 92,7 | 74 | 54,7 | 19,3 | 57,4 | 46,4 | 12,2 | 8,5 |
| Luxemburg | 97,9 | 88,9 | - | - | 84,3 | 33,1 | 6,8 | 82 | 58,2 | - | 58,2 | 60,2 | 51,9 | 8,2 | 18,1 |
| Hongria | 98,2 | 93,4 | 29,5 | 6,5 | 86,9 | 49,4 | 11,6 | 85,1 | 76,9 | 42,8 | 34,1 | 29,4 | 29,8 | 13,3 | 7,9 |
| Malta | 90,8 | 86,2 | 32,5 | - | 79,8 | 49,7 | 10 | 86,9 | 60,7 | 41,3 | 19,4 | 46,3 | 32,9 | 7,2 | 12,8 |
| Països Baixos | 95,1 | 93 | 27,4 | 23,3 | 97,6 | 73,9 | 6,3 | 86,6 | 61,8 | 34,7 | 27,1 | 54,5 | 44,3 | 3,8 | 26,4 |



Indicadors:

1. Taxa d'escolarització als 4 anys (2021)
2. Taxa d'escolarització dels 3 anys fins a l'inici de l'educació primària
3. Percentatge nivell 1 o inferior PISA (competència matemàtica) (2022)
4. Percentatge d'estudiants de 15 anys que ha repetit un o més cursos (2022)
5. Taxa escolarització 17 anys (2021)
6. Taxa escolarització 20 anys (2021)
7. Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2023)
8. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2023)
9. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (no superiors) (2023)
10. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris generals assolits (2023)
11. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris professionals assolits (2023)
12. Població de 25 a 34 anys amb estudis superiors (2023)
13. Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2023)
14. Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2022)
15. Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació allarg de la vida (2022)

| | INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 13 | 15 |
| Àustria | 93,9 | 89 | 24,8 | 15,6 | 89 | 45,9 | 8,6 | 85,1 | 55,1 | 20,9 | 34,2 | 43,5 | 36,6 | 9,3 | 15,8 |
| Polònia | 91,2 | 90,4 | 23 | 3,1 | 96,5 | 59,6 | 3,7 | 93 | 79,8 | 37,8 | 41,9 | 46,3 | 37,9 | 10,9 | 7,6 |
| Portugal | 95,8 | 90,5 | 29,7 | 17,2 | 100,2 | 58,1 | 8 | 87,3 | 61,1 | 35,7 | 25,4 | 40,9 | 29,9 | 8,8 | 13,8 |
| Romania | 81 | 75,6 | 48,5 | - | 77,9 | 46,2 | 16,6 | 81,3 | 74,4 | 16,9 | 57,5 | 22,5 | 18,6 | 22,3 | 5,4 |
| Eslovènia | 93 | 92,3 | 24,7 | 3,5 | 96,8 | 74,6 | 5,4 | 90,4 | 75,8 | 22,9 | 52,8 | 40,7 | 33,8 | 7,5 | 22,3 |
| Eslovàquia | 80,1 | 77,4 | 33,3 | 7,6 | 88,4 | 44,7 | 6,4 | 90,6 | 74,2 | 25,8 | 48,3 | 39,8 | 28,8 | 12,8 | 12,8 |
| Finlàndia | 88,1 | 90,6 | 24,8 | 2,7 | 95,5 | 44,5 | 9,6 | 85,3 | 79,2 | 48 | 31,3 | 39,2 | 42,6 | 10,5 | 25,2 |
| Suècia | 95,2 | 96,1 | 27,2 | 4 | 97,9 | 48,9 | 7,4 | 87,9 | 73 | 49,1 | 23,9 | 54,1 | 49,4 | 6,9 | 36,2 |
| Catalunya | 95,4 | 95,1 | 29,4 | 7,4 | 87,4 | 65,1 | 14,8 | 78,4 | 50,2 | 38,6 | 11,6 | 57,3 | 44,8 | 14,4 | 13,3 |

Nota: en gris, s'indiquen els països europeus amb resultats més negatius que Catalunya; en taronja, els països europeus amb resultats més positius.
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Institut d'Estadística de Catalunya, de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació.

Indicadors:

1. Taxa d'escolarització als 4 anys (2021)
2. Taxa d'escolarització dels 3 anys fins a l'inici de l'educació primària
3. Percentatge nivell 1 o inferior PISA (competència matemàtica) (2022)
4. Percentatge d'estudiants de 15 anys que ha repetit un o més cursos (2022)
5. Taxa escolarització 17 anys (2021)
6. Taxa escolarització 20 anys (2021)
7. Abandonament educatiu prematur (18-24 anys) (2023)
8. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2023)
9. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (no superiors) (2023)
10. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris generals assolits (2023)
11. Població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris professionals assolits (2023)
12. Població de 25 a 34 anys amb estudis superiors (2023)
13. Població de 25 a 64 anys amb estudis superiors (2023)
14. Població de 18 a 24 anys que ni treballa ni estudia (NEET) (2022)
15. Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2022)

2

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

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés

Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural

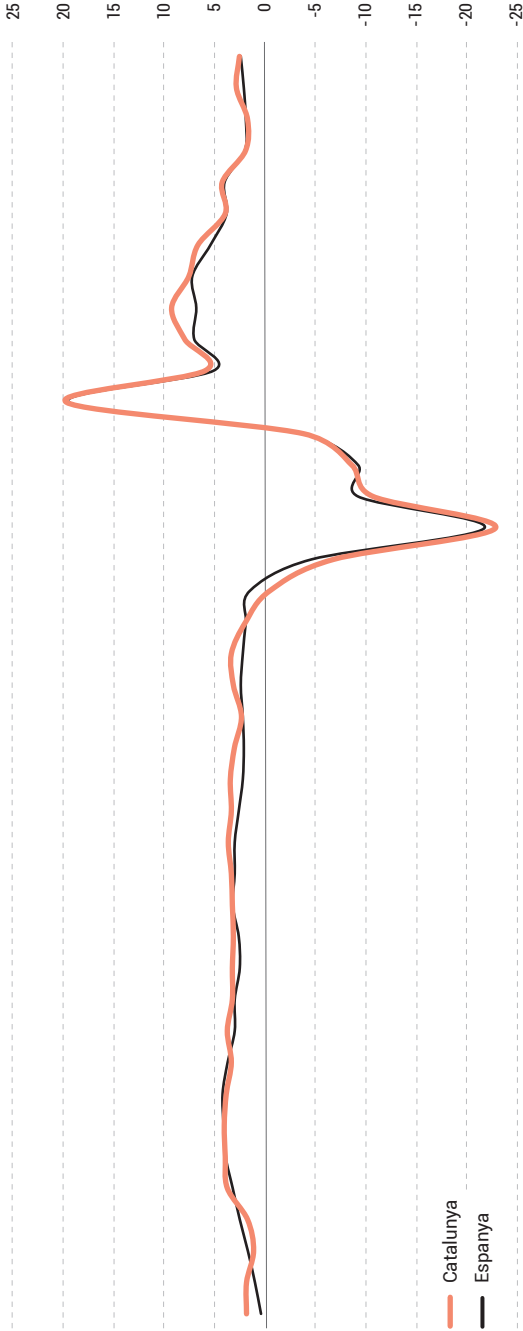
El capital social i econòmic de les persones i de les llars és un factor clau per promoure les oportunitats d'accés, permanència i resultats en el sistema educatiu. En aquest anuari, reprenem l'anàlisi que hem anat fent de les situacions de desigualtat social que intervenen en el funcionament del sistema educatiu català, tot abordant les seves dimensions d'eficàcia, eficiència i equitat. D'una banda, ens ocupem dels indicadors de desenvolupament socioeconòmic per comparar la situació de Catalunya amb altres àmbits territorials. D'altra banda, mostrem indicadors per aprofundir en la relació entre els condicionants d'origen i les oportunitats d'accés i de permanència en el sistema educatiu, i els posem en relació amb els resultats educatius i els aprenentatges de l'alumnat. Finalment, presentem l'associació dels condicionants d'origen amb altres indicadors socials, com ara les formes predominants d'oci i les activitats d'educació no formal.

Indicadors de desenvolupament socioeconòmic

En l'edició de l'anuari de l'any 2020, en el context de la crisi sociosanitària provocada per la COVID-19, ja vàrem constatar una gran davallada del producte interior brut a Catalunya durant els dos primers trimestres de l'any 2020, que contrastava amb l'evolució de la variació interanual que hi havia hagut d'ençà de la sortida de la crisi econòmica del període 2008-2013. Per bé que actualment el producte interior brut (PIB) ha tornat als nivells de prepanidèmia, l'empitjorament de la situació socioeconòmica per efecte de la pandèmia, per conjuntural que sigui, és un factor que pot malmetre les condicions d'educabilitat d'una part de la població (Gràfic 12).

GRÀFIC 12

Variació interanual en volum del producte interior brut (PIB). Catalunya i Espanya. T1/2014-T1/2024 (%)



| | 2014 | | | | 2015 | | | | 2016 | | | | 2017 | | | | 2018 | | | | 2019 | | | | 2020 | | | | 2021 | | | | 2022 | | | | 2023 | | | | 2024 | | |
|-----|------|-----|-----|------|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|------|------|-------|-------|------|------|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|----|----|
| | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 | T4 | T1 | T2 | T3 |
| CAT | 1,8 | 1,8 | 1,1 | 1,7 | 3,7 | 3,9 | 4 | 3,8 | 3,3 | 3,7 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 3,3 | 3,6 | 3,4 | 3 | 2,3 | 3,1 | 3,3 | 1,9 | -0,5 | -4,8 | -22,8 | -10,7 | -8,6 | -3,8 | 19,6 | 5,9 | 7,9 | 9,2 | 7,5 | 6,6 | 3,9 | 4,2 | 1,9 | 1,7 | 2,8 | 2,5 | | | |
| ESP | 0,4 | 1 | 1,7 | -2,5 | 3,2 | 3,9 | 4,1 | 4,2 | 3,7 | 3 | 3 | 2,5 | 2,6 | 3,2 | 3 | 3 | 2,6 | 2,2 | 2,1 | 2,2 | 2,4 | 2,2 | 1,9 | 1,5 | -4,6 | -21,7 | -9,2 | -3,6 | 19,4 | 5,1 | 7 | 6,8 | 7,2 | 5,4 | 3,8 | 4 | 2 | 1,9 | 2,1 | 2,4 | | | |

Nota: dades corregides d'estacionalitat

Font: Idescat (comptabilitat trimestral) i INE (comptabilitat nacional trimestral d'Espanya)

La Taula 6 mostra els principals indicadors de desenvolupament socioeconòmic relacionats amb el capital econòmic de les persones i de les famílies, que alhora estan associats amb l'educabilitat dels infants. Concretament, veiem l'evolució dels indicadors relatius als nivells de riquesa (PIB), al risc de pobresa i a les desigualtats socials existents. L'anàlisi de la seva evolució constata que durant la pandèmia els nivells de pobresa i de desigualtat social van incrementar-se, especialment els nivells de pobresa infantil, però també que, després de la interrupció de la pandèmia, els indicadors de desenvolupament socioeconòmic han mostrat una tendència positiva de reducció dels nivells de pobresa i també de desigualtat. Actualment, gràcies al bon funcionament de l'economia, la prevalença de la pobresa infantil i de la desigualtat social se situa per sota dels nivells previs a la pandèmia, tot i que encara està molt lluny dels nivells d'abans de la crisi econòmica de 2008.

En el cas del risc de pobresa infantil, Catalunya, amb una taxa de 27,1%, si bé continua situant-se molt per sobre de la mitjana europea (19%), es troba lleugerament per sota del nivell observat a l'Estat (28,5%). De fet, en comparació al conjunt de l'Estat i de la Unió Europea, Catalunya és l'àmbit territorial que va experimentar un increment més gran dels nivells de pobresa infantil durant la pandèmia, i el que, en termes relatius, s'ha recuperat millor d'aquesta crisi: l'any 2020 va arribar a una taxa de pobresa infantil del 33,4%, molt per sobre de la d'Espanya (27,6%) i també del conjunt de la Unió Europea (18,1%), que pràcticament no va notar l'impacte de la pandèmia pel que fa a la prevalença de la pobresa infantil.

D'altra banda, tenint en compte l'indicador de desigualtat en la distribució de la renda, Catalunya també mostra valors positius, si els comparem amb l'evolució observada d'ençà de la crisi econòmica del 2008. Així, l'índex de Gini, després de pujar fins al valor de 31,7 en plena pandèmia, l'any 2023 va disminuir fins al 29,9, de manera que es va situar gairebé al mateix nivell de la mitjana europea. Aquest valor és el més baix des del 2009, any que va suposar un punt d'inflexió, a partir del qual va començar un augment sostingut de les desigualtats. Aquesta tendència positiva

també s'observa en l'evolució de la relació entre la renda del 20% de la població amb ingressos més elevats i la del 20% amb ingressos més baixos (S80/20). Com en el cas de l'índex de Gini, aquest indicador també presenta uns valors que no es veien d'ençà del 2009. Després de situar-se per damunt de la mitjana espanyola i europea l'any 2020, actualment, amb un índex amb un valor de 5, se situa 0,5 punts per sota del conjunt d'Espanya i només 0,3 punts per sobre de la Unió Europea.

Aquesta recuperació també s'observa en el Gràfic 13, el qual ens mostra l'evolució de la taxa de risc de pobresa per edats. S'observa, d'entrada, com les franges d'edat més vulnerables, tant la dels menors de 16 anys com la dels majors de 65, són les que van mostrar un augment relatiu més elevat del 2019 al 2020, i també les que més s'han recuperat després de la pandèmia. No obstant això, convé recordar que el risc de pobresa continua essent més alt entre els infants (27,1%), molt per sobre del conjunt de la població (18%), i també que la prevalença de la pobresa infantil encara no s'ha recuperat de l'impacte de la crisi econòmica de 2008, que va suposar l'augment de prop de 10 punts percentuals en el nombre d'infants que es troben en aquesta situació. Des d'aleshores, malgrat la bonança econòmica existent a partir de 2015 (amb el parèntesi de la pandèmia), les dades no han aconseguit recuperar els valors existents l'any 2008 ni s'hi han apropat significativament.

TAULA 6

Evolució d'indicadors de desenvolupament socioeconòmic per àmbit territorial, 2004-2019

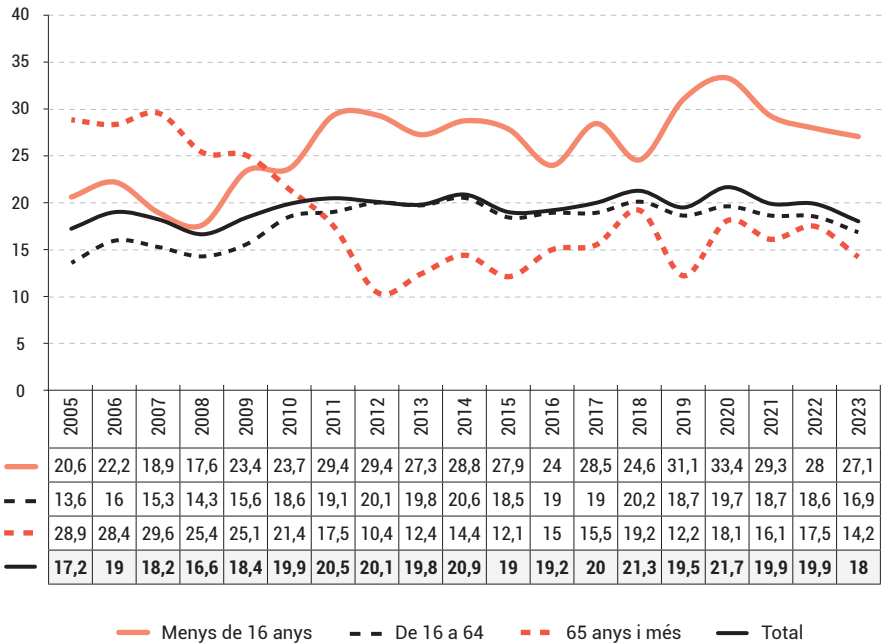
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| PIB per càpita (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unió europea (27) | 22.010 | 23.200 | 24.550 | 25.260 | 24.050 | 24.900 | 25.660 | 25.770 | 26.010 | 26.580 | 27.500 | 28.190 | 29.320 | 30.290 | 31.310 | 30.050 | 32.680 | 35.430 | 37.610 |
| Catalunya | 26.526 | 28.166 | 29.387 | 29.388 | 27.800 | 27.880 | 27.731 | 26.909 | 27.016 | 27.561 | 28.717 | 29.747 | 30.838 | 31.934 | 32.749 | 28.923 | 31.433 | 34.411 | 36.695 |
| Espanya | 21.240 | 22.630 | 23.780 | 24.130 | 23.060 | 23.040 | 22.760 | 22.050 | 21.910 | 22.230 | 23.230 | 23.990 | 24.980 | 25.760 | 26.440 | 23.640 | 25.800 | 28.160 | 30.320 |
| Taxa de risc de pobresa (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unió Europea (27) | 16,5 | 16,5 | 16,6 | 16,5 | 16,4 | 16,5 | 16,8 | 16,8 | 16,7 | 17,2 | 17,4 | 17,5 | 16,9 | 16,8 | 16,5 | 16,7 | 16,8 | 16,5 | 16,2 |
| Espanya | 21 | 20,3 | 19,7 | 19,8 | 20,4 | 20,7 | 20,6 | 20,8 | 20,4 | 22,2 | 22,1 | 22,3 | 21,6 | 21,5 | 20,7 | 21 | 21,7 | 20,4 | 20,2 |
| Catalunya (1) | 13,2 | 13,4 | 13,8 | 12,3 | 15,2 | 14,7 | 14,2 | 15,8 | 13,9 | 15,8 | 13,9 | 13,2 | 15 | 13,6 | 13,9 | 16,7 | 14,8 | 14,5 | 13,9 |
| Catalunya | 17,2 | 19 | 18,2 | 16,6 | 19,9 | 19,2 | 19,5 | 20,5 | 19,8 | 20,9 | 19 | 19,2 | 20 | 21,3 | 19,5 | 21,7 | 19,9 | 19,9 | 18 |
| Taxa de risc de pobresa infantil (< 16 anys) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unió Europea (27) | 19,9 | 19,9 | 19,9 | 20,2 | 20 | 20,7 | 20,4 | 20,2 | 20,1 | 21,1 | 21,1 | 20,9 | 19,6 | 19,3 | 18,1 | 18,9 | 19,1 | 19 | 19,1 |
| Espanya | 25,7 | 27 | 25,5 | 26,8 | 28,9 | 28,8 | 27,2 | 26,9 | 26,7 | 30,1 | 28,8 | 28,9 | 28,1 | 26,2 | 27,1 | 27,6 | 28,7 | 27,7 | 28,5 |
| Catalunya | 20,6 | 22,2 | 18,9 | 17,6 | 23,4 | 23,7 | 23,4 | 29,4 | 27,3 | 28,8 | 27,9 | 24 | 28,5 | 28 | 31,1 | 33,4 | 29,3 | 28 | 27,1 |
| Índex de Gini | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unió Europea (27) | 30,6 | 30,3 | 30,6 | 30,9 | 30,5 | 30,5 | 30,8 | 30,4 | 30,6 | 30,9 | 30,8 | 30,6 | 30,3 | 30,4 | 30,2 | 30 | 30,2 | 29,6 | 29,6 |
| Espanya | 32,2 | 31,9 | 31,9 | 32,4 | 32,9 | 33,5 | 34 | 34,2 | 33,7 | 34,7 | 34,6 | 34,5 | 34,1 | 33,2 | 33 | 32,1 | 33 | 32 | 31,5 |
| Catalunya | 29,4 | 28,4 | 29,5 | 29,4 | 29,4 | 31,7 | 31,9 | 32,6 | 31,9 | 33 | 32,3 | 31,4 | 31,8 | 30,3 | 31,2 | 31,7 | 30,9 | 30 | 29,9 |
| S80/S20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unió Europea (27) | 5 | 5 | 5 | 4,9 | 4,9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,2 | 5,2 | 5,2 | 5,1 | 5,1 | 5 | 4,9 | 5 | 4,7 | 4,7 |
| Espanya | 5,6 | 5,5 | 5,5 | 5,6 | 5,9 | 6,2 | 6,3 | 6,5 | 6,3 | 6,8 | 6,9 | 6,6 | 6,6 | 6 | 5,9 | 5,8 | 6,2 | 5,6 | 5,5 |
| Catalunya | 4,7 | 4,6 | 4,7 | 4,8 | 5 | 5,8 | 5,9 | 6,5 | 5,7 | 6,4 | 6 | 5,4 | 5,7 | 5,2 | 5,4 | 6 | 5,4 | 5,1 | 5 |

Nota: en el cas de Catalunya, es produeix una ruptura de sèrie l'any 2013. (1) La taxa de risc de pobresa total per a Catalunya està calculada a partir de la mediana d'ingressos de la població espanyola.

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

GRÀFIC 13

Evolució de la taxa de risc de pobresa per edats a Catalunya. 2005-2023 (%)



Nota: les dades del període 2004-2012 són en base 2004. Les dades 2013-2015 són en base 2013.
 Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu

A continuació, mostrem els indicadors d'accés als ensenyaments no obligatoris, concretament a l'educació preprimària i als nivells postobligatoris, en funció dels nivells de pobresa, els nivells d'instrucció dels progenitors i l'estatus socioeconòmic i cultural familiar.

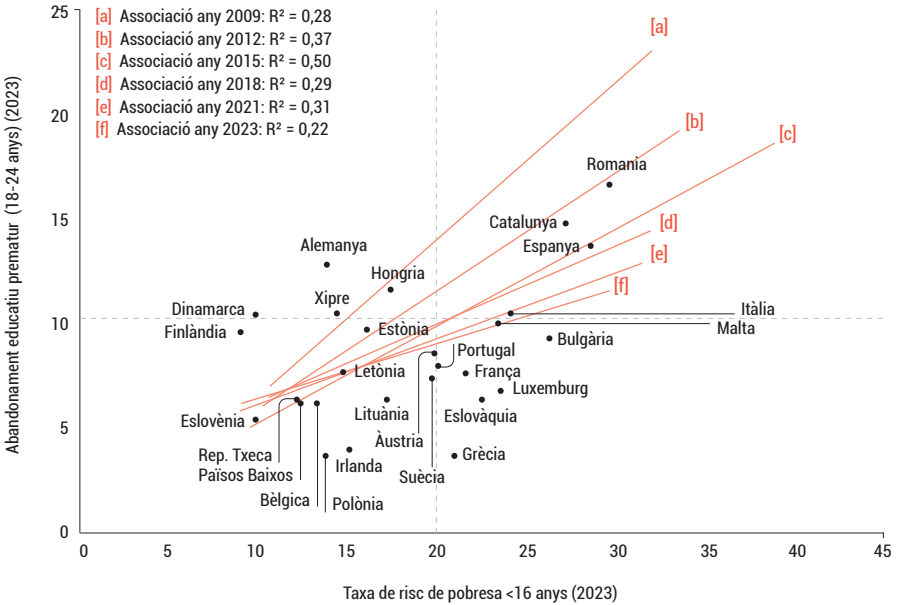
En la primera anàlisi, posem en relació la taxa de risc de pobresa infantil (<16 anys) amb els nivells d'abandonament escolar (18-24 anys). Aquesta relació l'hem examinat d'ençà de l'any 2006, cada tres anys, per veure'n

l'evolució, i es constata que, un cop més, l'associació és significativa: els països que tenen nivells més alts de pobresa tendeixen a mostrar uns nivells més alts d'abandonament escolar (Gràfic 14). La relació entre ambdós indicadors va veure el punt més alt l'any 2015, amb una variabilitat compartida entre els dos indicadors del 50%. Això indica que la crisi econòmica del 2008 havia consolidat una relació entre disponibilitat material i permanència en el sistema educatiu i, consegüentment, feia que augmentessin les desigualtats educatives per raó d'origen socioeconòmic. Amb l'última actualització, veiem com l'associació observada el 2023 s'atenua de forma significativa, en part gràcies a la reducció dels nivells d'abandonament i també de la pobresa infantil. Després d'haver observat un repunt l'any 2021 (31%), just després de la crisi de la pandèmia, l'any 2023 aquesta associació baixa fins al 22% de variabilitat compartida.

Amb tot, tal com també succeeix amb Espanya, Catalunya continua mostrant una situació negativa en comparació amb la resta dels països europeus, tant pel que fa a les taxes de risc de pobresa infantil com en relació amb l'abandonament prematur del sistema educatiu. Atès el quadrant en què s'ubiquen i la seva posició respecte de la recta de regressió, continuen mostrant uns nivells d'abandonament prematur excessius considerant les respectives taxes de pobresa. Només Romania mostra taxes de pobresa infantil i nivells d'abandonament prematur més alts que Catalunya i Espanya.

GRÀFIC 14

Evolució de la relació de la taxa de risc de pobresa dels menors de 16 anys i la taxa d'abandonament prematur, per països europeus. 2009-2023

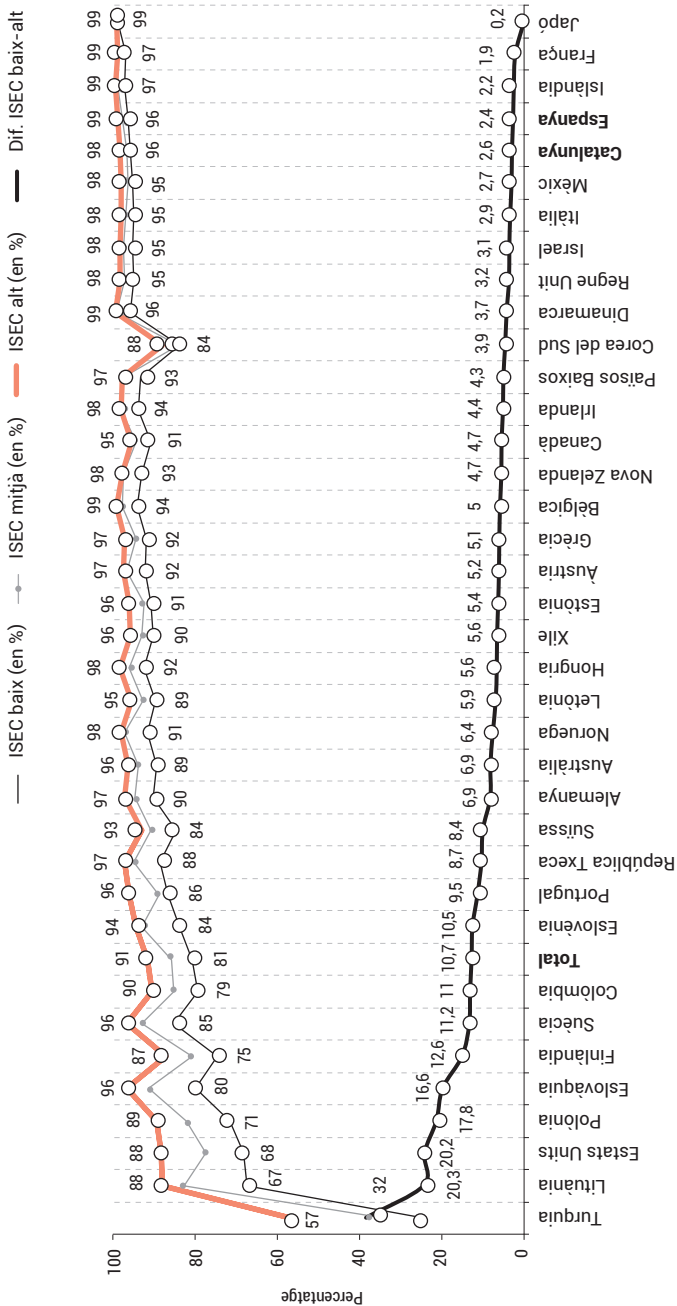


Font: elaboració pròpia amb dades d'Idescat, OECD Statistics i Eurostat.

Un indicador que ens ofereix una mirada complementària és la taxa d'escolarització en l'educació preprimària segons el nivell socioeconòmic i cultural familiar, a partir de les dades que ens ofereix PISA. Amb caràcter general, l'alumnat de famílies socialment desfavorides tendeix a participar menys en l'educació preprimària que l'alumnat de famílies benestants (Gràfic 15). En aquest sentit, però, cal destacar que Catalunya i Espanya són els àmbits territorials amb un percentatge més elevat d'alumnat que va participar, durant almenys 1 any, a l'educació preprimària, i també és un dels àmbits amb diferències més reduïdes, gràcies a la universalització de l'educació infantil de segon cicle. Catalunya és el cinquè àmbit territorial, després de Japó, França i Islàndia, amb una taxa de participació més elevada de l'alumnat amb un estatus socioeconòmic baix, mitjà i alt.

GRÀFIC 15

Escolarització en l'educació infantil (almenys 1 any) segons l'estatus socioeconòmic de la família i diferència entre nivell alt i baix. 2022



Font: elaboració pròpia amb la base de dades PISA 2022.

Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius

Aquesta secció s'estructura en dos apartats: un relatiu a les desigualtats educatives que s'observen a Catalunya, i un segon en què posem en relació aquestes desigualtats en els resultats amb factors d'origen social, econòmic i cultural.

Indicadors de desigualtats educatives

La Taula 7 mostra les diferències dels resultats que s'observen entre l'alumnat que obté millors puntuacions i l'alumnat amb baixes puntuacions, i també el percentatge d'alumnat que s'ubica en els nivells més alts de competència i l'alumnat que es troba en el nivell més baix.

L'edició del PISA 2022 ha suposat un daltabaix per una gran part dels sistemes educatius dels països de l'OCDE. I ho ha suposat especialment per a Catalunya. A la Taula 7 podem veure que, en un context de postpandèmia, els resultats han empitjorat de forma molt significativa, cosa que ha exacerbat una tendència negativa que ja s'observava l'any 2018. Pel que fa a les puntuacions mitjanes, Catalunya mostra xifres mai vistes en cap de les matèries avaluades: 469 punts en matemàtiques (baixada de 21 punts), 462 punts en comprensió lectora (baixada de 38 punts respecte a l'any 2015) i 477 punts en ciències (baixada de 12 punts). Aquesta baixada s'observa en els percentils extrems de l'escala de puntuacions, però sobretot en els percentils més baixos. Això fa que s'eixamplin les desigualtats entre els estudiants amb millors i pitjors notes: es passa de 227, 226 i 235 punts de diferència en matemàtiques, lectura i ciències, a 229, 263 i 244 punts, respectivament.

D'altra banda, aquests resultats negatius es reflecteixen de forma evident en el percentatge d'estudiants segons nivells de competència. L'alumnat amb un nivell de competència inferior al nivell 1 del PISA, el qual pràcticament és equiparable a l'analfabetisme funcional, puja fins gairebé al 30% en matemàtiques i comprensió lectora, i fins al 24% en

l'àmbit científic. D'altra banda, el percentatge d'alumnat en el nivell més alt de competències baixa a nivells mai vistos en l'àmbit matemàtic, mentre que en lectura i ciències són encara més baixos (4,9% i 4,6%, respectivament).

TAULA 7

Evolució de les puntuacions a les proves PISA, de la diferència entre percentils i del percentatge d'alumnat amb nivell baix i alt a Catalunya. 2003-2022

| COMPETÈNCIA MATEMÀTICA | | | | | | |
|------------------------|---------|---------------|---------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Anys | Mitjana | Percentil 10è | Percentil 90è | Diferència P90-P10 | Nivell baix (1 o menys) (%) | Nivell alt (5 o més) (%) |
| 2003 | 494 | 381 | 608 | 227 | 19,4 | 10,2 |
| 2006 | 488 | 372 | 597 | 225 | 21 | 8,1 |
| 2009 | 496 | 377 | 609 | 232 | 19,1 | 10,4 |
| 2012 | 493 | 380 | 602 | 222 | 20 | 8,7 |
| 2015 | 500 | 388 | 608 | 220 | 17,7 | 10,2 |
| 2018 | 490 | 374 | 601 | 227 | 22 | 8,8 |
| 2022 | 469 | 355 | 584 | 229 | 29,4 | 6 |
| COMPRESIÓ LECTORA | | | | | | |
| Anys | Mitjana | Percentil 10è | Percentil 90è | Diferència P90-P10 | Nivell baix (1 o menys) (%) | Nivell alt (5 o més) (%) |
| 2003 | 483 | 364 | 594 | 230 | 19,2 | 4,3 |
| 2006 | 477 | 360 | 586 | 226 | 21,2 | 3,1 |
| 2009 | 498 | 388 | 597 | 209 | 13,5 | 3,6 |
| 2012 | 501 | 383 | 612 | 229 | 15,1 | 7,3 |
| 2015 | 500 | 381 | 607 | 226 | 15,4 | 6,2 |
| 2018 | – | – | – | – | – | – |
| 2022 | 462 | 329 | 592 | 263 | 29,1 | 4,9 |

>>>

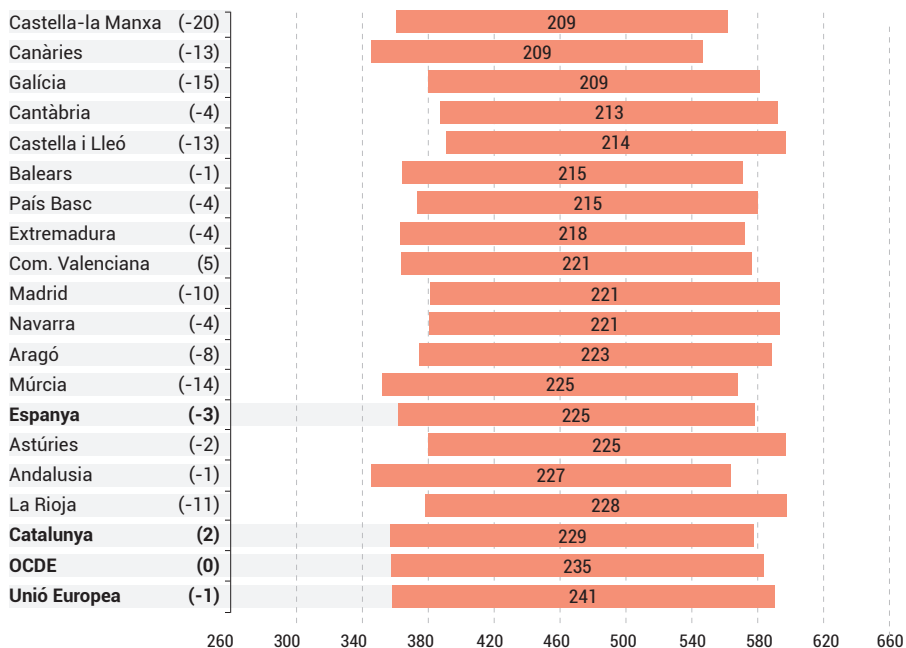
| COMPETÈNCIA CIENTÍFICA | | | | | | |
|------------------------|---------|---------------|---------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Anys | Mitjana | Percentil 10è | Percentil 90è | Diferència P90-P10 | Nivell baix (1 o menys) (%) | Nivell alt (5 o més) (%) |
| 2003 | 494 | 381 | 608 | 227 | 19,4 | 10,2 |
| 2006 | 488 | 372 | 597 | 225 | 21 | 8,1 |
| 2009 | 496 | 377 | 609 | 232 | 19,1 | 10,4 |
| 2012 | 493 | 380 | 602 | 222 | 20 | 8,7 |
| 2015 | 500 | 388 | 608 | 220 | 17,7 | 10,2 |
| 2018 | 490 | 374 | 601 | 227 | 22 | 8,8 |
| 2022 | 469 | 355 | 584 | 229 | 29,4 | 6 |

Font: elaboració pròpia amb la base de dades PISA 2022.

Un altre indicador de desigualtat educativa és la diferència de puntuacions entre els extrems de la distribució de l'escala de competències, concretament la diferència entre els percentils 10è i 90è (Gràfic 16). Si ens fixem en aquest indicador en el cas de matemàtiques, en l'àmbit de les comunitats autònomes, observem que Catalunya és la comunitat autònoma amb més diferències de resultats. Alhora, si bé, en general, s'observa que les diferències de rendiment s'han escurçat lleugerament respecte a l'edició anterior (per exemple, a Castella-la Manxa, Galícia i Múrcia, les diferències en matemàtiques estan entre 14 i 20 punts menys), a Catalunya aquestes diferències augmenten lleugerament (2 punts en matemàtiques). Matemàtiques és la matèria en què l'augment és més contingut. En el cas de ciències, l'increment és de 9 punts, mentre que en comprensió lectora arriba fins als 37 punts (en aquest cas, però, l'última onada del PISA va ser el 2015).

GRÀFIC 16

Diferències de puntuacions entre els percentils 10è i 90è de matemàtiques al PISA 2022 i variació respecte del 2018, per comunitats autònomes



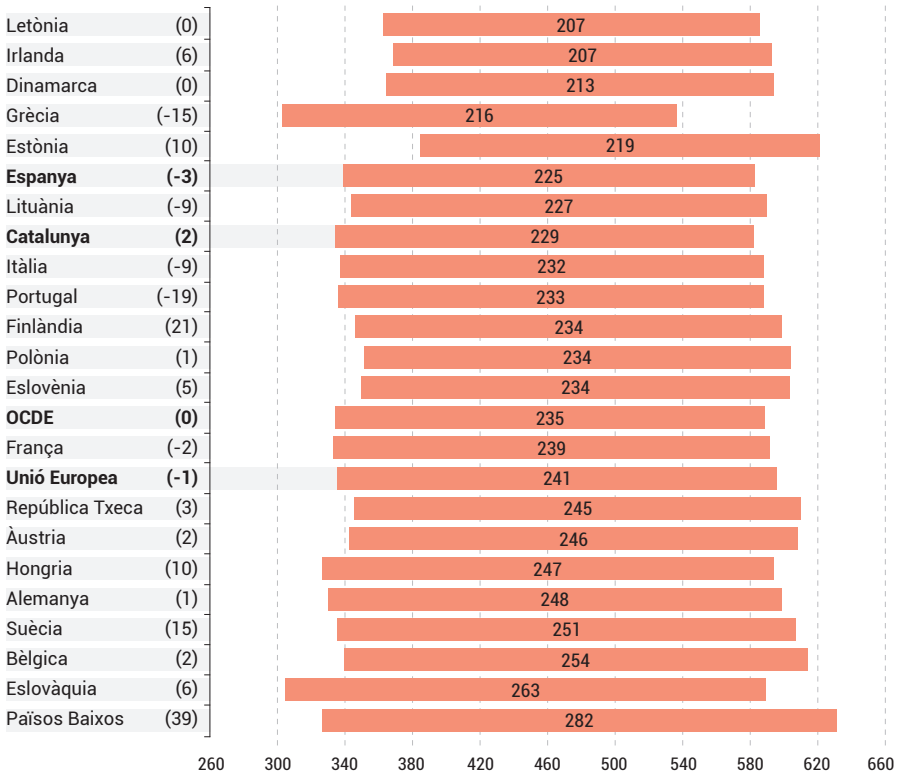
Nota: entre parèntesi la variació respecte 2018.

Font: elaboració pròpia amb la base de dades PISA 2022.

En l'àmbit internacional, en canvi, com ja succeïa en el PISA 2018, si bé Catalunya s'allunya de la mitjana espanyola i se situa amb 4 punts més, la seva posició és comparativament millor. Com mostrem en el Gràfic 17, Catalunya continua presentant un dels sistemes educatius amb menys diferències entre l'alumnat amb més i menys competències matemàtiques. Els països que mostren una situació més favorable que Catalunya són Letònia, Irlanda, Dinamarca, Grècia i Estònia, tot just abans d'Espanya, Lituània i Catalunya.

GRÀFIC 17

Diferències de puntuacions entre els percentils 10è i 90è de matemàtiques al PISA 2022 i variació respecte el 2018, per països europeus



Nota: entre parèntesi la variació respecte 2018.

Font: elaboració pròpia amb la base de dades PISA 2022.

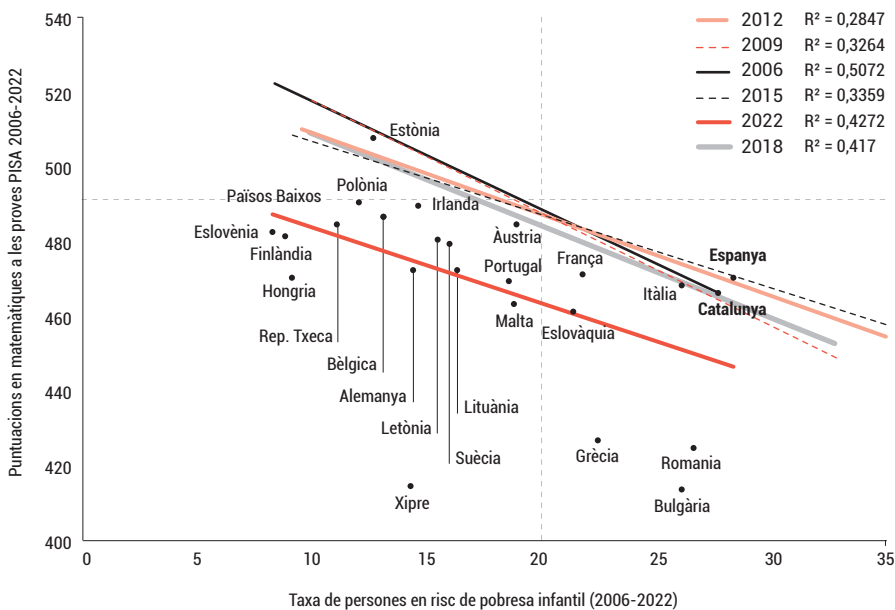
Condicionants d'origen social i resultats educatius

En aquest apartat mo strem alguns indicadors de l'impacte del capital econòmic i social familiar en els resultats educatius de l'alumnat. Ho fem començant amb una anàlisi en què posem en relació la taxa de risc de pobresa infantil amb les puntuacions de l'estudi PISA (Gràfic 18). L'associació significativa entre ambdós indicadors s'evidencia en els resultats en competència matemàtica obtinguts pels estudiants al llarg del temps:

la variació de les taxes de pobresa infantil està associada entre un 28% i un 51%, segons l'onada de l'estudi PISA, amb les puntuacions obtingudes pels estudiants de quinze anys. A mesura que els països tenen realitats socialment menys afavorides, els nivells d'eficàcia educativa tendeixen a disminuir. En aquest context comparat, i tot i la millora assenyalada anteriorment i la gran baixada de puntuacions, tant Catalunya com Espanya tenen unes taxes de pobresa infantil tan altes que en termes de puntuacions estan per sobre del que els pertocaria. Això també és així perquè la baixada en els nivells de competències avaluats pel PISA ha estat generalitzada i ha afectat una gran part dels països de l'OCDE (com també es pot veure en el canvi significatiu de la posició de la línia de regressió en el gràfic).

GRÀFIC 18

Taxa de persones en risc de pobresa o exclusió social i puntuacions en matemàtiques (PISA), per països europeus. 2006-2022



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

Com dèiem, l'edició 2022 ha suposat una davallada dels resultats important, molt més que no pas la baixada observada entre el 2015 i el 2018, de la qual vam informar en l'anterior anuari. Com també succeïa aleshores, aquesta disminució no ha estat uniforme segons la classe social de l'alumnat. Com s'observa a la Taula 8, els perfils d'estudiants que l'any 2022 van perdre menys puntuacions respecte a l'any 2018 són els que es troben en l'extrem alt de la distribució. Concretament, els estudiants de famílies de classe social alta perden 8 punts en matemàtiques i no en perden cap en ciències, mentre que els que provenen de famílies socialment desavantatjades perden 23 punts en matemàtiques i 16 en ciències. Aquest resultat posa de manifest les conseqüències desiguals de la crisi de la pandèmia, segons les condicions materials amb què s'hi va fer front des de casa.

TAULA 8

Evolució de les puntuacions a les proves PISA en funció de l'estatus socioeconòmic (ISEC) a Catalunya. 2003-2022

| COMPETÈNCIA MATEMÀTICA | | | | | |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| Anys | ISEC baix (quartil inferior) | ISEC baix-mitjà (segon quartil) | ISEC mitjà-alt (tercer quartil) | ISEC alt (quartil superior) | ISEC baix i alt |
| 2003 | 452,2 | 485,9 | 504,7 | 535,7 | 83,5 |
| 2006 | 448,9 | 474,4 | 496,8 | 531,2 | 82,3 |
| 2009 | 456 | 483,3 | 506,4 | 538,8 | 82,8 |
| 2012 | 451,1 | 474 | 508,7 | 540,8 | 89,7 |
| 2015 | 462,6 | 482,9 | 510,7 | 544,6 | 82 |
| 2018 | 448,6 | 478,1 | 504,2 | 529,8 | 81,2 |
| 2022 | 425,9 | 457,8 | 476,8 | 521,5 | 95,6 |
| Dif. 2022-2012 | -25,2 | -16,2 | -31,9 | -19,3 | 5,9 |
| Dif. 2022-2018 | -22,7 | -20,3 | -27,4 | -8,3 | 14,4 |

| COMPETÈNCIA CIENTÍFICA | | | | | |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------|
| Anys | ISEC baix (quartil inferior) | ISEC baix-mitjà (segon quartil) | ISEC mitjà-alt (tercer quartil) | ISEC alt (quartil superior) | ISEC baix i alt |
| 2003 | 465,3 | 496,7 | 513,5 | 534,6 | 69,3 |
| 2006 | 449,8 | 479,1 | 501,4 | 537,2 | 87,4 |
| 2009 | 459 | 488,5 | 513,3 | 529,8 | 70,8 |
| 2012 | 455,2 | 476,5 | 508,1 | 531,9 | 76,7 |
| 2015 | 465,1 | 487,1 | 516,2 | 550 | 84,9 |
| 2018 | 449 | 479,8 | 503,7 | 524,7 | 75,7 |
| 2022 | 432,6 | 471,1 | 483,6 | 524,9 | 92,3 |
| Dif. 2022-2012 | -22,6 | -5,4 | -24,5 | -7 | 15,6 |
| Dif. 2022-2018 | -16,4 | -8,7 | -20,1 | 0,2 | 16,6 |
| COMPRESIÓ LECTORA | | | | | |
| Anys | ISEC baix (quartil inferior) | ISEC baix-mitjà (segon quartil) | ISEC mitjà-alt (tercer quartil) | ISEC alt (quartil superior) | ISEC baix i alt |
| 2003 | 442,5 | 475,1 | 497,2 | 519,7 | 77,2 |
| 2006 | 438,4 | 471,3 | 483,8 | 516,1 | 77,7 |
| 2009 | 466,1 | 484 | 510,6 | 532,7 | 66,6 |
| 2012 | 463,3 | 485,6 | 516,2 | 541,4 | 78,1 |
| 2015 | 464,1 | 485,9 | 508,6 | 541,6 | 77,5 |
| 2018 | - | - | - | - | - |
| 2022 | 418,5 | 455,5 | 470,7 | 512,2 | 93,7 |
| Dif. 2022-2012 | -44,8 | -30,1 | -45,5 | -29,2 | - |
| Dif. 2022-2015 | -45,6 | -30,4 | -37,9 | -29,4 | - |

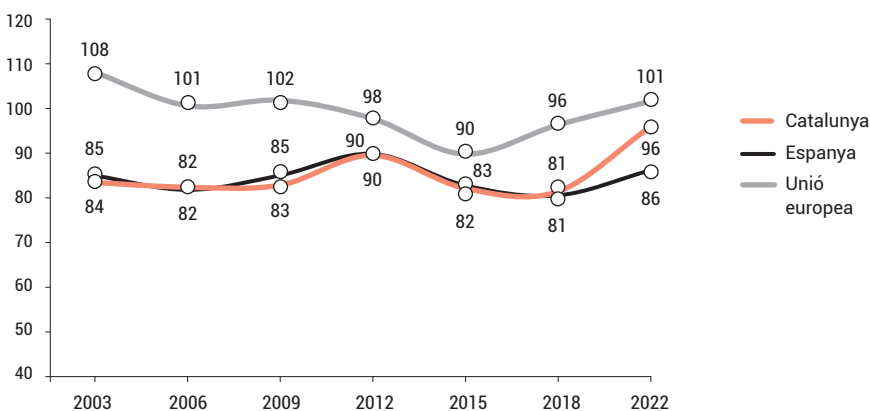
Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

La mateixa Taula 8 ens ofereix un altre indicador per aprofundir en l'anàlisi de les desigualtats educatives, el de les diferències de puntuacions segons la classe social de la família de l'alumnat. Per analitzar aquest indicador, comencem explorant-ne la perspectiva evolutiva. L'any 2018, Catalunya havia mostrat una tendència a la baixa en la diferència de puntuacions en matemàtiques i ciències entre els quartils superiors i inferiors de l'ISEC. No obstant això, aquest patró de disminució sembla haver-se invertit, ja que la diferència ha passat de 81 punts l'any 2018 a 96 punts en l'edició 2022 en el cas de matemàtiques, i de 76 a 96 punts en el cas de ciències. Aquest canvi suggereix que les desigualtats educatives s'han incrementat significativament durant aquest període de quatre anys, i han fet que els estudiants més desfavorits s'estiguin quedant enrere respecte als seus companys amb una millor situació socioeconòmica.

Podem enriquir aquesta perspectiva d'anàlisi temporal comparant l'evolució de les diferències de puntuacions entre els quartils superiors i inferiors de l'ISEC a Catalunya amb les observades en el conjunt de països europeus i d'Espanya. Com s'il·lustra en el Gràfic 19, si bé la tendència a l'alça observada a Catalunya també es constata en el conjunt d'Espanya, aquesta ha sigut molt més moderada. Concretament, a Espanya, l'increment de les diferències ha estat de 5 punts, mentre que a Catalunya ha estat de 15 punts. Això ha fet que l'edició 2022 del PISA representi el primer cop en què Catalunya se situa significativament per sobre de la mitjana espanyola. Tal ha estat el creixement a Catalunya, que s'apropa a la diferència observada en el conjunt de la Unió Europea (101 punts). Aquest resultat és prou significatiu, atès que des de l'any 2003, la Unió Europea s'ha caracteritzat per mostrar, sistemàticament, majors nivells de desigualtat.

GRÀFIC 19

Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques en funció de l'estatus socioeconòmic (ISEC) a Catalunya, Espanya i la Unió Europea. 2003-2022

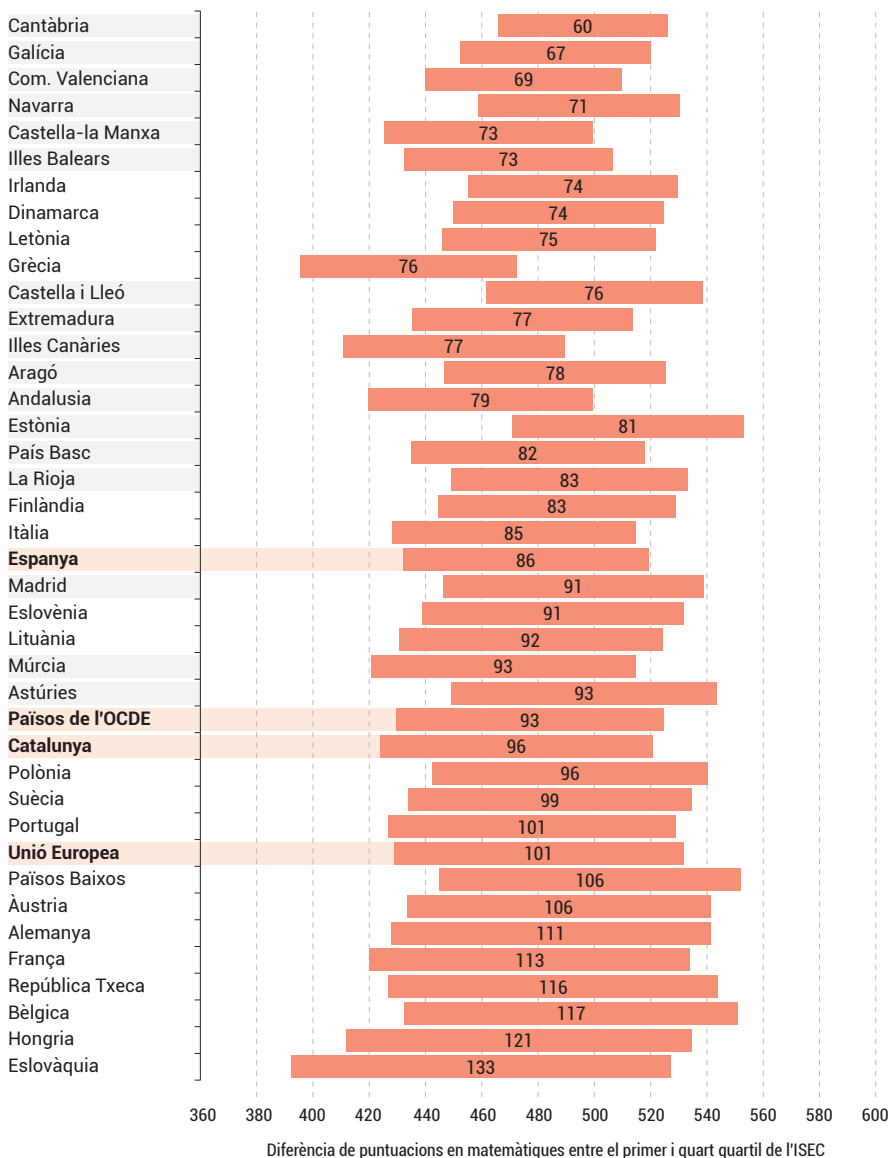


Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

Finalment, aprofundim en la perspectiva comparada per mostrar les diferències de puntuacions entre els estudiants de famílies benestants respecte als de famílies amb pocs recursos en el context de les comunitats autònomes i dels països europeus (Gràfic 20). En aquest context, Catalunya se situa per sobre de la mitjana dels països de l'OCDE, que és de 93 punts, però per sota de la mitjana de la Unió Europea, que és de 101 punts. Els països amb uns nivells més alts de desigualtat són Eslovàquia, Hongria i Bèlgica, amb diferències de 133, 121 i 117 punts, respectivament, mentre que els països que mostren menys desigualtats són Irlanda, Dinamarca i Letònia, amb diferències d'entre 74 i 75 punts. Pel que fa a les comunitats autònomes, les regions de Cantàbria i Galícia mostren les diferències més reduïdes, amb 60 i 67 punts respectivament, fet que suggereix que han aconseguit una major igualtat en les puntuacions dels estudiants que provenen de diferents estrats socioeconòmics. Les comunitats que, en canvi, mostren més diferències són Catalunya, Astúries, Múrcia i Madrid, amb diferències que van dels 91 als 96 punts.

GRÀFIC 20

Diferència de puntuacions en matemàtiques a les proves PISA entre els percentils 25 i 75 de l'índex ISEC, per comunitats autònomes i països europeus. 2022



Nota: ombrejat: comunitat autònoma espanyola.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

Per aprofundir en l'evolució de les desigualtats socials en els nivells d'aprenentatge, presentem dos indicadors clau, continguts en la Taula 9: la variació de puntuacions per l'increment d'una unitat de l'índex social, econòmic i cultural (ISEC) i el percentatge de variància en les puntuacions dels alumnes a les proves PISA explicada pel mateix ISEC. En termes comparatius, observem que Catalunya presenta valors lleugerament pitjors que Espanya, tant pel que fa a la variació de puntuacions segons l'estatus socioeconòmic de l'alumnat, com a la intensitat de l'associació entre resultats i estatus.

Encara que l'evolució d'aquests indicadors al llarg del temps ha estat irregular, es poden identificar algunes tendències en l'onada més recent de 2022 (respecte al 2018), que trenquen amb la tendència observada el 2018 (respecte al 2015). La tendència més clara és la d'un lleu empitjorament en termes de desigualtats: juntament amb l'augment de la variació de puntuacions en matemàtiques, ciències i lectura segons l'estatus socioeconòmic respecte al 2018, es registra un increment del percentatge de variància de resultats explicada per l'estatus. Des del 2018, hi ha hagut un augment de 3 punts en matemàtiques i ciències. La mateixa tendència s'observa a Espanya, on sembla que els nivells d'eficàcia depenguin una mica menys de l'origen social de l'alumnat.

TAULA 9

Evolució de la diferència de puntuacions per l'increment d'una unitat de l'ISEC i percentatge de variància en les puntuacions dels alumnes explicada per l'ISEC, a Catalunya i Espanya. 2012-2022

| Onada | VARIACIÓ PUNTUACIONS PER L'INCREMENT D'UNA UNITAT DE L'ISEC | | | | PERCENTATGE DE VARIÀNCIA EXPLICADA PER L'ISEC | | | |
|---------------------|---|-------------------|-----------|-------------------|---|-----------------------|---------------|-----------------------|
| | Catalunya | | Espanya | | Catalunya | | Espanya | |
| | Variància | Dif. onada prèvia | Variància | Dif. onada prèvia | Variància (%) | Dif. onada prèvia (%) | Variància (%) | Dif. onada prèvia (%) |
| Matemàtiques | | | | | | | | |
| 2003 | 33,3 | - | 32,9 | - | 13,8 | - | 14 | - |
| 2006 | 30,6 | -2,80 | 29,8 | -3,10 | 13,6 | -0,20 | 12,90 | -1,10 |
| 2009 | 32 | +1,50 | 30,4 | +0,60 | 13,5 | -0,10 | 13,50 | +0,60 |
| 2012 | 34,8 | +2,80 | 33,8 | +3,40 | 17,5 | +4 | 15,80 | +2,30 |
| 2015 | 27,6 | -7,20 | 26,9 | -6,90 | 13,9 | -3,60 | 14,30 | -1,50 |
| 2018 | 31,7 | +4,10 | 29,8 | +2,90 | 12,3 | -1,60 | 12,30 | -2 |
| 2022 | 33,3 | +1,60 | 32,3 | +2,50 | 15,4 | +3,10 | 14,20 | +1,90 |
| Dif. 2022-2012 | -1,5 | | -1,5 | | -2,1 | | -1,60 | |
| Dif. 2022-2018 | +1,6 | | +2,5 | | +3,1 | | +1,90 | |
| Ciències | | | | | | | | |
| 2003 | 28,1 | - | 36,2 | - | 9 | - | 13,30 | - |
| 2006 | 31,4 | +3,30 | 31,5 | -4,70 | 13,6 | +4,60 | 13,90 | +0,60 |
| 2009 | 28,4 | -3 | 28,9 | -2,60 | 11,2 | -2,40 | 13,10 | -0,80 |
| 2012 | 30,3 | +1,90 | 30,5 | +1,60 | 14,7 | +3,50 | 13,60 | +0,50 |
| 2015 | 28,8 | -1,50 | 27,1 | -3,40 | 13,5 | -1,20 | 13,40 | -0,20 |
| 2018 | 29,7 | +0,90 | 27,2 | +0,10 | 10,2 | -3,30 | 10 | -3,40 |
| 2022 | 32 | +2,30 | 29,7 | +2,50 | 12,5 | +2,30 | 10,60 | +0,60 |
| Dif. 2022-2012 | +1,7 | | -0,8 | | -2,2 | | -3 | |
| Dif. 2022-2018 | +2,3 | | +2,5 | | +2,3 | | +0,60 | |

| Onada | VARIACIÓ PUNTUACIONS PER L'INCREMENT D'UNA UNITAT DE L'ISEC | | | | PERCENTATGE DE VARIÀNCIA EXPLICADA PER L'ISEC | | | |
|---------------------------|---|-------------------|-----------|-------------------|---|-----------------------|---------------|-----------------------|
| | Catalunya | | Espanya | | Catalunya | | Espanya | |
| | Variància | Dif. onada prèvia | Variància | Dif. onada prèvia | Variància (%) | Dif. onada prèvia (%) | Variància (%) | Dif. onada prèvia (%) |
| Comprensió lectora | | | | | | | | |
| 2003 | 33 | – | 31,9 | – | 13 | – | 11,40 | – |
| 2006 | 28,6 | -4,40 | 26,8 | -5,10 | 11,3 | -1,70 | 10,50 | -0,90 |
| 2009 | 26,6 | -2 | 29,4 | +2,60 | 11,1 | -0,20 | 13,60 | +3,10 |
| 2012 | 30,6 | +4 | 31,3 | +1,90 | 12,1 | +1 | 12,50 | -1,10 |
| 2015 | 26,2 | -4,40 | 25,9 | -5,40 | 11,7 | -0,40 | 12,50 | +0 |
| 2018 | – | – | – | – | – | – | – | – |
| 2022 | 33,1 | +6,90 | 30,5 | +4,60 | 11,5 | -0,20 | 10,10 | -2,40 |
| Dif. 2022-2012 | +2,5 | | -0,8 | | -2,1 | | -2,40 | |
| Dif. 2022-2015 | +6,9 | | +4,6 | | -0,2 | | -2,40 | |

Nota: tots els càlculs han estat duts a terme replicant tots els pesos i utilitzant tots els valors plausibles de les competències analitzades

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

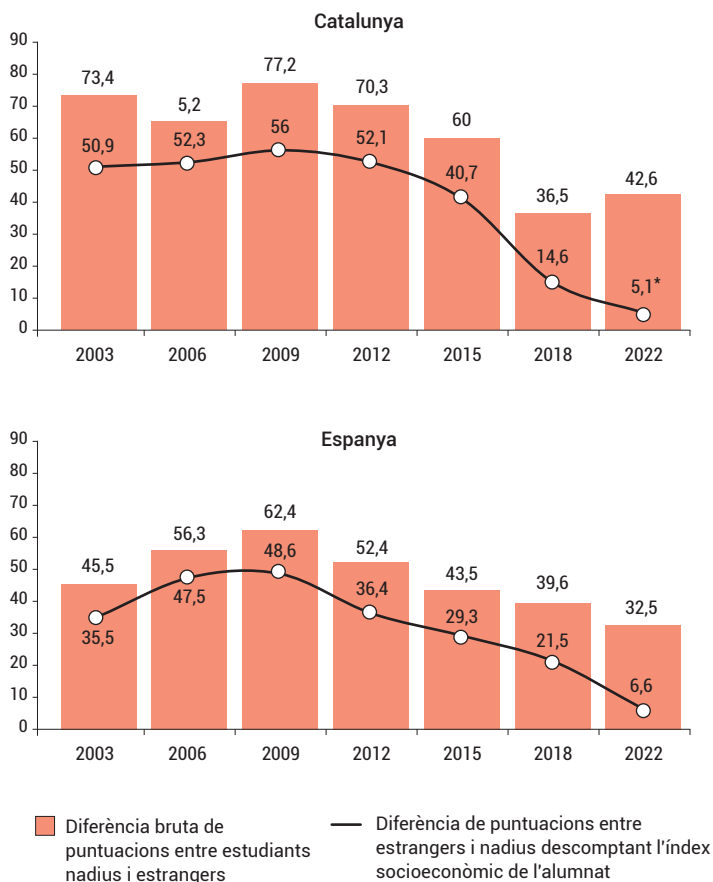
Un factor rellevant en la igualtat d'oportunitats educatives és l'origen migrant dels estudiants. Aquest col·lectiu, si bé és molt heterogeni, fa front a diverses barreres durant la seva escolarització, que inclouen diferències lingüístiques, discontinuïtat en els estudis i especialment les pròpies condicions socioeconòmiques que afecten molts d'ells. A continuació, analitzem dos gràfics que comparen les puntuacions dels estudiants d'origen migrant, tant de primera com de segona generació, amb les dels nadius, ajustant per l'impacte del nivell socioeconòmic.

El Gràfic 21 mostra com han evolucionat les diferències en matemàtiques, tant a Catalunya com a Espanya, entre l'alumnat nadiu i l'alumnat d'origen migrant, incloent-hi tant el de primera generació com el de segona. Des de l'any 2009, les diferències han disminuït progressivament, i han arribat el 2022 a una diferència mínima de tan sols 5,1 punts, un cop

ajustat l'efecte de l'ISEC. Aquesta diferència representa una disminució significativa, de fins a 50,9 punts respecte al 2009, quan es va registrar la diferència més àmplia en les edicions del PISA fins ara. Actualment, Catalunya presenta desigualtats més reduïdes que Espanya, un cop es considera l'impacte del ISEC.

GRÀFIC 21

Diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen migrant, Catalunya i Espanya. 2022



* Diferència estadísticament no significativa.

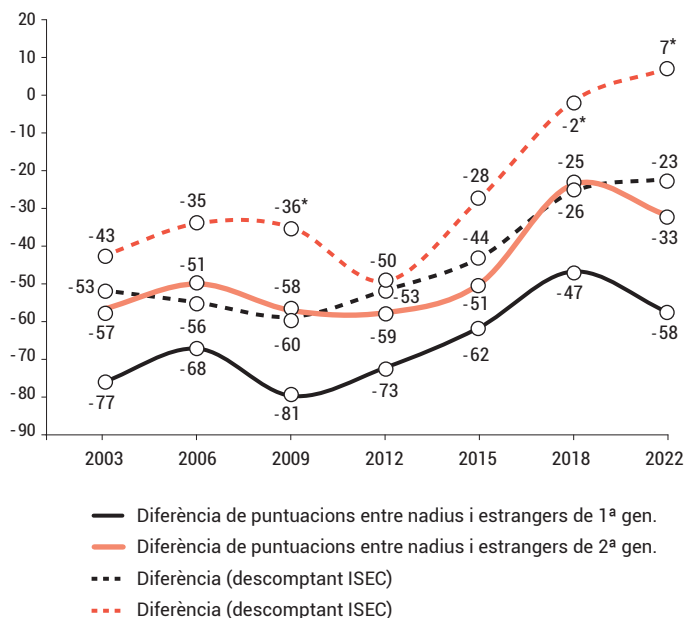
Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

Per aprofundir en les diferències entre l'alumnat nadiu i el d'origen migrant, convé diferenciar entre els estudiants estrangers nascuts a Catalunya i a Espanya (segona generació) i els nascuts a l'estranger (primera generació). Encara que aquests grups siguin heterogenis, distingir entre primera i segona generació facilita una millor comprensió i interpretació dels resultats. Aquesta diferenciació ens permet identificar les diferents realitats i les problemàtiques associades que impacten de manera diversa en els processos d'escolarització. Analitzem, doncs, l'evolució de les diferències entre estudiants nadius, de primera generació i de segona generació, abans i després de neutralitzar l'impacte de les variables socioeconòmiques, des d'una perspectiva longitudinal (Gràfic 22).

En primer lloc, en aquesta última edició del 2022, igual que en la del 2018, no s'observen diferències significatives entre l'alumnat nadiu i els estudiants migrants de segona generació. Catalunya presenta, en aquest cas, una situació netament millor que la d'Espanya. Aquesta esclatxa va començar a tancar-se l'any 2015 i, gairebé una dècada després, les diferències de puntuacions són inexistent quan s'ajusten els factors socials i econòmics. D'altra banda, les diferències respecte als estudiants migrants de primera generació han començat a disminuir des de l'any 2012. No obstant això, l'any 2022, l'evolució d'aquestes diferències sembla haver-se estancat: l'alumnat de primera generació, un cop ajustat per factors socioeconòmics, encara obté uns 23 punts menys que l'alumnat nadiu. Si bé no es pot fer una equivalència directa amb el temps d'escolarització, en termes d'assoliment de competències matemàtiques, això correspondria a un curs acadèmic de retard.

GRÀFIC 22

Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen migrant a Catalunya, descomptant l'ISEC a escala individual



* Diferència estadísticament no significativa
 Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE.

Explorant les diferències entre l'alumnat nadiu i el d'origen migrant dins de l'àmbit comparat de les comunitats autònomes i dels països europeus, observem que Catalunya presenta una situació positiva. Segons la Taula 10, malgrat que el sistema educatiu català mostra resultats globals per sota de la mitjana internacional i europea, és capaç de compensar els efectes de la condició d'origen migrant dels estudiants. Aquesta dinàmica es repeteix en l'àmbit espanyol, on les diferències entre estudiants nadius i d'origen migrant són principalment atribuïbles a factors socioeconòmics tant individuals com de centre. Entre les comunitats que mostren menys desigualtats segons l'origen estranger, destaquen

Catalunya, les Illes Canàries i la Comunitat Valenciana. En l'àmbit internacional, Irlanda, Letònia i Hongria presenten menys disparitats. En canvi, a la Unió Europea, l'alumnat nadiu supera l'alumnat d'origen migrant per quasi 19 punts després d'ajustar per variables socioeconòmiques. Entre els països amb més desigualtats trobem Finlàndia, Polònia, Suècia i Alemanya, i dins de les comunitats autònomes espanyoles, Galícia, Astúries, el País Basc i Aragó mostren majors diferències.

TAULA 10

Diferències de puntuacions en matemàtiques entre estudiants nadius i estrangers, descomptant ISEC i ISEC a nivell de centre, per comunitats autònomes i països de l'OCDE. 2022

| | DIFERÈNCIES | | |
|-----------------|---------------------|--------------------|--|
| | Nadius i estrangers | Descomptant l'ISEC | Descomptant l'ISEC i l'ISEC a escala de centre |
| Finlàndia | -65,1* | -42,3* | -43* |
| Polònia | -44,8* | -45,4* | -40,4* |
| Galícia | -46,9* | -29,8* | -31* |
| Astúries | -59,1* | -29,3* | -30,4* |
| Suècia | -62,9* | -33,8* | -29,7* |
| Alemanya | -58,7* | -31,9* | -25,7* |
| País Basc | -69,7* | -35,2* | -25,7* |
| Portugal | -32,4* | -24,9* | -24,8* |
| Dinamarca | -54,4* | -27,7* | -24,6* |
| Aragó | -53,6* | -24,2* | -22,5* |
| Eslovàquia | -11,4* | -15,8* | -22,1 |
| Múrcia | -52,5* | -22,3* | -21,4* |
| Castella i Lleó | -47,3* | -21,4* | -20,3* |
| Països Baixos | -58,4* | -26,9* | -20,2* |
| La Rioja | -48,6* | -20* | -19,7* |

| | DIFERÈNCIES | | |
|------------------------|---------------------|--------------------|--|
| | Nadius i estrangers | Descomptant l'ISEC | Descomptant l'ISEC i l'ISEC a escala de centre |
| Castella-la Manxa | -40,2* | -20,1* | -19,2* |
| Eslovènia | -59,5* | -29,5* | -17* |
| Unió Europea*** | -46* | -18,9* | -16,8* |
| Extremadura | -35,8* | -16,5 | -16,3 |
| Estònia | -24,7* | -19,9* | -16* |
| Àustria | -57,7* | -25,3* | -15,7* |
| República Txeca | -25,1* | -12,7 | -14,2* |
| Balears | -36,7* | -17,2* | -13,8* |
| Cantàbria | -30,9* | -14,3 | -13,4 |
| Lituània | -14,4 | -15 | -13,3 |
| Navarra | -39,8* | -14,5 | -12,7 |
| Bèlgica | -57,6* | -25,1* | -11,8* |
| Grècia | -40* | -13* | -11,5* |
| Itàlia | -29,9* | -3,2 | -11* |
| França | -51,5* | -16,7* | -10,9* |
| Madrid | -42* | -12,7* | -9,2 |
| Hongria | 8,3 | 5,7 | -4,9 |
| Espanya*** | -32,5* | -6,6* | -3,8 |
| Catalunya*** | -42,6* | -5,1 | 0,7 |
| Com. Valenciana | -21,9* | -4 | 1 |
| Letònia | 8,2 | 3,3 | 1,9 |
| Irlanda | -8,2* | -0,3 | 3,2 |
| Canàries | -4,3 | 1,9 | 3,5 |
| Andalusia | -3,5 | 13,8 | 15,8* |

Nota: *les diferències de puntuacions són estadísticament significatives (5%).

Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2022.

Condicionants d'origen social i indicadors socials

El capital socioeconòmic, com hem vist, té un impacte directe en les oportunitats educatives dins del marc dels sistemes educatius reglats. No obstant això, la seva influència s'estén més enllà del marc formal de l'educació i abasta també l'àmbit del lleure i de l'educació no formal, incloent-hi l'accés i el tipus d'activitats en què es participa. Aquest apartat se centra en els patrons de lleure dels infants i joves i els relaciona amb la classe social a la qual pertanyen. Aquests estils de lleure estan vinculats amb les condicions d'educabilitat i amb el desenvolupament social i psicològic dels menors, que al seu torn influencien les competències adquirides a l'escola, així com les seves perspectives de progrés educatiu. En aquesta edició de l'anuari, posem un èmfasi particular en explorar aquestes connexions, especialment en el context de les repercussions de la crisi causada per la COVID-19.

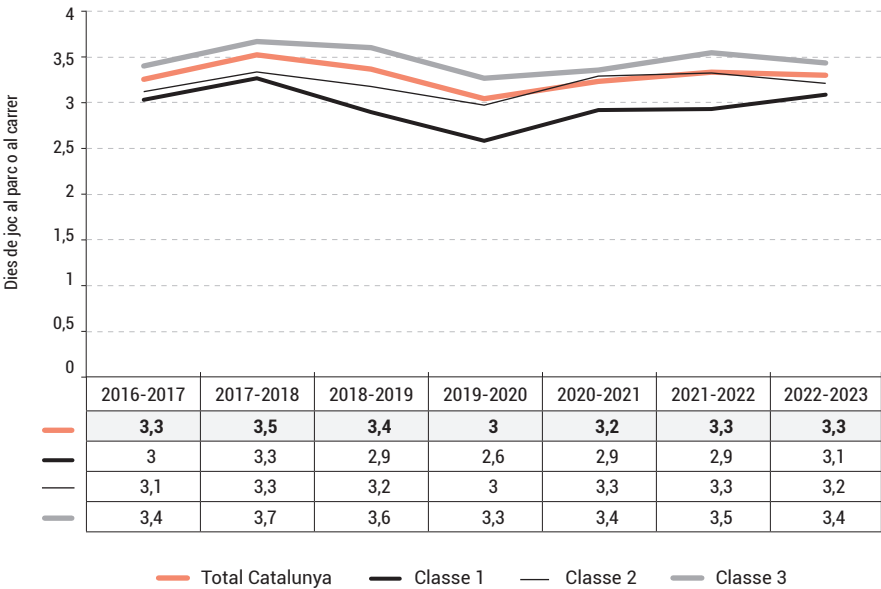
Les dades de l'Enquesta de Salut de Catalunya mostren novament que els infants de contextos més privilegiats tendeixen a invertir més temps en activitats d'oci actiu. Per exemple, mentre que els infants de classes socials més baixes solen passar més temps en espais de lleure no estructurat, jugant al parc o al carrer (3,4 dies enfront de 3,1), els infants i joves de famílies de classe alta es dediquen més a activitats extraescolars esportives (2,2 dies enfront d'1,3) segons classe social (Gràfic 23).

Enguany resulta particularment interessant observar l'evolució de l'ús del temps en aquestes dues tipologies d'activitats de lleure actiu, tenint en compte l'impacte del període pandèmic. En primer lloc, observem que durant l'any més crític de la crisi (el curs 2019-2020, que inclou mesos sense confinament), hi va haver una reducció generalitzada quant al joc al carrer, però aquesta va ser més marcada entre els infants de famílies socialment més afavorides, que van reduir la seva freqüència a 2,6 dies (Gràfic 11). En contrast, els infants i joves de famílies amb més dificultats socioeconòmiques mai van reduir la seva participació a menys de 3 dies setmanals. Aquest fet contrasta amb la participació en activitats

extraescolars esportives, a les quals, malgrat la caiguda general provocada per la pandèmia, els infants i joves de famílies més benestants han continuat dedicant-hi més temps de mitjana, de manera que es manté gairebé inalterada la bretxa respecte als infants de famílies amb menys recursos (Gràfic 24).

GRÀFIC 23

Activitats d'oci actiu (dies de jugar al carrer o al parc), segons classe social. 2016-2023



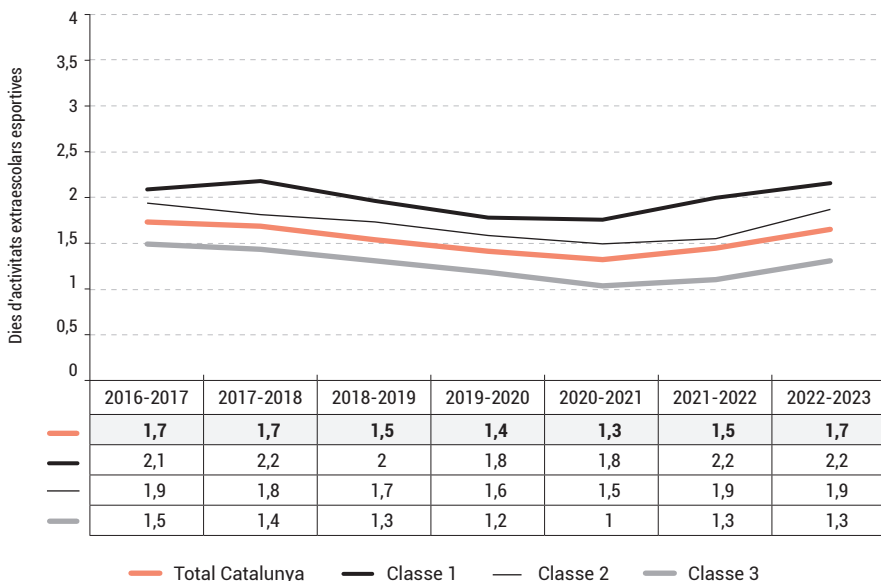
Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe II. Ocupacions intermèdies i treballadors per compte propi.
- Classe III. Treballadors manuals.

Font: elaboració pròpia amb l'Enquesta de salut de Catalunya 2019. Departament de Salut.

GRÀFIC 24

Activitats d'oci actiu (dies d'activitats extraescolars esportives), segons classe social. 2016-2023



Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe II. Ocupacions intermèdies i treballadors per compte propi.
- Classe III. Treballadors manuals.

Font: elaboració pròpia amb l'Enquesta de salut de Catalunya 2019. Departament de Salut.

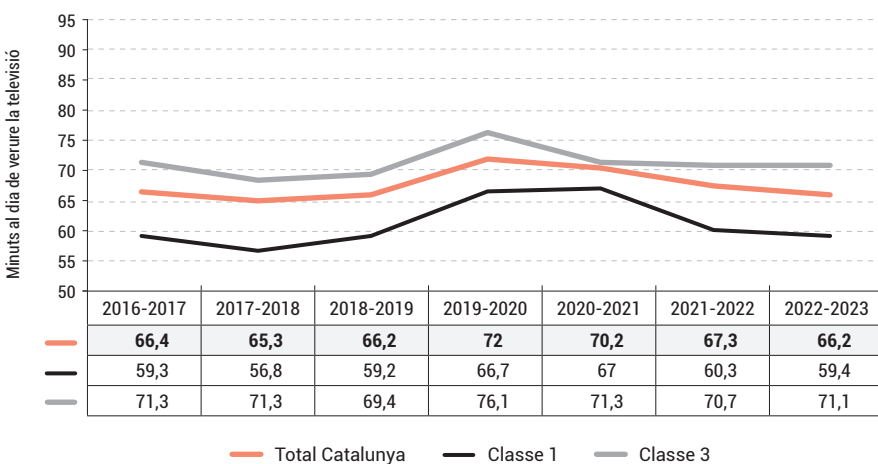
Pel que fa a l'oci passiu en funció de la classe social, també veiem diferències rellevants en el temps que passen els infants i joves veient la televisió segons la classe social. El Gràfic 25 il·lustra els minuts diaris dedicats a veure televisió, i s'hi pot observar una diferència significativa segons l'origen social. Els infants i joves de classe social baixa mostren una tendència consistentment més alta en el consum de televisió, amb un pic notable durant els anys 2019-2020, molt probablement impulsat per les restriccions de la pandèmia de COVID-19. Aquest grup va arribar a dedicar aproximadament 76 minuts al dia a aquesta activitat, abans que les xifres comencessin a declinar lleugerament fins als 71 minuts el 2023. En contrast, els fills i filles de famílies més avantatjades va mostrar menys

disposició per veure televisió, amb una mitjana que va oscil·lar entre els 56 i els 67 minuts durant el mateix període.

L'altra activitat d'oci passiu, el temps dedicat diàriament a jugar amb videojocs o ordinadors, mostra una tendència d'augment en totes les classes fins a l'any 2020-2021, seguit d'un lleuger descens (Gràfic 26). Els infants i joves de classe social baixa van experimentar un increment substancial des del 2016 fins al 2021, passant de 64 minuts a gairebé 92 minuts diaris, cosa que indica una major inclinació per aquest tipus d'oci passiu durant la pandèmia. Tanmateix, aquest grup ha mostrat una reducció fins als 83 minuts el 2023. D'altra banda, encara que el temps dedicat a videojocs també va augmentar entre les famílies més benestants, el temps sempre va romandre per sota dels 80 minuts, i això suggereix un patró de consum més moderat comparat.

GRÀFIC 25

Activitats d'oci passiu (minuts al dia de veure la televisió), segons classe social. 2016-2023



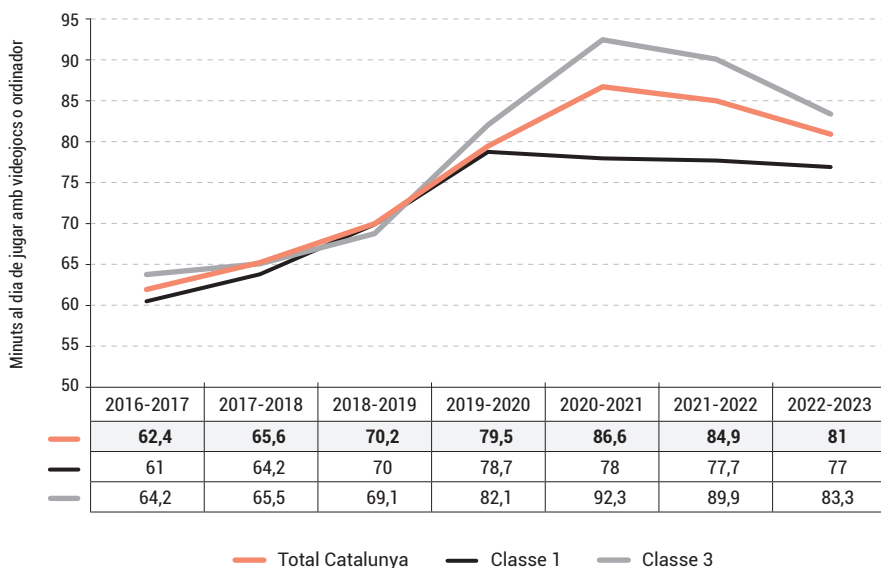
Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe III. Treballadors manuals.

Font: elaboració pròpia amb l'Enquesta de salut de Catalunya 2019. Departament de Salut.

GRÀFIC 26

Activitats d'oci passiu (minuts al dia de jugar amb videojocs o ordinador), segons classe social. 2016-2023



Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe III. Treballadors manuals.

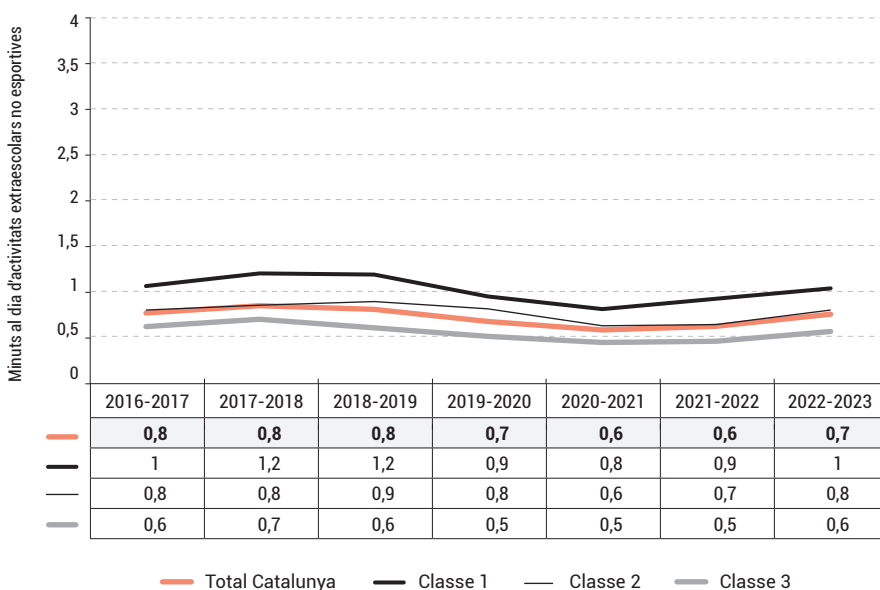
Font: elaboració pròpia amb l'Enquesta de salut de Catalunya 2019. Departament de Salut.

Acabem aquesta secció amb una anàlisi sobre les tendències en la participació en activitats extraescolars no esportives des del 2016 fins al 2023 (Gràfic 27). El Gràfic destaca una distinció clara basada en la classe social: els infants i joves de famílies benestants mostren un major nivell de participació en activitats no esportives (entre les quals s'inclouen la música o el dibuix, entre moltes altres), amb una tendència que, malgrat les fluctuacions durant els anys de pandèmia, ha experimentat una recuperació significativa en els darrers anys. En contrast, els fills i filles de famílies desavantatjades econòmicament mostren menys implicació en aquestes activitats, amb una caiguda notable durant els anys més crítics de la pandèmia i una recuperació més moderada. Aquestes tendències

assenyalen com els condicionants d'origen social influeixen no solament l'accés a les activitats extraescolars no esportives, sinó també la capacitat o voluntat de mantenir o augmentar aquesta participació en períodes d'adversitat.

GRÀFIC 27

Activitats extraescolars no esportives (dies), segons classe social. 2016-2023



Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe II. Ocupacions intermèdies i treballadors per compte propi.
- Classe III. Treballadors manuals.

Font: elaboració pròpia amb l'Enquesta de salut de Catalunya 2019. Departament de Salut.

En resum, podem dir que els infants i adolescents de classes socials més benestants tendeixen a dedicar més temps de la setmana a activitats extraescolars, tant esportives com no esportives, mentre que els infants de classes socials més desfavorides solen passar més temps jugant al parc o al carrer. Els nens i les nenes de famílies socialment més afavorides

participen en activitats estructurades que, teòricament, contribueixen a un millor desenvolupament social, físic i acadèmic. Per contra, els grups socialment desfavorits opten per activitats de lleure no estructurades i informals, com ara jugar al parc o al carrer, i també per modalitats d'oci passiu, vinculades al consum de TV o de jocs d'ordinador o videojocs. Aquesta tendència sembla haver-se consolidat arran de la pandèmia.

Condicions de salut i educació

Les condicions de salut són un determinant dels resultats educatius. La millora d'aquestes condicions acostuma a revertir positivament sobre el comportament de la població en relació amb l'educació.

En l'anuari anterior es monitoraven les tendències en els indicadors de salut per valorar els efectes associats a la crisi econòmica, en un moment de recuperació dels principals indicadors. Això era especialment rellevant per l'impacte de la crisi de 2008-2013 sobre les condicions materials de vida d'una part significativa de la població, les quals podien haver incidit en l'estat de salut. Si bé apuntàvem que es mantenia una forta relació entre classe social i estat de salut, també s'evidenciava una evolució global positiva dels indicadors de salut.

La relació entre salut i educació en l'anuari d'enguany, però, està marcada especialment per la crisi de la pandèmia de la COVID-19. Aquesta crisi ha plantejat un efecte en relació amb l'evolució dels indicadors bàsics de salut, en aparença amb un enfortiment de l'associació entre aquestes condicions de salut, la classe social i els nivells d'instrucció, que pot tenir un impacte en l'educació.

Evolució de les condicions de salut

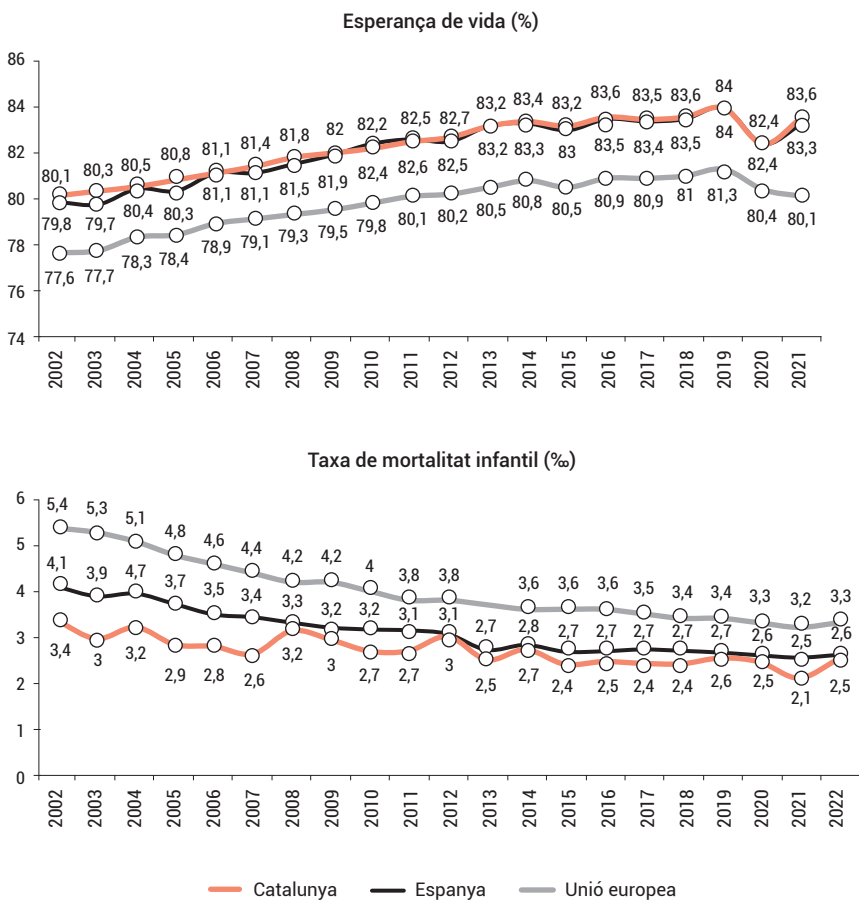
Aquest impacte es constata amb l'evolució d'un dels principals indicadors de salut, l'esperança de vida. El Gràfic 28 mostra com les taxes d'esperança de vida a Catalunya, Espanya i la Unió Europea han seguit una tendència sostinguda de creixement, que es va interrompre l'any 2020, per efecte de la COVID-19, amb una reducció de l'esperança de vida d'1,6 anys, especialment per la mortalitat de població adulta. Es calcula que només durant l'any 2020 es van morir 15.000 persones a Catalunya a causa de la COVID-19 (sobre un total de 78.000), i prop de 7.000 durant l'any 2021 (sobre un total de 68.000).

Aquesta mortalitat derivada per la COVID-19 no ha afectat especialment els infants. La taxa de mortalitat infantil s'ha mantingut al voltant del 2,5‰, en nivells equiparables als de la darrera dècada.

Aquests indicadors presenten un millor comportament a Catalunya respecte al conjunt d'Espanya i molt especialment de la Unió Europea, tant pel que fa a l'esperança de vida com a la mortalitat infantil. Les persones que viuen a Catalunya viuen, segons dades de l'any 2021, uns tres anys i mig més que la mitjana del conjunt de la Unió Europea.

GRÀFIC 28

Evolució de l'esperança de vida i la taxa de mortalitat infantil, per àmbit territorial. 2002-2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, l'Idescat i el Departament de Salut.

En edicions anteriors de l'anuari s'apuntava que, malgrat la crisi econòmica, la percepció de la població sobre el propi estat de salut era més positiva després de la crisi econòmica que just abans d'iniciar-la. Prenent com a referència les dades de l'Enquesta de condicions de vida, per exemple, mentre que l'any 2007 al voltant del 70% de la població percebia que el seu estat de salut era bo o molt bo, aquesta proporció era superior al 75% l'any 2015. Amb la crisi de la pandèmia, però, s'aprecia un comportament diferent. L'any 2019 prop del 80% de la població tenia un estat de salut bo o molt bo, i l'any 2023 aquesta proporció se situa lleugerament per sobre del 70%. Val a dir, en positiu, que aquest indicador mantenia una tendència decreixent sostinguda en el temps en el període 2019-2022, amb valors que han passat del 79% al 69,5%, i l'any 2023 sembla constatar-se una lleugera recuperació.

També en la percepció de l'estat de salut, Catalunya se situa per sobre de la mitjana estatal i europea. Convé destacar, però, que l'impacte de la pandèmia sobre l'autopercepció de l'estat de salut ha estat més negativa a Catalunya que a Espanya i la Unió Europea (vegeu la Taula 11 i el Gràfic 29).

TAULA 11**Evolució de l'autopercepció positiva de l'estat de salut (molt bo o bo) de la població de 16 anys o més a Catalunya, Espanya i la UE-28. 2004-2023**

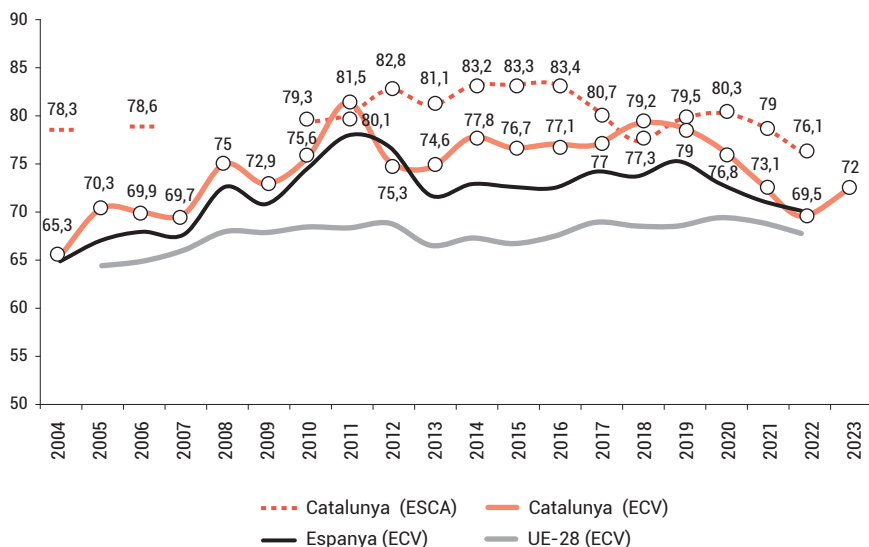
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Catalunya (ESCA) (1) | 78,3 | - | 78,6 | - | - | - | 79,3 | 80,1 | 82,8 | 81,1 | 83,2 | 83,3 | 83,4 | 80,7 | 77,3 | 79,5 | 80,3 | 79 | 76,1 | - |
| Catalunya (ECV) | 65,3 | 70,3 | 69,9 | 69,7 | 75 | 72,9 | 75,6 | 81,5 | 75,3 | 74,6 | 77,8 | 76,7 | 77,1 | 77 | 79,2 | 79 | 76,8 | 73,1 | 69,5 | 72 |
| Espanya (ECV) | 64,8 | 67 | 67,9 | 67,6 | 72,6 | 70,8 | 74,5 | 78 | 76,8 | 71,7 | 72,9 | 72,6 | 72,5 | 74,2 | 73,7 | 75,3 | 73 | 71,2 | 70,1 | - |
| UE-28 (ECV) (2) | - | 64,3 | 64,8 | 66 | 68 | 67,9 | 68,5 | 68,4 | 68,9 | 66,5 | 67,3 | 66,7 | 67,5 | 69 | 68,6 | 68,6 | 69,5 | 69 | 67,8 | - |

Nota: (1) La dada de 2004 correspon a l'ESCA 2002. (2) Les dades de la UE-28 corresponen a UE-27 en el període 2005-2009.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya (ESCA) (Departament de Salut), l'Enquesta Nacional de Salut (ENS) (INE) i l'Enquesta de condicions de vida (INE).

GRÀFIC 29

Evolució de l'autopercepció positiva de l'estat de salut (molt bo o bo) de la població de 16 o més anys a Catalunya, Espanya i la UE-28. 2004-2023 (%)



Nota: (1) La dada de 2004 correspon a l'ESCA 2002. (2) Les dades de la UE-28 corresponen a UE-27 en el període 2005-2009.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya (ESCA) (Departament de Salut) i l'Enquesta de condicions de vida (INE).

Si prenem com a referència la població infantil, aquesta percepció sobre el propi estat de salut no ha experimentat una tendència negativa especialment significativa, tot i que des de l'any 2019 aquesta presenta un comportament decreixent (vegeu la Taula 12).

L'Enquesta de salut de Catalunya també constata un impacte negatiu de la pandèmia en l'excés de pes dels infants, amb un increment de prop de cinc punts percentuals de la proporció d'infants de 6 a 12 anys que presenten sobrepès o obesitat, que hauria passat del 34,6% de l'any 2019 al 40,4% de l'any 2021, i al 38,9% l'any 2022. Aquesta evolució coincideix també amb una reducció de l'oci actiu durant la darrera dècada i en especial també durant la pandèmia: mentre fa deu anys prop del 38%

dels infants de 3 a 14 anys tenien un oci actiu, aquesta proporció se situa l'any 2022 en el 32,4%, i durant l'any 2020 aquest percentatge encara era més baix, el 27,2%.

Durant els darrers anys, també s'ha apreciat un increment de la probabilitat de tenir un trastorn mental, amb un impacte especialment significatiu per efecte de la pandèmia. Fa una dècada prop del 4% dels infants de 4 a 14 anys tenien probabilitat de tenir un trastorn mental mentre que l'any 2020 aquesta proporció va arribar al 10,6%. L'any 2023 aquesta probabilitat s'ha tornat a situar en els nivells pre-pandèmics, en el 5,9%, tot i que lleugerament per sobre de la prevalença existent fa una dècada. L'impacte de la COVID-19 sobre la salut mental entre els infants sembla haver-se atenuat.

TAULA 12
Evolució dels indicadors de salut de la població de 0 a 14 anys a Catalunya. 2010-2023 (%)

| EDAT (anys) | 2010 -2011 | 2011 -2012 | 2012 -2013 | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017- 2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------|
| Percepció positiva de l'estat de salut | 0-14 | 96,3 | 96,6 | 96,4 | 96,3 | 96,8 | 97,7 | 97 | 96,6 | 97,8 | 97,6 | 96,3 | 96,2 | 96,6 |
| Exces de pes (sobrepès i obesitat) | 6-12 | 38,8 | 35,4 | 31,1 | 30,4 | 32,8 | 34,2 | 36,3 | 35,6 | 34,6 | 35,9 | 40,4 | 38,9 | - |
| Sobrepès | 6-12 | 24,8 | 22,7 | 21 | 18,7 | 19,1 | 22,2 | 24,8 | 25 | 24,4 | 24,2 | 26,4 | 25,2 | - |
| Obesitat | 6-12 | 14 | 12,7 | 10,1 | 11,7 | 12,6 | 12,1 | 11,5 | 10,5 | 10,1 | 11,7 | 14 | 13,7 | - |
| Probabilitat de tenir un trastorn mental | 4-14 | 3,7 | 3,6 | 4,4 | 4,5 | 4,2 | 4,7 | 5,1 | 5,9 | 7,5 | 10,6 | 9,4 | 7,4 | 5,9 |
| Malaltia o problema de salut crònic | 0-14 | 11,9 | 13 | 15,4 | 15,6 | 13,4 | 12 | 12,6 | 13 | 12,6 | 12,6 | 13,6 | 14,5 | 13,9 |
| Limitació a causa d'un problema de salut | 0-14 | 2,6 | 2,2 | 3,3 | 3,7 | 2,8 | 2,6 | 3 | 3,5 | 3 | 2,9 | 3,2 | 4,1 | 4,7 |
| Discapacitat | 0-14 | 2,5 | 2,1 | 2 | 4,1 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 2,3 | 2,4 | 2,6 | 2,3 | 2,8 | 3,1 |
| Exposició al fum ambiental del tabac a casa | 0-14 | 22,9 | 19,8 | 18,4 | 18,1 | 17,1 | 16,3 | 14,7 | 11,6 | 10,4 | 10,9 | 8,6 | 7,9 | 7 |
| Oci actiu | 3-14 | 37,6 | 40,3 | 38 | 38,1 | 37,5 | 30,6 | 31,2 | 35,1 | 31,4 | 27,2 | 31,7 | 32,4 | 32,9 |
| Consum freqüent de productes hipercalòrics | 3-14 | 27,6 | 24,9 | 24,7 | 24,3 | 27,5 | 33 | 32,3 | 29,8 | 29,7 | 30,2 | 28,3 | 28,2 | 29,1 |
| Raspallada de les dents mínim 2 cops al dia | 5-14 | 51,2 | 49,1 | 52,8 | 57,9 | 56,7 | 53,7 | 54,8 | 59,4 | 59,6 | 57,2 | 59,9 | 59,6 | 62,8 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya (ESCA) (Departament de Salut).

Des de fa una dècada, el nombre d'infants i adolescents atesos pels Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) s'ha incrementat de manera molt significativa, en part per la millora de la cobertura d'aquests serveis, en part també per l'augment de la prevalença de problemes de salut mental entre la població infantil. En concret, en el període 2010-2022 ha augmentat un 45,1% el nombre de pacients atesos als CSMIJ, i el nombre de pacients atesos per cada 1.000 infants ha passat del 40,4 al 57,9. Aquest increment s'explica per la incidència dels problemes de salut mental entre els adolescents: la població de 12 a 17 anys té un pes cada cop més gran entre la població atesa: el 43,9% del total de pacients l'any 2010 eren adolescents i l'any 2022 aquesta proporció ja és del 57,8% (vegeu la Taula 13).

TAULA 13

Evolució dels pacients atesos en serveis ambulatoris de salut mental infantil i juvenil. 2010-2022

| | PACIENTS ATESOS | PACIENTS ATESOS PER CADA 1.000 INFANTS | PERCENTATGE DE JOVES DE 12 A 17 ANYS ATESOS SOBRE EL TOTAL DE PACIENTS |
|------|-----------------|--|--|
| 2010 | 54.570 | 40,4 | 43,9 |
| 2011 | 54.155 | 39,6 | 45,3 |
| 2012 | 57.373 | 41,4 | 46,5 |
| 2013 | 58.570 | 42,1 | 47,5 |
| 2014 | 60.704 | 39,5 | 51,7 |
| 2015 | 64.780 | 43,4 | 52,9 |
| 2016 | 63.330 | 43,6 | 54,2 |
| 2017 | 66.501 | 46 | 54,2 |
| 2018 | 63.936 | 48,8 | 55 |
| 2019 | 69.006 | 49,8 | 51,8 |
| 2020 | 69.024 | 49,9 | 52,8 |
| 2021 | 74.132 | 53,8 | 55 |
| 2022 | 79.167 | 57,9 | 57,8 |

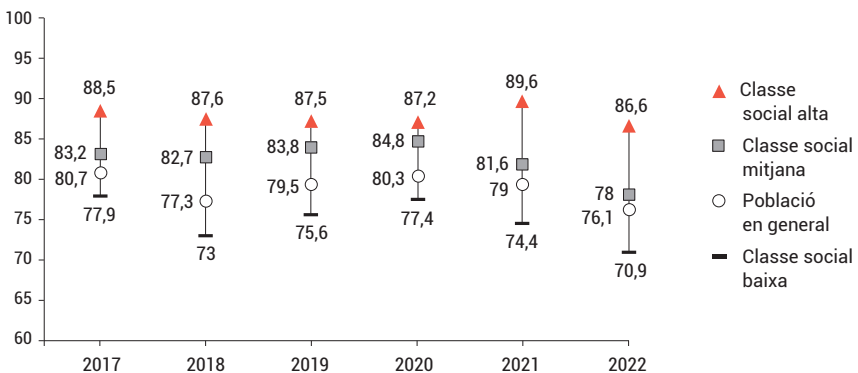
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Informe sobre els drets dels infants 2024, Síndic de Greuges de Catalunya.

La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció

La relació entre l'estat de salut i la classe social continua existint, en perjudici de la població socialment menys afavorida. Segons l'Enquesta de salut de Catalunya, el 86,6% de la població de classe social alta presenta una autopercepció de l'estat de salut bo o molt bo, mentre que aquesta proporció decreix fins al 70,9% en el cas de la població de classe social baixa. Arran de la pandèmia, i a diferència del que havia succeït en els anys precedents, en què les diferències entre classes socials havia tendit a reduir-se, les desigualtats socials en relació amb l'autopercepció de l'estat de salut s'han vist incrementades: mentre l'any 2020 la diferència entre la població de classe social alta i baixa era de 10 punts percentuals (el 87,2% enfront del 77,4%), l'any 2022 és de 16 punts percentuals (el 86,6% enfront del 70,9%). De fet, d'ençà de la pandèmia, la població de classe social alta té una autopercepció de l'estat de salut força equiparable al llarg del temps, mentre que la població de classe social baixa ha presentat una tendència negativa (Gràfic 30).

GRÀFIC 30

Evolució de l'autopercepció positiva de l'estat de salut de la població de 16 o més anys per classe social a Catalunya. 2017-2022 (%)

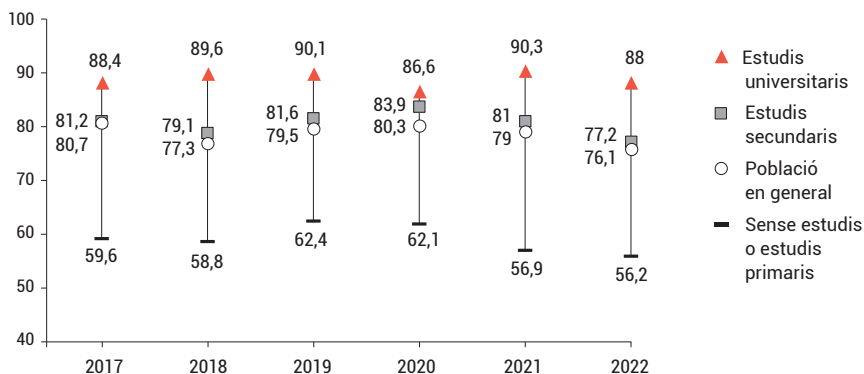


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya 2017-2022 (Departament de Salut).

La percepció del propi estat de salut no només està associada a la classe social, sinó també al nivell d'instrucció de la població (Gràfic 31). De manera similar a la tendència apuntada anteriorment, la població amb un nivell d'instrucció superior tendeix a tenir una autopercepció de l'estat de salut més positiva que la població amb estudis primaris o menys, amb diferències encara més pronunciades que per classe social. L'any 2022 el 88% de les persones amb estudis universitaris percep la seva salut com a bona o molt bona, mentre que entre les persones amb estudis primaris aquest percentatge es redueix fins al 56,2%. Des de la pandèmia, aquestes diferències s'han incrementat: l'any 2020 aquestes eren de 24,5 punts percentuals (el 86,6% enfront del 62,1%) i l'any 2022, de 31,8 punts percentuals (el 88% enfront del 56,2%).

GRÀFIC 31

Autopercepció de l'estat de salut de la població a Catalunya per nivells d'instrucció. 2017-2022 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya 2017-2022 (Departament de Salut).

Entre els infants, les desigualtats es fan presents en relació amb la percepció de l'estat de salut, i també sobre la prevalença de l'excés de pes o la probabilitat de tenir un trastorn mental, per exemple. Així, l'any 2023 la població de 4 a 14 anys de classe social baixa té el doble de probabilitats de patir un problema de salut mental (7,9%) que la població de classe

social alta (3,7%), mentre que la probabilitat es triplica entre la població amb progenitors amb estudis primaris (11,6%) i la població amb progenitors amb estudis superiors (3,1%) (Taula 14).

TAULA 14

Indicadors de salut de la població de 0 a 14 anys a Catalunya per classe social i nivells d'instrucció. 2022-2023 (%)

| | Edat (anys) | Total | CLASSE SOCIAL PERSONAL PRINCIPAL | | | NIVELLS D'ESTUDIS MARE | | |
|--|-------------|-------|----------------------------------|-----------|------------|------------------------|--------------|--------------------------|
| | | | Classe I | Classe II | Classe III | Univer-sitaris | Se-cun-daris | Primaris o sense estudis |
| Percepció positiva de l'estat de salut | 0-14 | 96,6 | 97,7 | 98 | 95,5 | 97,7 | 95,8 | 96,5 |
| Tenir excés de pes (sobrepès i obesitat) | 0-14 | 31,7 | 25,8 | 25 | 38,2 | 22,4 | 36 | 47,3 |
| Tenir sobrepès | 0-14 | 18,7 | 17,2 | 18,1 | 20,2 | 14,5 | 21,2 | 21,1 |
| Tenir obesitat | 0-14 | 13 | 8,6 | 6,9 | 18 | 7,9 | 14,8 | 26,2 |
| Probabilitat de tenir un trastorn mental | 4-14 | 5,9 | 3,7 | 3,3 | 7,9 | 3,1 | 6,9 | 11,6 |

Nota: grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

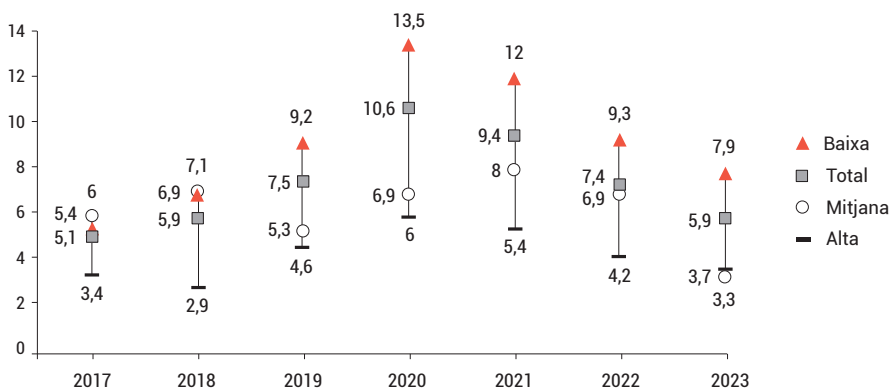
- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe II. Ocupacions intermèdies i treballadors per compte propi.
- Classe III. Treballadors manuals.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya 2022-2023 (Departament de Salut).

Tal com succeïa amb l'evolució de l'estat de salut en la població adulta, les desigualtats en funció de la classe social i el nivell d'instrucció dels progenitors relacionades amb la probabilitat de patir un problema de salut mental entre la població infantil i juvenil no s'han reduït en els darrers anys. Mentre l'any 2017 hi havia una diferència de 2 punts percentuals entre els infants de classe social baixa i alta (el 3,4% enfront del 5,4%) i de 7,5 punts entre els infants amb progenitors de nivells d'estudis superiors i primaris (el 2,9% enfront del 10,4%), l'any 2023 aquesta diferència és de 4,2 (el 3,7% enfront del 7,9%) i 8,5 punts (el 3,1% enfront del 11,6%) respectivament (Gràfics 32 i 33).

GRÀFIC 32

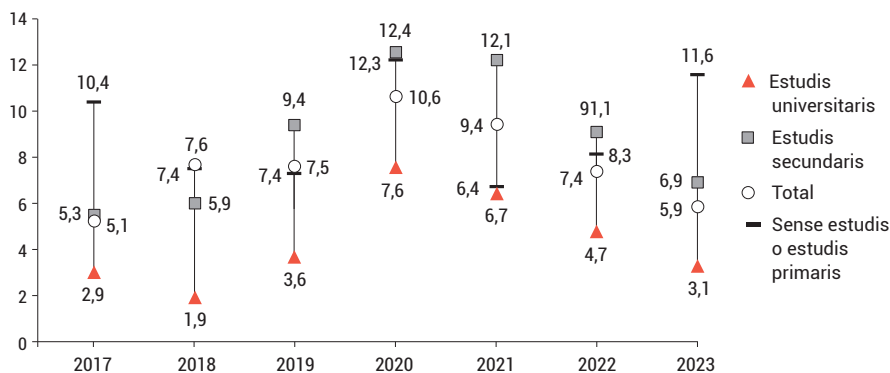
Evolució de la probabilitat de patir un problema de salut mental en la població de 4 a 14 anys, per classe social. Catalunya. 2017-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya 2017-2022 (Departament de Salut).

GRÀFIC 33

Evolució de la probabilitat de patir un problema de salut mental en la població de 4 a 14 anys, per nivell d'estudis de la mare. Catalunya. 2017-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya 2017-2022 (Departament de Salut).

Despesa pública i privada en salut

Per fer front a la gestió de la pandèmia, la despesa sanitària pública i privada a Catalunya ha experimentat un increment substancial a partir de l'any 2020, després d'un període d'un cert estancament de l'esforç inversor en salut. Aquesta mateixa evolució també està present al conjunt de l'Estat i de la Unió Europea (Taula 15 i Gràfic 34). Així, en despesa pública sobre el PIB, Catalunya es troba l'any 2021 en el 6,7% sobre el PIB, per damunt dels nivells vigents al llarg dels anys precedents, estancats al voltant del 5,4%. Aquest augment de l'esforç inversor fa que Catalunya se situï després d'anys per sobre del 6% de despesa pública sobre el PIB existent abans de la crisi econòmica de 2008-2013. Vistos els efectes diferencials de la pandèmia segons classes socials, la despesa pública en sanitat esdevé clau per fer front i compensar la influència dels condicionants d'origen social en l'accés als serveis bàsics.

Amb tot i això, Catalunya (6,7% i 2.755,8€ per càpita) encara se situa per sota de l'esforç inversor i de la despesa unitària existent a l'Estat espanyol (7,7% i 2.926,3€) i la Unió Europea (8,3% i 4.454,9€).

TAULA 15

Evolució de la despesa pública i privada en salut a Catalunya, Espanya i la Unió Europea, 2012-2021

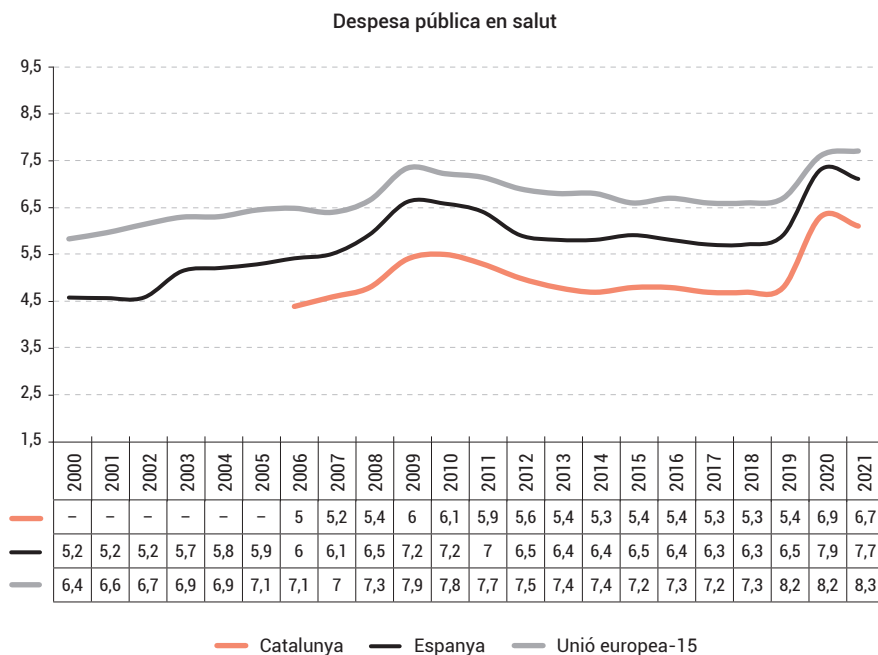
| | DESPESES PÚBLICA SOBRE EL PIB (%) | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| Catalunya | 5,6 | 5,4 | 5,3 | 5,4 | 5,4 | 5,3 | 5,3 | 5,4 | 6,9 | 6,7 |
| Espanya | 6,5 | 6,4 | 6,4 | 6,5 | 6,4 | 6,3 | 6,3 | 6,5 | 7,9 | 7,7 |
| Unió Europea-15 | 7,5 | 7,4 | 7,4 | 7,2 | 7,3 | 7,2 | 7,2 | 7,3 | 8,2 | 8,3 |
| | DESPESES PRIVADA SOBRE EL PIB (%) | | | | | | | | | |
| Catalunya | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,3 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,4 | 2,6 | 2,8 |
| Espanya | 2,5 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 2,5 | 2,6 | 2,7 | 2,7 | 2,9 | 3,1 |
| Unió Europea-15 | 2,2 | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 |

| DESPESA PÚBLICA PER CÀPITA (€) | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Catalunya | 1.755,3 | 1.784,3 | 1.827,4 | 1.979,4 | 2.083,1 | 2.167,5 | 2.231,6 | 2.409,7 | 2.639,9 | 2.755,8 |
| Espanya | 1.967,9 | 1.962,8 | 2.007,9 | 2.153,4 | 2.253 | 2.339,4 | 2.406,8 | 2.489,2 | 2.718 | 2.926,3 |
| Unió Europea-15 | 3.027,3 | 3.082,9 | 3.130,4 | 3.201,3 | 3.375,4 | 3.474,7 | 3.619,6 | 3.695,9 | 4.032,8 | 4.454,9 |
| DESPESA PRIVADA PER CÀPITA (€) | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 743 | 794,7 | 849,7 | 853,2 | 834,9 | 960,9 | 997,3 | 1.057,9 | 1.005,1 | 1.135,7 |
| Espanya | 758,5 | 801,4 | 849,8 | 866,1 | 895,7 | 978,5 | 1.020,5 | 1.039,2 | 997,9 | 1.160,5 |
| Unió Europea-15 | 847,9 | 880,9 | 907,6 | 927,9 | 946 | 974 | 1.010,2 | 1.020,3 | 984,2 | 1.091,3 |

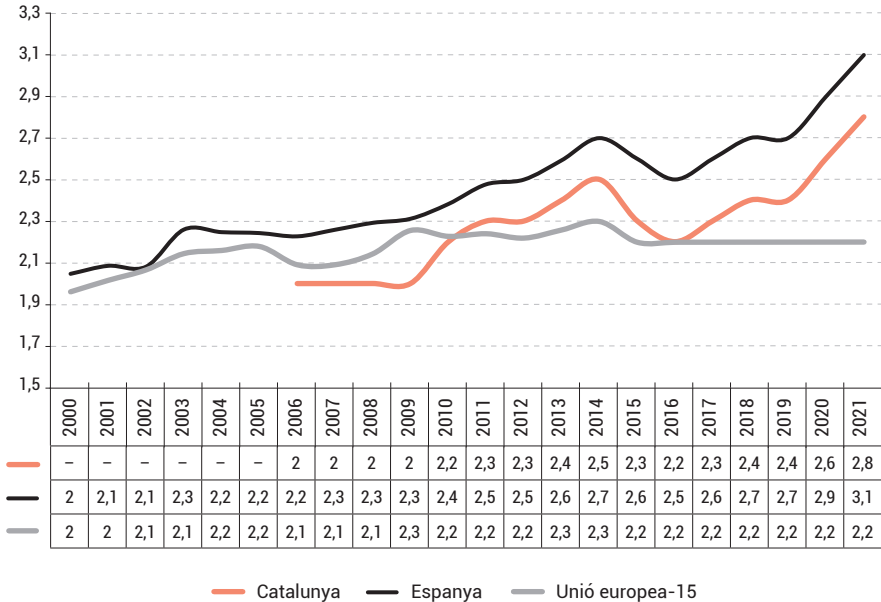
Font: elaboració pròpia amb dades del Departament de Salut d'acord amb la metodologia emprada pel System of Health Accounts (OECD i OMS).

GRÀFIC 34

Evolució de la despesa sanitària pública i privada sobre el PIB, per àmbit territorial. 2000-2021 (%)



Despesa privada en salut

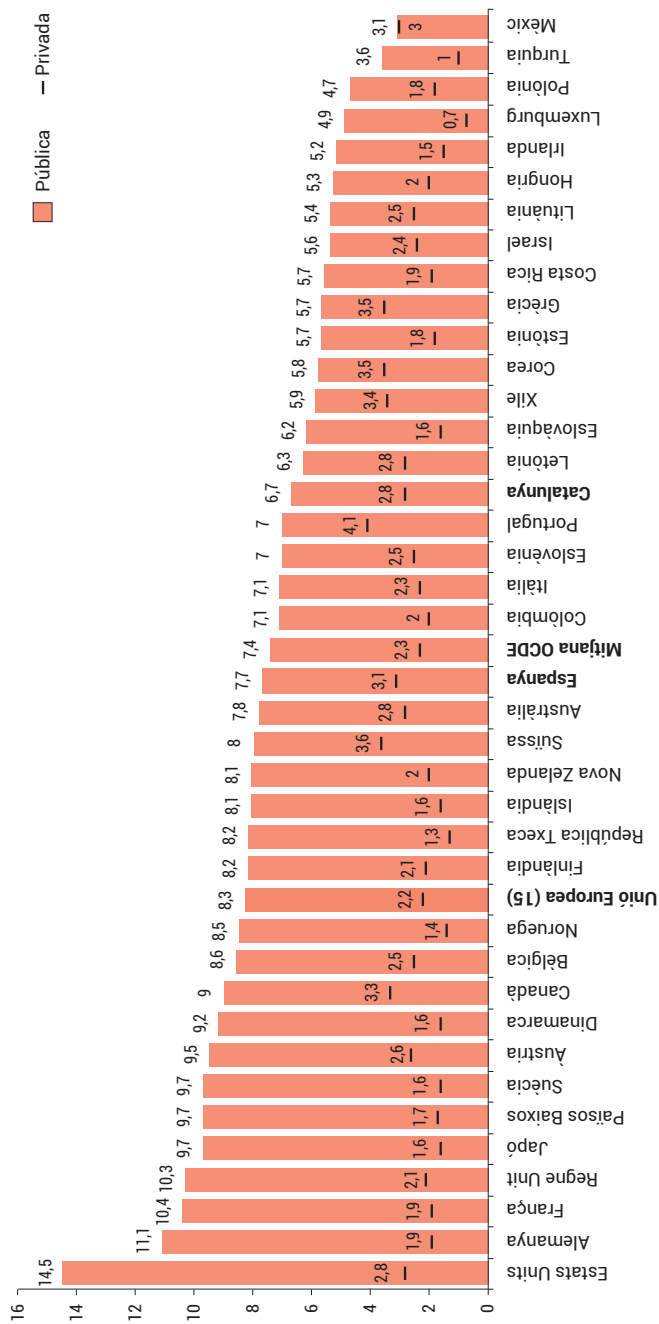


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament de Salut d'acord amb la metodologia emprada pel System of Health Accounts (OECD i OMS). (Espanya i Unió Europea: Global Health Expenditure Database (Banc Mundial i OMS) fins a l'any 2011).

En termes comparats, Catalunya es troba en una posició no avantatjada en despesa sanitària pública sobre el PIB a escala internacional, per sota també de la mitjana dels països de l'OCDE, i molt lluny dels països europeus amb més despesa, com Alemanya, França, Països Baixos, Suècia, Àustria, Dinamarca o Bèlgica, tots ells per sobre del 8,5% del PIB (Gràfic 35).

GRÀFIC 35

Despesa sanitària pública i privada sobre el PIB per països europeus. 2021 (%)



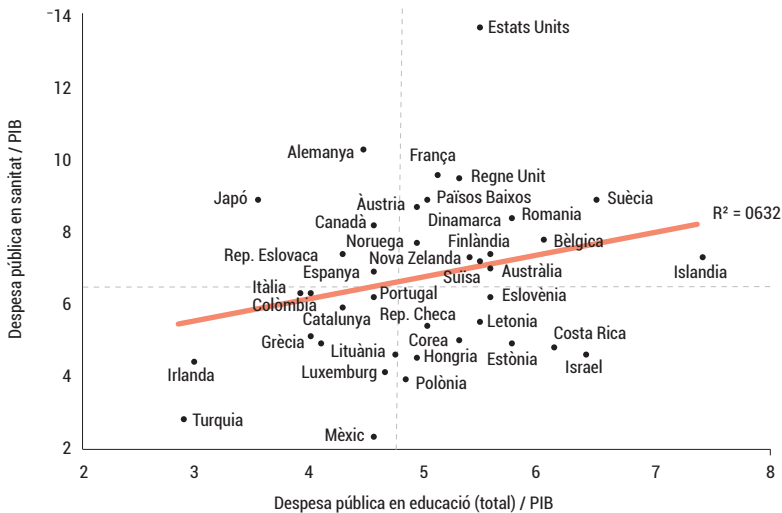
Font: elaboració pròpia amb dades del Departament de Salut d'acord amb la metodologia emprada pel System of Health Accounts (OECD i OMS).

Pel que fa a la despesa privada, Catalunya , amb un 2,8% sobre el PIB, es troba de nou per damunt de la mitjana de la Unió Europea (2,2%). En aquest cas, Espanya també mostra un nivell superior de finançament privat de la sanitat, amb un 3,1%, just per darrere dels països amb més despesa privada relativa com ara Portugal i Grècia. Cal destacar que en els darrers anys la despesa privada en salut ha augmentat de manera sostinguda en el temps.

Finalment, cal destacar que els nivells de despesa pública en salut sobre el PIB estan associats de forma significativa a la despesa pública en educació (Gràfic 36): els nivells de despesa sanitària estan associats en un 6,3% amb els de despesa educativa, una associació sensiblement inferior a la que s'observava en l'edició anterior de l'anuari. Catalunya se situa un cop més en el quadrant inferior esquerre, per sota dels nivells mitjans d'inversió del conjunt dels països de l'OCDE, tant en sanitat com en educació.

GRÀFIC 36

Despesa sanitària pública sobre el PIB i despesa pública en educació sobre el PIB, per països europeus. 2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat, l'OECD Statistics i l'Eurostat.

Gènere

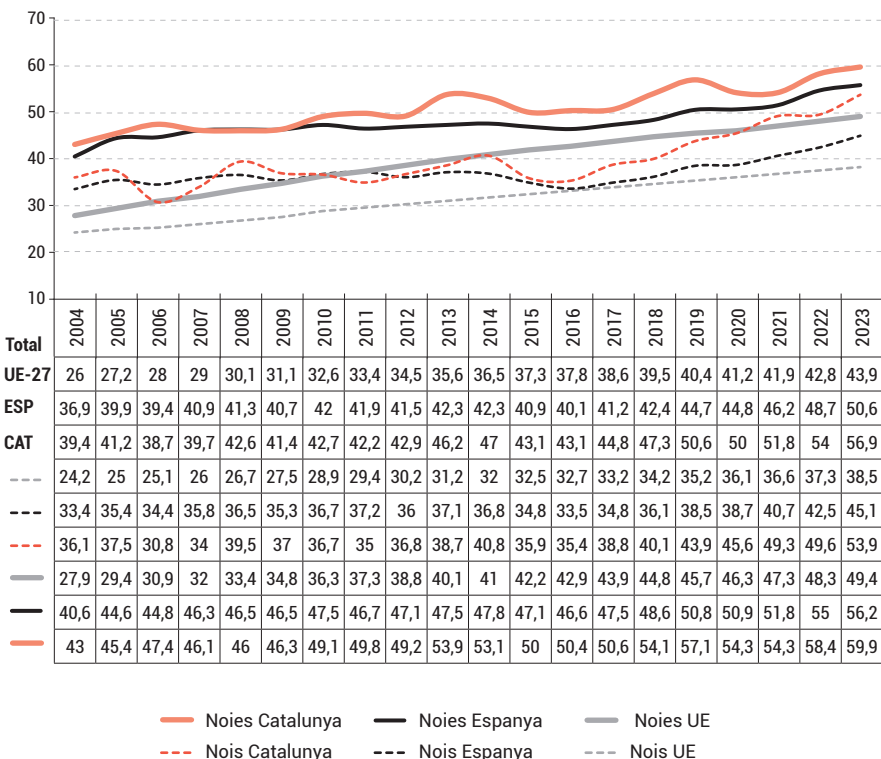
Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives

El gènere és un dels factors que més incideixen, conjuntament amb l'origen social, en les desigualtats en els resultats educatius de la població. Amb caràcter general, les noies tendeixen a obtenir millors resultats i a allargar la trajectòria formativa més que els nois, però aquests acostumen a seguir els itineraris formatius que condueixen a ocupacions més qualificades o de més prestigi social.

Si prenem com a referència l'indicador d'assoliment d'estudis superiors per part de la població jove, per exemple, s'observa com la proporció de dones de 30 a 34 anys amb estudis terciaris és significativament més alta que la proporció d'homes d'aquesta edat. A Catalunya, l'any 2023, es va arribar al 59,9% de dones d'entre 30 i 34 anys amb estudis superiors, mentre que en el cas dels homes aquesta proporció se situa en el 53,9% (Gràfic 1).

GRÀFIC 37

Evolució de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2004-2023

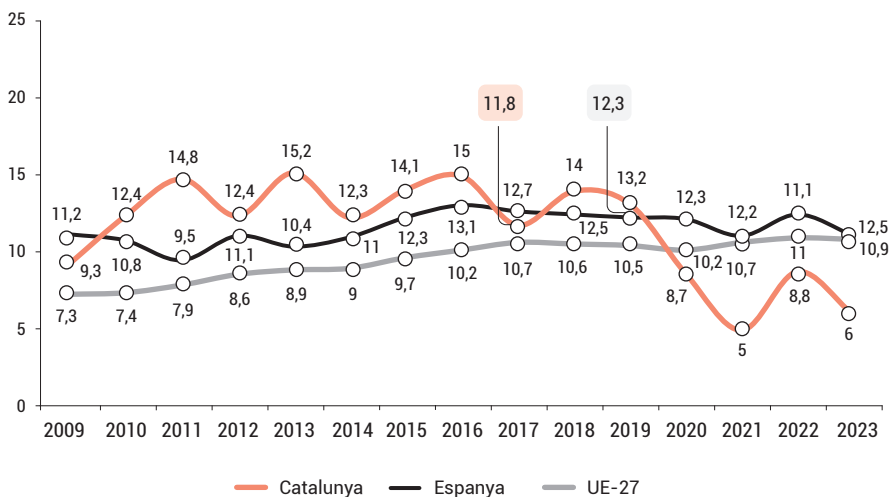


Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Les diferències entre homes i dones a Catalunya són més reduïdes, de prop de 6 punts percentuals, que les diferències existents al conjunt de l'Estat o de la Unió Europea, de prop d'11 punts. De fet, des de l'any 2016, la diferència de la taxa de dones i homes amb estudis superiors a Catalunya ha tendit a reduir-se (Gràfic 38).

GRÀFIC 38

Evolució de la diferència de la taxa de població de 30 a 34 anys amb nivell d'instrucció superior per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2009-2023 (% a favor de les dones)

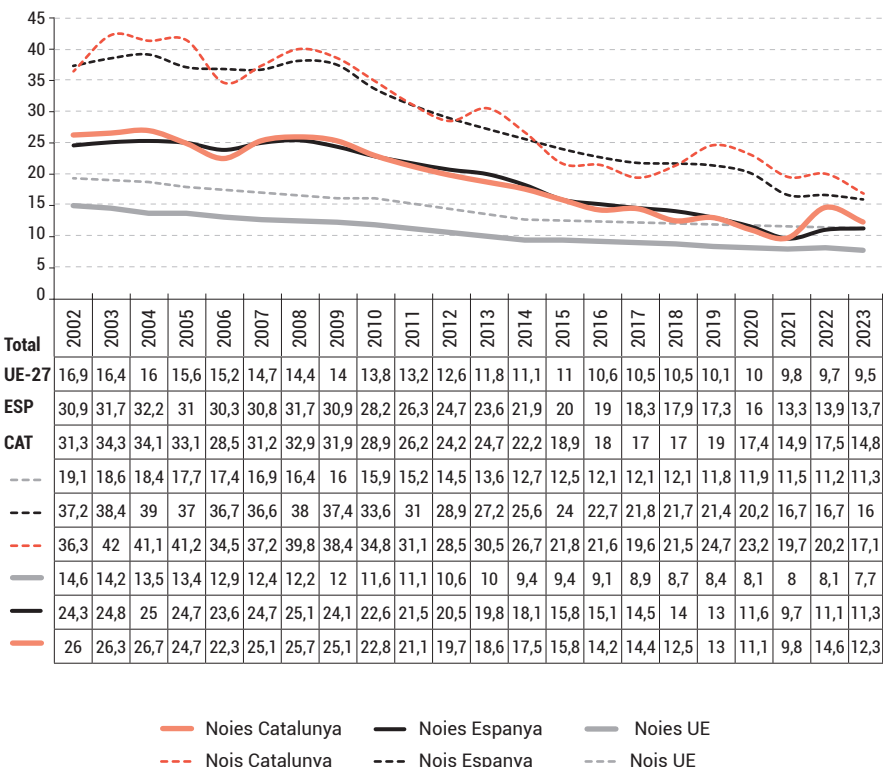


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i l'Idescat.

Si observem la tendència de l'abandonament prematur dels joves d'entre 18 i 24 anys, constatem una evolució similar, tot i que amb una prevalença de l'abandonament més alta en els nois (Gràfic 39). Així, els nois tenen l'any 2023 taxes d'abandonament del 17,1%, mentre que en les noies són del 12,3%. Aquestes diferències, que actualment són de menys de 5 punts percentuals, també han tendit a reduir-se a mesura que els nivells d'abandonament han anat baixant. De fet, l'any 2010, per exemple, eren de 12 punts percentuals a Catalunya.

GRÀFIC 39

Evolució de la taxa d'abandonament prematur per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2002-2023 (%)

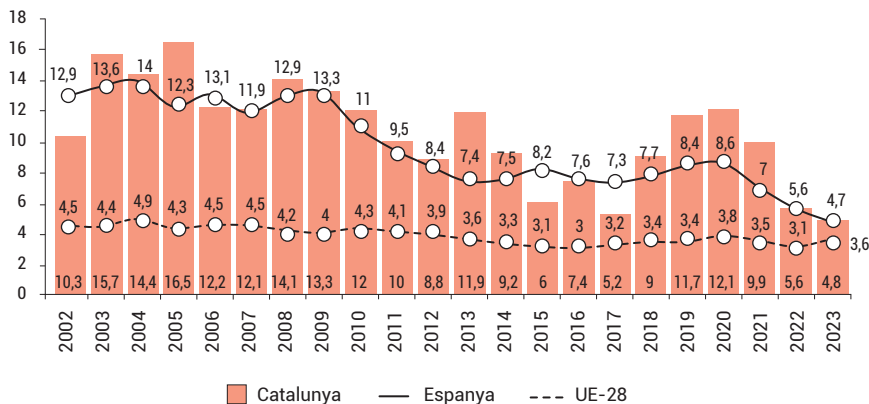


Font: Eurostat.

Des d'una perspectiva comparada, les diferències entre nois i noies en els nivells d'abandonament són lleugerament més altes a Catalunya que al conjunt de la Unió Europea, tot i que han tendit a igualar-se gràcies a l'evolució positiva experimentada. L'any 2023, les diferències al conjunt de la Unió Europea són de prop de 4 punts percentuals, mentre que a Catalunya són de 5 punts; l'any 2010, en canvi, com s'ha dit, aquestes diferències a Catalunya eren de 12 punts percentuals, mentre que al conjunt de la Unió Europea, eren semblants a les actuals, també de 4 punts (Gràfic 40).

GRÀFIC 40

Evolució de la diferència de la taxa d'abandonament prematur per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28. 2002-2023 (% a favor dels homes)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

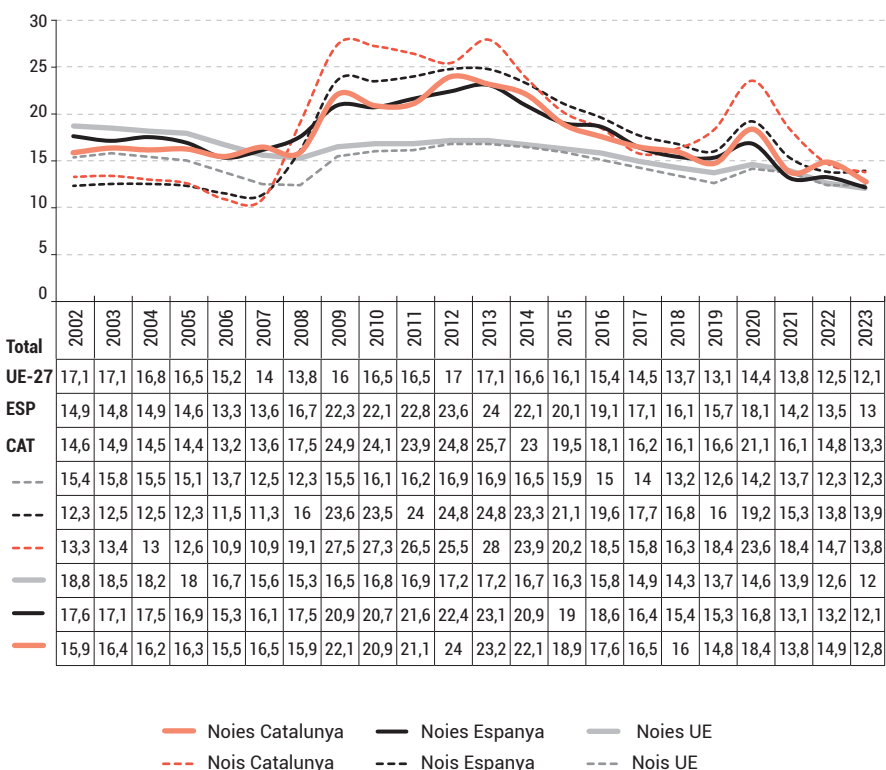
Les taxes d'abandonament escolar prematur més altes entre els nois no es tradueixen en general en unes taxes de joves de 18 a 24 anys que no estudien ni treballen, els anomenats NEET, també més altes (Gràfic 41). L'any 2023, el 13,8% dels nois ni estudia ni treballa, i aquesta proporció és del 12,8% en el cas de les noies.

De fet, les diferències entre nois i noies acostumen a ser inexistents en períodes de bonança econòmica. És només en períodes de crisi econòmica quan els nois presenten taxes d'inactivitat formativa i laboral més altes que les noies. Així, per exemple, és destacable que la crisi de la pandèmia va tenir un efecte més negatiu en els nois que en les noies: mentre les diferències en les taxes NEET a Catalunya són d'un punt percentual l'any 2023, o eren inexistents l'any 2018, l'any 2020 es van incrementar fins a cinc punts percentuals. Aquestes taxes en el cas dels nois van passar del 16,3% l'any 2018 al 23,6% l'any 2020. Aquesta prevalença dels nois que no estudien ni treballen es va situar molt per sobre de la mitjana estatal (19,2%) i especialment de l'europea (14,2%).

Pel que fa a les diferències entre nois i noies, en la Unió Europea sempre s'ha observat una diferència favorable als nois, els quals mostren taxes més baixes de NEET, mentre que a Espanya i Catalunya, la taxa continua afavorint les noies.

GRÀFIC 41

Evolució de la taxa de NEET per sexe i àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2002-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

Desigualtats de gènere en els aprenentatges

Més enllà de les trajectòries, també existeixen diferències entre nois i noies pel que fa als aprenentatges. Les proves PISA i les proves de competències del Departament d'Educació ens ofereixen la possibilitat de comparar les puntuacions en diferents àmbits competencials entre nois i noies al final de l'etapa d'educació secundària.

En el cas de les proves PISA, cal destacar que, malgrat que l'evolució dels resultats globals hagi estat negativa des de l'edició de 2015, aquesta reducció no s'ha fonamentat en un increment generalitzat de les diferències entre nois i noies.

Actualment, el sistema educatiu es mostra més equitatiu per raó de gènere que fa una dècada en els resultats d'aquelles competències en les quals les noies obtenien pitjors resultats. Així, en el cas dels resultats en competència matemàtica, per exemple, mentre que l'any 2015 les diferències entre nois i noies eren de 18,3 punts a favor dels nois, l'any 2022 les diferències existents no són estadísticament significatives (Gràfic 42). O en competència científica, mentre que l'any 2015 les diferències eren de 13,1 punts a favor dels nois, l'any 2022 són també estadísticament no significatives (Gràfic 43).

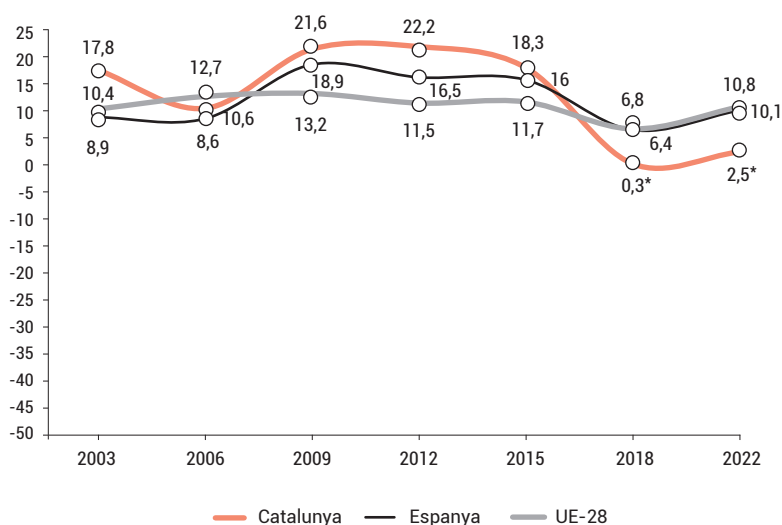
No obstant això, també cal posar de manifest que les diferències augmenten en la competència en la qual les noies obtenien més bons resultats. Així, en competència lectora, mentre que l'any 2015 les diferències eren de 14,4 punts a favor de les noies, l'any 2022 aquestes diferències han augmentat, i són de 34 punts (Gràfic 44).

En definitiva, tot i que les puntuacions han mostrat una evolució negativa tant en nois com en noies en els resultats de les proves PISA, el comportament dels nois des de 2015 ha estat més negatiu que el de les noies.

És important destacar, alhora, que des d'una perspectiva comparada les diferències entre nois i noies en els resultats són més baixes a Catalunya que a Espanya i a la Unió Europea en les competències matemàtica i científica, en les quals els nois han obtingut generalment més bons resultats, i són més grans en comprensió lectora, en la qual les noies presenten més bons resultats. Així, per exemple, en el cas de la competència matemàtica, mentre a Catalunya no hi ha ja diferències significatives entre nois i noies, en el conjunt de l'Estat i de la Unió Europea aquestes diferències són de 10 punts a favor dels nois; i en el cas de la comprensió lectora, mentre les diferències a Catalunya són de 34 punts a favor de les noies, a Espanya i a la Unió Europea les diferències són de prop de 25 punts.

GRÀFIC 42

Evolució de diferències de resultats en matemàtiques entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2022 (%)

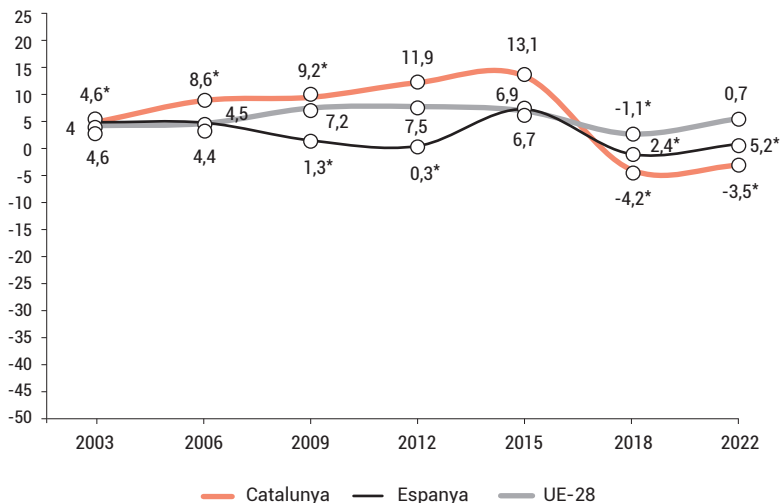


Nota: els valors positius indiquen una diferència de puntuacions favorable als nois, mentre que els valors negatius assenyalen una diferència de puntuacions favorable a les noies. Els valors amb l'asterisc representen diferències estadísticament no significatives. Les puntuacions en comprensió lectora del PISA 2018 no estan disponibles.

Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE-PISA 2003-2023.

GRÀFIC 43

Evolució de diferències de resultats en ciències entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2023 (%)

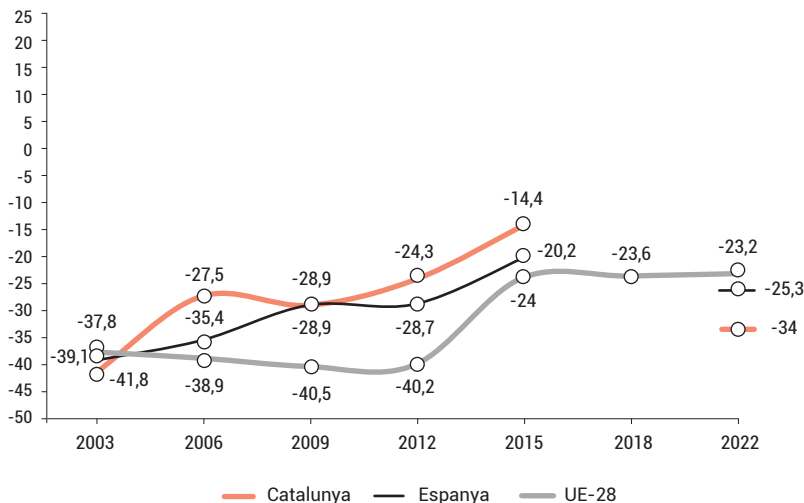


Nota: els valors positius indiquen una diferència de puntuacions favorable als nois, mentre que els valors negatius assenyalen una diferència de puntuacions favorable a les noies. Els valors amb l'asterisc representen diferències estadísticament no significatives. Les puntuacions en comprensió lectora del PISA 2018 no estan disponibles.

Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE-PISA 2003-2023.

GRÀFIC 44

Evolució de diferències de resultats en comprensió lectora entre els nois i les noies de 15 anys a Catalunya. 2003-2023 (%)



Nota: els valors positius indiquen una diferència de puntuacions favorable als nois, mentre que els valors negatius assenyalen una diferència de puntuacions favorable a les noies. Els valors amb l'asterisc representen diferències estadísticament no significatives. Les puntuacions en comprensió lectora del PISA 2018 no estan disponibles.

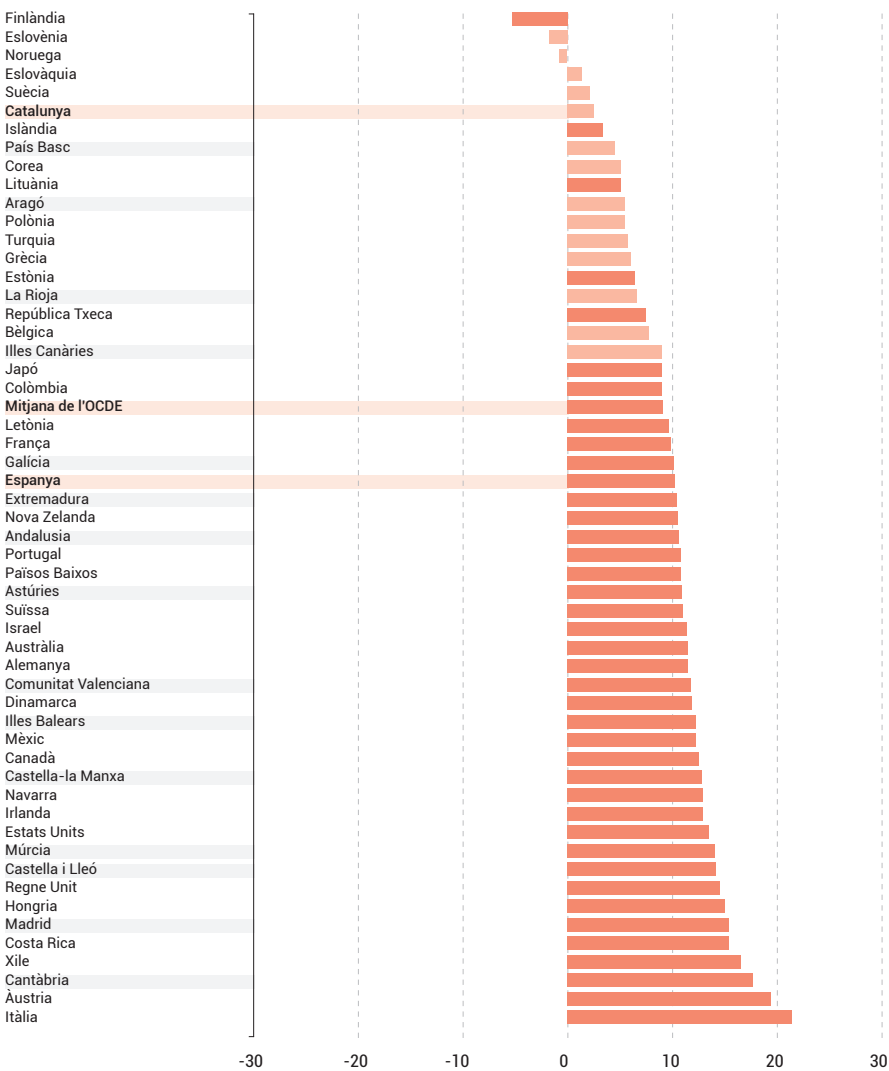
Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE-PISA 2003-2023.

La base de dades PISA també ens permet explorar les diferències de gènere per països europeus i comunitats autònomes. En aquest sentit, Catalunya se situa entre els països sense diferències de puntuacions en competència matemàtica i científica en funció del gènere (Gràfic 45). Aquest fet és significatiu sobretot si recordem que, en l'edició de 2015, Catalunya se situava en el tercer lloc a escala europea i en el segon lloc a escala autonòmica en desigualtat de gènere en competència matemàtica, per exemple. En l'edició de 2022, en canvi, Catalunya és la comunitat autònoma amb diferències més petites en els resultats de competència matemàtica i científica per raó de gènere, i només presenta diferències més grans en competència matemàtica que Noruega, Eslovàquia, Eslovènia i Suècia.

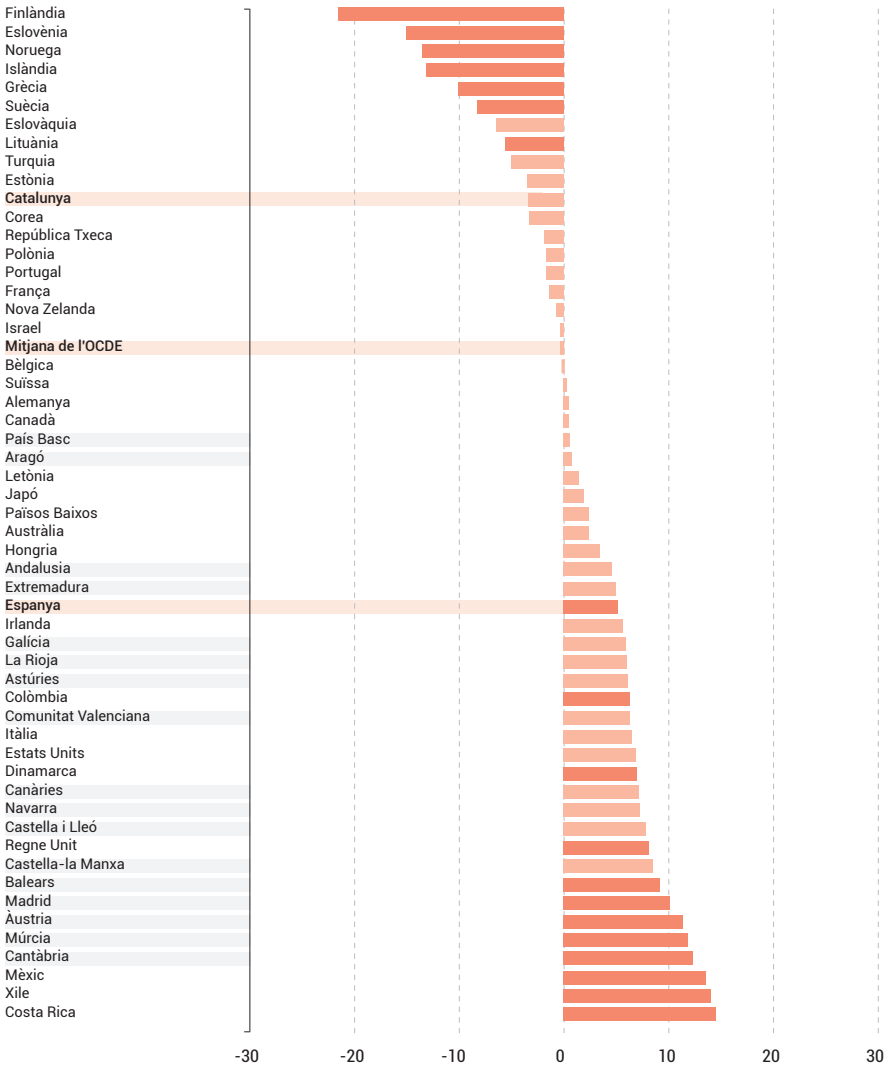
GRÀFIC 45

Diferències de puntuacions en matemàtiques i ciències entre els nois i les noies de 15 anys per països europeus i comunitats autònomes. PISA 2022 (%)

Diferències de puntuacions en matemàtiques



Diferències de puntuacions en ciències



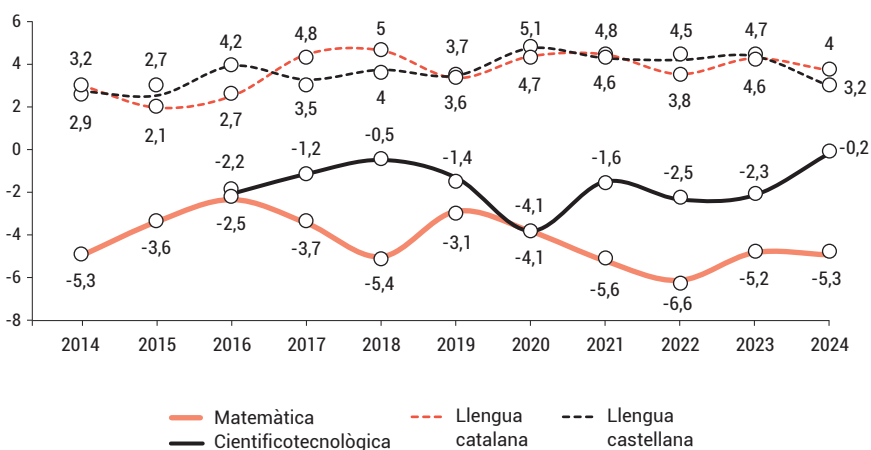
Nota: en taronja clar, diferències de puntuacions estadísticament no significatives entre nois i noies. Els valors positius signifiquen que la diferència és favorable als nois, mentre que els valors negatius indiquen que la diferència és favorable a les noies.

Font: elaboració pròpia amb la base de dades OCDE-PISA 2022.

Aquest comportament observat en les proves PISA també s'observa en les proves de competències bàsiques del Departament d'Educació a 4t d'ESO (Gràfic 46). Amb caràcter general, els nois obtenen més bons resultats en competència matemàtica i competència científicotecnològica, mentre que les noies obtenen més bons resultats en competència lingüística. Pràcticament, però, no hi ha diferències de gènere en la competència científicotecnològica, on la mitjana de puntuacions i la distribució dels nivells de competència gairebé no es diferencien, mentre que en matemàtiques els nois obtenen 5,3 punts més. D'altra banda, les noies obtenen 4 i 3,2 punts més que els nois en les proves de llengua catalana i castellana, respectivament. Aquesta diferència assenjala que les noies obtenen millors resultats en l'àmbit lingüístic, si bé són diferències que, com en el cas de les matemàtiques, són força contingudes, i que es mantenen més o menys estables al llarg del temps.

GRÀFIC 46

Evució de les diferències de puntuacions per sexe en les proves de competències bàsiques a Catalunya. 2014-2024. (%)



Nota: Els valors positius signifiquen que la diferència és favorable als nois, mentre que els valors negatius indiquen que la diferència és favorable a les noies.

Font: Quaderns d'avaluació n.58 (proves de competències) del Departament d'Educació.

3

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

Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban

La provisió de recursos al sistema educatiu

L'evolució de la despesa pública en educació

Hi ha consens en el si de la comunitat educativa que el sistema educatiu català presenta un dèficit estructural d'inversió. En aquest sentit, val a dir que la darrera dècada ha estat marcada per una tendència expansiva de la despesa pública en educació, en el marc d'una conjuntura econòmica favorable d'ençà de la sortida de la crisi del període 2008-2013, tot i el parèntesi de la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19 (Taula 16 i Gràfic 47).

Així, després del període 2009-2014, en què el pressupost liquidat del Departament d'Educació va decreïxer un 21,8% a preus corrents (un 28,1% a preus constants), d'ençà de l'any 2014 fins a l'any 2021 aquest pressupost ha augmentat un 52,9% a preus corrents (un 37% a preus constants). Si prenem com a referència el pressupost inicial del Departament d'Educació, en el període 2014-2023 aquest increment se situa en el 67,4% a preus corrents (un 37,1% a preus constants).

En relació amb aquesta evolució positiva, però, cal tenir present, en primer lloc, que **part de l'increment del pressupost queda absorbit per**

la tendència creixent de la demografia educativa al llarg de les dues darreres dècades. Des del curs 2008-2009 fins al curs 2022-2023 el nombre d'alumnat als ensenyaments de règim general ha augmentat en 218.481, un 18,2% més. Si prenem com a referència la despesa per estudiant, per tant, el pressupost liquidat es va reduir en un 28,4% en el període 2009-2014, i ha augmentat un 45% en el període 2014-2021 (un 54,7% si fem el càlcul amb el pressupost inicial en el període 2014-2023).

En segon lloc, cal destacar **que aquest augment pressupostari corregeix fonamentalment la reducció experimentada durant la crisi econòmica de 2008**, de tal forma que aquesta evolució positiva ha permès recuperar els nivells d'inversió globals existents l'any 2009. A preus corrents, el pressupost liquidat del Departament d'Educació és un 19,6% superior l'any 2021 respecte del que hi havia l'any 2009, tot i que a preus constants, encara és un 1,5% inferior. Si prenem com a referència el pressupost inicial per a l'any 2023, però, la despesa ha augmentat tant a preus corrents, un 35,9%, com a preus constants, un 2,3%. Previsiblement, doncs, el pressupost liquidat del Departament d'Educació de l'any 2023 se situarà per sobre de la despesa executada l'any 2009.

De fet, la despesa liquidada per estudiant encara se situa per sota de la de l'any 2009, si aquesta s'analitza a preus constants. L'any 2023, el pressupost inicial del Departament d'Educació per estudiant era un 15% més elevat que l'any 2009 a preus corrents, però un 13,5% inferior a preus constants. L'any 2021, el pressupost liquidat per estudiant era un 3,9% superior al de 2009, però un 14,5% inferior a preus constants.

I en tercer lloc, convé destacar, com veurem més endavant, que **la tendència expansiva del pressupost del Departament d'Educació no és una realitat singular de Catalunya, sinó que està present també al conjunt de l'Estat i de la majoria dels països de la Unió Europea, amb intensitats similars.** Això fa que la posició relativa que ocupa Catalunya continuï evidenciant l'existència d'un dèficit d'inversió, malgrat que la despesa hagi augmentat de manera significativa

TAULA 16
Evolució dels pressupostos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. 2004-2023

| 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Pressupost inicial Educació (M€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.376 | 3.759,3 | 4.177 | 4.540,2 | 4.881,3 | 5.122 | 5.317,6 | 4.894,3 | 4.611 | 4.611 | 4.157,5 | 4.442,6 | 4.442,6 | 4.821,1 | 4.821,1 | 4.821,1 | 5.671,9 | 5.671,7 | 6.555,6 | 6.960,4 |
| Variació respecte a l'any anterior (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | 11,4 | 11,1 | 8,7 | 7,5 | 4,9 | 3,8 | -8 | -5,8 | 0 | -9,8 | 6,9 | 0 | 8,5 | 0 | 0 | 17,6 | 0 | 15,6 | 6,2 |
| Preus corrents (2004=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100 | 111,4 | 123,7 | 134,5 | 144,6 | 151,7 | 157,5 | 145 | 136,6 | 136,6 | 123,1 | 131,6 | 131,6 | 142,8 | 142,8 | 142,8 | 168 | 168 | 194,2 | 206,2 |
| Preus corrents (2009=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 100 | 103,8 | 95,6 | 90 | 90 | 81,2 | 86,7 | 86,7 | 94,1 | 94,1 | 94,1 | 110,7 | 110,7 | 128 | 135,9 |
| Preus corrents (2014=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 100 | 106,9 | 106,9 | 116 | 116 | 116 | 136,4 | 136,4 | 157,7 | 167,4 |
| Per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.242,2 | 3.541 | 3.861,3 | 4.082,4 | 4.202,5 | 4.264,7 | 4.317 | 3.880,2 | 3.559,7 | 3.526 | 3.169,2 | 3.366,7 | 3.336,5 | 3.596,2 | 3.561,6 | 3.526,3 | 4.087,3 | 4.101,1 | 4.686,6 | 4.903,5 |
| Preus constants (M€) (2004) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.376 | 3.604,3 | 3.895,7 | 4.059,9 | 4.296,2 | 4.454,6 | 4.490 | 4.031,8 | 3.666,4 | 3.659,1 | 3.322,4 | 3.539,7 | 3.473,7 | 3.725 | 3.673,5 | 3.640,8 | 4.309 | 4.061,2 | 4.462 | 4.555,4 |
| Preus constants (2004=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100 | 106,8 | 115,4 | 120,3 | 127,3 | 131,9 | 133 | 119,4 | 108,6 | 108,4 | 98,4 | 104,8 | 102,9 | 110,3 | 108,8 | 107,8 | 127,6 | 120,3 | 132,2 | 134,9 |
| Preus constants (2004) per estudiant (no univ.) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.242,2 | 3.395,1 | 3.601,3 | 3.650,5 | 3.698,7 | 3.709 | 3.645,1 | 3.196,4 | 2.830,5 | 2.798 | 2.532,6 | 2.682,4 | 2.608,8 | 2.778,5 | 2.713,9 | 2.663 | 3.105,2 | 2.936,6 | 3.189,9 | 3.209,2 |



| 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Preus constants (M€) (2009) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 5.122 | 5.162,7 | 4.635,9 | 4.215,7 | 4.207,3 | 3.820,3 | 4.070 | 3.994,1 | 4.283,1 | 4.223,9 | 4.186,3 | 4.954,7 | 4.669,7 | 5.130,6 | 5.238 |
| Preus constants (2009=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 100 | 100,8 | 90,5 | 82,3 | 82,1 | 74,6 | 79,5 | 78 | 83,6 | 82,5 | 81,7 | 96,7 | 91,2 | 100,2 | 102,3 |
| Preus constants (2009) per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 4.264,7 | 4.191,3 | 3.675,3 | 3.254,6 | 3.217,3 | 2.912,1 | 3.084,3 | 2.999,7 | 3.194,9 | 3.120,5 | 3.062 | 3.570,5 | 3.376,6 | 3.667,9 | 3.690 |
| Preus constants (M€) (2014) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 4.157,5 | 4.429,3 | 4.346,7 | 4.661,2 | 4.596,8 | 4.555,8 | 5.392,1 | 5.081,9 | 5.583,5 | 5.700,4 |
| Preus constants (2014=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 100 | 106,5 | 104,6 | 112,1 | 110,6 | 109,6 | 129,7 | 122,2 | 134,3 | 137,1 |
| Preus constants (2014) per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3.169,2 | 3.356,6 | 3.264,5 | 3.476,9 | 3.395,9 | 3.332,3 | 3.885,7 | 3.674,6 | 3.991,7 | 4.015,7 |
| Pressupost inicial Generalitat (M€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.710,80 | 21.516,90 | 23.924,40 | 26.684,60 | 28.243,30 | 29.730,80 | 32.518,70 | 32.6300 | 29.727,30 | 29.727,30 | 31.862,10 | 32.483,10 | 32.483,10 | 34.029,70 | 34.029,70 | 34.029,70 | 42.179,20 | 42.179,20 | 48.863,3 | 51.639,9 |
| Pressupost inicial sobre total (%) (amb interessos) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | 17,5 | 17,5 | 17 | 17,3 | 17,2 | 16,4 | 15 | 15,5 | 15,5 | 13 | 13,7 | 13,7 | 14,2 | 14,2 | 14,2 | 13,4 | 13,4 | 13,4 | 13,5 |
| Deute públic respecte al PIB (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7,6 | 8,3 | 7,9 | 7,8 | 10 | 12,8 | 17,7 | 22,2 | 27,1 | 30,3 | 33 | 35,5 | 35,3 | 35,1 | 34,4 | 33,2 | 37,4 | 35,5 | 33,1 | - |



| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------|------|------|
| Saldo públic respecte al PIB | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| -0,4 | -0,4 | -0,2 | -0,6 | -2,5 | -2,4 | -4,5 | -4,1 | -2,8 | -2,2 | -2,7 | -2,9 | -0,9 | -0,5 | -0,4 | -0,6 | -0,5 | -0,4 | -1,5 | - | - |
| Pressupost liquidat Educació (M€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.368,9 | 3.776,3 | 4.271,3 | 4.643,5 | 5.070,4 | 5.393,1 | 5.282,3 | 5.018,7 | 4.490,9 | 4.325,9 | 4.220,1 | 4.595,4 | 4.729,3 | 4.965,4 | 5.177,6 | 5.435,4 | 5.962,8 | 6.451,5 | - | - | - |
| Variació respecte a l'any anterior (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | 12,1 | 13,1 | 8,7 | 9,2 | 6,4 | -2,1 | -5 | -10,5 | -3,7 | -2,4 | 8,9 | 2,9 | 5 | 4,3 | 5 | 9,7 | 8,2 | - | - | - |
| Preus corrents (2004=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100 | 112,1 | 126,8 | 137,8 | 150,5 | 160,1 | 156,8 | 149 | 133,3 | 128,4 | 125,3 | 136,4 | 140,4 | 147,4 | 153,7 | 161,3 | 177 | 191,5 | - | - | - |
| Preus corrents (2009=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 100 | 97,9 | 93,1 | 83,3 | 80,2 | 78,2 | 85,2 | 87,7 | 92,1 | 96 | 100,8 | 110,6 | 119,6 | - | - | - |
| Preus corrents (2014=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 100 | 108,9 | 112,1 | 117,7 | 122,7 | 128,8 | 141,3 | 152,9 | - | - | - |
| Per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.235,4 | 3.557 | 3.948,5 | 4.175,2 | 4.365,3 | 4.490,4 | 4.288,4 | 3.978,8 | 3.467 | 3.308 | 3.216,9 | 3.482,5 | 3.551,8 | 3.703,8 | 3.825 | 3.975,6 | 4.297 | 4.664,9 | - | - | - |
| Preus constants (M€) (2004) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.368,9 | 3.620,6 | 3.983,7 | 4.152,3 | 4.462,6 | 4.690,3 | 4.460,1 | 4.134,2 | 3.570,9 | 3.432,8 | 3.372,5 | 3.661,4 | 3.697,8 | 3.836,4 | 3.945,2 | 4.104,6 | 4.530,1 | 4.619,6 | - | - | - |
| Preus constants (2004=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100 | 107,5 | 118,2 | 123,3 | 132,5 | 139,2 | 132,4 | 122,7 | 106 | 101,9 | 100,1 | 108,7 | 109,8 | 113,9 | 117,1 | 121,8 | 134,5 | 137,1 | - | - | - |

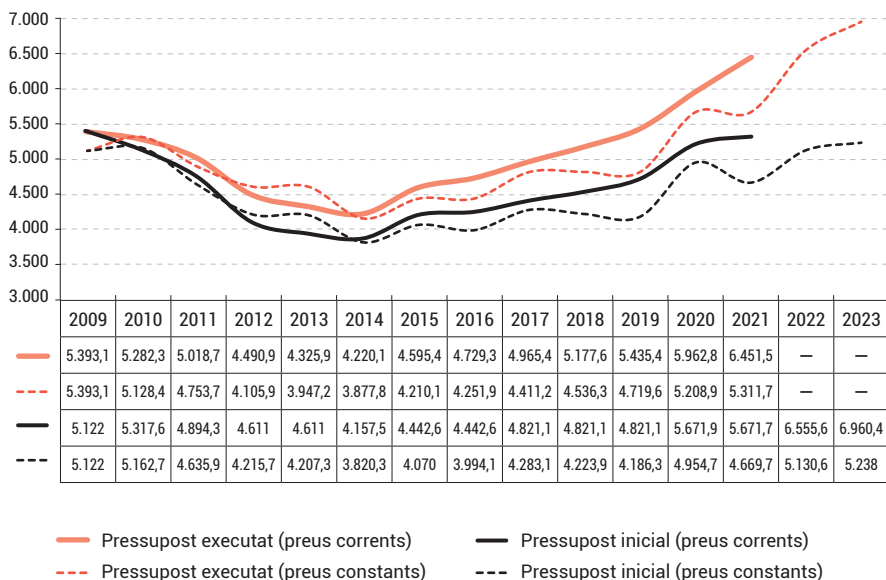


| 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|---------|---------|---------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------|------|
| Preus constants (2004) per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.235,4 | 3.410,4 | 3.682,6 | 3.733,5 | 3.842 | 3.905,3 | 3.620,9 | 3.277,6 | 2.756,8 | 2.625 | 2.570,8 | 2.774,7 | 2.777,2 | 2.861,6 | 2.914,5 | 3.002,2 | 3.264,5 | 3.340,3 | - | - |
| Preus constants (M€) (2009) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 5.393,1 | 5.128,4 | 4.753,7 | 4.105,9 | 3.947,2 | 3.877,8 | 4.210,1 | 4.251,9 | 4.411,2 | 4.536,3 | 4.719,6 | 5.208,9 | 5.311,7 | - | - |
| Preus constants (2009=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 100 | 95,1 | 88,1 | 76,1 | 73,2 | 71,9 | 78,1 | 78,8 | 81,8 | 84,1 | 87,5 | 96,6 | 98,5 | - | - |
| Preus constants (2009) per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 4.490,5 | 4.163,4 | 3.768,7 | 3.169,8 | 3.018,3 | 2.956 | 3.190,4 | 3.193,3 | 3.290,4 | 3.351,2 | 3.452,1 | 3.753,6 | 3.840,8 | - | - |
| Preus constants (M€) (2014) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 4.220,1 | 4.581,7 | 4.627,2 | 4.800,6 | 4.936,7 | 5.136,2 | 5.668,7 | 5.780,6 | - | - |
| Preus constants (2014=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 100 | 108,6 | 109,6 | 113,8 | 117 | 121,7 | 134,3 | 137 | - | - |
| Preus constants (2014) per estudiant (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3.216,9 | 3.472,1 | 3.475,2 | 3.580,9 | 3.647 | 3.756,8 | 4.085 | 4.179,8 | - | - |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Economia i del Departament d'Educació.

GRÀFIC 47

Evolució del pressupost inicial i de l'executat del Departament d'Educació a preus corrents i preus constants. 2009-2023 (M€)

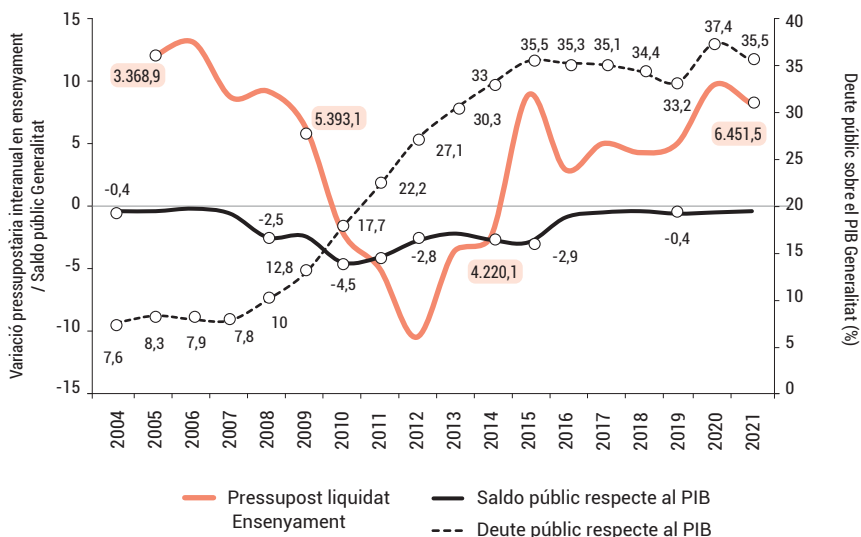


Font: Departament d'Educació.

Si bé la gestió de la crisi econòmica de 2008 es va fonamentar en una reducció dels pressupostos públics, amb mesures d'austeritat consistents en la reducció del dèficit públic i en la contenció del deute públic, que va passar del 7,8% del PIB el 2007 al 35,5% de l'any 2015 (Gràfic 48), l'equilibri pressupostari assolit d'aleshores ençà ha afavorit que la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19 s'hagi gestionat a partir de pressupostos expansius (Gràfic 49).

GRÀFIC 48

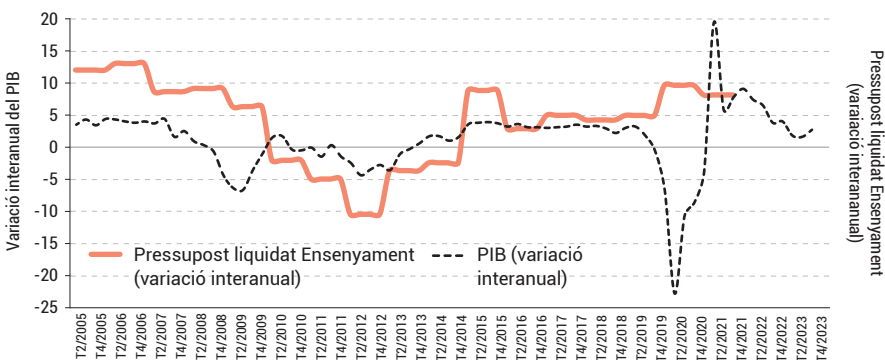
Evolució dels indicadors de finançament de la Generalitat de Catalunya. 2004-2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat i del Departament d'Educació.

GRÀFIC 49

Evolució del PIB interanual i del pressupost liquidat del Departament d'Educació a Catalunya. 2001-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat. Comptabilitat trimestral. Revisió 2019. Producte interior brut a preus corrents. Dades corregides d'estacionalitat.

Les dades sobre l'evolució del finançament de l'educació, no només del pressupost del Departament d'Educació, també evidencien la incidència de la conjuntura econòmica sobre els nivells de despesa. Fins a l'any 2009, en temps de bonança econòmica, la inversió en educació a Catalunya es va caracteritzar per un creixement sostingut, amb un increment d'un punt percentual de la despesa sobre el PIB, del 3,07% de l'any 2000 fins al 4,15% de l'any 2009, i la despesa unitària per estudiant no universitari, dels 2.392,06€ de l'any 2000 als 5.739,2€ de l'any 2009 (Taula 17 i Gràfic 50).

A partir de l'any 2009, la inversió pública en educació inicia un període de decreixement també sostingut: la despesa sobre el PIB cau del 4,15% de l'any 2009 fins al 3,45% de l'any 2014, i la despesa unitària no universitària, dels 5.739,2€ de l'any 2009 als 4.227,9€ de l'any 2014. En aquest període, el pressupost liquidat del Departament d'Educació va passar dels 5.393,1 milions d'euros el 2009 als 4.220,1 milions d'euros el 2014, mentre que la despesa total en educació, dels 8.306,1 milions d'euros als 6.736,3 milions d'euros.

Durant el període 2014-2022, la despesa sobre el PIB creix lleugerament, del 3,45% al 3,67% (segons dades del Ministeri d'Educació, o del 3,63% al 3,96%, segons l'estimació que fa el Departament d'Educació), mentre que la despesa unitària, dels 4.227,9€ per estudiant, als 5.465,3€. Alhora, el pressupost liquidat del Departament d'Educació s'ha incrementat dels 4.220,1 milions d'euros de 2014 als 6.451,5 milions d'euros de 2021, i la despesa total en educació, dels 6.736,3 milions d'euros als 9.361 milions d'euros de 2022.

Aquesta evolució de la despesa pública no universitària és força equivalent a la del conjunt de l'Estat. Tot i que en el període 2009-2014 la reducció va ser més intensa a Catalunya (26,3%) que al conjunt de l'Estat (22,9%), l'increment experimentat en el període 2014-2021 també ha estat més intens a Catalunya (38,5%) que a Espanya (32,3%). Això ha fet que, d'ençà de l'any 2009, la despesa unitària hagi augmentat un 2% a Catalunya i un 2,1% al conjunt de l'Estat.

Amb tot i això, aquesta evolució de la inversió en educació es produeix en un sistema educatiu amb un dèficit estructural d'inversió pública, quan hom ho analitza des d'una perspectiva comparada en funció del nivell de riquesa de cada àmbit territorial, amb nivells de despesa pública en educació sobre el PIB a Catalunya netament inferiors a la mitjana espanyola i europea. Mentre Catalunya té una despesa pública en educació (universitària i no universitària) sobre el PIB del 3,96% l'any 2022, al conjunt de l'Estat aquesta és del 4,71%, i al conjunt de la Unió Europea, del 5,02% (2020). A Catalunya, doncs, l'esforç inversor en educació és un 21,1% inferior que la mitjana europea.

Pel que fa a l'eficiència del sistema, d'una banda, cal destacar, des d'una perspectiva evolutiva, que la millora dels nivells d'inversió en educació dels darrers anys no ha anat acompanyada d'una millora dels resultats educatius pel que fa a l'adquisició dels aprenentatges al llarg de l'educació bàsica, si fem cas dels resultats de les proves de competències, tot i que sí que s'han consolidat les trajectòries escolars més enllà dels ensenyaments obligatoris, amb una reducció sostinguda de l'abandonament escolar prematur. La pandèmia de la COVID-19 ha fet més ineficient el sistema educatiu, perquè ha comportat un increment dels recursos que s'hi destinen i un empitjorament dels resultats.

D'altra banda, des d'una perspectiva comparada respecte a la mitjana espanyola i europea, també cal posar de manifest que el nostre sistema educatiu no és especialment eficient perquè combina actualment baixos nivells comparats d'inversió pública amb baixos nivells d'adquisició de competències i alts nivells d'abandonament educatiu prematur, tot i que també amb nivells alts d'instrucció superior de la població jove.

També és cert que els resultats de la recerca en economia de l'educació posen en qüestió la relació directa existent entre la despesa pública en educació i l'èxit educatiu, especialment a partir de determinats nivells de despesa, en què el rendiment de la inversió esdevé cada cop més marginal, i també que l'impacte de les restriccions pressupostàries es

manifesten de manera diferida en el temps, o quan apareixen episodis que estressen de manera significativa el sistema.²

La inversió en concerts educatius ha presentat una evolució similar, molt condicionada pel cicle econòmic, encara que sense variacions tan pronunciades. Durant el període 2009-2014, aquesta despesa va passar dels 3.121,2€ per alumne als 2.827,5€ per alumne (un 9,4% menys), mentre que en el període 2014-2022, aquesta s'ha incrementat fins als 3.901,3€ per alumne (un 38% més a preus corrents, 17,5% a preus constants). Si prenem com a referència l'any 2021, amb dades consolidades, les fluctuacions són equivalents a l'evolució de la despesa unitària per estudiant no universitari. Cal afegir, a més, que la despesa unitària en centres concertats no ha recuperat encara els nivells d'inversió existents l'any 2009, si es calcula a preus constants (amb una reducció del 2,2%).

La millora del finançament dels concerts i la pèrdua de pes del nombre d'alumnat en centres concertats, que ha passat del 27,8% l'any 2014 al 25% l'any 2022, són factors que contribueixen a aquest increment de la despesa unitària en centres concertats. En tot cas, l'increment de despesa en concerts durant el període 2014-2022 coincideix amb una reducció del pes de la inversió en concerts sobre la despesa en educació no universitària, que passa del 18,6% al 17,9%.

La despesa unitària en concerts a Catalunya és lleugerament superior a la del conjunt de l'Estat, que l'any 2022 és de 3.901,3€ per estudiant, prop de 250€ més per alumne.

.....

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

TAULA 17
Evolució dels indicadors de despesa pública en educació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28.
2000-2022

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 ^p |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------|
| Despesa pública en educació (no universitària) / PIB (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2,41 | 2,31 | 2,40 | 2,66 | 2,71 | 2,77 | 2,83 | 2,89 | 3,07 | 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 | 3,00 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2,92 | 2,87 | 2,94 | 3,10 | 3,10 | 3,08 | 3,39 | 3,42 | 3,60 | 4,06 | 3,97 | 3,82 | 3,64 | 3,56 | 3,52 | 3,51 | 3,50 | 3,47 | 3,44 | 3,48 | 4,06 | 4,01 | 3,61 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | 3,91 | 3,88 | 3,92 | 3,85 | 3,8 | 3,81 | 3,81 | 3,9 | 4,17 | 4,16 | 3,98 | 3,95 | 4,10 | 3,72 | 3,63 | - | 3,49 | 3,51 | 3,51 | 3,75 | - | - |
| Despesa pública en educació (universitària) / PIB (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0,52 | 0,51 | 0,53 | 0,63 | 1,06 | 0,65 | 0,59 | 0,62 | 0,68 | 0,71 | 0,78 | 0,75 | 0,67 | 0,65 | 0,61 | 0,64 | 0,60 | 0,61 | 0,59 | 0,61 | 0,72 | 0,71 | 0,67 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0,57 | 0,58 | 0,57 | 0,73 | 0,80 | 0,69 | 0,74 | 0,78 | 0,85 | 0,91 | 0,98 | 0,94 | 0,87 | 0,84 | 0,82 | 0,81 | 0,77 | 0,78 | 0,77 | 0,78 | 0,87 | 0,88 | 0,88 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | 1,08 | 1,12 | 1,11 | 1,1 | 1,12 | 1,1 | 1,11 | 1,14 | 1,21 | 1,25 | 1,27 | 1,23 | 1,24 | 1,24 | 1,18 | - | 1,18 | 1,19 | 1,19 | 1,27 | - | - |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 ^p | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------------|---------|
| Despesa pública en educació (total) / PIB (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3,07 | 2,96 | 3,07 | 3,37 | 3,84 | 3,52 | 3,51 | 3,60 | 3,87 | 4,15 | 4,19 | 4,02 | 3,74 | 3,56 | 3,45 | 3,62 | 3,57 | 3,56 | 3,56 | 3,59 | 4,20 | 4,20 | 4,20 | 3,67 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4,11 | 4,03 | 4,05 | 4,26 | 4,33 | 4,22 | 4,23 | 4,32 | 4,59 | 4,97 | 4,95 | 4,76 | 4,51 | 4,41 | 4,34 | 4,32 | 4,27 | 4,25 | 4,21 | 4,26 | 4,93 | 4,89 | 4,89 | 4,48 |
| Catalunya (1) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3,22 | 3,07 | 3,21 | 3,27 | 3,33 | 3,46 | 3,59 | 3,66 | 3,92 | 4,25 | 4,34 | 4,16 | 3,88 | 3,69 | 3,63 | 3,70 | 3,65 | 3,62 | 3,66 | 3,70 | 4,22 | 4,21 | 4,21 | 3,96 |
| Espanya (2) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4,37 | 4,33 | 4,37 | 4,43 | 4,47 | 4,32 | 4,33 | 4,39 | 4,66 | 5,04 | 4,95 | 4,76 | 4,51 | 4,40 | 4,34 | 4,32 | 4,27 | 4,25 | 4,21 | 4,26 | 4,93 | 4,89 | 4,89 | 4,71 |
| UE-27 (3) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4,88 | 4,99 | 5 | 5,03 | 4,95 | 4,92 | 4,91 | 4,92 | 5,04 | 5,38 | 5,41 | 5,25 | 5,18 | 5,34 | 4,96 | 4,81 | - | 4,67 | 4,70 | 4,70 | 5,02 | - | - | - |
| Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.392,1 | 2.506,5 | 2.796,3 | 3.310,3 | 3.562,7 | 3.860,6 | 4.952,6 | 5.265,5 | 5.494,9 | 5.739,2 | 5.583,7 | 5.159 | 4.589,1 | 4.274,3 | 4.227,9 | 4.623,8 | 4.748,8 | 4.869,7 | 5.021,9 | 5.189,8 | 5.344,5 | 5.853,7 | 5.465,3 | 5.465,3 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.714,4 | 2.919,5 | 3.225,5 | 3.627,9 | 3.853,1 | 4.120,4 | 4.870,3 | 5.185 | 5.510,5 | 5.827,7 | 5.593,2 | 5.217,6 | 4.739,4 | 4.531,1 | 4.495 | 4.670,3 | 4.802,5 | 4.952,6 | 5.066,2 | 5.280,7 | 5.478,4 | 5.947,7 | 5.881,8 | 5.881,8 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | 1,08 | 1,12 | 1,11 | 1,1 | 1,12 | 1,1 | 1,11 | 1,14 | 1,21 | 1,25 | 1,27 | 1,23 | 1,24 | 1,24 | 1,18 | - | 1,18 | 1,19 | 1,19 | 1,27 | - | - | - |
| Despesa pública en educació (no universitària) per estudiant en relació PIB per capita (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 12,3 | 12 | 12,8 | 14,5 | 14,9 | 15,4 | 18,5 | 18,8 | 19,5 | 21,4 | 20,7 | 19,5 | 17,8 | 16,6 | 16 | 16,7 | 16,6 | 16,4 | 16,5 | 16,6 | 19,4 | 19,6 | 19,6 | 16,8 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 17 | 17 | 17,8 | 19,1 | 19,2 | 19,4 | 21,5 | 21,8 | 22,8 | 25,3 | 24,3 | 22,9 | 21,5 | 20,7 | 20,2 | 20,1 | 20 | 19,8 | 19,7 | 20 | 23,2 | 23,1 | 20,9 | 20,9 |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 ^P |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|-------------------|
| Despesa pública en ensenyaments privats (concertats) / Despesa pública en educació (no universitària) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21,72 | 22,04 | 21,28 | 18,10 | 18,31 | 18,12 | 17,47 | 15,98 | 16,01 | 16,37 | 15,61 | 16,10 | 17,54 | 17,65 | 18,57 | 18,39 | 17,86 | 17,86 | 17,59 | 18,10 | 17,34 | 17,88 | |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 14,17 | 14,64 | 14,59 | 13,70 | 13,85 | 13,95 | 13,87 | 13,52 | 13,58 | 13,58 | 13,63 | 14,23 | 15,19 | 15,55 | 15,89 | 15,64 | 15,54 | 15,34 | 15,29 | 15,33 | 15,37 | 15,17 | 15,44 |
| Estudiants centres concertats (no universitaris) / estudiants no universitaris (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 42,1 | 35,4 | 35,2 | 35 | 34,4 | 33,1 | 32,5 | 32,1 | 31 | 30,1 | 29,4 | 28,7 | 28,4 | 28,3 | 27,8 | 27,8 | 27,5 | 27,43 | 27,18 | 26,78 | 26,30 | 25,88 | 25,04 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 31,7 | 24,7 | 25,5 | 25,7 | 25,7 | 25,7 | 25,8 | 26,2 | 26,1 | 26,2 | 25,9 | 25,6 | 25,6 | 25,5 | 25,5 | 25,6 | 25,6 | 25,66 | 25,55 | 25,58 | 25,38 | 25,18 | 24,80 |
| Despesa pública centres privats / estudiants en centres concertats (no universitaris) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1.430,5 | 1.808,7 | 1.964,9 | 1.987,8 | 2.198,9 | 2.449,1 | 2.659,9 | 2.621 | 2.838,7 | 3.121,2 | 2.963,7 | 2.893,8 | 2.839 | 2.664,3 | 2.827,5 | 3.062 | 3.085,5 | 3.169,7 | 3250,4 | 3408,5 | 3679,1 | 3921,6 | 3901,3 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1.322 | 1.886 | 2.013 | 2.107,7 | 2.265,8 | 2.441,6 | 2.621,4 | 2.672,8 | 2.862,2 | 3.026,2 | 2.943,1 | 2.896,9 | 2.818,3 | 2.758,1 | 2.800,2 | 2.859 | 2.915,3 | 2960,2 | 3031,9 | 3164,3 | 3317,6 | 3583 | 3662,5 |

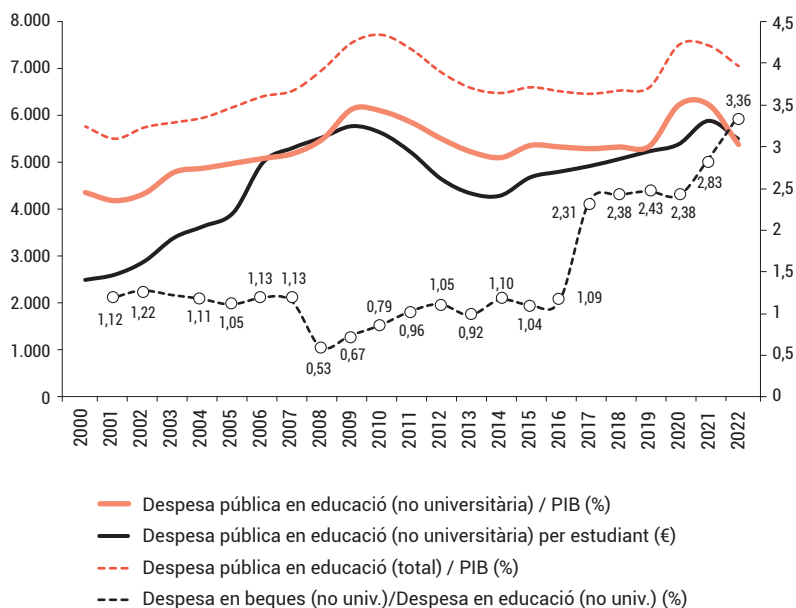
Notes:

- (1) Les dades de despesa pública estan calculades a partir de l'estadística Gasto público en educación en España. A més, s'incorporen els càlculs (1) del Departament d'Educació, (2) del Ministeri d'Educació i (3) de l'Eurostat.
- (2) La despesa pública per a Catalunya i Espanya no incorpora el finançament privat de les universitats. En canvi, inclou la despesa de beques per exemple.
- (3) Les dades corresponents a la Unió Europea són estimades per l'Eurostat.
- (4) Les dades estan calculades en PIB a preus corrents.
- (5) Les dades d'estudiants en centres concertats corresponents a l'any 2000 incorporen tots els estudiants matriculats en centres privats.
- (6) A partir del 2003, es compta la despesa de les corporacions locals.
- (7) Les dades corresponents a la UE-27 referents a l'educació no universitària fan referència a l'educació no superior. Així mateix, les dades referents a l'educació universitària fan referència a les d'educació superior (en el cas espanyol, per exemple, inclouria també la despesa en formació professional de cicle superior).

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació, l'INE i l'Eurostat.

GRÀFIC 50

Evolució dels indicadors de despesa pública en educació a Catalunya. 2000-2022



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació, l'INE i l'Eurostat.

L'expansió del pressupost en el període 2014-2021 s'ha concentrat bàsicament a l'educació infantil de segon cicle, l'educació primària i l'educació secundària, que són aquelles etapes que concentren les partides pressupostàries més importants, amb un augment de 1.811,5 milions d'euros, en part per la contractació de nou personal docent i d'atenció educativa, i també a altres àmbits com ara l'Administració general educativa, amb un augment de 118 milions d'euros, i a l'educació infantil de primer cicle, amb un augment de 73,1 milions d'euros. En valors relatius, l'increment més accentuat en aquest període ha estat el de l'educació infantil de primer cicle, amb un augment del 376,8%. Val a dir que aquests també van ser els àmbits més afectats per la crisi: en particular l'educació infantil de segon cicle, l'educació primària i l'educació secundària va experimentar

una reducció de 890,8 milions d'euros durant el període 2009-2014, bàsicament relacionada amb els salaris i les dotacions del personal docent, seguit de l'educació infantil de primer cicle, amb un decrement de 127,8 milions d'euros en aquest període, bàsicament del finançament que es transferia per a aquest concepte als ajuntaments (Taula 18). En valors relatius, els àmbits més afectats per la crisi van ser els ensenyaments extraescolars, amb una reducció del pressupost del 100%, l'educació infantil de primer cicle, amb el 86,8% de reducció, els PFI-PQPI, amb una minva del 81,1%, i de la formació del professorat, amb un 41,5% de disminució (Gràfic 51).

En diverses partides, com ara la de l'educació infantil de primer cicle, els ensenyaments de règim especial, els PFI-PQPI, els ensenyaments extraescolars o la formació de professorat, la despesa de 2021 no ha assolit els nivells de l'any 2009. Val a dir que les beques a l'estudi han estat l'únic àmbit que ha incrementat en període de reducció de la despesa, i també en període d'expansió.

TAULA 18
Evolució dels pressupostos liquidats del Departament d'Educació. 2009-2021 (M€)

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activitats d'ensenyament | 4.846,8 | 4.623,6 | 4.508,4 | 4.103 | 3.899,6 | 3.728,5 | 4.093 | 4.187,3 | 4.392,6 | 4.609,1 | 4.845,3 | 5.401,2 | 5.720,9 |
| Educació infantil 1r cicle | 147,2 | 145,3 | 124,6 | 48,9 | 111,3 | 19,4 | 19,5 | 20,8 | 18,9 | 19,5 | 18,7 | 91,6 | 92,5 |
| Ed. infantil 2n cicle / Ed. primària | 2.353,2 | 2.280,5 | 2.213 | 2.041,5 | 1.901,4 | 1.913 | 2.100,9 | 2.131,9 | 2.226,6 | 2.327,7 | 2.398,2 | 2.632,8 | 2.807,4 |
| Educació secundària | 2.062,4 | 1.933,6 | 1.909,6 | 1.782,8 | 1.675 | 1.611,8 | 1.770,9 | 1.828,3 | 1.917,2 | 2.024,2 | 2.187,5 | 2.403,9 | 2.528,9 |
| Ensenyaments de règim especial | 83,2 | 80 | 80,2 | 59,5 | 55,8 | 51,7 | 57,1 | 57,9 | 71,2 | 73,6 | 61 | 62,5 | 77,2 |
| PFI-PQPI | 17,2 | 17,9 | 21 | 18,9 | 15,9 | 3,3 | 3,7 | 3,2 | 3,1 | 3,3 | 3,5 | 3,8 | 2,8 |
| Educació especial | 109,8 | 95,8 | 91,9 | 93,9 | 89,3 | 79,7 | 86,6 | 90,1 | 98 | 101,6 | 115 | 129,7 | 141,2 |
| Educació d'adults | 31,3 | 29,7 | 27,9 | 25 | 24,6 | 24,7 | 27,5 | 27,7 | 28,4 | 28,8 | 29,9 | 32,3 | 35,1 |
| Educació compensatòria | 35,2 | 33,4 | 31,4 | 25,6 | 23 | 25 | 26,8 | 27,6 | 29,1 | 30,3 | 31,4 | 33,5 | 35,9 |
| Ensenyaments extraescolars | 6,7 | 7,4 | 8,6 | 6,8 | 3,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

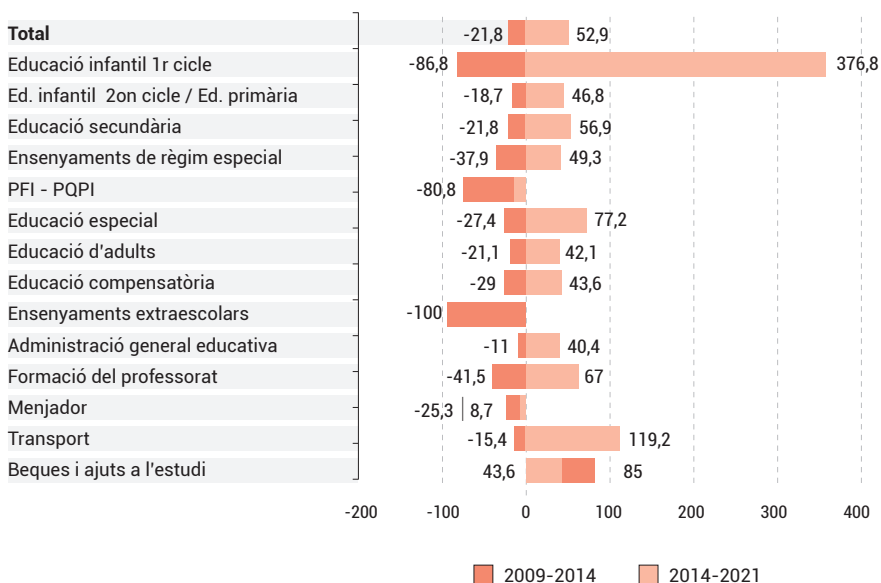


| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Altres activitats | 511 | 580,4 | 487,3 | 374,5 | 370 | 426,3 | 427,4 | 467,2 | 495,1 | 483,3 | 507,3 | 469,1 | 636,8 |
| Administració general educativa | 327,8 | 402,6 | 330,1 | 239,8 | 243 | 291,8 | 292,3 | 328,3 | 340,7 | 352,3 | 348,8 | 262 | 409,8 |
| Formació del professorat | 51,3 | 45,6 | 44 | 31,5 | 29,8 | 30 | 32,8 | 34 | 36,8 | 38,5 | 41,7 | 44 | 50,1 |
| Menjador | 52,2 | 52,3 | 44,2 | 41,6 | 39 | 39 | 44,9 | 43,3 | 62,4 | 48,2 | 67,1 | 94,7 | 35,6 |
| Transport | 72,1 | 72,3 | 61,9 | 57 | 53,9 | 61 | 52,3 | 56,4 | 49,6 | 38,3 | 43,4 | 61,4 | 133,7 |
| Investigació educativa | 0,3 | 0,4 | 1,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Altres activitats annexes (alliberats sindicals) | 7,4 | 7,2 | 5,3 | 4,6 | 4,4 | 4,4 | 5 | 5,2 | 5,5 | 5,9 | 6,3 | 6,9 | 7,6 |
| Beques i ajudes a l'estudi | 35,3 | 78,3 | 23 | 13,3 | 56,3 | 65,3 | 75,1 | 74,7 | 77,7 | 85,2 | 82,7 | 92,5 | 93,8 |
| Total | 5.393,1 | 5.282,3 | 5.018,7 | 4.490,9 | 4.325,9 | 4.220,1 | 4.595,4 | 4.729,3 | 4.965,4 | 5.177,6 | 5.435,4 | 5.962,8 | 6.451,5 |

Font: Departament d'Educació.

GRÀFIC 51

Variació dels pressupostos liquidats del Departament d'Educació per àmbits. 2009, 2014, 2021 (%)

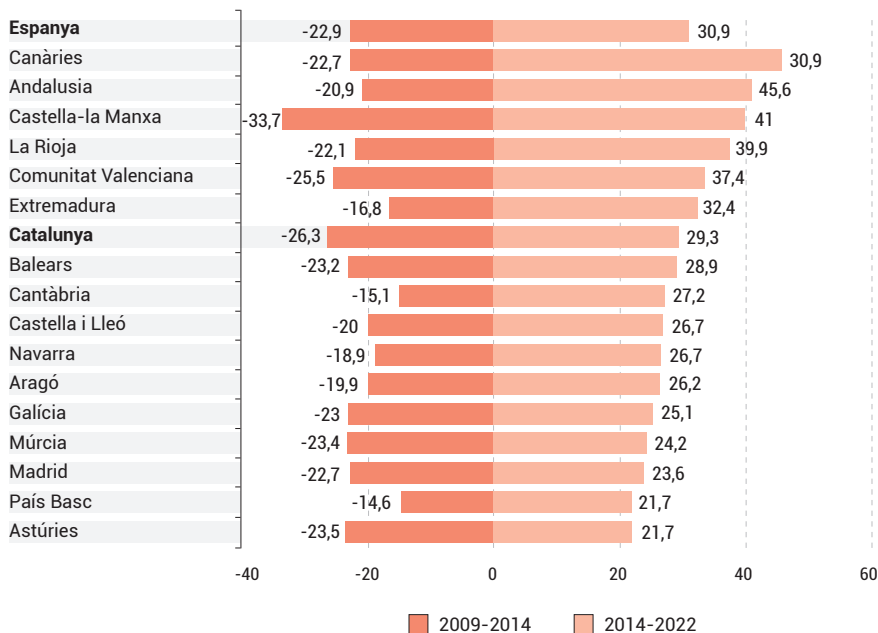


Font: Departament d'Educació.

L'increment de la despesa en educació per estudiant en el període 2014-2022 a Catalunya (29,3%) és lleugerament inferior que la mitjana estatal (30,9%), i la situa com la setena comunitat autònoma amb una evolució més positiva. En canvi, l'evolució de la inversió en educació en el període 2009-2014 va situar Catalunya entre les comunitats autònomes amb una reducció més elevada de la despesa pública unitària (26,3%), només superada per Castella-la Manxa (Gràfic 52). El creixement de la inversió en el període 2014-2022 no té relació amb el comportament dels principals indicadors macroeconòmics. Així, per exemple, no hi ha una associació entre la variació de la despesa unitària i la variació del PIB en aquest període (a diferència del que va succeir en el període 2009-2014, en el qual les comunitats en què més s'havia reduït el PIB tendien a experimentar més canvis en l'evolució del pressupost en educació) (Gràfic 53).

GRÀFIC 52

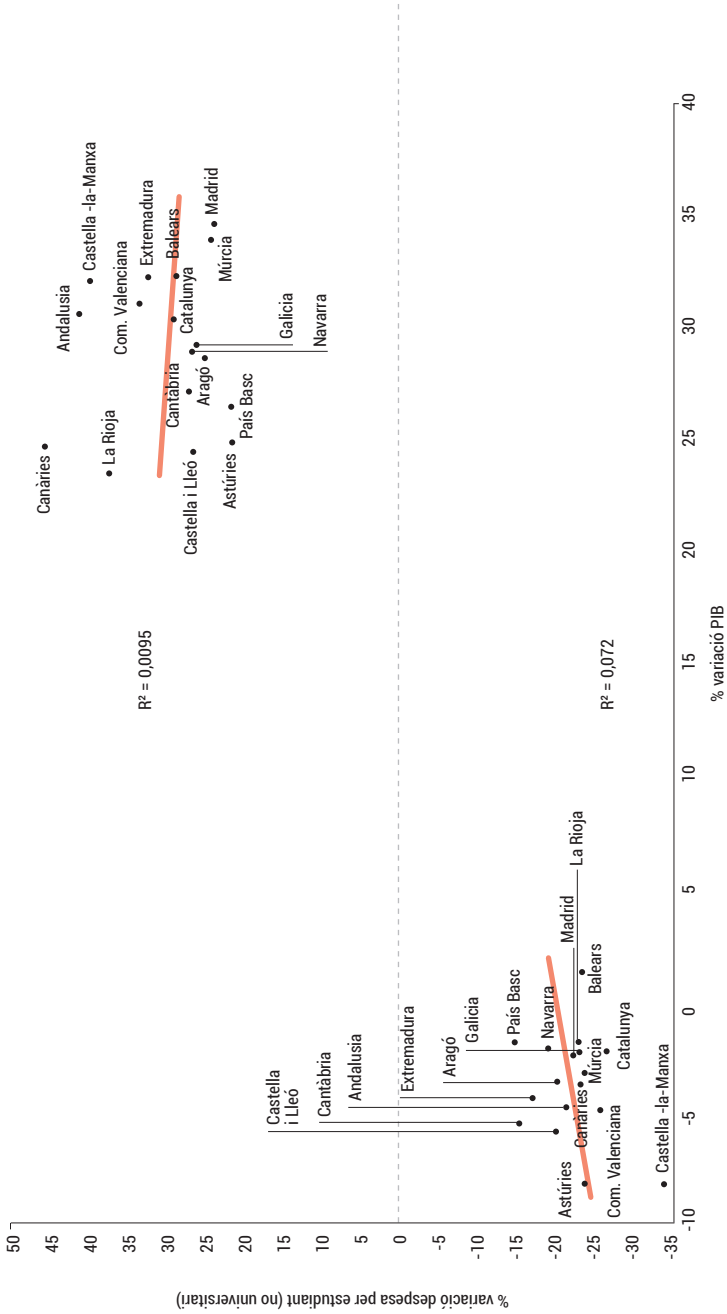
Variació de la despesa en educació per estudiant no universitari (a preus corrents) per comunitats autònomes. 2009, 2014, 2022 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i l'INE.

GRÀFIC 53

Relació entre variació del PIB i variació de la despesa en educació per estudiant no universitari (a preus corrents) per comunitats autònomes. 2009, 2014, 2022



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i l'INE.

El nivell de despesa pública en educació

Malgrat l'augment de la inversió en educació, l'anàlisi comparada per comunitats autònomes i països europeus evidencia la baixa despesa pública en educació al nostre país (Taules 19 i 20). Per comunitats autònomes, l'esforç inversor en educació a Catalunya només és més elevat que el de Madrid, que presenta una despesa en educació sobre el PIB encara més baixa, i la despesa unitària en educació no universitària només és més elevada que a Madrid i Múrcia. És especialment destacable la diferència de Catalunya amb el País Basc pel que fa a la despesa unitària, amb una inversió de més de 3.000€ per alumne, un 57,1% més.

Per països europeus, Catalunya només presenta un esforç inversor en educació netament més elevat que Romania, Grècia, Irlanda, Croàcia, Hongria i Luxemburg. Si prenem com a referència la despesa pública en educació, a paritat de poder de compra Catalunya (5.891,3PPC) se situa també per sota de la mitjana estatal (6.038,9) i europea (7.471), en dotzena posició per la cua (Taula 20).

TAULA 19

Indicadors de despesa pública de l'educació per comunitats autònomes, 2022

| | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (no universitària) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (universitària) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (total) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ per estudiant (€) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (no universitària) per estudiant amb relació al PIB per capita (%) | DESPESA PÚBLICA EN ENSENYAMENTS PRIVATS (concerts) / despesa pública en educació (no universitària) (%) | ESTUDIANTS CENTRES CONCERTATS (no universitaris) / estudiants no universitaris (%) | DESPESA PÚBLICA EN CENTRES PRIVATS estudiants en centres concertats (€) |
|----------------------|--|---|---|---|--|---|--|---|
| Andalusia | 5,20 | 1,34 | 6,54 | 5.842,1 | 27,7 | 11,70 | 20,95 | 3.263,2 |
| Aragó | 3,15 | 0,80 | 3,95 | 5.973,9 | 19,2 | 13,56 | 24,06 | 3.365,6 |
| Astúries | 3,62 | 0,90 | 4,52 | 6.947,5 | 27,1 | 10,27 | 22,18 | 3.216,7 |
| Balears | 3,43 | 0,45 | 3,87 | 6.266,9 | 21,2 | 15,82 | 27,09 | 3.660,3 |
| Canàries | 4,44 | 0,86 | 5,30 | 6.434,9 | 28,9 | 8,03 | 15,30 | 3.377,6 |
| Cantàbria | 4,45 | 0,86 | 5,31 | 7.303,6 | 27,9 | 16,17 | 26,27 | 4.497,4 |
| Castella i Lleó | 3,52 | 1,04 | 4,56 | 6.668,8 | 24,7 | 15,57 | 29,03 | 3.576 |
| Castella-la Manxa | 4,65 | 0,70 | 5,36 | 5.997,8 | 26,6 | 7,85 | 14,33 | 3.285,8 |
| Catalunya | 3 | 0,67 | 3,67 | 5.465,3 | 16,8 | 17,88 | 25,04 | 3.901,3 |
| Comunitat Valenciana | 4,13 | 1,25 | 5,38 | 5.908,4 | 24,1 | 15,15 | 23,95 | 3.738,3 |



| | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (no universitària) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (universitària) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (total) / PIB (%) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (no universitària) per estudiant (€) | DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (no universitària) amb relació al PIB per capita (%) | DESPESA PÚBLICA EN ENSENYAMENTS PRIVATS (concerts) / despesa pública en educació (no universitària) (%) | ESTUDIANTS CENTRES CONCERTATS (no universitaris) / estudiants no universitaris (%) | DESPESA PÚBLICA EN CENTRES PRIVATS / estudiants en centres concertats (€) |
|----------------|--|---|---|--|--|---|--|---|
| Extremadura | 5,49 | 0,97 | 6,46 | 7.219,4 | 33,8 | 7,89 | 17,26 | 3.299,6 |
| Galícia | 3,82 | 0,98 | 4,80 | 6.651,4 | 25,7 | 12,64 | 21,56 | 3.899,7 |
| Madrid | 2,10 | 0,70 | 2,80 | 4.479 | 11,7 | 22,35 | 29,09 | 3.441,4 |
| Múrcia | 4,47 | 0,99 | 5,45 | 5.317,8 | 22,9 | 17,31 | 25,36 | 3.628,9 |
| Navarra | 3,79 | 0,57 | 4,36 | 7.322,5 | 21,7 | 18,37 | 32,11 | 4.189,3 |
| País Basc | 3,99 | 0,72 | 4,71 | 8.586 | 24 | 24,73 | 47,80 | 4.442,7 |
| La Rioja | 3,97 | 0,65 | 4,61 | 6.656,7 | 22,5 | 16,41 | 28,68 | 3.809,1 |
| Espanya | 3,61 | 0,88 | 4,48 | 5.881,8 | 20,9 | 15,44 | 24,80 | 3.662,5 |

Notes:

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

(2) Les dades estan calculades en PIB base 2010.

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i I+D+i.

TAULA 20

Despesa pública en educació (universitària i no universitària) sobre el PIB a la Unió Europea. 2020

| ÀMBIT TERRITORIAL | DESPEsa PÚBLICA | | | |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|
| | En educació (total) / PIB (%) | En educació (no univ.) / PIB (%) | En educació (univ.) / PIB (%) | En educació (total) a paritat poder de compra (M€) |
| UE-27 | 5,02 | 3,75 | 1,27 | 7.471 |
| Suècia | 7,34 | 5,46 | 1,88 | 11.166,3 |
| Dinamarca | 6,86 | 4,43 | 2,43 | 11.131,9 |
| Bèlgica | 6,71 | 5,09 | 1,62 | 10.037 |
| Finlàndia | 6,27 | 4,68 | 1,59 | 8.884 |
| Xipre | 5,67 | 4,76 | 0,91 | 7.271,6 |
| França | 5,66 | 4,38 | 1,28 | 7.735,4 |
| Àustria | 5,43 | 3,57 | 1,86 | 10.832,2 |
| Països Baixos | 5,42 | 3,74 | 1,68 | 9.471,8 |
| Malta | 5,25 | 3,76 | 1,49 | 9.709,5 |
| Alemanya | 5,12 | 3,73 | 1,39 | 9.733,8 |
| Eslovènia | 5,06 | 3,90 | 1,16 | 7.166,2 |
| Estònia | 4,85 | 3,72 | 1,13 | 4.359,3 |
| Polònia | 4,85 | 3,71 | 1,14 | 5.757,4 |
| Portugal | 4,85 | 3,98 | 0,87 | 5.857,4 |
| Eslovàquia | 4,76 | 3,86 | 0,90 | 5.631 |
| Espanya | 4,72 | 3,64 | 1,08 | 6.038,9 |
| República Txeca | 4,67 | 3,81 | 0,86 | 6.864,4 |
| Letònia | 4,63 | 3,78 | 0,85 | 4.885,2 |
| Bulgària | 4,50 | 3,67 | 0,83 | 4.643,9 |
| Itàlia | 4,44 | 3,56 | 0,88 | 6.893,8 |
| Lituània | 4,32 | 3,39 | 0,93 | 5.628,6 |
| Catalunya | 4,02 | - | - | 5.891,3 |

| ÀMBIT TERRITORIAL | DESPESA PÚBLICA | | | |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|
| | En educació (total) / PIB (%) | En educació (no univ.) / PIB (%) | En educació (univ.) / PIB (%) | En educació (total) a paritat poder de compra (M€) |
| Luxemburg | 3,84 | 3,38 | 0,46 | 16.648,4 |
| Hongria | 3,83 | 3,07 | 0,76 | 4.809 |
| Croàcia | 3,80 | 2,83 | 0,97 | 4.703,1 |
| Irlanda | 3,77 | 2,93 | 0,84 | 7.252,5 |
| Grècia | 3,59 | 2,89 | 0,70 | 3.579,3 |
| Romania | 3,14 | 2,33 | 0,81 | 3.791,9 |

Notes:

- (1) L'Eurostat no ofereix dades regionals. Les dades de Catalunya han estat estimades a partir de dades del Ministeri d'Educació. .
- (2) Les dades de despesa pública en educació universitària corresponen a educació terciària. Les dades de despesa pública total i de despesa pública en educació no universitària no contenen la despesa en ISCED 01 (Programes de desenvolupament educatiu de la petita infància).
- (3) Les dades de Grècia corresponen a 2019; les d'Irlanda, a 2015; i les d'Estònia, són de 2013.

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i Eurostat.

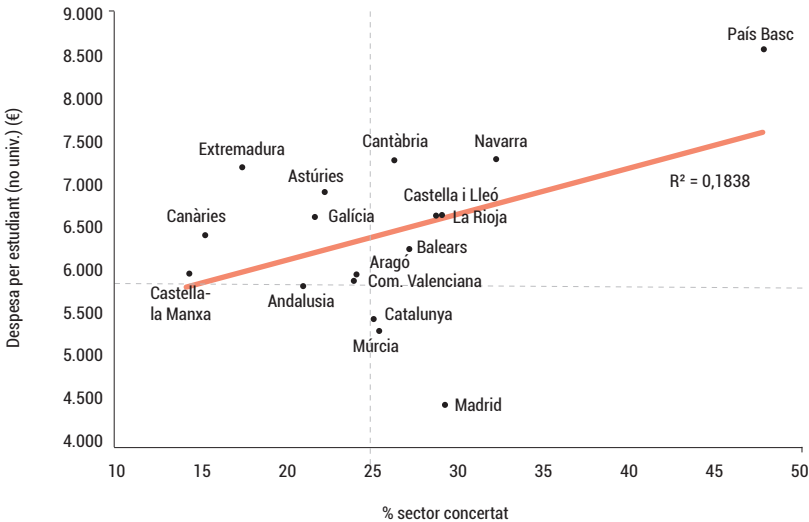
Per comprendre les diferències en l'esforç inversor, i més enllà de la probable relació amb la prioritat política atorgada a l'educació pels diferents governs, cal fer menció d'alguns aspectes com ara el pes del sector concertat, el sistema de finançament autonòmic o la densitat poblacional, entre d'altres.

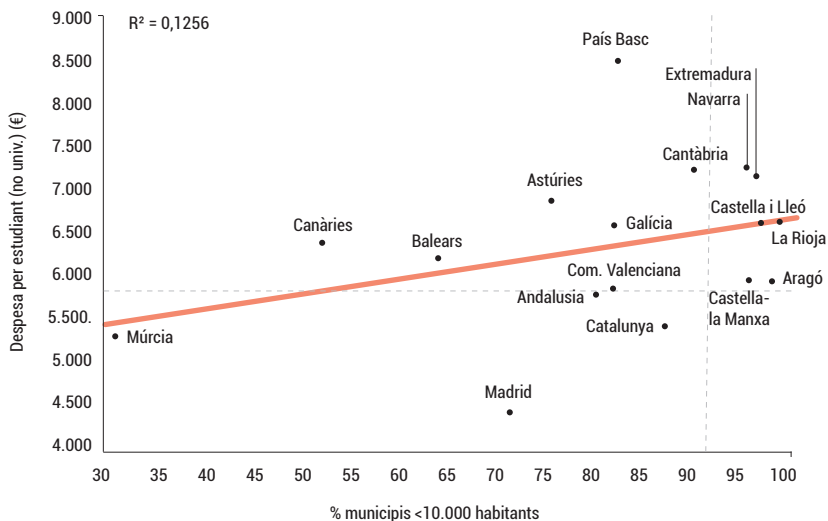
Amb caràcter general, les comunitats amb una proporció de municipis petits més alta o un pes del sector concertat més elevat tendeixen a tenir una despesa unitària per estudiant no universitari també més elevada (Gràfic 54). En comparació amb Catalunya, però, que presenta un percentatge d'alumnat escolaritzat al sector concertat per sobre de la mitjana espanyola, hi ha comunitats autònomes amb un pes similar del sector privat, com ara Aragó, Balears, Cantàbria o Castella i Lleó, amb una despesa unitària en educació més elevada. Amb percentatges d'alumnat al sector concertat que són similars o superiors, Cantàbria, per exemple, hi destina prop 1.900 € més per estudiant que Catalunya, i el País Basc, que té un pes del sector privat encara més elevat, prop de 3.000€ més.

Precisament, un dels factors que més incideix té a veure amb el model de finançament autòndmic. El fet que els recursos que reben les comunitats autònomes sigui grosso modo per població, i no pas per nivell de riquesa, i que el País Basc i Navarra disposin d'un sistema de finançament singularitzat, explica, en part, que comunitats riques com Catalunya o Madrid realitzin un esforç inversor en funció del PIB comparativament baix, o que en comunitats també riques com el País Basc i Navarra, sigui comparativament alt. Quan hom analitza la relació existent entre l'esforç inversor en educació de les comunitats autònomes i el saldo fiscal, tant calculat pel mètode de flux de benefici com de flux monetari, s'adona que les comunitats autònomes amb un dèficit fiscal més important, com pot ser el cas de Catalunya, tenen nivells de despesa inferiors, fins i tot a paritat de PIB (Gràfic 55).

GRÀFIC 54

Relació entre la despesa unitària en educació, el pes del sector concertat i la densitat poblacional per comunitats autònomes. 2022

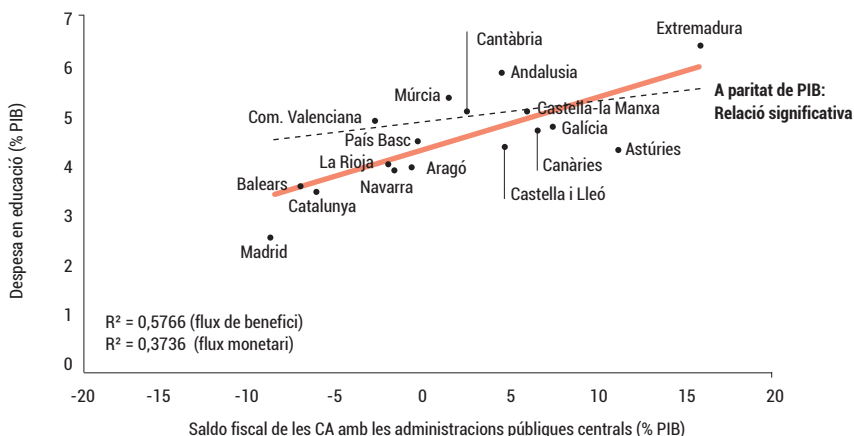




Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 55

Relació entre la despesa en educació sobre el PIB i el saldo fiscal (flux de benefici i flux monetari) amb les administracions públiques centrals sobre el PIB per comunitats autònomes. 2005, 2018



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de: Ministerio de Economía y Hacienda (2008). Las Balanzas Fiscales de las comunidades autónomas españolas con las administraciones públicas centrales 2005, publicat a Madrid el 15 de juliol de 2008.

La despesa en beques

Un dels àmbits que es van veure menys negativament afectats per les restriccions pressupostàries arran de la crisi econòmica de 2008 i que han experimentat una evolució positiva en aquesta etapa més expansiva de la inversió en educació és el de les beques.

En els darrers anys, la despesa en beques en els ensenyaments no universitaris ha mantingut una evolució sostingudament positiva, tant si es té en compte el percentatge de la despesa en beques sobre el total, que ha passat del 0,67% el curs 2008-2009 al 3,36% del curs 2021-2022, la despesa per estudiant no universitari, que ha passat dels 38,3€ a 183,7€, o la cobertura, de l'11,4% al 18,3%.

Aquesta evolució positiva ha estat més accentuada que al conjunt de l'Estat. De fet, mentre que el curs 2008-2009 la despesa en beques sobre el total de despesa en educació no universitària a Espanya (1,73%), la despesa per estudiant (100,9€) i la cobertura (26,2%) més que doblaven els nivells de despesa a Catalunya (0,67%, 38,3€ i 11,4%, respectivament), el curs 2021-2022 aquests valors han tendit a convergir (amb una despesa en beques sobre el total de despesa en educació no universitària del 3,36% a Catalunya i del 3,74% a Espanya, amb una despesa per estudiant del 183,7€ a Catalunya i de 220,1€ a Espanya i amb una cobertura del 18,3% a Catalunya i del 25,4% a Espanya).

Aquesta evolució positiva experimentada en els ensenyaments no universitaris també ha estat present en els ensenyaments universitaris, en què la proporció d'estudiants becats sobre el total ha passat del 18,9% al 34,2% en el mateix període (Taula 21).

TAULA 21 Evolució dels indicadors bàsics del finançament del sistema de beques. Catalunya i Espanya. 2004-2022

| | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Despesa en beques (no univ.)/Despesa en educació (no univ.) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,05 | 1,13 | 1,13 | 0,53 | 0,67 | 0,79 | 0,96 | 1,05 | 0,92 | 1,10 | 1,04 | 1,09 | 2,31 | 2,38 | 2,43 | 2,38 | 2,83 | 3,36 |
| Espanya | 1,64 | 1,59 | 1,53 | 1,45 | 1,73 | 2,06 | 2,36 | 2,66 | 2,41 | 2,60 | 2,50 | 2,55 | 2,83 | 2,80 | 2,82 | 2,66 | 3,19 | 3,74 |
| Despesa en beques (no univ.)/estudiants (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 47,6 | 55,8 | 59,6 | 28,9 | 38,3 | 44,2 | 49,6 | 48,2 | 39,1 | 46,7 | 48,2 | 51,7 | 112,4 | 119,7 | 126,2 | 127,2 | 165,9 | 183,7 |
| Espanya | 67,6 | 77,3 | 79,5 | 79,9 | 100,9 | 115,2 | 123,3 | 126 | 109,2 | 116,7 | 116,7 | 122,3 | 140,2 | 142,1 | 148,8 | 145,8 | 189,7 | 220,1 |
| Despesa en beques (no univ.)/becaris (no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 325,1 | 358,5 | 351,2 | 298 | 336,7 | 350,8 | 354,8 | 338,7 | 1189 | 1254,1 | 1263,4 | 1190,5 | 785,4 | 756,4 | 768,3 | 780,7 | 954,4 | 1003 |
| Espanya | 233,4 | 234,4 | 271,3 | 298 | 385,6 | 421,3 | 462,4 | 467,9 | 579,1 | 658,5 | 740,2 | 715,9 | 691,7 | 674,7 | 685,4 | 649,4 | 793,2 | 866,9 |
| Becaris (no univ.)/estudiants (no univ.) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 14,6 | 15,6 | 17 | 9,7 | 11,4 | 12,6 | 14 | 14,2 | 3,3 | 3,7 | 3,8 | 4,3 | 14,3 | 15,8 | 16,4 | 16,3 | 17,4 | 18,3 |
| Espanya | 29 | 33 | 29,3 | 26,8 | 26,2 | 27,3 | 26,7 | 26,9 | 18,9 | 17,7 | 15,8 | 17,1 | 20,3 | 21,1 | 21,7 | 22,4 | 23,9 | 25,4 |
| Despesa en beques (univ.)/Despesa en educació (univ.) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 4,1 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 5,4 | 5,9 | 7,2 | 9,5 | 9,8 | 9,4 | 9 | 9,7 | 8,8 | 8,8 | 8,4 | 8,1 | 8,5 | 8,2 |
| Espanya | 8,5 | 7,8 | 7,9 | 8 | 9 | 8,8 | 10,4 | 13 | 12,5 | 11,3 | 11 | 11,6 | 10,9 | 10,8 | 10,5 | 10,4 | 11,4 | 10,4 |
| Despesa en beques (univ.)/estudiants (univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 212 | 219,1 | 253,7 | 287,7 | 355 | 424,4 | 476,8 | 547,1 | 563,7 | 520,5 | 554,6 | 594,1 | 571,7 | 575,1 | 571,8 | 569,8 | 619,7 | 618,9 |
| Espanya | 374,6 | 401,1 | 474,8 | 543,4 | 631,8 | 668,1 | 729,8 | 794,9 | 753,7 | 675,7 | 707,2 | 754,4 | 758,6 | 784,3 | 791,2 | 786,8 | 924,4 | 919,7 |



| | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Despesa en beques (univ.)/becaris (univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 2.205,9 | 2.029,8 | 2.014 | 1.641,8 | 1.874,3 | 1.930,3 | 2.060,6 | 2.218,3 | 2.028 | 1.705 | 1.864,2 | 1.862 | 1.739,7 | 1.708,7 | 1.658,2 | 1.650,2 | 1.745,6 | 1.807,6 |
| Espanya | 2.243,2 | 2.239,8 | 2.230,1 | 1.935,5 | 2.140,7 | 2.144,5 | 2.289,5 | 2.440,4 | 2.107,2 | 1.749,6 | 1.838,9 | 1.867,6 | 1.769,7 | 1.761,9 | 1.726,1 | 1.739,9 | 1.904,7 | 1.963,8 |
| Becaris (univ.)/estudiants (univ.) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 9,6 | 10,8 | 12,6 | 17,5 | 18,9 | 22 | 23,1 | 24,7 | 27,8 | 30,5 | 29,7 | 31,9 | 32,9 | 33,7 | 34,5 | 34,5 | 35,5 | 34,2 |
| Espanya | 16,7 | 17,9 | 21,3 | 28,1 | 29,5 | 31,2 | 31,9 | 32,6 | 35,8 | 38,6 | 38,5 | 40,4 | 42,9 | 44,5 | 45,8 | 45,2 | 48,5 | 46,8 |
| Despesa en beques/Despesa en educació (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,58 | 1,63 | 1,65 | 1,19 | 1,46 | 1,74 | 2,12 | 2,56 | 2,53 | 2,56 | 2,44 | 2,53 | 3,42 | 3,46 | 3,45 | 3,36 | 3,79 | 4,24 |
| Espanya | 2,59 | 2,63 | 2,65 | 2,62 | 3,06 | 3,40 | 3,95 | 4,64 | 4,35 | 4,24 | 4,10 | 4,18 | 4,31 | 4,27 | 4,23 | 4,04 | 4,68 | 5,05 |
| Despesa en beques/estudiants (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 75,6 | 83,2 | 90,9 | 69,2 | 86 | 101,5 | 114,2 | 121,7 | 113,7 | 113,1 | 117,9 | 125 | 174,1 | 180,6 | 186,3 | 187 | 229,6 | 244,3 |
| Espanya | 121 | 132,7 | 144,9 | 154,5 | 183,9 | 200,6 | 217,2 | 229,9 | 207 | 200,1 | 201,8 | 210,8 | 225,6 | 229,4 | 236 | 232,5 | 292,2 | 317,8 |
| Despesa en beques/becaris (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 548,7 | 563,6 | 558,9 | 633,8 | 687,3 | 724,1 | 743,1 | 772,1 | 1.678,1 | 1.512,1 | 1.596,9 | 1.549,3 | 1.036,1 | 991,7 | 987,7 | 996,8 | 1.152,3 | 1.189,7 |
| Espanya | 450,9 | 436,6 | 517,9 | 571,9 | 689,1 | 718,3 | 790,5 | 826,8 | 966,1 | 960,4 | 1.060,1 | 1.036,1 | 964,5 | 946,1 | 944,4 | 910,7 | 1.068,6 | 1.119,5 |
| Becaris/estudiants (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 13,8 | 14,8 | 16,3 | 10,9 | 12,5 | 14 | 15,4 | 15,8 | 6,8 | 7,5 | 7,4 | 8,1 | 16,8 | 18,2 | 18,9 | 18,8 | 19,9 | 20,5 |
| Espanya | 26,8 | 30,4 | 28 | 27 | 26,7 | 27,9 | 27,5 | 27,8 | 21,4 | 20,8 | 19 | 20,3 | 23,4 | 24,2 | 25 | 25,5 | 27,3 | 28,4 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

Això significa que, des d'una perspectiva comparada, si bé la inversió en beques a Catalunya, tant als ensenyaments no universitaris com als universitaris, és encara més baixa que a Espanya, amb nivells de cobertura i nivells de despesa per estudiant inferiors a la mitjana espanyola, les diferències han tendit a reduir-se de manera significativa.

De fet, per comunitats autònomes, als ensenyaments no universitaris la despesa en beques sobre la despesa en educació a Catalunya només és més elevada a Andalusia, Canàries, Madrid i Galícia, i la despesa en beques per estudiant, a Andalusia, Canàries, Galícia i Extremadura.

Aquesta evolució positiva s'explica, en part, per la millora substancial que han experimentat els ajuts de menjador escolar, que en una dècada s'han més que triplicat, fins a arribar als 146 milions d'euros del curs 2022-2023, o les beques i ajuts a l'estudi de caràcter general, que s'han doblat, fins assolir els 112 milions d'euros del curs 2022-2023 (Taula 22). Cal destacar que també s'han creat nous ajuts, com ara el relacionat amb l'escolarització equilibrada de l'alumnat.

TAULA 22
Evolució dels ajuts del Departament d'Educació. 2013-2024

| IMPORT (M€) | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 | 2023 -2024 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|---------------|---------------|-------------------|---------------|
| Ajuts per a llibres de text i material didàctic i informàtic (subvenció a centres amb complexitat). | 3,7 | 2,5 | 4 | 4 | 4,1 | 5 | 5,7 | 5,2 | 5,7 | 5,5 | 8,1 |
| Ajuts per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. | 15,3 | 18,9 | 22,2 | 21,9 | 24,4 | 26,7 | 30 | 26 | 24 | 27,4 ¹ | - |
| Beques i ajuts a l'estudi de caràcter general. | 45,5 | 47,8 | 47,2 | 49,2 | 47,5 | 49,7 | 54 | 70 | 85 | 112 ¹ | - |
| Ajuts individuals de menjador escolar. | 39 | 46,4 | 54,1 | 61,8 | 71 | 74 | 112 ¹ | 119 | 135 | 146 ² | - |
| Subvencions destinades al finançament addicional dels centres privats que presten el Servei d'Educació de Catalunya en entorns de característiques socioeconòmiques desfavorides | 6,6 | 6,6 | 6,6 | 6,6 | 6,6 | 6,6 | 6,6 | 8,1 | 12 | 17 | - |
| Subvencions per garantir la igualtat d'oportunitats de l'alumnat en situació socioeconòmica i sociocultural desfavorida escolaritzat en centres privats concertats. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 7,8 | - |
| Assignació de despeses per garantir la igualtat d'oportunitats de l'alumnat amb necessitats per situacions socioeconòmiques desfavorides i d'escolarització en centres públics. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 5,6 | 3,6 + 19 |



| BENEFICIARIS | 2013 (2013 -2014) | 2014 (2014 -2015) | 2015 (2015 -2016) | 2016 (2016 -2017) | 2017 (2017 -2018) | 2018 (2018 -2019) | 2019 (2019 -2020) | 2020 (2020 -2021) | 2021 (2021 -2022) | 2022 (2022 -2023) | 2023 (2023 -2024) |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Ajuts per a llibres de text i material didàctic i informàtic (subvenció a centres d'alta complexitat) (centres). | 902 | 920 | 967 | 967 | 999 | 1.014 | 1.011 | 1.041 | 1.267 | 1.262 | 1.560 |
| Ajuts per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. | 15.062 | 18.015 | 20.980 | 21.191 | 23.704 | 25.451 | 27.907 | 24.728 | 22.615 | 23.569 | - |
| Beques i ajuts a l'estudi de caràcter general. | 33.182 | 34.732 | 37.124 | 40.048 | 39.709 | 40.131 | 42.268 | 48.400 | 54.346 | 53.056 | - |
| Ajuts individuals de menjador escolar. | 72.556 | 85.204 | 94.479 | 104.101 | 124.191 | 131.891 | 141.337 ¹ | 150.402 | 160.361 | 166.864 ² | - |
| Subvencions destinades al finançament addicional dels centres privats que presten el Servei d'Educació de Catalunya en entorns de característiques socioeconòmiques desfavorides. | 4.342 | 7.019 | 6.908 | 7.614 | 10.873 | 11.562 | 13.401 | 15.440 | 22.069 | 28.206 | - |

Notes:

¹ El curs 2019-2020 el Departament va assumir, amb motiu de la pandèmia per COVID-19, la gestió de targetes menjador per a 149.680 alumnes per al període març-juny, cosa que va motivar una despesa molt superior a la que s'hauria produït si el curs hagués estat normal.

² Dades provisionals.

Font: extret de l'Informe sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (2024), a partir de dades del Departament d'Educació.

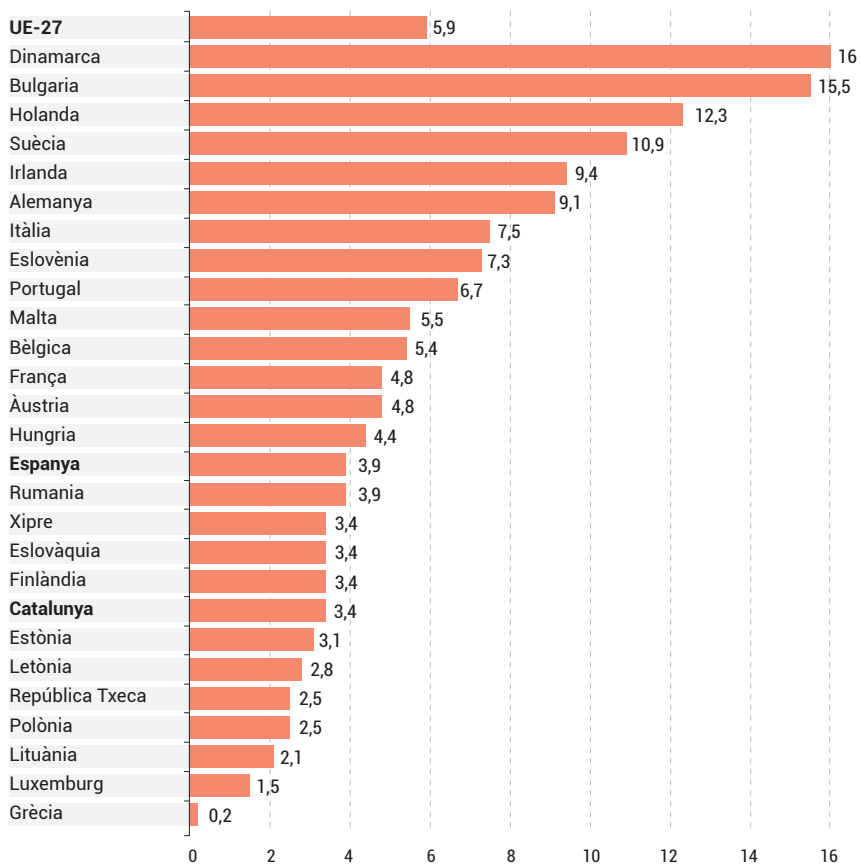
Cal destacar, però, que, pel que fa a la cobertura, Catalunya ocupa la novena posició (de disset), per darrere de Canàries, Galícia, Castella-la Manxa, País Basc, Castella i Lleó, Andalusia, Comunitat Valenciana i Astúries. Aquesta situació s'explica, en part, pels majors nivells de riquesa a Catalunya, que fa que la població escolar catalana accedeixi menys a les beques regulades pel Ministeri d'Educació.

Malgrat aquesta evolució positiva, convé posar de manifest el **dèficit d'inversió estructural en beques que pateix l'alumnat dels ensenyaments secundaris postobligatoris**. Catalunya només presenta una cobertura més alta (17,3%) que les Balears, molt allunyada de la mitjana espanyola (34,4%), i una despesa per estudiant (271,4€) també més alta que la de les Balears i el País Basc, i també força lluny de la mitjana estatal (540,3€).

Des d'una perspectiva comparada, **el dèficit d'inversió en beques també és especialment significatiu quan hom ho compara amb la resta dels països de la Unió Europea**. En aquest sentit, la despesa en beques en percentatge de despesa pública en educació a Catalunya se situa l'any 2020 només per sobre de la d'Estònia, Letònia, República Txeca, Polònia, Lituània, Luxemburg i Grècia (Gràfic 56).

GRÀFIC 56

Despesa en beques en percentatge de la despesa pública total en educació per països europeus. 2020



Nota: l'Eurostat no aporta dades regionals. La dada de Catalunya correspon a la dada que aporta el Ministeri d'Educació per comunitats autònomes per al curs 2019-2020. La dada d'Estònia correspon a 2013, mentre que la d'Irlanda, a 2014, i la de Grècia, a 2019.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, del Ministeri d'Educació i de l'INE.

TAULA 23

Indicadors bàsics del finançament del sistema de beques per comunitats autònomes, curs 2021 -2022

Indicadors:

1. Despesa en beques (no univ.)/Despesa en educació (no univ.) (%)
2. Despesa en beques (univ.)/Despesa en educació (univ.) (%)
3. Despesa en beques/Despesa en educació (%)
4. Nombre de becaris (no univ.)/Estudiants (no univ.) (%)
5. Nombre de becaris (univ.)/Estudiants (univ.) (%)
6. Nombre de becaris/Estudiants (%)
7. Despesa en beques (no univ.)/becaris (no univ.) (€)
8. Despesa en beques (univ.)/becaris (univ.) (€)
9. Despesa en beques/becaris (€)
10. Despesa en beques (no univ.)/estudiants (no univ.) (€)
11. Despesa en beques (univ.)/estudiants (univ.) (€)
12. Despesa en beques/estudiants (€)
13. Nombre de becaris (sec. post.)/Estudiants (sec. post.) (%)
14. Despesa en beques (sec. post.)/becaris (sec. post.) (€)
15. Despesa en beques (sec. post.)/estudiants (sec. post.) (€)

| | INDICADORS | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Total | 3,7 | 10,4 | 5 | 25,4 | 46,8 | 28,4 | 866,9 | 1963,8 | 1119,5 | 220,1 | 919,7 | 317,8 | 34,4 | 1.572,3 | 540,3 |
| Andalusia | 7 | 12,3 | 8,1 | 29,6 | 59,7 | 33 | 1384,6 | 2441 | 1600,2 | 410,2 | 1456,4 | 528,3 | 53,9 | 1.753,4 | 945,4 |
| Aragó | 2,3 | 7,4 | 3,3 | 15,9 | 43,7 | 19,2 | 850,1 | 1916,2 | 1134 | 135,4 | 836,4 | 217,4 | 20,2 | 1.600,3 | 323,8 |
| Asturies | 1,7 | 6,3 | 2,6 | 21,7 | 42,8 | 24,1 | 540,1 | 1965 | 830,7 | 117,1 | 841,5 | 200,4 | 24,6 | 1.638,2 | 403,3 |
| Balears | 1,7 | 6,3 | 2,2 | 9,7 | 43 | 11,7 | 1097 | 1905,5 | 1272,9 | 106,7 | 819 | 148,9 | 15,7 | 1.595,7 | 250,8 |
| Canàries | 4,1 | 12,9 | 5,5 | 59,6 | 63,5 | 60 | 441,6 | 2300,5 | 636,8 | 263,1 | 1460,5 | 381,9 | 36,1 | 1.739,1 | 628,3 |
| Cantàbria | 1,7 | 7,7 | 2,7 | 12,7 | 50 | 16,5 | 993 | 1896,2 | 1271 | 126,1 | 948,1 | 209,6 | 33,5 | 1.287,5 | 431,7 |
| Castella i Lleó | 2,7 | 12 | 4,8 | 31,2 | 176 | 40,4 | 575,1 | 1965,6 | 960,8 | 179,4 | 3458,4 | 388,4 | 30,3 | 1.530 | 463,4 |
| Castella-la Manxa | 2,8 | 10,7 | 3,8 | 32 | 18,5 | 29,7 | 521,6 | 2611,1 | 739,8 | 166,9 | 481,8 | 219,9 | 36,3 | 1.557,8 | 566,2 |
| Catalunya | 3,4 | 8,2 | 4,2 | 18,3 | 34,2 | 20,5 | 1003 | 1807,6 | 1189,7 | 183,7 | 618,9 | 244,3 | 17,3 | 1.566,2 | 271,4 |
| Com. Valenciana | 2,9 | 11 | 4,8 | 27 | 86,6 | 34,7 | 632,5 | 1560 | 928,5 | 171,1 | 1351 | 321,8 | 34,4 | 1.607,4 | 552,8 |



| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|-------------|-----|------|-----|------|------|------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|------|---------|-------|
| Extremadura | 3 | 14,6 | 4,8 | 13 | 67,6 | 17,9 | 1694,2 | 2764,1 | 2058,9 | 220,1 | 1868,3 | 369,1 | 46,9 | 1.918,8 | 899 |
| Galícia | 3,4 | 10 | 4,7 | 44,4 | 56 | 45,7 | 508,5 | 2442,6 | 771,5 | 225,9 | 1368,4 | 352,7 | 39,2 | 1.418,7 | 556,3 |
| Madrid | 3,7 | 9,8 | 5,2 | 17,9 | 40,9 | 21,7 | 922,8 | 1823,1 | 1201,1 | 165,5 | 745,1 | 260,7 | 37,3 | 1.364,9 | 508,5 |
| Múrcia | 2,8 | 12,6 | 4,6 | 12,4 | 46 | 16,6 | 1190,6 | 2251,4 | 1558,4 | 147,5 | 1035,5 | 258,6 | 34,6 | 1.642,1 | 567,9 |
| Navarra | 0,8 | 7,6 | 1,7 | 5,3 | 40,6 | 9,8 | 1076,7 | 1420,3 | 1258 | 57 | 577,2 | 123,1 | 24,6 | 1.111,4 | 273,5 |
| País Basc | 2 | 5,5 | 2,6 | 31,6 | 36,9 | 32,3 | 554,4 | 1699,7 | 710,3 | 175,3 | 627,8 | 229,1 | 27,2 | 870,1 | 237 |
| La Rioja | 1,9 | 13,9 | 3,6 | 16,7 | 20 | 17,7 | 774,6 | 1737,9 | 1104,9 | 129 | 348,3 | 195,4 | 25,4 | 1.409,3 | 357,6 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

Indicadors:

1. Despesa en beques (no univ.)/Despesa en educació (no univ.) (%)
2. Despesa en beques (univ.)/Despesa en educació (univ.) (%)
3. Despesa en beques/Despesa en educació (%)
4. Nombre de becaris (no univ.)/Estudiants (no univ.) (%)
5. Nombre de becaris (univ.)/Estudiants (univ.) (%)
6. Nombre de becaris/Estudiants (%)
7. Despesa en beques (no univ.)/becaris (no univ.) (€)
8. Despesa en beques (univ.)/becaris (univ.) (€)
9. Despesa en beques/becaris (€)
10. Despesa en beques (no univ.)/estudiants (no univ.) (€)
11. Despesa en beques (univ.)/estudiants (univ.) (€)
12. Despesa en beques/estudiants (€)
13. Nombre de becaris (sec. post.)/Estudiants (sec. post.) (%)
14. Despesa en beques (sec. post.)/becaris (sec. post.) (€)
15. Despesa en beques (sec. post.)/estudiants (sec. post.) (€)

La despesa privada en educació

L'increment de la despesa pública no ha comportat un decrement de la despesa privada, contràriament al que hom podria pensar. L'any 2022, les llars es gasten de mitjana en educació un 58,6% més que l'any 2009 (49,7% més per estudiant), 271,4€ més (463,8€ més per estudiant), amb un increment força equiparable al de la despesa pública per al mateix període. El pes de l'ensenyament en la despesa total de les llars ha tendit a créixer, de l'1,39% de l'any 2009 al 2,22% de l'any 2022 (Taula 24 i Gràfic 57).

Malgrat aquesta evolució coincident, la despesa privada en ensenyament presenta un comportament relativament diferenciat del de la despesa pública en educació.

Per un costat, durant la crisi de 2008, la despesa privada en educació a Catalunya no es va veure condicionada aparentment pel cycle econòmic. Malgrat que la despesa mitjana de les llars va caure un 10,7%, en 3.562,9€, entre els anys 2009 i 2014, i també ho va fer la despesa pública, per efecte de la crisi econòmica i de les restriccions pressupostàries, la despesa de les llars en ensenyament ha mantingut una tendència sostinguda de creixement, tant en el període 2009-2014 (22%, 101,8€) com també en el període 2014-2022 (30%, 169,5€).

I, per un altre costat, a diferència de la despesa pública, la crisi de la COVID-19 sí que va generar un efecte de contracció de la despesa privada en educació, especialment per les restriccions imposades en el desenvolupament de les activitats educatives durant els cursos 2019-2020 i 2020-2021: així, la despesa mitjana de les llars en ensenyament va caure lleugerament, dels 700,2€ de 2019 als 592,8€ de 2020, tot i que a posteriori s'ha anat recuperant de manera progressiva, amb una despesa l'any 2022 de 734,9€, ja superior a la de l'etapa prepanidèmia.

TAULA 24

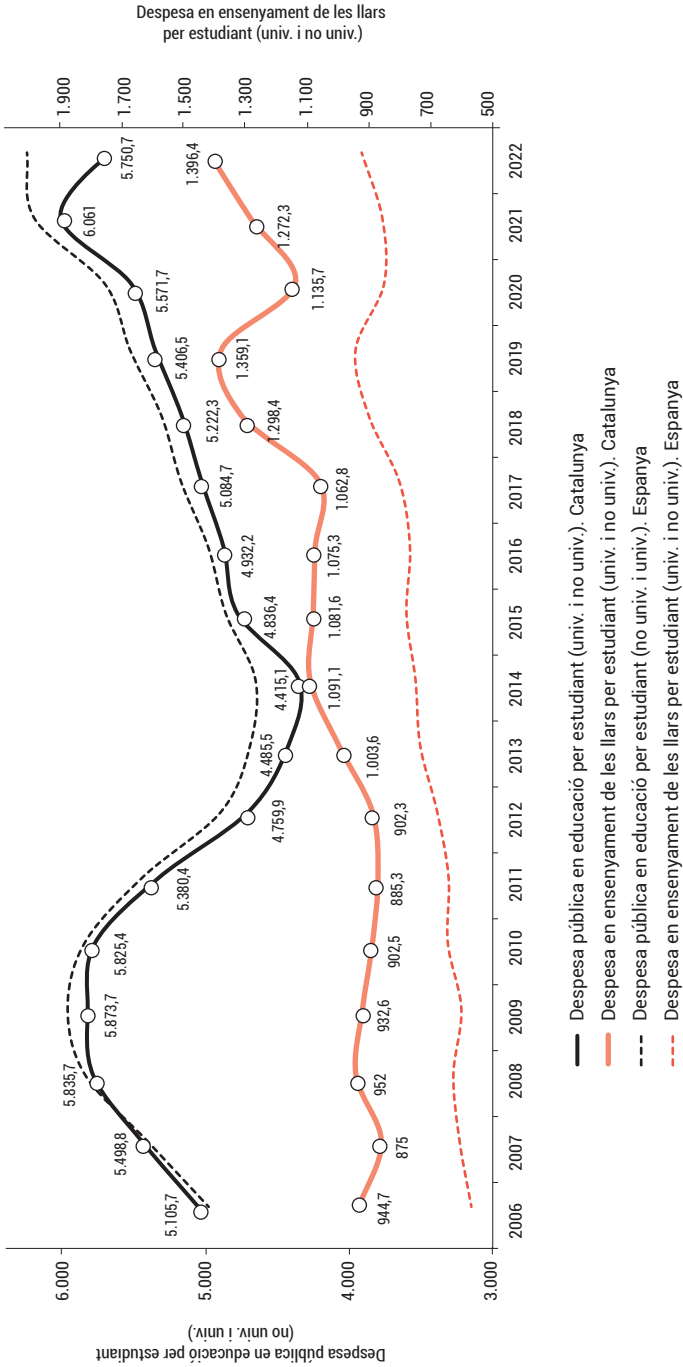
Evolució dels indicadors de despesa de les llars en ensenyament. Catalunya i Espanya. 2000-2022

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Percentatge de despesa en ensenyament | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,60 | 1,43 | 1,59 | 1,44 | 1,33 | 1,24 | 1,39 | 1,25 | 1,35 | 1,39 | 1,44 | 1,43 | 1,55 | 1,77 | 1,90 | 1,86 | 1,83 | 1,74 | 2,05 | 2,13 | 2,03 | 2,10 | 2,22 |
| Espanya | 1,23 | 1,15 | 1,15 | 1,13 | 1,06 | 1,02 | 1,02 | 1,01 | 1,03 | 1,04 | 1,15 | 1,17 | 1,28 | 1,43 | 1,46 | 1,48 | 1,42 | 1,42 | 1,54 | 1,59 | 1,62 | 1,50 | 1,48 |
| Despesa mitjana per llar en ensenyament (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 342,8 | 316,5 | 350,3 | 330,8 | 324,2 | 313,7 | 462,4 | 425,2 | 468,2 | 463,5 | 454,3 | 450,9 | 466,5 | 519,4 | 565,4 | 561,2 | 557,8 | 549,9 | 668,6 | 700,2 | 592,8 | 666,6 | 734,9 |
| Espanya | 244,9 | 240,7 | 245,4 | 249,7 | 248,6 | 256,6 | 308,2 | 320,5 | 327,2 | 316 | 338,6 | 340,5 | 361,3 | 388,7 | 395,9 | 407,4 | 399,1 | 414,2 | 460,7 | 480,6 | 437,3 | 438,6 | 467,6 |
| Índex de variació de la despesa mitjana per llar en ensenyament (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 100 | 92,3 | 102,2 | 96,5 | 94,6 | 91,5 | 100 | 92 | 101,2 | 100,2 | 98,2 | 97,5 | 100,9 | 112,3 | 122,3 | 121,4 | 120,6 | 118,9 | 144,6 | 151,4 | 128,2 | 144,2 | 158,9 |
| Espanya | 100 | 98,3 | 100,2 | 102 | 101,5 | 104,8 | 100 | 104 | 106,2 | 102,5 | 109,9 | 110,5 | 117,2 | 126,1 | 128,4 | 132,2 | 129,5 | 134,4 | 149,5 | 155,9 | 141,9 | 142,3 | 151,7 |
| Despesa en ensenyament de les llars per estudiant (univ. i no univ.) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 608,7 | 581,6 | 664,1 | 630,3 | 620,3 | 613,6 | 944,7 | 875 | 952 | 932,6 | 902,5 | 885,3 | 902,3 | 1.003,6 | 1.091,1 | 1.081,6 | 1.075,3 | 1.062,8 | 1.298,4 | 1.359,1 | 1.135,7 | 1.272,3 | 1.396,4 |
| Espanya | 374,2 | 384 | 406,5 | 424,3 | 430,3 | 454,5 | 591,8 | 628,1 | 647 | 622,5 | 664 | 661,8 | 696,9 | 748,8 | 763,3 | 790,9 | 780,1 | 812,4 | 906,1 | 947,2 | 859,9 | 864,8 | 928,4 |
| Índex de variació de la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (univ. i no univ.) (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 100 | 95,5 | 109,1 | 103,5 | 101,9 | 100,8 | 100 | 92,6 | 100,8 | 98,7 | 95,5 | 93,7 | 95,5 | 106,2 | 115,5 | 114,5 | 113,8 | 112,5 | 137,4 | 143,9 | 120,2 | 134,7 | 147,8 |
| Espanya | 100 | 102,6 | 108,6 | 113,4 | 115 | 121,5 | 100 | 106,1 | 109,3 | 105,2 | 112,2 | 111,8 | 117,8 | 126,5 | 129 | 133,6 | 131,8 | 137,3 | 153,1 | 160,1 | 145,3 | 146,1 | 156,9 |

Nota: l'any 2006 es produeix un canvi de sèrie, de l'Enquesta Continua de Pressupostos Familiars i l'Enquesta de Pressupostos Familiars amb base 2006.
Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE (Encuesta de Presupuestos Familiares).

GRÀFIC 57

Evolució de la despesa pública i privada en educació per estudiant (no universitari i universitari). 2006-2022 (€)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

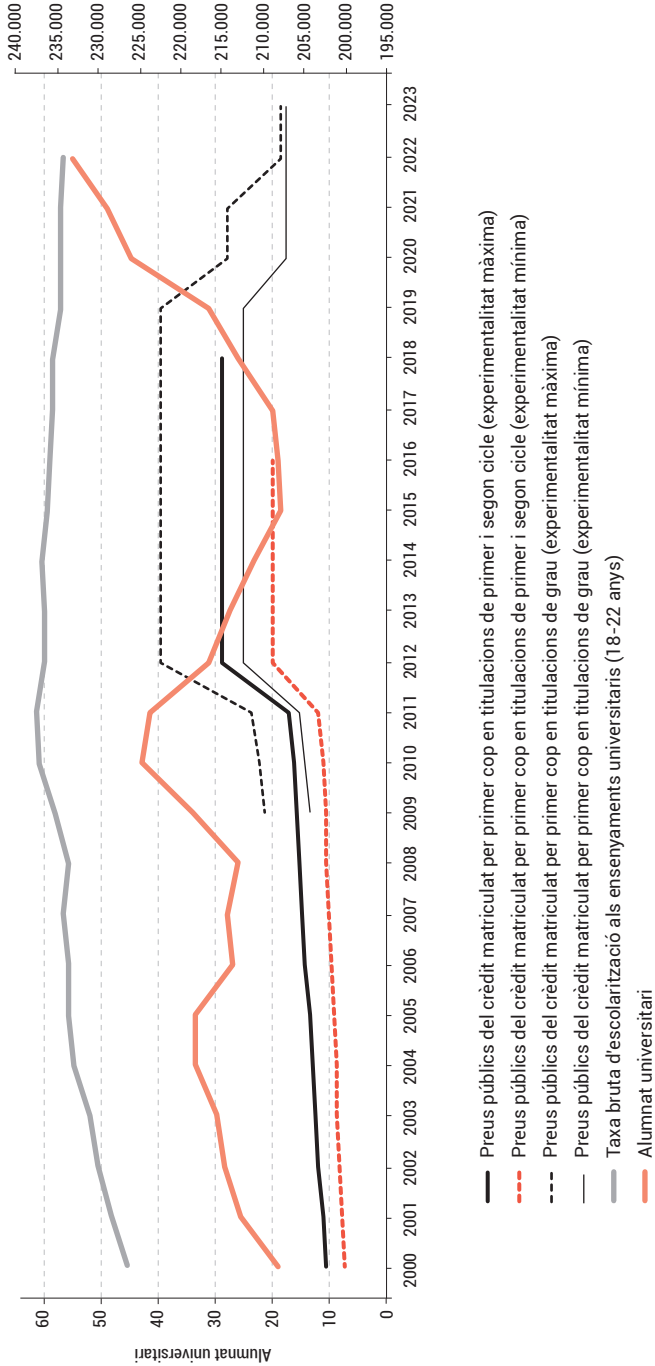
Aquest increment sostingut de la despesa privada s'ha produït en un context d'un cert descens de la matrícula en centres concertats per part de l'alumnat, però també de períodes en què s'ha incrementat el copagament de determinats serveis públics en matèria d'educació a partir del curs 2010-2011 com a mesures de contenció de la despesa pública. Això va comportar increments de taxes i incorporació de preus públics en àmbits com ara els cicles formatius de grau superior, els serveis de transport escolar no obligatori, els estudis universitaris, les escoles de música, etc. Per contra, el curs 2020-2021 es van reduir els preus públics dels crèdits universitaris, que havien experimentat un increment molt notable en el curs 2012-2013 (Taula 25), mentre que el curs 2022-2023 s'ha començat a aplicar la gratuïtat de l'I2 a les escoles bressol públiques i s'ha posat en marxa la convocatòria d'ajuts relacionats amb l'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, que cobreix els costos d'escolarització.

L'increment dels preus públics dels estudis universitaris, tot i l'augment també de la inversió en beques universitàries, va coincidir en el temps amb una reducció del nombre d'alumnat a partir del curs 2012-2013, que no sembla respondre únicament ni a l'evolució demogràfica ni tampoc a l'increment de l'alumnat matriculat als cicles formatius de grau superior (Gràfic 58). Caldrà valorar si la reducció dels preus públics a partir del curs 2022-2023 generarà en el futur una recuperació de les taxes d'escolarització als ensenyaments universitaris.

Convé afegir que **la inflació, que ha afectat de manera significativa diferents àmbits de despesa, no ha incidit tant en l'àmbit de l'ensenyament**. De fet, l'evolució de l'índex de preus de consum (IPC) en l'àmbit de l'ensenyament, amb l'excepció del període 2013-2020 condicionat per l'increment dels preus públics dels crèdits universitaris, presenta una evolució més estable (Gràfic 59).

GRÀFIC 58

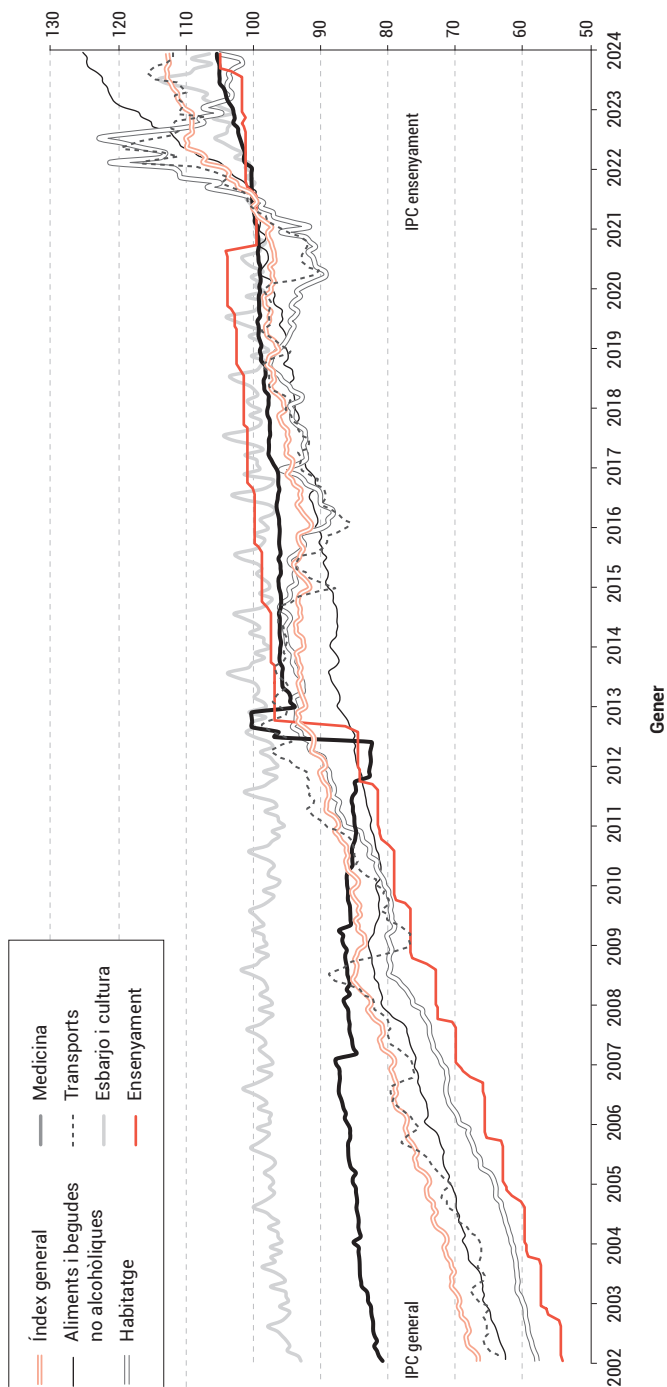
Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya. 2000-2024



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 59

Evolució de l'índex de preus de consum (IPC) per àmbits a Catalunya. 2002-2024



Nota: IPC base 2016=100.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

TAULA 25
Evolució dels preus públics als ensenyaments universitaris. Catalunya i Espanya. 2000-2024

| | 2000-2001 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|
| Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de primer i segon cicle (experimentalitat màxima) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | 10,7 | 11,2 | 11,7 | 12,3 | 12,8 | 13,4 | 14,1 | 14,6 | 15,4 | 15,6 | 15,9 | 17,2 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 |
| Esp. | 10,7 | 11,1 | 11,6 | 12,1 | 12,6 | 13,1 | 13,7 | 14,3 | 14,9 | 15,1 | 15,4 | 16,1 | 18,5 | 19,1 | 18,9 | 18,8 | 20,8 | 20,2 | 20,2 | 20,2 | 20,2 | 20,2 | 20,2 | 20,2 |
| Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de primer i segon cicle (experimentalitat mínima) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | 7,4 | 7,7 | 8,1 | 8,4 | 8,8 | 9,2 | 9,7 | 10,1 | 10,6 | 10,7 | 11 | 11,8 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 | 19,7 |
| Esp. | 7,1 | 7,4 | 7,7 | 8 | 8,3 | 8,7 | 9,1 | 9,5 | 9,9 | 10,1 | 10,3 | 10,7 | 12,5 | 13 | 13,1 | 13 | 14,2 | 13,2 | 13,2 | 13,2 | 13,2 | 13,2 | 13,2 | 13,2 |
| Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de grau (experimentalitat màxima) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 21,5 | 22 | 23,7 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 | 39,5 |
| Esp. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 16,9 | 17,9 | 18,8 | 21,7 | 22,4 | 22,4 | 22,2 | 21,8 | 21,3 | 20,6 | 19,7 | 19,6 | 18,5 | 18,3 | 18,3 |
| Preus públics del crèdit matriculat per primer cop en titulacions de grau (experimentalitat mínima) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 13,4 | 14,1 | 15,2 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 | 25,3 |
| Esp. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 10,9 | 11,4 | 12,3 | 14,4 | 14,9 | 14,9 | 14,8 | 14,3 | 14 | 13,9 | 13,5 | 13,4 | 13 | 13 | 13 |
| Alumnat universitari | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | 208.273 | 212.674 | 214.768 | 215.682 | 218.312 | 218.139 | 213.749 | 214.426 | 213.110 | 218.575 | 224.570 | 223.828 | 216.539 | 213.903 | 210.895 | 207.934 | 208.036 | 208.848 | 213.118 | 216.666 | 225.852 | 229.007 | 233.167 | - |
| Esp. | 1.555.174 | 1.525.545 | 1.503.476 | 1.487.279 | 1.459.178 | 1.442.453 | 1.405.042 | 1.388.736 | 1.379.726 | 1.390.234 | 1.425.018 | 1.456.783 | 1.434.729 | 1.416.827 | 1.364.023 | 1.321.698 | 1.303.252 | 1.287.791 | 1.290.455 | 1.296.379 | 1.336.009 | 1.333.567 | 1.353.347 | - |
| Taxa bruta d'escolarització als ensenyaments universitaris (18-22 anys) (€) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | 45,6 | 48,5 | 50,7 | 52,1 | 54,6 | 55,7 | 56,6 | 56 | 57,9 | 60,8 | 61,4 | 60 | 60,2 | 60,2 | 59,5 | 59,2 | 58,8 | 58,5 | 57,1 | 57,1 | 57,3 | 56,7 | 56,7 | - |
| Esp. | 50,3 | 50,6 | 51,4 | 52,1 | 53 | 53,6 | 53,7 | 53,2 | 54,4 | 57 | 59,4 | 59,8 | 60,7 | 59,8 | 59 | 58,8 | 58,4 | 57,7 | 56,6 | 56,7 | 56,1 | 55,6 | 55,6 | - |
| Beneficiaris beques sobre alumnat (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 28,4 | 27,5 | 26,6 | 26,8 | 26 | 25,6 | - | - | - |
| Esp. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 37 | 36,7 | 38 | 38,2 | 37,2 | 39,3 | 38,6 | - | - | - |

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

TAULA 26

Indicadors de despesa de les llars en ensenyament per comunitats autònomes. 2022

| | PERCENTATGE DE DESPESA EN ENSENYAMENT | DESPESA MITJANA PER LLAR EN ENSENYAMENT (€) | DESPESA MITJANA PER PERSONA EN ENSENYAMENT (€) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER PERSONA EN ENSENYAMENT (2006=100) | DESPESA EN ENSENYAMENT DE LES LLARS PER ESTUDIANT (UNIV. I NO UNIV.) (€) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA EN ENSENYAMENT DE LES LLARS (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA TOTAL (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER LLAR (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER ENSENYAMENT (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER PERSONA (2006=100) |
|----------------------|---------------------------------------|---|--|---|--|--|--|---|--|--|
| Catalunya | 2,22 | 734,9 | 299,4 | 171,1 | 1396,4 | 185,1 | 115,8 | 99,4 | 158,9 | 107 |
| Espanya | 1,48 | 467,6 | 189,3 | 167,1 | 928,4 | 178,5 | 122,7 | 104,3 | 151,7 | 114,8 |
| Andalusia | 0,95 | 279,5 | 109,2 | 162,3 | 511,6 | 174,4 | 125,8 | 104,8 | 145,3 | 117,1 |
| Aragó | 1,26 | 395,1 | 167,4 | 190,6 | 863,4 | 193,9 | 123,4 | 110,7 | 173,9 | 121,3 |
| Astúries | 0,96 | 282 | 128,9 | 159,4 | 844,1 | 150,1 | 115,2 | 106,2 | 138,4 | 122,3 |
| Balears | 1,26 | 449,3 | 172,4 | 161,7 | 1023,6 | 201,6 | 140,5 | 111,5 | 160 | 112,7 |
| Canàries | 1,28 | 352,8 | 137,3 | 146,9 | 824,3 | 172,7 | 126,8 | 98,4 | 134 | 107,8 |
| Cantàbria | 0,75 | 217,2 | 92,06 | 147,8 | 511 | 152,9 | 118,6 | 100,5 | 129,6 | 114,7 |
| Castella i Lleó | 0,93 | 278,3 | 123 | 128 | 693,6 | 120,6 | 118,1 | 110,1 | 112,4 | 125,4 |
| Castella-la Mancha | 0,88 | 243,5 | 96,59 | 188,5 | 508,5 | 198,8 | 123,6 | 107 | 172,1 | 117,2 |
| Comunitat Valenciana | 1,39 | 416,9 | 171 | 185,5 | 854,2 | 199,2 | 119,8 | 102,9 | 171,1 | 111,6 |



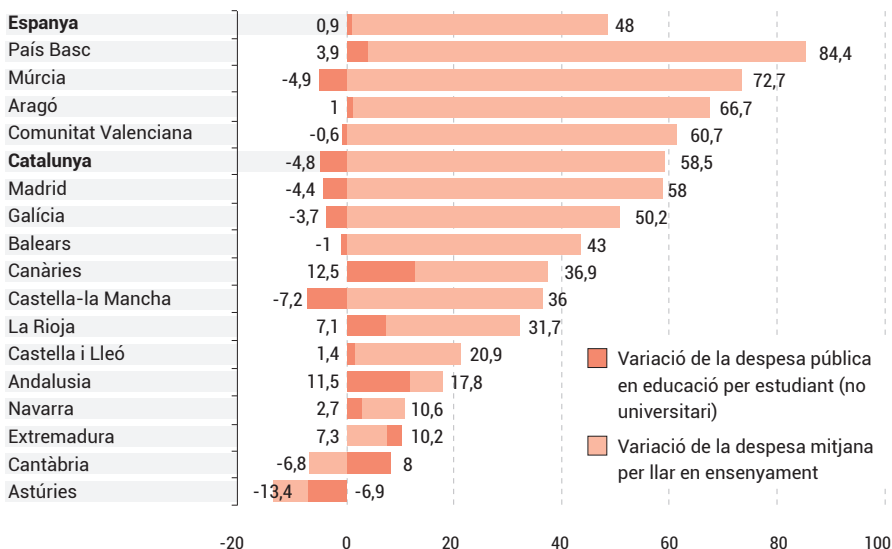
| | PERCENTATGE DE DESPESA EN ENSENYAMENT | DESPESA MITJANA PER LLAR EN ENSENYAMENT (€) | DESPESA MITJANA PER PERSONA EN ENSENYAMENT (€) | DESPESA EN ENSENYAMENT DE LES LLARS PER ESTUDIANT (UNIV. I NO UNIV.) (€) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER PERSONA EN ENSENYAMENT (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA EN ENSENYAMENT DE LES LLARS (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA TOTAL (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA LLAR (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER ENSENYAMENT (2006=100) | ÍNDEX DE VARIACIÓ DE LA DESPESA MITJANA PER PERSONA (2006=100) |
|-------------|---------------------------------------|---|--|--|---|--|--|---|--|--|
| Extremadura | 0,77 | 205,2 | 85,79 | 473 | 172,5 | 167,6 | 123,6 | 111,7 | 151,4 | 127,2 |
| Galícia | 0,98 | 306,2 | 128 | 758,4 | 144,8 | 142,2 | 126,6 | 110,6 | 124,2 | 128,9 |
| Madrid | 2,01 | 727 | 287,7 | 1313,6 | 155,9 | 175,5 | 124,8 | 101,8 | 143,1 | 110,9 |
| Múrcia | 1,19 | 375,3 | 139,1 | 615,9 | 192 | 214,7 | 131,6 | 105,8 | 172,6 | 117,7 |
| Navarra | 1,27 | 444,4 | 180 | 876,1 | 151,5 | 167,7 | 125,1 | 101,9 | 136,6 | 113 |
| País Basc | 2,14 | 758,8 | 323,3 | 1662,7 | 195,8 | 199,3 | 121,2 | 106,8 | 175,7 | 119 |
| La Rioja | 1 | 292 | 124,2 | 473,6 | 162,7 | 168,4 | 125,1 | 109,4 | 147,4 | 120,8 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE (Encuesta de Presupuestos Familiares).

Des d'una perspectiva comparada, no existeix una relació estadísticament significativa entre l'evolució de la despesa pública i la de la despesa privada: les comunitats que més han augmentat la despesa privada en ensenyament no són, necessàriament, les que menys han augmentat la despesa pública en educació (Gràfic 60). Amb tot, en el període 2009-2022, Catalunya se situa entre les comunitats amb una evolució més negativa de la despesa pública (amb una reducció del 4,8%), i, en canvi, ocupa una posició capdavantera pel que fa a l'increment de la despesa privada (58,5%). Altres factors, com ara l'evolució del PIB per càpita, semblen ser més predictius a l'hora d'explicar la variació de la despesa privada de les llars en ensenyament: les comunitats que més han augmentat la despesa privada en ensenyament tendeixen a ser les que han experimentat una variació més positiva del PIB per càpita durant el període 2009-2022 (Gràfic 61).

GRÀFIC 60

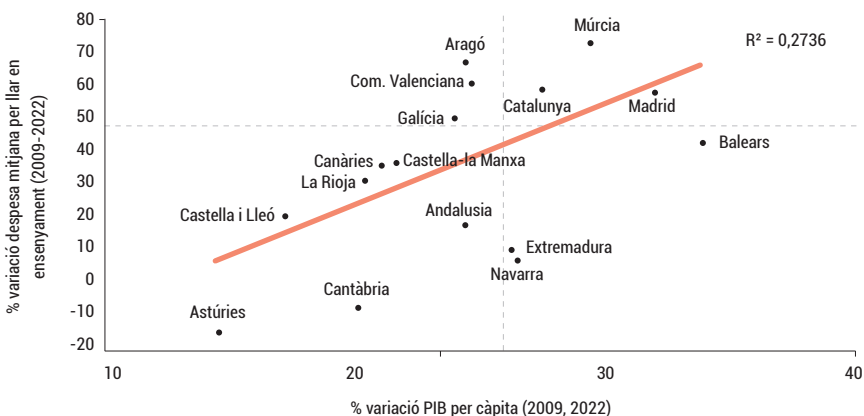
Variació de la despesa privada per llar en ensenyament i variació de la despesa pública en educació per estudiant, per comunitats autònomes. 2009-2022 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 61

Relació entre la variació de la despesa per llar en ensenyament i la variació del PIB per càpita, per comunitats autònomes. 2009-2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

L'anàlisi comparada per comunitats autònomes evidencia que Catalunya presenta nivells de despesa de les llars en educació comparativament elevada, per sobre de la mitjana espanyola. L'any 2022, les llars catalanes destinaven el 2,22% de la seva despesa a ensenyament, de mitjana 734,9€ per llar i 1.396,4€ per estudiant, mentre que les llars espanyoles destinaven a ensenyament l'1,48% de la despesa total, de mitjana 467,6€ per llar i 928,4€ per estudiant. És a dir, que les llars catalanes pagaven 267,3€ més per llar en ensenyament, i 468€ més per estudiant, que les llars del conjunt de l'Estat (Taula 26).

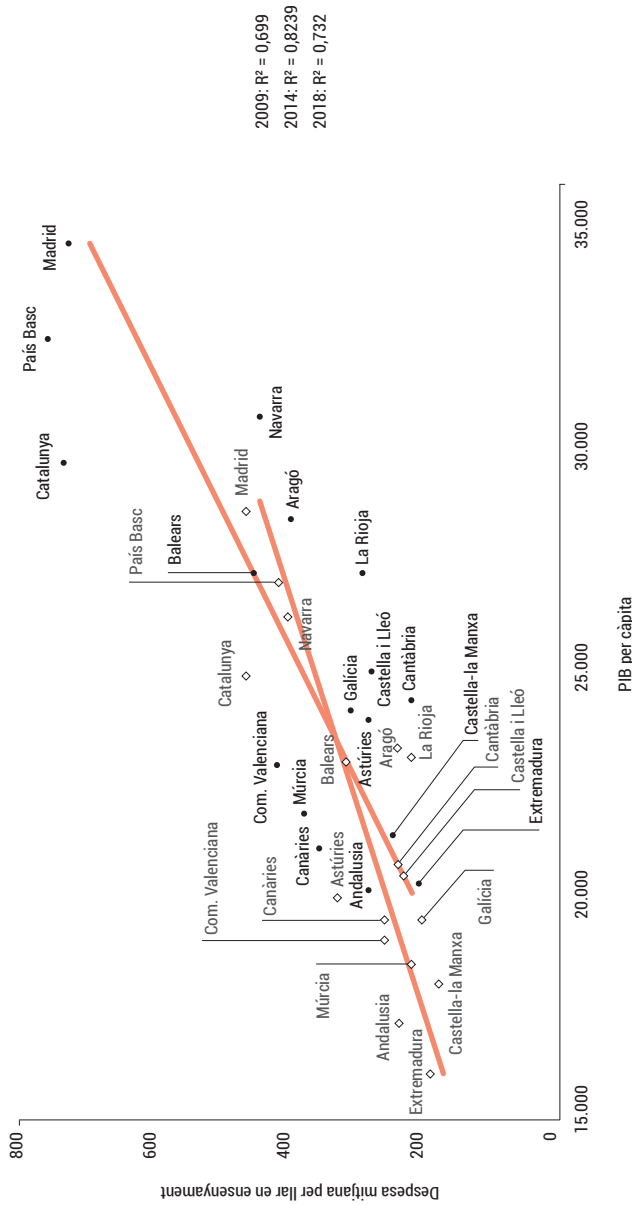
Per comprendre aquestes diferències, cal mencionar factors com ara el nivell de renda de les famílies, el pes important del sector privat o la despesa pública en educació. En aquest sentit, hi ha una relació positiva entre despesa en ensenyament de les llars per estudiant (universitari i no universitari) i el PIB per càpita (Gràfic 62) i entre aquesta despesa privada i el percentatge d'alumnat escolaritzat en centres concertats (Gràfic 63); també hi ha una relació negativa entre aquesta despesa privada i l'esforç

financer en educació per part de les administracions públiques (Gràfic 64). Les comunitats autònomes amb un PIB per càpita més elevat i amb més provisió escolar privada tendeixen a tenir nivells de despesa privada més elevats, mentre que aquests nivells també tendeixen a ser més elevats entre les comunitats autònomes amb una despesa pública en educació sobre el PIB més baixa.

De fet, Catalunya, que se situa entre les comunitats amb un PIB per càpita i un pes del sector concertat més elevats, i també amb una despesa pública en educació sobre el PIB més baixa, essent la segona comunitat autònoma amb una despesa mitjana per llar més elevada, només per darrere del País Basc.

GRÀFIC 62

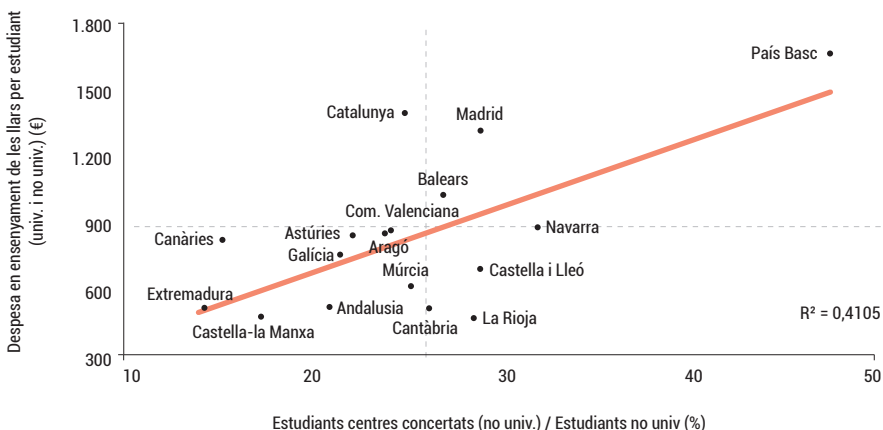
Relació entre la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (universitari i no universitari) i el PIB per càpita, per comunitats autònomes. 2009, 2022 (€)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 63

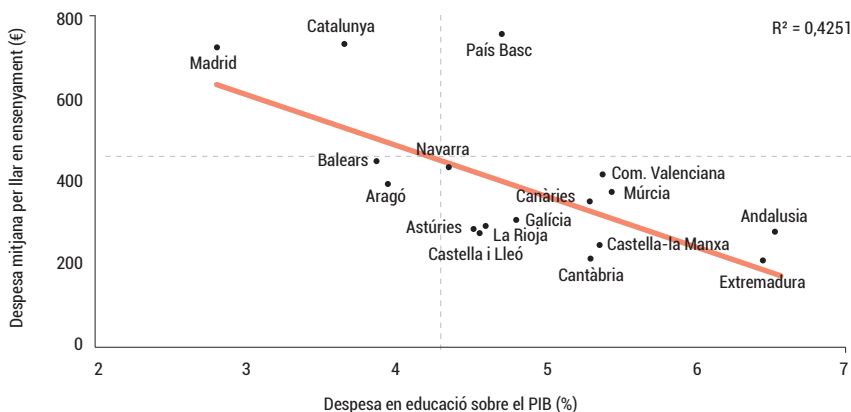
Relació entre la despesa en ensenyament de les llars per estudiant (universitari i no universitari) i el percentatge d'alumnat escolaritzat en centres concertats, per comunitats autònomes. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 64

Relació entre la despesa en ensenyament de les llars i la despesa pública en educació sobre el PIB, per comunitats autònomes. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i del Ministeri d'Educació.

La provisió de professorat

Una part molt significativa de l'increment pressupostari s'explica per l'augment de la dotació de personal docent al sistema educatiu. Aquesta dotació ha vingut molt condicionada, tal com ja hem comentat per al finançament de l'educació, pel cicle econòmic, més que no pas per l'evolució de la demografia educativa. Així, després d'anys d'increment sostingut, especialment del curs 2005-2006 al curs 2008-2009, fonamentalment per la implantació de la sisena hora, l'evolució de la dotació de professorat als ensenyaments de règim general va iniciar un procés d'estancament i posteriorment, a partir del curs 2011-2012, de minoració, que va coincidir també amb la supressió de la sisena hora i amb les limitacions imposades en la contractació d'empleats públics i en la substitució i reposició de professorat pel Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu, d'àmbit estatal, que va tenir un impacte directe en les polítiques de provisió de professorat. Aquestes restriccions es van allargar fins al curs 2014-2015, tot i que el nombre d'alumnat havia mantingut durant aquests anys una tendència creixent. El curs 2014-2015 hi havia 2.227 docents menys i 118.565 alumnes més que el curs 2008-2009 (Taula 27 i Gràfic 65).

A partir del curs 2014-2015, i de manera més accentuada a partir del curs 2016-2017, la provisió de professorat ha recuperat la tendència a créixer, com també ho ha continuat fent el nombre d'alumnat. Així, el curs 2022-2023 hi ha 16.201 docents més que el curs 2014-2015, i també hi ha 93.655 alumnes més.

Aquesta evolució ha provocat, al seu torn, que la ràtio d'alumnat per professor hagi experimentat fortes fluctuacions en els darrers anys, amb un decrement fins al curs 2008-2009, per efecte d'un ritme de creixement del nombre de professorat per sobre del de l'alumnat, posteriorment amb un increment fins al curs 2014-2015, per efecte de la reducció de professorat i de l'augment del nombre d'alumnat, i novament amb una tendència a decreixer que perdura fins a l'actualitat. Val a dir que el curs 2022-2023, la ràtio d'alumnat per professor (11,5) se situa encara per sobre dels nivells assolits el curs 2008-2009 (11).

TAULA 27

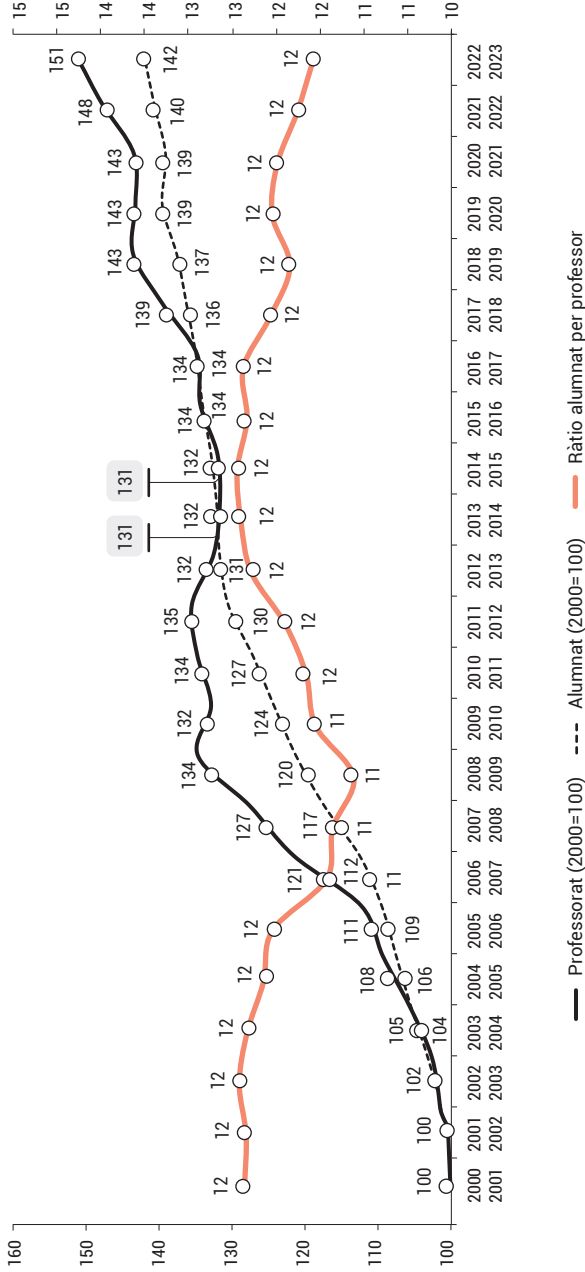
Evolució del nombre de professorat i alumnat per titularitat de centre als ensenyaments de règim general. Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023

| | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Professorat | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 108.825 | 109.439 | 106.988 | 106.274 | 106.533 | 108.485 | 108.841 | 112.721 | 116.068 | 115.803 | 115.983 | 119.590 | 122.734 |
| Públic | 73.196 | 73.550 | 70.545 | 71.093 | 70.990 | 72.460 | 72.225 | 75.482 | 78.494 | 79.391 | 79.632 | 83.947 | 87.104 |
| Privat | 35.629 | 35.889 | 36.443 | 35.181 | 35.543 | 36.025 | 36.616 | 37.239 | 37.574 | 36.412 | 36.351 | 35.643 | 35.630 |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 1.261.346 | 1.295.318 | 1.307.724 | 1.311.844 | 1.319.583 | 1.331.508 | 1.340.620 | 1.353.618 | 1.367.173 | 1.387.680 | 1.382.986 | 1.398.795 | 1.413.238 |
| Públic | 818.883 | 851.332 | 864.350 | 866.596 | 870.172 | 876.443 | 878.933 | 885.009 | 892.337 | 904.486 | 899.130 | 901.264 | 915.992 |
| Privat | 442.463 | 443.986 | 443.374 | 445.248 | 449.411 | 455.065 | 461.687 | 468.609 | 474.836 | 483.194 | 483.856 | 497.531 | 497.246 |
| Ràtio alumnat per professor | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 11,6 | 11,8 | 12,2 | 12,3 | 12,4 | 12,3 | 12,3 | 12 | 11,8 | 12 | 11,9 | 11,7 | 11,5 |
| Públic | 11,2 | 11,6 | 12,3 | 12,2 | 12,3 | 12,1 | 12,2 | 11,7 | 11,4 | 11,4 | 11,3 | 10,7 | 10,5 |
| Privat | 12,4 | 12,4 | 12,2 | 12,7 | 12,6 | 12,6 | 12,6 | 12,6 | 12,6 | 13,3 | 13,3 | 14 | 14 |

Font: Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 65

Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general i del nombre d'alumnat i professorat a Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Des d'una perspectiva comparada, val a dir que el nombre mitjà d'alumnes per professor a Catalunya el curs 2022-2023 (11,5) se situa lleugerament per sobre de la mitjana espanyola (10,8) (Taula 28), malgrat que a escala europea, se situa lleugerament per sota la mitjana del conjunt de la Unió Europea (prop del 13) (Gràfic 66). Si tenim presents els baixos nivells comparats de despesa pública, podem concloure que el nostre sistema educatiu fa un esforç financer menor en educació, però relativament mitjà en professorat, la qual cosa significa que altres àmbits de l'educació que no són estrictament el de professorat estan presumiblement infradotats (comparativament parlant).

Després de Madrid (i Andalusia en el cas del sector públic), Catalunya és la comunitat que presenta una ràtio d'alumnat per professor més elevada. Per sectors de titularitat, es detecten diferències en la provisió de professorat, amb ràtios més baixes al sector públic que al sector concertat, amb diferències comparativament elevades en el cas de Catalunya. En comparació a la mitjana estatal, el curs 2022-2023 les plantilles al sector públic i al sector concertat a Catalunya estarien més mal dotades que la mitjana estatal si hom ho posa en relació amb el nombre d'alumnat (Taula 28).

TAULA 28

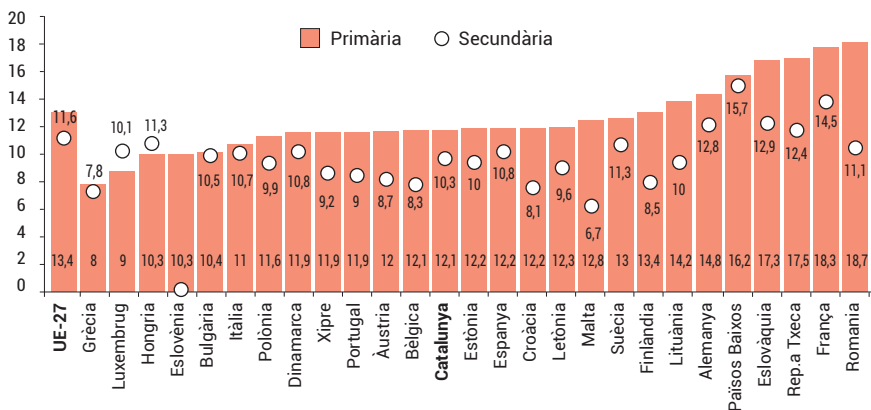
Ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general per sector de titularitat per comunitats autònomes. Curs 2022-2023

| | RÀTIO TOTAL | | | RÀTIO EQUIVALENT A TEMPS COMPLET | | |
|----------------------|-------------|-----------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|-----------------|
| | Total | Centres públics | Centres privats | Total | Centres públics | Centres privats |
| Total | 10,8 | 10 | 13 | 11,3 | 10,2 | 14,3 |
| Andalusia | 11,4 | 10,8 | 13,2 | 11,7 | 10,8 | 14,9 |
| Aragó | 9,9 | 9 | 12,6 | 10,7 | 9,6 | 13,8 |
| Astúries | 9,3 | 8,4 | 13,2 | 9,9 | 8,8 | 14,6 |
| Balears | 9,8 | 9,2 | 11 | 10,3 | 9,4 | 12,6 |
| Canàries | 10,2 | 9,7 | 12,7 | 10,4 | 9,7 | 14,1 |
| Cantàbria | 8,8 | 8,2 | 11,1 | 9,1 | 8,2 | 12,5 |
| Castella i Lleó | 9,4 | 8,3 | 12,6 | 10 | 8,7 | 14,5 |
| Castella-la Mancha | 10,3 | 9,7 | 13,4 | 10,8 | 10,1 | 15,4 |
| Catalunya | 11,5 | 10,5 | 14,1 | 11,9 | 10,9 | 14,4 |
| Comunitat Valenciana | 10,6 | 9,9 | 12,4 | 11,2 | 10,1 | 14,2 |
| Extremadura | 9,1 | 8,4 | 13,9 | 9,4 | 8,5 | 16,2 |
| Galícia | 9,9 | 9,3 | 11,7 | 9,9 | 9 | 13,2 |
| Madrid | 12,4 | 12,1 | 12,9 | 12,9 | 12,5 | 13,6 |
| Múrcia | 11,1 | 10,5 | 12,8 | 11,8 | 11,1 | 13,8 |
| Navarra | 9,7 | 8,5 | 13,2 | 10 | 8,5 | 15,4 |
| País Basc | 9,7 | 7,9 | 12,9 | 11,2 | 8,4 | 17,5 |
| La Rioja | 9,5 | 8,6 | 12,1 | 10,5 | 9,4 | 13,7 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 66

Ràtio d'alumnat per professor d'educació primària i secundària per països europeus. 2021



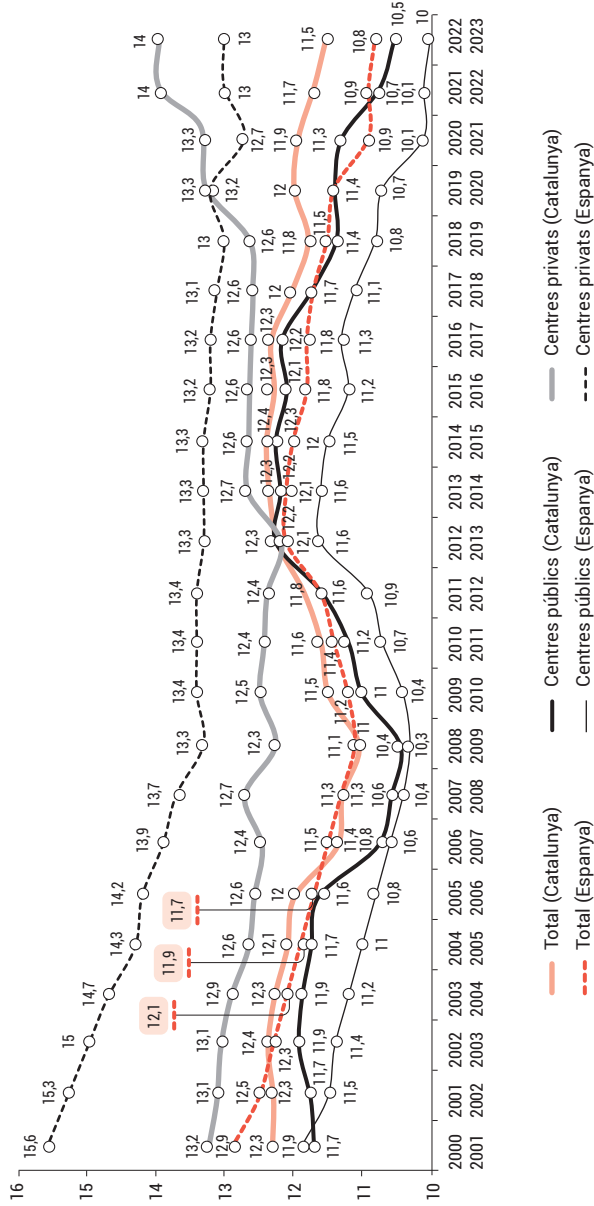
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i del Ministeri d'Educació.

Val a dir que les fluctuacions de personal docent condicionades pel cicle econòmic han estat més presents en el sector públic que en el sector concertat, que ha mantingut una tendència més estable. De fet, mentre entre els cursos 2008-2009 i 2014-2015 el professorat al sector públic va decreixer en 1.496 docents (amb un augment de 113.562 alumnes), en el sector concertat ho va fer en 731 docents (amb un increment d'alumnes de 5.003); i entre els cursos 2014-2015 i 2022-2023 el personal docent ha augmentat en 16.114 en el sector públic (amb un increment d'alumnes de 45.820) i només en 87 al sector concertat (amb un increment d'alumnes de 47.835).

A Catalunya, la distància existent en la ràtio d'alumnat per professor el curs 2008-2009 entre el sector públic (10,4) i privat (12,3), de dos alumnes per professor de diferència, va quedar neutralitzada el curs 2012-2013, malgrat que era la complexitat socioeducativa més gran que havia de gestionar el sector públic. A partir d'aleshores, i especialment a partir del curs 2016-2017, les diferències entre les ràtios d'alumnat per professor per sectors de titularitat s'han incrementat novament, fins a situar-se el curs 2022-2023 en 3,5 alumnes (10,5 al sector públic i 14 al sector concertat) (Gràfic 67).

GRÀFIC 67

Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general i del nombre d'alumnat i professorat per sector de titularitat a Catalunya i a Espanya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Per nivell educatiu, convé destacar que el professorat en el sector públic va reduir-se entre els cursos 2008-2009 i 2014-2015 perquè va minorar el personal docent als ensenyaments d'educació infantil de segon cicle i primària, mentre que en els ensenyaments secundaris va mantenir-se estable. A partir del curs 2014-2015 va començar a créixer el professorat a secundària, amb 14.751 nous docents, en un context sostingut de creixement del nombre d'alumnat a l'ESO i sobretot a l'FP, mentre que a partir del curs 2016-2017 també creix el nombre de professorat als ensenyaments d'infantil i primària, amb 3.365 nous docents, malgrat que el nombre d'alumnat hagi tendit a decreïxer, amb 31.822 alumnes menys (Taula 29).

TAULA 29

Evolució de la dotació de personal docent als ensenyaments de règim general al sector públic. 2010-2023

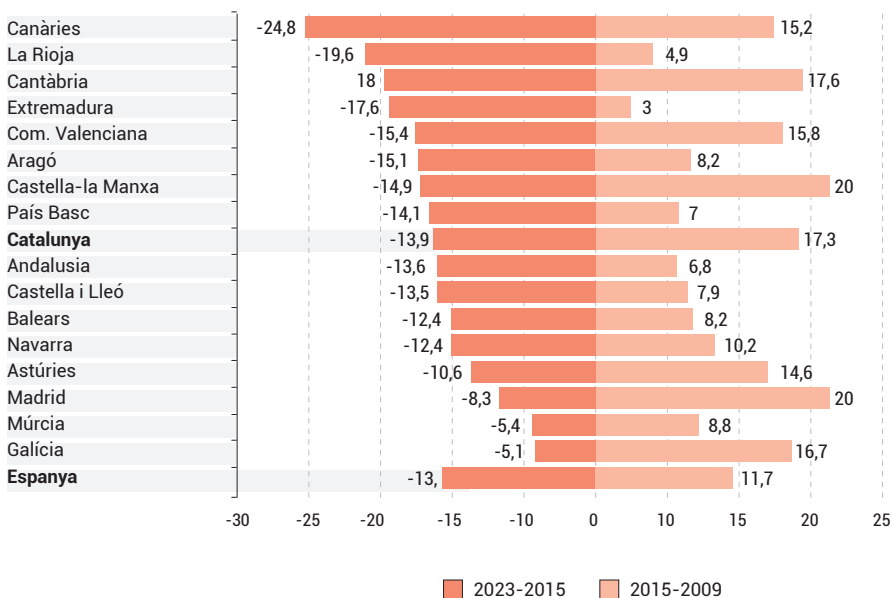
| 2010 -2011 | 2011 -2012 | 2012 -2013 | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Educació infantil de segon cicle i primària | | | | | | | | | | | | |
| Personal docent | | | | | | | | | | | | |
| 37.141 | 35.995 | 34.500 | 34.915 | 34.875 | 35.349 | 34.699 | 36.034 | 36.344 | 36.164 | 35.481 | 37.543 | 38.240 |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | |
| 456.940 | 471.183 | 475.912 | 478.040 | 478.875 | 478.424 | 475.134 | 472.507 | 471.067 | 470.389 | 459.919 | 449.689 | 443.312 |
| Ràtio | | | | | | | | | | | | |
| 12,3 | 13,1 | 13,8 | 13,7 | 13,7 | 13,5 | 13,7 | 13,1 | 13 | 13 | 13 | 12 | 11,6 |
| Secundària, inclosa FP | | | | | | | | | | | | |
| Personal docent | | | | | | | | | | | | |
| 28.657 | 29.130 | 28.062 | 28.727 | 28.756 | 29.864 | 29.828 | 31.743 | 34.442 | 34.740 | 36.756 | 38.875 | 43.507 |
| Total educació infantil i secundària, inclosa FP | | | | | | | | | | | | |
| 65.798 | 65.125 | 62.562 | 63.642 | 63.631 | 65.213 | 64.527 | 67.777 | 70.786 | 70.904 | 72.237 | 76.418 | 81.747 |
| Total (ensenyaments règim general sector públic) | | | | | | | | | | | | |
| 73.196 | 73.550 | 70.545 | 71.093 | 70.990 | 72.460 | 72.225 | 75.482 | 78.494 | 79.391 | 79.632 | 83.947 | 87.104 |

Font: Departament d'Educació.

Des d'una perspectiva comparada, val a dir que Catalunya va ser una de les comunitats autònomes on més va augmentar la ràtio d'alumnat per professorat al sector públic entre els cursos 2008-2009 i 2014-2015 per efecte de restriccions pressupostàries més intenses (amb un augment de la ràtio del 17,3%), només per darrere de Madrid, Castella-la Manxa i Cantàbria, però, en canvi, a partir del curs 2014-2015, en aquest període caracteritzat per l'increment de les dotacions de personal docent, se situa en una posició intermèdia pel que fa a la reducció de la ràtio d'alumnat per professorat (del 13,9%, lleugerament superior a la mitjana estatal, que és del 13%) (Gràfic 68).

GRÀFIC 68

Evolució de la ràtio d'alumnat per professor d'ensenyaments de règim general al sector públic per comunitats autònomes. 2009-2015 i 2015-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Durant els darrers dos anys, s'han realitzat processos d'estabilització dels treballadors públics, que també han afectat el personal docent en l'àmbit de l'ensenyament. Cal tenir present que amb la crisi econòmica de 2008 no es van convocar concursos d'oposició i el personal docent interí va anar guanyant pes: l'any 2010, el 86% del personal docent era funcionari, mentre que a inici de 2023 aquesta proporció era del 55,6%. Aquests processos d'estabilització han permès reduir la proporció de personal interí i ha fet que la proporció de personal docent funcionari hagi augmentat novament fins al 67,7% l'any 2024 (Taula 30).

Cal destacar, a més, que el personal docent és el col·lectiu de personal de la Generalitat de Catalunya més nombrós, ja que representa el 42,6% del total l'any 2024, seguit del personal d'administració i serveis (22,4%) i del personal sanitari (17,9%), i també és un dels col·lectius que més ha augmentat des de 2010, amb un creixement del 23,6%, només per darrere del personal sanitari, que té un augment del 30%.

TAULA 30
Evolució del personal de la Generalitat de Catalunya per col·lectiu i vinculació. 2010-2024

| | 2024 | | | | 2023 | | | | 2020 | | | | 2010 | | | | | |
|----------------------------------|-------|------|----------------------------------|--------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------|-------|---------|----------------------------------|--------------------|----------------------|-------|---------|--------------------|----------------------|------|
| | Total | % | Diferència respecte a l'any 2010 | Personal funcional | % personal funcional | Diferència respecte a l'any 2010 | Personal funcional | % personal funcional | Total | % | Diferència respecte a l'any 2010 | Personal funcional | % personal funcional | Total | % | Personal funcional | % personal funcional | |
| Docents | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 83.995 | 42,6 | 23,6 | 56.899 | 67,7 | 83.537 | 43,1 | 22,9 | 46.475 | 55,6 | 75.548 | 43,6 | 11,2 | 44.844 | 59,4 | 67.948 | 40,7 | 58.466 | 86 |
| Administració i serveis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 44.157 | 22,4 | 8,2 | 22.128 | 50,1 | 41.625 | 21,5 | 2 | 22.466 | 54 | 38.292 | 22,1 | -6,2 | 15.345 | 40,1 | 40.824 | 24,5 | 19.867 | 48,7 |
| Sanitaris | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 35.393 | 17,9 | 30 | 17.034 | 48,1 | 35.835 | 18,5 | 31,7 | 17.164 | 47,9 | 27.705 | 16 | 1,8 | 12.299 | 44,4 | 27.217 | 16,3 | 17.383 | 63,9 |
| Cossos de seguretat | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.765 | 10 | 17,4 | 19.709 | 99,7 | 19.152 | 9,9 | 13,7 | 19.111 | 99,8 | 17.746 | 10,3 | 5,4 | 17.680 | 99,6 | 16.839 | 10,1 | 16.795 | 99,7 |
| Administració de justícia | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.182 | 3,6 | 1,3 | 4.020 | 56 | 7.224 | 3,7 | 1,9 | 4.330 | 59,9 | 7.243 | 4,2 | 2,2 | 3.699 | 51,1 | 7.089 | 4,3 | 4.822 | 68 |
| Serveis penitenciaris | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.452 | 1,7 | -6,1 | 3.193 | 92,5 | 3.492 | 1,8 | -5,1 | 3.286 | 94,1 | 3.508 | 2 | -4,6 | 2.972 | 84,7 | 3.678 | 2,2 | 3.225 | 87,7 |
| Extinció d'incendis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.817 | 1,4 | 7,9 | 2.816 | 100 | 2.644 | 1,4 | 1,3 | 2.641 | 99,9 | 2.576 | 1,5 | -1,3 | 2.572 | 99,8 | 2.610 | 1,6 | 2.597 | 99,5 |
| Agents rurals | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 611 | 0,3 | 16,8 | 610 | 99,8 | 510 | 0,3 | -2,5 | 491 | 96,3 | 490 | 0,3 | -6,3 | 458 | 93,5 | 523 | 0,3 | 484 | 92,5 |
| Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 197.372 | 100 | 18,3 | 126.409 | 64 | 194.019 | 100 | 16,3 | 115.964 | 59,8 | 173.108 | 100 | 3,8 | 99.869 | 57,7 | 166.796 | 100 | 123.639 | 74,1 |

Nota: les dades de 2023 i 2024 corresponen al mes de febrer.
Font: Departament de la Presidència.

Finalment, a l'estudi PISA 2022, s'ha avaluat l'escassetat de recursos humans i materials dels centres educatius, els quals poden afectar la capacitat del sistema per oferir educació de qualitat. Concretament, es va preguntar als directors i directores escolars si creien que la capacitat del seu centre per impartir ensenyament es veia obstaculitzada per diversos factors relacionats amb l'escassetat de recursos. A les taules 31 i 32 es presenten dos índexs de recursos per a les comunitats autònomes i per als països de l'OCDE, respectivament: l'índex d'escassetat de personal educatiu (que cobreix des de la falta de personal docent a la manca de personal de suport qualificat) i l'índex d'escassetat de material educatiu.

Els resultats d'aquests indicadors relatius mostren com Catalunya supera la resta de comunitats autònomes i països de l'OCDE en termes de disponibilitat de recursos humans i materials segons l'opinió de les direccions. Catalunya és la comunitat autònoma on els directors i les directores perceben una millor situació comparada, amb el valor més baix (-0,58), amb menys percepció d'escassetat de personal educatiu, significativament per sota de la mitjana d'Espanya (-0,08) i dels països de l'OCDE (0,19).

TAULA 31

Índex de recursos humans i materials dels centres de secundària, per comunitats autònomes. 2022

| COMUNITATS AUTÒNOMES | ÍNDEX DE D'ESCASSETAT | |
|-------------------------|-----------------------|-------------------|
| | Personal educatiu | Material educatiu |
| Catalunya | -0,58 | -0,62 |
| Balears | -0,41 | -0,55 |
| Comunitat Valenciana | -0,37 | -0,41 |
| Castella i Lleó | -0,36 | -0,44 |
| Navarra | -0,30 | -0,63 |
| Extremadura | -0,08 | -0,27 |
| Espanya | -0,08 | -0,29 |
| Cantàbria | 0,02 | -0,41 |
| Madrid | 0,03 | -0,54 |
| Andalusia | 0,08 | -0,16 |
| Galícia | 0,08 | -0,01 |
| Múrcia | 0,11 | 0 |
| País Basc | 0,17 | -0,26 |
| Països de l'OCDE | 0,19 | -0,17 |
| La Rioja | 0,20 | -0,41 |
| Aragó | 0,23 | -0,14 |
| Astúries | 0,27 | -0,21 |
| Països de la UE | 0,28 | -0,24 |
| Castella-la Manxa | 0,31 | 0,18 |
| Canàries | 0,35 | 0,36 |

Nota: valors ordenats segons l'índex de manca de personal educatiu. Els valors augmenten a mesura que la percepció d'escassetat de recursos per part de les direccions dels centres és més gran.

Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2022.

TAULA 32**Índex de recursos humans i materials dels centres de secundària per països de l'OCDE. 2022**

| PAÏSOS DE L'OCDE | ÍNDEX D'ESCASSETAT | |
|-------------------------|--------------------|-------------------|
| | Personal educatiu | Material educatiu |
| Catalunya | -0,58 | -0,62 |
| Polònia | -0,52 | -0,37 |
| Dinamarca | -0,47 | -0,80 |
| Suïssa | -0,40 | -0,80 |
| Lituània | -0,28 | -0,27 |
| Islàndia | -0,11 | -0,52 |
| Àustria | -0,08 | -0,47 |
| Espanya | -0,08 | -0,29 |
| Austràlia | -0,06 | -0,69 |
| Estats Units | -0,05 | -0,66 |
| Eslovènia | -0,01 | -0,39 |
| Mèxic | 0,10 | 0,34 |
| Irlanda | 0,12 | -0,66 |
| Turquia | 0,13 | -0,57 |
| Noruega | 0,15 | 0,06 |
| República Txeca | 0,16 | -0,14 |
| Països de l'OCDE | 0,19 | -0,17 |
| Nova Zelanda | 0,20 | -0,51 |
| Finlàndia | 0,22 | -0,57 |
| Xile | 0,23 | -0,28 |

>>>

| PAÏSOS DE L'OCDE | ÍNDEX D'ESCASSETAT | |
|------------------------|--------------------|-------------------|
| | Personal educatiu | Material educatiu |
| Països de la UE | 0,28 | -0,24 |
| Regne Unit | 0,30 | -0,32 |
| Letònia | 0,31 | 0,28 |
| Hongria | 0,34 | 0,31 |
| Colòmbia | 0,38 | 0,70 |
| Grècia | 0,43 | 0,64 |
| Alemanya | 0,43 | -0,07 |
| Suècia | 0,47 | -0,62 |
| Països Baixos | 0,49 | -0,52 |
| Israel | 0,49 | 0,23 |
| Itàlia | 0,53 | -0,21 |
| França | 0,61 | -0,40 |
| Portugal | 0,84 | 0,24 |
| Costa Rica | 1,05 | 1,26 |
| Bèlgica | – | -0,20 |
| Canadà | – | -0,74 |
| Corea | – | 0,06 |
| Eslovàquia | – | 0,12 |
| Estònia | – | -0,13 |
| Japó | – | 0,59 |

Nota: valors ordenats segons la diferència entre el Q1 i el Q4 de l'índex. L'asterisc indica que aquesta diferència és estadísticament significativa.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE-PISA 2022.

La demografia educativa

L'evolució de la demografia educativa

La demografia educativa a Catalunya ha experimentat una important transformació al llarg de les dues darreres dècades, fruit principalment de la reducció de les taxes de natalitat, a partir de la crisi econòmica de 2008, i també de l'increment dels fluxos migratoris, especialment a partir de l'any 2000, amb algunes fluctuacions relacionades amb el cicle econòmic. Globalment, això sí, l'evolució sociodemogràfica a Catalunya ha vingut marcada per una tendència sostinguda de creixement de l'alumnat escolaritzat.

En el conjunt del sistema educatiu, inclosos els ensenyaments universitaris, l'any 2021 hi havia un 44,8% més d'alumnes que l'any 2000, prop de 464.290 més, molt per sobre de la mitjana estatal (13,8%) i europea (amb un decreixement del 16,2%) (Taula 33). Entre els cursos 2000-2001 i 2022-2023, l'escolarització als ensenyaments de règim general ha augmentat un 42,4%, en 422.602 alumnes, molt per sobre del conjunt d'Espanya (20,9%).

Mentre a Catalunya l'any 2023, hi ha un 38,9% més de la població de 5 a 14 anys que l'any 2000, la Unió Europea ha tingut un creixement negatiu de la població en edat d'escolarització obligatòria, amb un decrement d'un 7,2% de la població de 5 a 14 anys, i Espanya, un creixement més moderat, d'un 14,6%.

De fet, des d'una perspectiva comparada, Catalunya se situa al capdavant dels països europeus pel que fa al creixement de l'alumnat a primària i secundària (Gràfic 69), només per darrere de Luxemburg, i pel que fa al creixement de la població de 5 a 14 anys (Gràfic 70), i se situa també al capdavant de les comunitats autònomes en aquests indicadors, només per darrere de Navarra (Gràfics 71 i 72).

Durant els anys anteriors a la crisi econòmica de 2008, els forts increments tant de la taxa de natalitat com dels fluxos migratoris de procedència estrangera han provocat que el nostre sistema educatiu hagi estat, des d'una perspectiva comparada, un dels sistemes amb creixement demogràfic més elevat, amb el conseqüent increment de complexitat, tant per l'augment de necessitats de més recursos humans i materials, com per les dificultats de gestionar un sistema que creix en poc temps. Val a dir que l'anàlisi comparada per països europeus evidencia que aquest creixement genera un impacte també sobre els resultats educatius: com més creixement han experimentat els sistemes educatius, pitjors resultats acadèmics han obtingut (per exemple, en termes d'abandonament educatiu prematur).

Aquesta evolució, però, està experimentant alguns canvis de tendència als darrers anys. A partir de l'any 2008, per efecte de la crisi econòmica, la taxa de natalitat va iniciar una tendència negativa, que encara es manté en l'actualitat, passant de 12,1 naixements per 1.000 habitants l'any 2008 a 7,2 l'any 2022. Durant els anys de la crisi econòmica de 2008, alhora, també es va produir una reducció del creixement migratori, fins al punt de passar de valors propers al 20% en els anys precedents al 2008 a un creixement negatiu. Per bé que, a partir de l'any 2015, amb l'inici de la recuperació econòmica, el creixement migratori ha tornat a situar-se en valors positius, la baixa natalitat i la moderació dels fluxos migratoris a partir de l'any 2008 han provocat que la demografia educativa, després de dècades de tendència positiva, iniciï un cicle de decreixement en l'entrada al sistema educatiu.

De fet, aquests canvis demogràfics han derivat en una transformació del procés de renovació de la població en edat d'escolarització obligatòria. L'any 2008 Catalunya tenia un índex de renovació de la població escolar molt elevat (1,19) en comparació a la mitjana estatal (1,04) i dels països de la Unió Europea (0,86): mentre que a Catalunya hi havia un 19% més d'infants de 0 a 4 anys, amb edat d'incorporar-se als ensenyaments obligatoris, que de joves de 15 a 19 anys, amb edat de sortir-ne, a la Unió Europea

aquesta proporció era contrària, un 14% més de joves en edat de sortir dels ensenyaments obligatoris que d'infants en edat d'accedir-hi. En canvi, l'any 2023, Catalunya ja se situa amb índexs de renovació inferior a 100 (0,70), la qual cosa significa que hi ha un 30% menys d'infants de 0 a 4 anys en edat d'incorporar-se al sistema educatiu que de joves de 15 a 19 anys amb edat de superar els ensenyaments obligatoris, per sota de la mitjana europea (0,87). Aquesta tendència reforça la previsió de davallada en l'evolució de la demografia educativa en els propers anys.

A partir de l'any 2018, l'alumnat als ensenyaments de primària han iniciat una tendència a decreixer, mentre que als ensenyaments de secundària encara es manté la tendència de creixement, en part també per la creació d'oferta en determinats ensenyaments postobligatoris, com succeeix amb el cas de la formació professional (Taula 33 i Gràfic 73).

TAULA 33
Evolució dels indicadors de demografia educativa, a Catalunya, Espanya i la Unió Europea (UE-28). 2000-2023

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Índex de renovació de la població escolar (Població de 0 a 4 anys / Població de 15 a 19 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 0,80 | 0,80 | 0,81 | 0,82 | 0,82 | 0,82 | 0,83 | 0,84 | 0,85 | 0,88 | 0,91 | 0,94 | 0,95 | 0,96 | 0,96 | 0,95 | 0,94 | 0,94 | 0,94 | 0,94 | 0,93 | 0,92 | 0,90 | 0,87 | |
| Espanya | 0,69 | 0,73 | 0,79 | 0,84 | 0,89 | 0,94 | 0,98 | 1,01 | 1,04 | 1,07 | 1,10 | 1,12 | 1,13 | 1,12 | 1,08 | 1,05 | 1,01 | 0,97 | 0,93 | 0,89 | 0,84 | 0,79 | 0,74 | 0,70 | |
| Catalunya | 0,74 | 0,81 | 0,88 | 0,95 | 1,02 | 1,08 | 1,14 | 1,18 | 1,21 | 1,24 | 1,26 | 1,27 | 1,26 | 1,23 | 1,18 | 1,13 | 1,07 | 1,01 | 0,96 | 0,91 | 0,86 | 0,80 | 0,75 | 0,70 | |
| Població de 5 a 14 anys (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 100 | 98,7 | 97,6 | 96,3 | 95,2 | 93,9 | 92,9 | 91,8 | 91,1 | 90,8 | 90,6 | 90,6 | 90,8 | 91,5 | 91,9 | 92,3 | 92,5 | 92,7 | 92,5 | 92,6 | 92,5 | 92,5 | 92,5 | 92,8 |
| Espanya | 100 | 98,1 | 96,8 | 97,3 | 97,8 | 98,3 | 99,5 | 101,2 | 103,1 | 105,1 | 107 | 108,9 | 110,9 | 112,5 | 114,5 | 115,6 | 116,3 | 117,1 | 117,5 | 117,3 | 117,3 | 116,5 | 115,3 | 114,6 | |
| Catalunya | 100 | 98,6 | 98,2 | 100,5 | 102,9 | 105,3 | 108,4 | 111,6 | 115,5 | 119,6 | 123 | 126,5 | 130 | 132,3 | 134,9 | 136,7 | 138,2 | 140 | 141 | 141 | 141,3 | 140,5 | 139,1 | 138,9 | |
| Alumnat ISCED 1-8 (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 100,2 | 101,5 | 102 | 102,9 | 103,5 | 98,8 | 98,1 | 98 | 97,8 | 98 | 96,3 | 97,4 | 92,1 | 81,6 | 81,2 | 81,4 | 0 | 81,5 | 81,6 | 80,9 | 83,8 | - | - | |
| Espanya | 100 | 97,8 | 96 | 95 | 96,7 | 97 | 96,9 | 97,3 | 98 | 98,8 | 101,4 | 103,9 | 105,2 | 105,6 | 106 | 107 | 107,5 | 108,3 | 109,3 | 110,3 | 111,2 | 113,8 | - | - | |
| Catalunya | 100 | 97,8 | 96,3 | 97 | 97,8 | 100,4 | 101,9 | 103,8 | 108,7 | 111,5 | 112,8 | 122,4 | 125,1 | 102,2 | 126,8 | 130,6 | 132,7 | 134,8 | 136,5 | 138,8 | 140,5 | 144,8 | - | - | |
| Alumnat ISCED 1 (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 96,2 | 94,3 | 93,6 | 93,8 | 93,2 | 92,2 | 91,7 | 91,4 | 90,7 | 90,2 | 90,2 | 90,3 | 76 | 76,2 | 77,5 | 77,8 | 0 | 78,7 | 78,5 | 72,8 | 74,4 | - | - | |
| Espanya | 100 | 98,6 | 98,1 | 98 | 103,2 | 103,1 | 104,3 | 106,2 | 108,9 | 110,7 | 110,8 | 113 | 114,6 | 115,5 | 116,6 | 118,5 | 119,2 | 119,8 | 119,8 | 119,6 | 118,4 | 115,2 | - | - | |
| Catalunya | 100 | 99,7 | 100,3 | 102,1 | 104,5 | 108,4 | 114,2 | 118 | 128,1 | 131,2 | 127,6 | 134,1 | 137,7 | 139,5 | 141,7 | 144,7 | 146,3 | 147 | 147 | 147,6 | 146,6 | 141,7 | - | - | |
| Alumnat ISCED 2 (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 102,9 | 105,4 | 105,9 | 104,6 | 103,9 | 101,7 | 99 | 98,6 | 98 | 97,5 | 96,1 | 95 | 92,3 | 80,8 | 78,9 | 79,5 | 0 | 80,4 | 80,5 | 81,9 | 83,1 | - | - | |
| Espanya | 100 | 97,3 | 95,7 | 96,2 | 96,4 | 96,8 | 96,5 | 96 | 95,8 | 95,8 | 98,2 | 98,6 | 99,6 | 81,2 | 79,4 | 79,3 | 79,2 | 79,9 | 81,1 | 81,9 | 83,1 | 84,2 | - | - | |
| Catalunya | 100 | 96,6 | 95,6 | 97,9 | 98,6 | 100,2 | 101,3 | 102,7 | 105,1 | 105,9 | 108,9 | 110 | 113,4 | - | 90,2 | 93,6 | 95 | 97 | 98,8 | 101,1 | 102,2 | 105,2 | - | - | |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | |
|-------------------------------------|------------------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|-------|------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------|---|
| Alumnat ISCED 3 (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 101 | 103,9 | 103,3 | 105,3 | 107,2 | 91,5 | 91 | 90,7 | 89,5 | 89,9 | 89,7 | 88,7 | 90,4 | 72,6 | 71,1 | 71,7 | 0 | 72,1 | 71,8 | 70,5 | 73,8 | - | - | - |
| Espanya | 100 | 99,3 | 95,7 | 90,3 | 89,6 | 94 | 93 | 93 | 92,5 | 92,1 | 98 | 102,6 | 104,9 | 136,4 | 138,9 | 141 | 142,6 | 141,7 | 142,7 | 145,6 | 147,9 | 157,3 | - | - | - |
| Catalunya | 100 | 103,4 | 100,9 | 96,9 | 96 | 101,6 | 98,5 | 103,8 | 106,5 | 108,8 | 112,5 | 115,1 | 122,4 | 168,3 | 170 | 174,8 | 177,4 | 178,5 | 178,8 | 181,7 | 184,1 | 202 | - | - | - |
| Alumnat ISCED 5-6 (2000=100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 100 | 103,7 | 107,7 | 112,3 | 115,3 | 117,2 | 118,8 | 119,5 | 120,5 | 123,2 | 125,6 | 127,4 | 127,2 | 123,3 | 104 | 103,7 | 103,4 | 0 | 109,9 | 111,6 | 109,8 | 116,8 | - | - | - |
| Espanya | 100 | 100,2 | 100,2 | 100,6 | 100,6 | 98,9 | 97,8 | 97,2 | 97,4 | 98,5 | 102,7 | 106,6 | 107,5 | 107,7 | 108,4 | 107,4 | 107,6 | 109,9 | 112,2 | 113,9 | 117,3 | 123,6 | - | - | - |
| Catalunya | 100 | 99,6 | 96 | 96,7 | 96,7 | 96,7 | 95,6 | 93,5 | 95,1 | 100,5 | 105,4 | 133,4 | 131,7 | 129,2 | 130,1 | 131,7 | 135,8 | 141,7 | 147,2 | 151,8 | 158,8 | 166,9 | - | - | - |
| Població estrangera (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 5,2 | 4,1 | 3,9 | 4,8 | 5,1 | 5,2 | 5,6 | 5,8 | 6,4 | 7,2 | 6,6 | 6,5 | 6,4 | 6,4 | 6,6 | 6,7 | 7,1 | 7,3 | 7,6 | 7,9 | 8,2 | 8,4 | 8,5 | 9,2 | |
| Espanya | 2,3 | 3,3 | 4,7 | 6,2 | 7 | 8,5 | 9,3 | 10 | 11,4 | 12,1 | 12,2 | 12,2 | 12,1 | 11,8 | 10,7 | 10,14 | 9,92 | 9,82 | 10,13 | 10,7 | 11,5 | 11,5 | 11,7 | 12,7 | |
| Catalunya | 2,9 | 4,1 | 5,9 | 8,1 | 9,4 | 11,4 | 12,8 | 13,5 | 15 | 15,9 | 16 | 15,7 | 15,7 | 15,3 | 14,5 | 13,7 | 13,6 | 13,8 | 14,2 | 15,1 | 16,2 | 16,1 | 16,3 | - | |
| Creixement migratori | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 1,7 ^b | 1 ^b | 3,2 | 3,6 | 3,4 | 3,1 | 2,8 | 3,1 | 2,4 ^b | 1,4 | 1,5 ^b | 1,4 ^b | 1,8 ^b | 3,5 ^c | 2,1 ^b | 3,5 ^b | 2,3 ^p | 2,3 ^p | 2,8 ^p | 3,2 ^b | 1,9 ^b | 1,9 ^b | 8,9 ^b | - | |
| Espanya | 3,9 | 7,9 | 17,9 | 15,7 | 15,5 | 14,5 | 14,9 | 17,2 | 9,5 | 3 | 1,6 | 1,4 | -3,1 | -5,4 | -2 | 0 | 1,9 | 3,5 | 7,2 | 9,6 | 4,6 | 4 | 15,2 | - | |
| Catalunya | 11,4 | 21,5 | 23,1 | 18,4 | 19,8 | 18,8 | 18 | 17,6 | 12,1 | 2,7 | 2 | -1 | -6,8 | -7,5 | -2,6 | 2,4 | 5,7 | 6,3 | 10,4 | - | - | - | - | - | |
| Taxa de natalitat (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UE-27 | 10,6 | 10,4 | 10,3 | 10,3 | 10,4 | 10,4 | 10,6 | 10,7 | 10,9 | 10,8 | 10,7 | 10,1 ^b | 10 | 9,7 | 9,8 | 9,7 | 9,8 | 9,7 | 9,5 | 9,3 | 9,1 | 9,1 | 8,7 | - | |
| Espanya | 9,9 | 10 | 10,1 | 10,5 | 10,7 | 10,8 | 11 | 11,4 | 10,8 | 10,5 | 10,1 | 9,7 | 9,1 | 9,2 | 9 | 8,8 | 8,4 | 7,9 | 7,6 | 7,2 | 7,1 | 6,9 | - | | |
| Catalunya | 10,2 | 10,2 | 10,5 | 11 | 11,3 | 11,5 | 11,6 | 11,6 | 12,1 | 11,4 | 11,2 | 10,8 | 10,3 | 9,6 | 9,6 | 9,5 | 9,2 | 8,9 | 8,4 | 8 | 7,6 | 7,4 | 7,2 | 6,8 | |

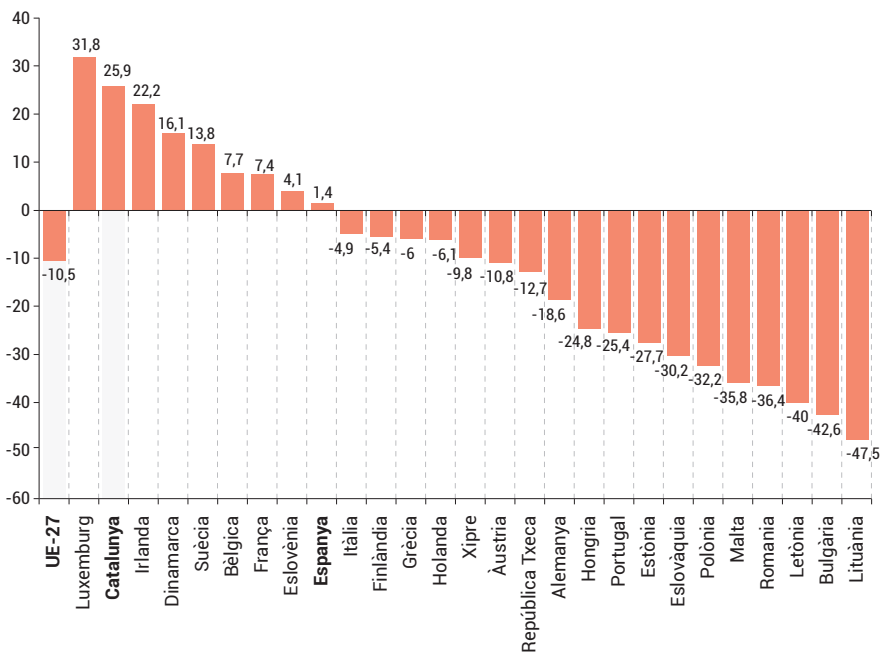
Nota: les dades de l'alumnat prèvies a 2013 corresponen a la classificació ISCED 1997. Les dades posteriors a 2013, a la classificació ISCED 2011. Les dades de natalitat de la UE-27 prèvies a 2011 corresponen a la UE-28.

^b ruptura de sèrie, ^p provisional, ^c valor estimat.

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

GRÀFIC 69

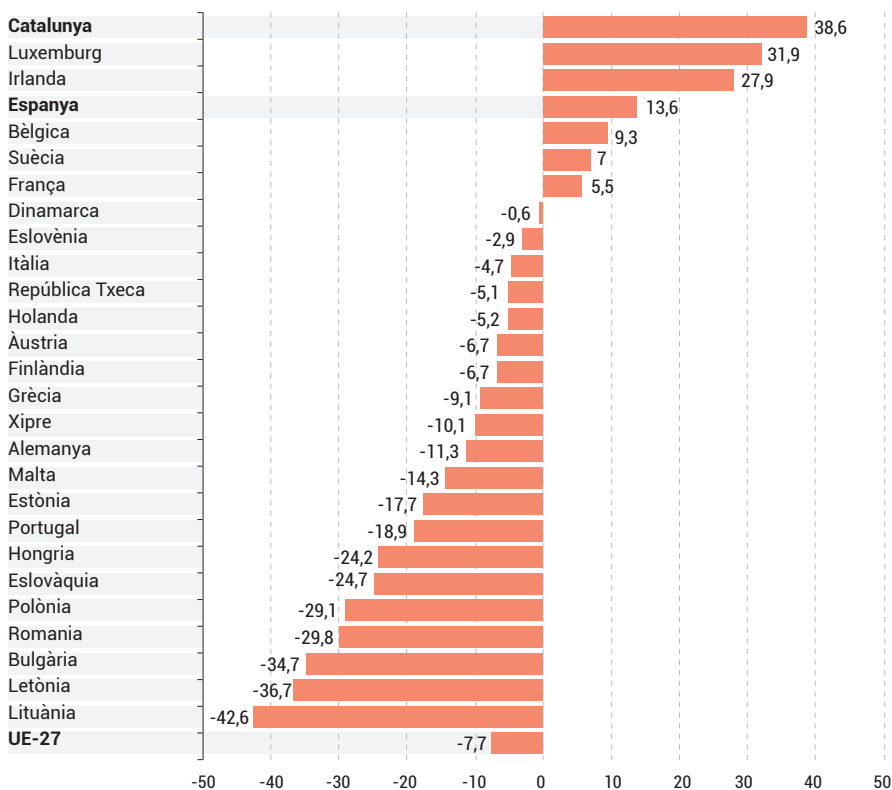
Evolució del nombre d'alumnat ISCED 1 i 2 (variació en percentatge) per països europeus. 2000-2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

GRÀFIC 70

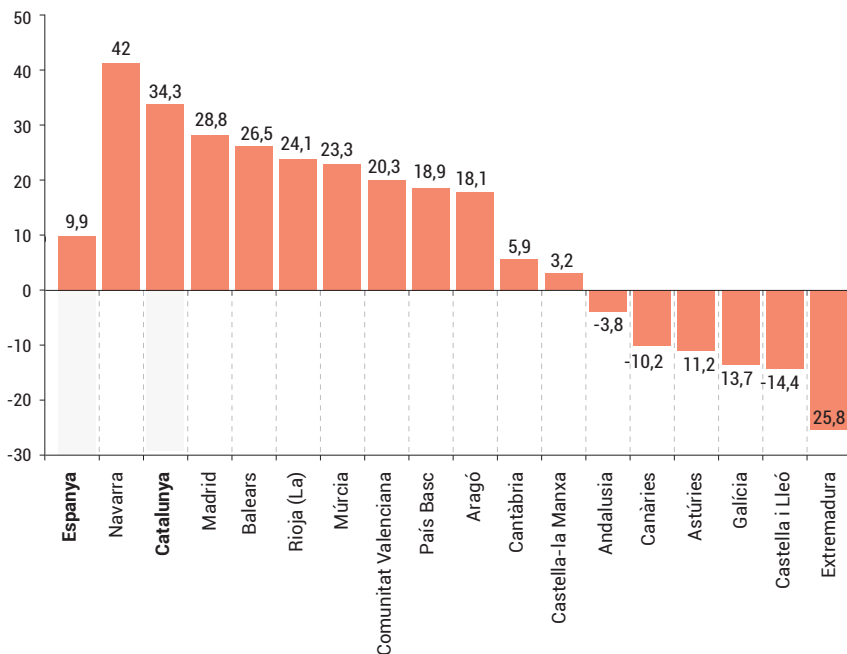
Evolució de la població de 5 a 14 anys per països europeus. 2000-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i l'INE.

GRÀFIC 71

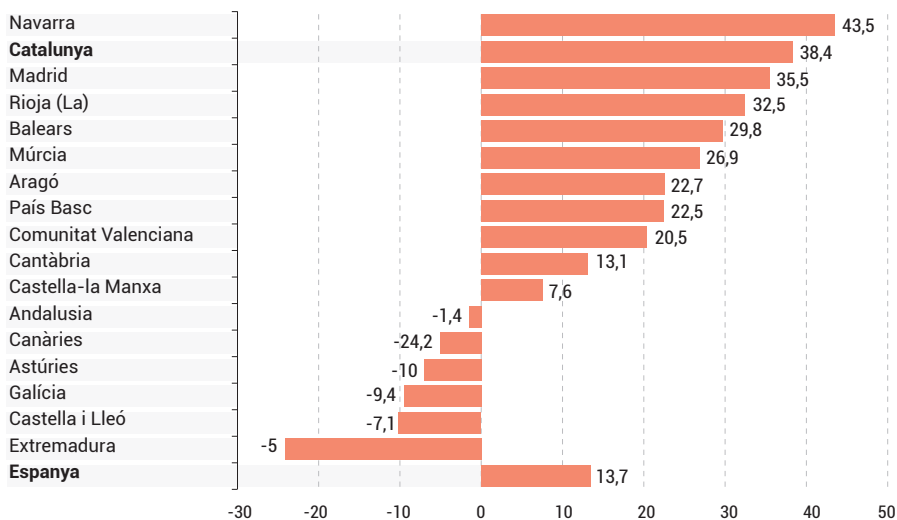
Evolució del nombre d'alumnat a l'educació bàsica (variació en percentatge) per comunitats autònomes. Del curs 2000-2001 al curs 2022-23



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

GRÀFIC 72

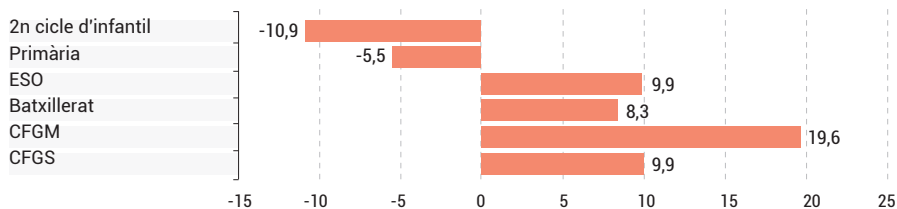
Evolució de la població de 5 a 14 anys per comunitats autònomes. 2000-2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE.

GRÀFIC 73

Evolució del nombre d'alumnat per etapes educatives. Catalunya. Del curs 2017-2018 al curs 2022-2023



Font: elaboració amb dades del Ministeri d'Educació.

L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat

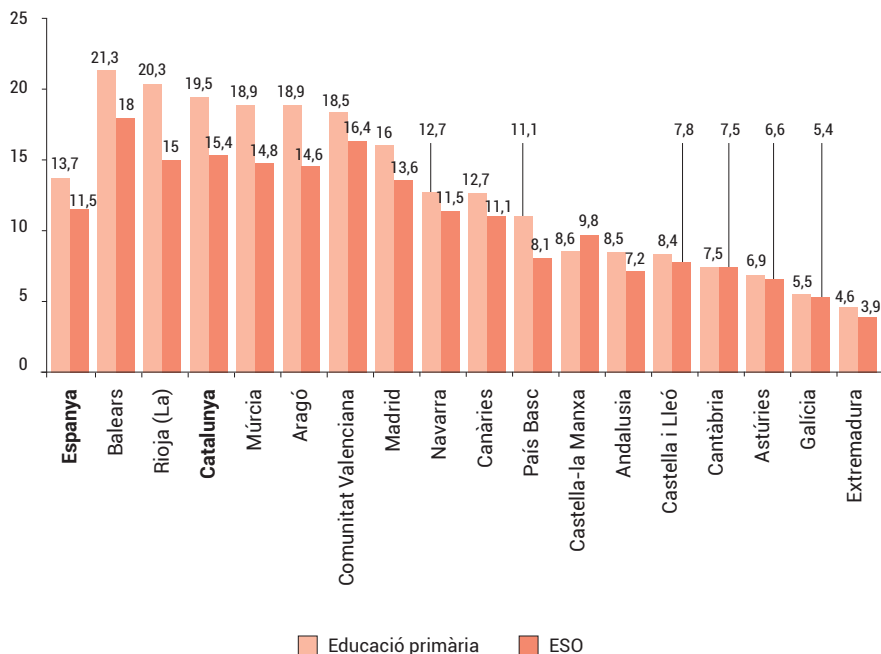
Un dels factors de transformació social més importants de les dues darreres dècades, tant si prenem com a referència el sistema educatiu com també el conjunt de la societat, ha estat el fet migratori. Mentre l'any 2000 poc més d'un 2% de la població resident a Catalunya era de nacionalitat estrangera, aquesta proporció s'ha incrementat fins al 16,3% l'any 2022, significativament per sobre d'Espanya (11,7%) i de la Unió Europea (8,5%). Mentre l'any 2000, el 2,8% de l'alumnat a primària i el 3,2% a l'ESO era de nacionalitat estrangera, el curs 2022-2023, ho és el 19,5% a primària i el 15,4% a secundària, molt per sobre de la mitjana estatal (13,7% i 11,5%, respectivament) (Taula 34).

La presència d'alumnat d'origen migrat continuarà creixent per efecte del creixement migratori positiu, i també perquè la taxa de fecunditat (naixements per cada 1.000 dones de 15 a 49 anys) de les mares de nacionalitat estrangera és més elevada (45 l'any 2022) que la de les mares de nacionalitat espanyola (28,3). De fet, l'any 2022, el 32,7% dels infants nascuts a Catalunya són de mares de nacionalitat estrangera, tot i que entre la població de 15 a 49 anys només representen el 23,4% de la població.

Des d'una perspectiva comparada, Catalunya se situa a escala estatal entre les comunitats autònomes amb els nivells més alts de prevalença del fet migratori al sistema educatiu, només per sota de Balears o la Rioja en el cas de l'educació primària, i només per sota de Balears i la Comunitat Valenciana en el cas de l'educació secundària obligatòria (Gràfic 74).

GRÀFIC 74

Percentatge d'alumnat estranger per comunitats autònomes. Curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

D'acord amb l'evolució del creixement migratori, la proporció d'alumnat estranger en les dues darreres dècades ha estat sensible al cicle econòmic. Del curs 2000-2001 al curs 2008-2009, en un context de creixement econòmic, el sistema educatiu català va experimentar un augment sostingut de l'escolarització d'alumnat estranger, fins al punt de ser un dels sistemes educatius amb un major impacte del fet migratori a escala estatal i europea. Això va convertir Catalunya en una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb una taxa de creixement migratori, un percentatge de població infantil estrangera i un pes de l'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris més elevats.

A partir del curs 2008-2009 i fins al curs 2014-2015, durant la crisi econòmica precedent, amb taxes de creixement migratori negatives, la proporció d'alumnat estranger al sistema educatiu va iniciar una tendència a decreïxer. Només a l'educació infantil de segon cicle, per efecte probablement de les taxes de natalitat més baixes entre la població de nacionalitat espanyola, s'ha mantingut una tendència sostinguda positiva al llarg de tot el període observat (de fet, a aquesta etapa, des del curs 2013-2014, el nombre d'alumnat de nacionalitat estrangera es manté estable i es redueix, en canvi, el nombre d'alumnat de nacionalitat espanyola). Amb la recuperació econòmica i amb un creixement migratori situat en valors novament positius, la prevalença d'alumnat estranger al sistema educatiu ha tendit a recuperar-se a partir del curs 2014-2015 a l'educació primària i a partir del curs 2016-2017 en el cas de l'ESO (Gràfic 75).

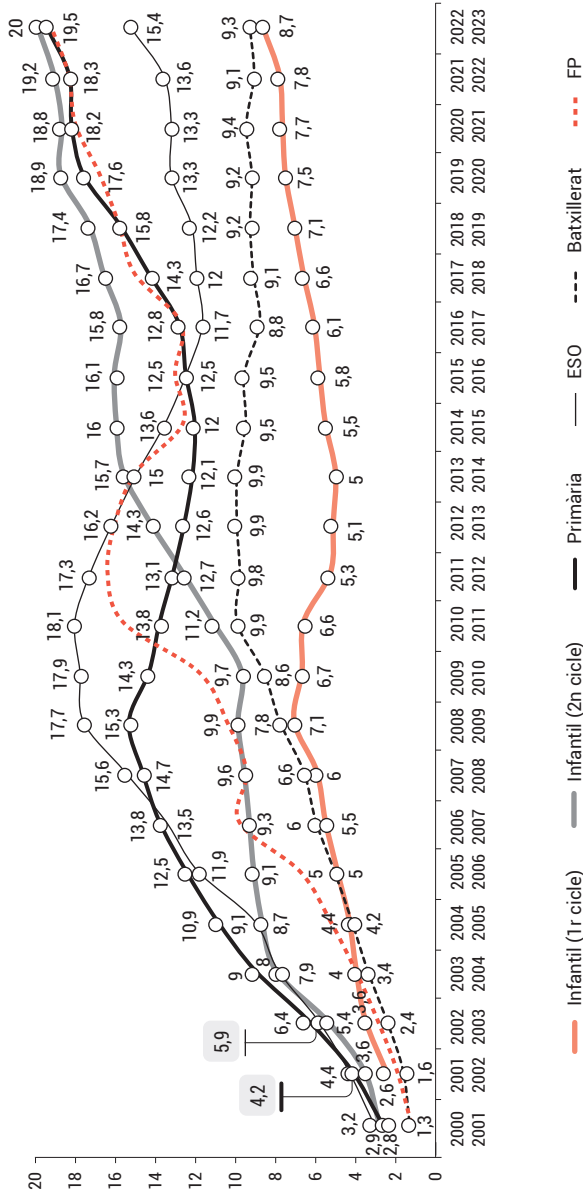
Si bé la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19, que va derivar en una moderació del creixement migratori, també ha suposat una moderació del ritme de creixement de l'alumnat estranger durant els cursos 2019-2020 i 2020-2021, val a dir que l'any 2022 el creixement migratori s'ha tornat a situar al voltant del 20%, tal com va succeir abans de la crisi de 2008, i que el curs 2022-2023 el sistema educatiu ha experimentat un increment de l'alumnat estranger força significatiu, de prop de 5.000 alumnes més a primària i de prop de 7.000 a ESO, en només un curs.

L'anàlisi de les dades de distribució per sectors de titularitat posa de manifest que el sector públic escolaritza una proporció d'alumnat estranger més elevada, especialment a infantil, primària i ESO (amb un índex d'equitat igual a 1,4), però també que aquest desequilibri s'ha anat corregint en els darrers anys progressivament, en part per les mesures adoptades en el marc del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. De fet, des del curs 2018-2019 fins al curs 2022-2023, el percentatge d'alumnat estranger ha augmentat en poc més de 2 punts percentuals al sector públic, tant a primària (del 19% al 21,6%) com a l'ESO (del 14,2% al 16,5%), mentre que en el sector privat ha augmentat prop de 6 punts percentuals a primària (del 9,4% al 15,2%) i de 4 punts a secundària obligatòria (del 8,9% al 13,2%).

A primària, el sector públic ha recuperat en els darrers anys la proporció d'alumnat estranger que hi havia abans de la crisi econòmica de 2008, mentre que en el cas de l'ESO, aquesta proporció se situa encara per sota. De fet, és especialment significatiu el decrement del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat a l'ESO al sector públic durant els anys de crisi econòmica, que va passar del 23,5% del curs 2008-2009 al 14% el curs 2016-2017, i també a primària, en què va passar del 20,2% del curs 2008-2009 al 15% el curs 2014-2015. El curs 2022-2023, la proporció d'alumnat estranger al sector públic és del 21,6% a primària i del 16,5% a l'ESO.

GRÀFIC 75

Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2000-2011 al curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

TAULA 34

Evolució de l'alumnat estranger per nivell educatiu, a Catalunya per àmbit territorial. Catalunya i Espanya. Del curs 2000-2011 al curs 2022-2023

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| % d'alumnat estranger a infantil | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2,1 | 3,2 | 4,7 | 5,8 | 6 | 6,3 | 6,7 | 7,3 | 7,2 | 7 | 7,1 | 7,5 | 7,9 | 8,2 | 8,2 | 8,2 | 8,6 | 9,1 | 9,8 | 9,9 | 10,1 | 10,8 | |
| Catalunya | 2,2 | 3,3 | 5 | 7 | 7,6 | 8,1 | 8,4 | 8,7 | 9,2 | 8,9 | 9,9 | 10,7 | 12 | 13 | 13,4 | 13,5 | 13,2 | 14 | 14,6 | 15,8 | 16,2 | 16,2 | 16,8 |
| Espanya (públic) | 2,5 | 3,9 | 5,7 | 7,2 | 7,5 | 8 | 8,5 | 9,4 | 9,2 | 8,9 | 8,9 | 9,6 | 10,2 | 10,6 | 10,5 | 10,4 | 10,8 | 11,4 | 12,1 | 12 | 12,2 | 12,9 | |
| Catalunya (públic) | 3,1 | 4,8 | 7 | 10,1 | 10,9 | 11,4 | 11,7 | 11,9 | 12 | 11,6 | 11,5 | 13,5 | 15,2 | 16,6 | 17,1 | 17 | 16,3 | 16,9 | 17,4 | 18,5 | 18,6 | 18,3 | 18,4 |
| Espanya (privat) | 1,4 | 1,9 | 2,7 | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 4 | 3,6 | 3,7 | 3,8 | 4 | 4,2 | 4,4 | 4,9 | 5,3 | 5,9 | 6 | 6,3 | 7,2 |
| Catalunya (privat) | 1,2 | 1,6 | 2,5 | 3 | 3,1 | 3,1 | 3,3 | 3,4 | 4,3 | 4,1 | 7,1 | 5,1 | 5,5 | 5,8 | 6,3 | 6,8 | 7,4 | 8,3 | 9,4 | 10,7 | 11,2 | 11,9 | 13,5 |
| Espanya ¹ | 1,8 | 2 | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,6 | 2,5 | 2,2 | 2,7 | 2,7 | 2,8 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2 | 1,9 | 1,8 |
| Catalunya ¹ | 2,6 | 2,9 | 2,8 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 2,8 | 2,8 | 1,6 | 2,7 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 2,5 | 2,2 | 2 | 1,9 | 1,7 | 1,5 | 1,4 | |
| % d'alumnat estranger a primària | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2,4 | 3,5 | 5,4 | 7 | 8,1 | 9,2 | 10,3 | 11,3 | 11,6 | 10,9 | 10,4 | 9,7 | 9,1 | 8,6 | 8,5 | 8,7 | 9 | 9,7 | 10,5 | 11,6 | 11,9 | 12,4 | 13,7 |
| Catalunya | 2,8 | 4,2 | 6,4 | 9 | 10,9 | 12,5 | 13,8 | 14,7 | 15,3 | 14,3 | 13,8 | 13,1 | 12,6 | 12,1 | 12 | 12,5 | 12,8 | 14,3 | 15,8 | 17,6 | 18,2 | 18,3 | 19,5 |
| Espanya (públic) | 2,8 | 4,3 | 6,6 | 8,6 | 9,9 | 11,4 | 12,9 | 14,2 | 14,4 | 13,6 | 12,9 | 12,1 | 11,3 | 10,7 | 10,5 | 10,5 | 10,9 | 11,6 | 12,6 | 13,8 | 14,1 | 14,6 | 15,8 |
| Catalunya (públic) | 4,2 | 6,2 | 9,2 | 13 | 15,4 | 17,5 | 19,1 | 20,2 | 20,2 | 18,7 | 17,9 | 16,8 | 15,9 | 15,3 | 15 | 15,3 | 15,5 | 17,2 | 19 | 21 | 21,3 | 21 | 21,6 |
| Espanya (privat) | 1,5 | 2 | 2,9 | 3,9 | 4,3 | 4,8 | 5,2 | 5,5 | 5,8 | 5,5 | 5,2 | 4,8 | 4,6 | 4,4 | 4,5 | 4,8 | 5 | 5,6 | 6,1 | 6,9 | 7,1 | 7,8 | 9,4 |
| Catalunya (privat) | 0,8 | 1,4 | 2,3 | 3 | 3,9 | 4,4 | 4,9 | 5,3 | 6,8 | 6,4 | 6,1 | 6 | 6,1 | 6,1 | 6,2 | 6,8 | 7,4 | 8,5 | 9,4 | 10,8 | 12 | 12,9 | 15,2 |
| Espanya ¹ | 1,9 | 2,1 | 2,2 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,4 | 2,4 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2 | 2 | 1,9 | 1,7 |
| Catalunya ¹ | 5,3 | 4,5 | 4,1 | 4,3 | 4 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3 | 2,9 | 2,9 | 2,8 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,2 | 2,1 | 2 | 2 | 1,9 | 1,8 | 1,6 | 1,4 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| % d'alumnat estranger a l'ESO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2 | 2,9 | 4,3 | 5,8 | 6,7 | 8 | 9,2 | 10,9 | 11,9 | 12,1 | 12,3 | 12 | 11,3 | 10,5 | 9,8 | 9,1 | 8,7 | 8,6 | 8,9 | 9,4 | 9,3 | 9,9 | 11,5 |
| Catalunya | 3,2 | 4,4 | 5,9 | 7,9 | 9,1 | 11,9 | 13,5 | 15,6 | 17,7 | 17,9 | 18,1 | 17,3 | 16,2 | 15 | 13,6 | 12,5 | 11,7 | 12 | 12,2 | 13,3 | 13,3 | 13,6 | 15,4 |
| Espanya (públic) | 2,4 | 3,5 | 5,2 | 6,9 | 8,1 | 9,6 | 11,2 | 13,3 | 14,3 | 14,5 | 14,7 | 14,4 | 13,5 | 12,5 | 11,5 | 10,6 | 10 | 9,9 | 10,1 | 10,7 | 10,7 | 11,2 | 12,8 |
| Catalunya (públic) | 4,9 | 6,6 | 8,6 | 11,2 | 12,6 | 16,8 | 19 | 21,7 | 23,5 | 23,5 | 23,2 | 22,3 | 20,7 | 19 | 17,1 | 15,4 | 14 | 14,1 | 14,2 | 15,2 | 14,9 | 15,2 | 16,5 |
| Espanya (privat) | 1,1 | 1,7 | 2,5 | 3,6 | 4,1 | 4,7 | 5,4 | 6,3 | 7,4 | 7,6 | 7,8 | 7,5 | 7,1 | 6,7 | 6,5 | 6,3 | 6,2 | 6,3 | 6,5 | 6,9 | 6,7 | 7,2 | 9 |
| Catalunya (privat) | 1 | 1,6 | 2,5 | 3,5 | 4,2 | 5 | 5,7 | 6,9 | 9,1 | 9,3 | 10,2 | 9,4 | 8,9 | 8,4 | 7,8 | 7,8 | 7,9 | 8,5 | 8,9 | 9,9 | 10,2 | 10,8 | 13,2 |
| Espanya ¹ | 2,1 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,9 | 2 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,7 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,5 | 1,4 |
| Catalunya ¹ | 4,9 | 4,1 | 3,5 | 3,2 | 3 | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 2,6 | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 2 | 1,8 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,3 |
| % d'alumnat estranger a batxillerat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 0,9 | 1,2 | 1,8 | 2,4 | 3 | 3,4 | 4 | 4,7 | 5,3 | 5,9 | 6,5 | 6,8 | 6,9 | 7 | 6,7 | 6,7 | 6,5 | 6,4 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,7 | 7,1 |
| Catalunya | 1,3 | 1,6 | 2,4 | 3,4 | 4,2 | 5 | 6 | 6,6 | 7,8 | 8,6 | 9,9 | 9,8 | 9,9 | 9,9 | 9,5 | 9,5 | 8,8 | 9,1 | 9,2 | 9,2 | 9,4 | 9,1 | 9,3 |
| Espanya (públic) | 0,9 | 1,3 | 2 | 2,7 | 3,4 | 3,9 | 4,5 | 5,3 | 6 | 6,6 | 7,2 | 7,6 | 7,7 | 7,8 | 7,5 | 7,4 | 7,1 | 7 | 7 | 7,1 | 7,3 | 7,3 | 7,4 |
| Catalunya (públic) | 1,4 | 2,1 | 3,2 | 4,5 | 5,6 | 6,8 | 8 | 9 | 10,2 | 11,1 | 12,1 | 12,5 | 12,3 | 12,1 | 11,5 | 11,3 | 10,2 | 10,4 | 10,3 | 10,2 | 10 | 9,8 | 9,6 |
| Espanya (privat) | 0,9 | 0,9 | 1,3 | 1,5 | 1,8 | 2 | 2,4 | 3 | 3,4 | 4 | 4,5 | 4,3 | 4,5 | 4,5 | 4,3 | 4,4 | 4,5 | 4,8 | 5 | 5 | 5,2 | 5,3 | 6,1 |
| Catalunya (privat) | 1 | 0,7 | 1,1 | 1,3 | 1,6 | 2 | 2,4 | 2,5 | 3,6 | 4,1 | 5,9 | 4,5 | 5,2 | 5,6 | 5,5 | 6 | 5,8 | 6,5 | 7,1 | 7,2 | 8,3 | 7,5 | 8,6 |
| Espanya ¹ | 1,1 | 1,4 | 1,6 | 1,8 | 1,9 | 2 | 1,9 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,2 |
| Catalunya ¹ | 1,4 | 2,9 | 2,9 | 3,5 | 3,6 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 2,8 | 2,7 | 2 | 2,8 | 2,4 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,2 | 1,3 | 1,1 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.



| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| % alumnat estranger a FP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 1,2 | 1,6 | 2,3 | 3,2 | 4,2 | 5,5 | 6,9 | 7,8 | 8,7 | 10 | 11,2 | 11,4 | 10,9 | 10,1 | 9,3 | 9,4 | 9,3 | 10 | 10 | 10,7 | 11,2 | 11,5 | 12,4 |
| Catalunya | 1,3 | 2 | 2,9 | 4 | 5,3 | 6,8 | 9,8 | 9,5 | 10,4 | 11,8 | 15,6 | 16,4 | 16 | 15 | 12,6 | 13 | 12,7 | 15,1 | 15,9 | 16,8 | 18 | 18,4 | 19,3 |
| Espanya (públic) | 1,2 | 1,5 | 2,3 | 3,2 | 4,3 | 5,5 | 7 | 7,9 | 8,8 | 10,1 | 11,4 | 11,6 | 11,1 | 10,4 | 9,7 | 9,8 | 9,8 | 10,3 | 10,4 | 11 | 11,4 | 11,6 | 12,2 |
| Catalunya (públic) | 1,2 | 1,9 | 2,9 | 4,2 | 5,7 | 7,6 | 11 | 10,4 | 11,5 | 13,1 | 16,9 | 17,8 | 17,5 | 16,6 | 14,4 | 14,8 | 14,3 | 15,7 | 16,7 | 17 | 17,5 | 16,7 | 16,7 |
| Espanya (privat) | 1,4 | 1,8 | 2,4 | 3,1 | 4,1 | 5,2 | 6,5 | 7,4 | 8,3 | 9,7 | 10,5 | 10,6 | 10,1 | 9 | 8 | 8,2 | 8 | 9,1 | 8,9 | 10 | 10,7 | 11,3 | 12,8 |
| Catalunya (privat) | 1,4 | 2 | 2,9 | 3,6 | 4,3 | 5,1 | 7,1 | 7,3 | 7,8 | 8,4 | 12,1 | 12,4 | 11,9 | 10,7 | 8,1 | 8,4 | 8,9 | 13,6 | 13,8 | 16,3 | 19,3 | 22,4 | 25,5 |
| Espanya ¹ | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,1 | 1,2 | 1,1 | 1,1 | 1 | 1 |
| Catalunya ¹ | 0,9 | 0,9 | 1 | 1,2 | 1,3 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 1,2 | 1,2 | 1 | 0,9 | 0,7 | 0,7 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

El fet migratori i els resultats educatius

Tant el creixement de la demografia educativa com el fet que aquest hagi estat protagonitzat en part per alumnat d'origen migrant, amb desconeixement de la llengua vehicular del sistema i sovint amb una situació socioeconòmica vulnerable, han suposat un factor de complexitat per al sistema educatiu, amb incidència sobre els resultats educatius. L'anàlisi comparada per països europeus i per comunitats autònomes evidencia que els territoris amb nivells de població estrangera més elevats, i amb un creixement del fet migratori més accentuat, com és el cas de Catalunya, presenten nivells de permanència més baixos en el sistema en edats d'escolarització postobligatòria (amb una associació especialment significativa entre el fet migratori i resultats acadèmics si es controla l'efecte que poden tenir els nivells de riquesa).

Dit això, tal com s'ha exposat a l'apartat corresponent al capital social, l'alumnat migrant a Catalunya presenta resultats positius, des d'una perspectiva comparada, pel que fa als resultats, un cop es neutralitza l'efecte de l'estatus socioeconòmic. Catalunya presenta diferències significatives en els resultats entre alumnat d'origen migrant i autòcton, però se situa entre els països europeus i les comunitats autònomes amb una diferència més baixa (estadísticament no significativa) quan es neutralitza la incidència de les variables socials.

Les diferències en les puntuacions entre estudiants d'origen autòcton i migrant han estat presents en totes les edicions de les proves PISA, i en les diferents competències avaluades. En aquesta darrera edició, sense aquest control, les diferències en les puntuacions giren al voltant dels 40-45 punts, estadísticament significatives. Aquestes diferències han tendit a reduir-se amb el pas dels anys, tant al brut de l'estatus socioeconòmic i a altres variables associades a l'estatus d'immigrat, com a paritat d'aquestes variables. Tant en l'edició de 2018 com en la de 2022, es perd la significació quan es controla per l'estatus socioeconòmic i per l'estatus d'estudiant repetidor.

TAULA 35

Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants nadius i d'origen migrant. Catalunya. 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 i 2018

| | DIFERÈNCIA DE PUNTUACIONS ENTRE ESTUDIANTS NADIS I D'ORIGEN IMMIGRANT | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| | Sense controls | Amb controls per l'estatus d'estudiant repetidor | Amb controls per l'estatus d'estudiant repetidor i per l'ISEC |
| Comprensió lectora | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2003 | 88,2* | 77,6* | 67,2* |
| PISA 2006 | 72* | 44,7* | 42* |
| PISA 2009 | 82,5* | 59,2* | 52,7* |
| PISA 2012 | 72,2* | 54,9* | 47* |
| PISA 2015 | 49,2* | 37,1* | 25,4* |
| PISA 2018 | – | – | – |
| PISA 2022 | 42,6* | 33,9* | 2,2 |
| Competència matemàtica | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2003 | 73,4* | 64,8* | 44,9* |
| PISA 2006 | 65,2* | 36,6* | 31,1* |
| PISA 2009 | 77,2* | 54,7* | 41,5* |
| PISA 2012 | 70,3* | 54,2* | 42,2* |
| PISA 2015 | 60* | 48,8* | 37,2* |
| PISA 2018 | 36,5* | 25,9* | 10,3 |
| PISA 2022 | 43* | 34,2* | 4 |
| Competència científica | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2003 | 80,5* | 72,4* | 56,2* |
| PISA 2006 | 71,6* | 46* | 39,8* |
| PISA 2009 | 82,1* | 62,7* | 51,3* |
| PISA 2012 | 67,6* | 52,9* | 43* |
| PISA 2015 | 61,9* | 50,3* | 38,2* |
| PISA 2018 | 34,3* | 24,1* | 9,9 |
| PISA 2022 | 46,2* | 37,9* | 8,6 |

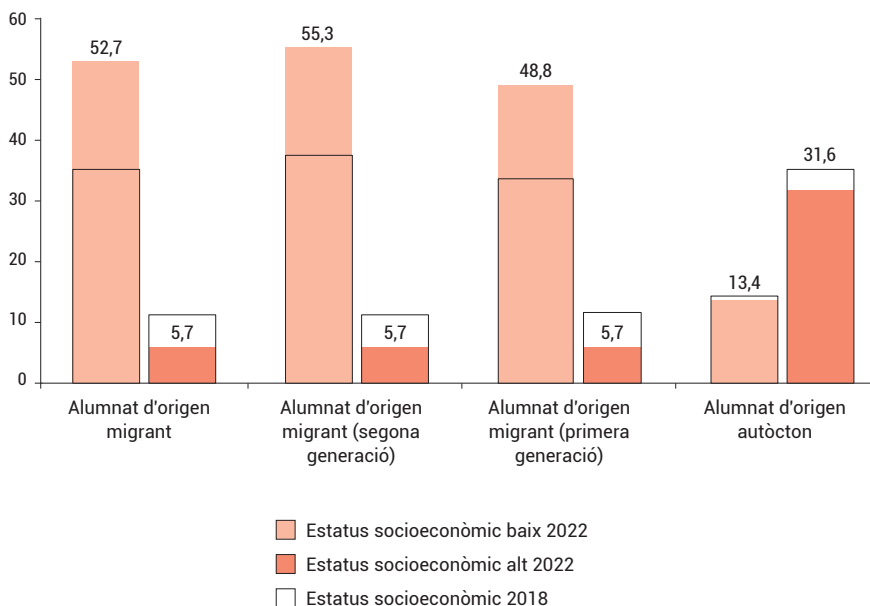
Nota: totes les diferències són estadísticament significatives al 5 % (* < .05). Variable dependent: Puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica. Diferència: Nadius (ref. Immigrants). ISEC: Estatus socioeconòmic i cultural.

Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA.

La pèrdua de significació estadística de l'origen migrant en els resultats, un cop es neutralitza l'efecte de l'estatus socioeconòmic, significa que les diferències entre estudiants d'origen autòcton i migrant s'expliquen pel fet que l'alumnat migrant té una situació socioeconòmica comparativament més negativa que l'alumnat autòcton. De fet, el 52,7% de l'alumnat d'origen migrant presenta un estatus socioeconòmic baix, mentre que aquesta proporció és del 13,4% en el cas de l'alumnat d'origen autòcton (Gràfic 76). Aquesta major prevalença de la vulnerabilitat social entre la població migrant és el que explica que l'alumnat migrant presenti uns resultats més baixos que l'alumnat autòcton.

GRÀFIC 76

Proporció d'alumnat de 15 anys amb estatus socioeconòmic baix/alt per origen migrant o autòcton a Catalunya. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2018 i 2022.

La programació de l'oferta

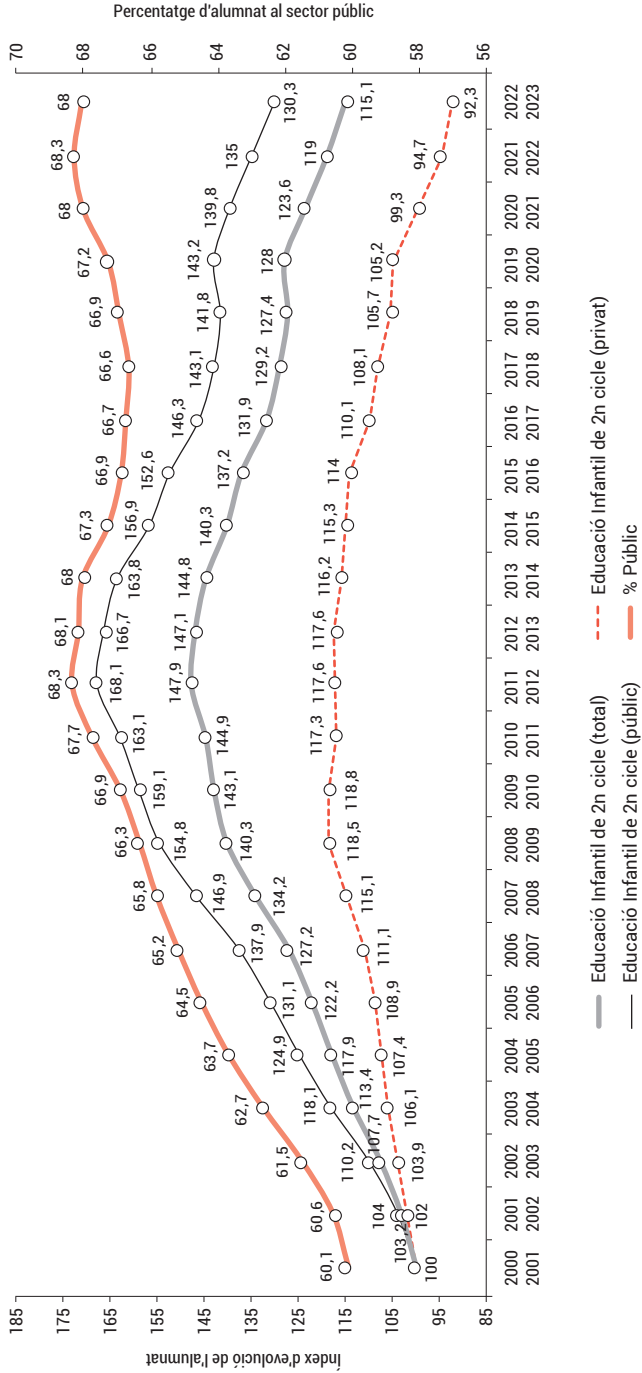
Els canvis en la demografia educativa, lògicament, obliguen a prendre mesures en la programació de l'oferta per atendre les necessitats d'escolarització existents en cada etapa educativa. La reducció d'alumnat a l'educació infantil de segon cycle ha comportat la supressió de places en aquesta etapa, i progressivament també a l'educació primària.

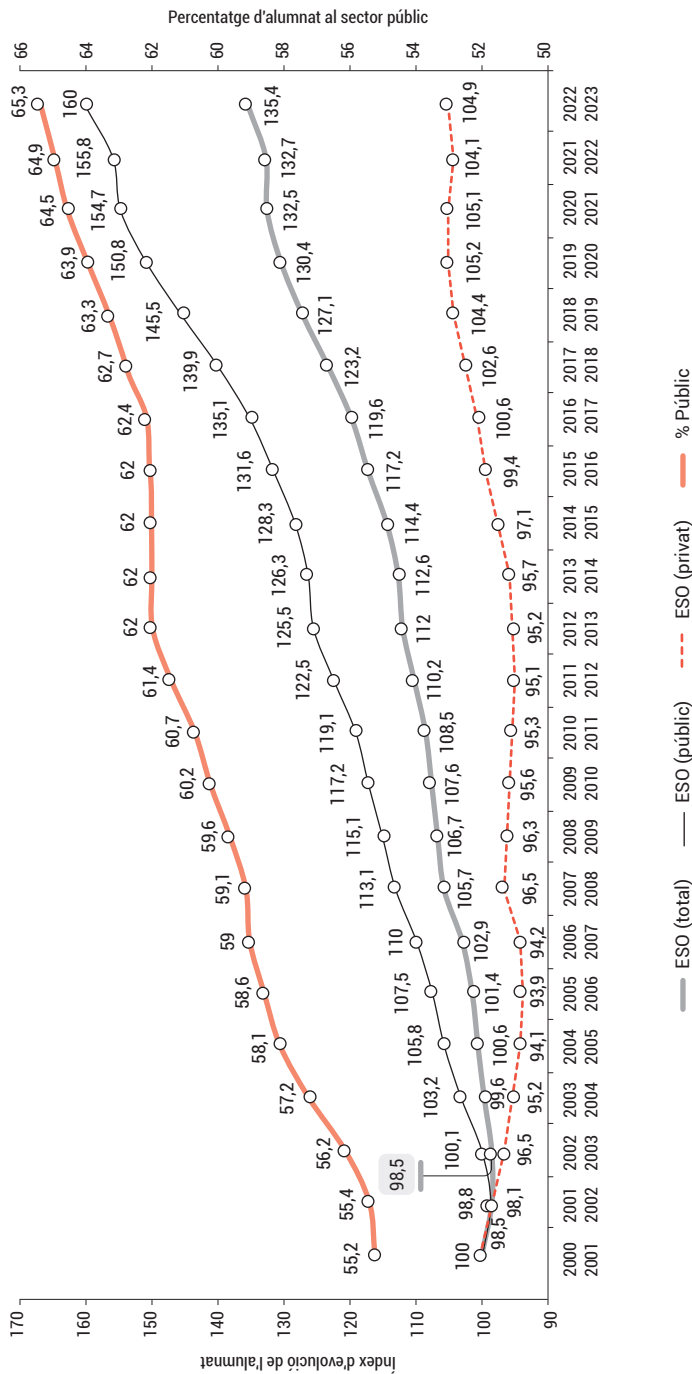
El curs 2011-2012, després d'anys de creixement, l'alumnat del segon cycle d'educació infantil va iniciar una tendència negativa, de pèrdua d'alumnat, que perdura fins a l'actualitat. Aquesta tendència també s'ha instal·lat a l'educació primària a partir del curs 2017-2018. Entre el curs 2011-2012 i el curs 2022-2023, l'educació infantil de segon cycle ha perdut el 22,2% de l'alumnat (prop de 55.000 alumnes menys). En l'educació secundària obligatòria, en aquest mateix període, s'ha incrementat el nombre d'alumnat en un 22,8% (prop de 65.000 alumnes més) (Gràfic 77). El curs 2023-2024 és el primer en què aquesta davallada demogràfica també afecta l'educació secundària obligatòria (amb una reducció de prop de 2.000 alumnes).

Les fluctuacions de la demografia educativa acostumen a afectar sobretot el sector públic, especialment en el període de creació d'oferta, però també en el període de supressió. Si hom analitza l'evolució del nombre d'alumnat per sectors de titularitat en aquest darrer període, per exemple, observa que a l'educació infantil la reducció d'alumnat al sector públic és del 22,5%, amb prop de 38.000 places menys, mentre que en el sector privat és del 21,5%, amb prop de 17.000 places menys; o també que a l'educació secundària obligatòria, l'augment d'alumnat al sector públic és del 30,7%, amb prop de 53.000 alumnes més, mentre que en el sector privat, del 10,4%, amb 11.000 alumnes més.

GRÀFIC 77

Evolució de les dades d'alumnat per sector de titularitat al segon cycle d'educació infantil i a l'educació secundària obligatòria, a Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023 (2000-2001=100)



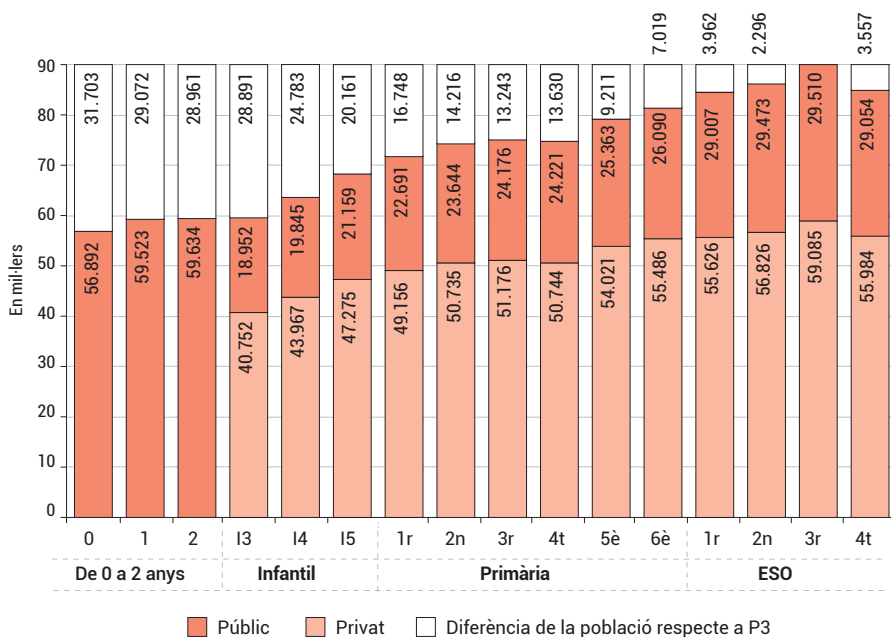


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

La previsió per als propers anys, especialment per la davallada sostinguda de la natalitat, és que l'alumnat escolaritzat a l'educació infantil de segon cicle, així com també el de l'educació primària i el de l'educació secundària obligatòria, continuï decreixent en els propers anys. El curs 2022-2023, el nivell amb més alumnat se situa a 3r d'ESO, amb 31.000 alumnes més que infants de 0 anys, amb 29.000 alumnes més que a I3 i amb 7.000 alumnes més que en el nivell de 1r d'ESO (Gràfic 78).

GRÀFIC 78

Alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. 2022-2023



Nota: les dades de 0 a 2 anys no corresponen a alumnat sinó a infants.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

En aquest context de pèrdua d'oferta en els diferents nivells, també resulta pertinent valorar com evoluciona la programació de l'oferta pública i privada, per comprovar quin sector surt més afavorit d'aquest context de canvi (en un context en què la demanda del sector públic ha tendit a consolidar-se).

En aquest sentit, val a dir que en el període comprès entre els cursos 2011-2012 i 2022-2023 el nombre de places d'I3 al sector públic s'han reduït en 17.779 places (amb un 30,4% de reducció), mentre que les del sector privat, en 6.627 places (25,9% menys); tot i això, des del curs 2015-2016 la reducció ha estat comparativament més elevada en el sector privat (un 20,7% menys, 4.956 alumnes) que en el sector públic (17,4% menys, 8.599 alumnes). Alhora, en el cas de 1r d'ESO, entre els cursos 2020-2021 i 2022-2023, la reducció de places ha estat més accentuada al sector públic (2,5% menys, 1.434 alumnes) que en el sector concertat (1,1% menys, 332 alumnes). Cal tenir present, però, que, des del curs 2011-2012, a 1r d'ESO, les places del sector públic han augmentat (20,4% més) a un ritme clarament superior que les del sector privat (4,9%), com també succeeix en el cas del 1r de batxillerat (el 19,2% enfront del 4,9%, respectivament) (Taula 36).

TAULA 36
Evolució de les dades de l'alumnat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2004-2005 al curs 2022-2023

| | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Infantil (13) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 66.819 | 69.621 | 74.060 | 77.314 | 79.183 | 80.524 | 80.650 | 84.110 | 79.622 | 77.983 | 75.700 | 73.259 | 68.775 | 70.034 | 69.581 | 68.789 | 65.020 | 61.670 | 69.581 |
| Public | 42.603 | 44.831 | 48.631 | 51.784 | 53.336 | 54.662 | 55.327 | 58.531 | 54.401 | 53.350 | 50.950 | 49.351 | 46.409 | 47.267 | 47.345 | 46.962 | 44.994 | 42.575 | 47.345 |
| Privat | 24.216 | 24.790 | 25.429 | 25.530 | 25.847 | 25.862 | 25.323 | 25.579 | 25.221 | 24.633 | 24.750 | 23.908 | 22.366 | 22.767 | 22.236 | 21.827 | 20.026 | 19.095 | 22.236 |
| Privat concertat | - | - | - | - | - | - | 24.245 | 24.452 | 24.302 | 23.711 | 23.703 | 22.946 | 21.721 | 21.929 | 21.506 | 21.014 | 19.349 | 18.361 | 21.506 |
| Privat no concertat | - | - | - | - | - | - | 1.078 | 1.127 | 919 | 922 | 1.047 | 962 | 645 | 838 | 730 | 813 | 677 | 734 | 838 |
| % públic | 63,8 | 64,4 | 65,7 | 67 | 67,4 | 67,9 | 68,6 | 69,6 | 68,3 | 68,4 | 67,3 | 67,4 | 67,5 | 67,5 | 68 | 68,3 | 69,2 | 69 | 67,5 |
| Variació públic (%) | 1,8 | 5,2 | 8,5 | 6,5 | 3 | 2,5 | 1,2 | 5,8 | -7,1 | -1,9 | -4,5 | -3,1 | -6 | 1,8 | 0,2 | -0,8 | -4,2 | -5,4 | 1,8 |
| Variació públic (n) | 741 | 2.228 | 3.800 | 3.153 | 1.552 | 1.326 | 665 | 3.204 | -4.130 | -1.051 | -2.400 | -1.599 | -2.942 | 858 | 78 | -383 | -1.968 | -2.419 | 858 |
| Variació privat (%) | -0,7 | 2,4 | 2,6 | 0,4 | 1,2 | 0,1 | -2,1 | 1 | -1,4 | -2,3 | 0,5 | -3,4 | -6,4 | 1,8 | -2,3 | -1,8 | -8,3 | -4,6 | 1,8 |
| Variació privat (n) | -182 | 574 | 639 | 101 | 317 | 15 | -539 | 256 | -358 | -588 | 117 | -842 | -1.542 | 401 | -531 | -409 | -1.801 | -931 | 401 |



| | | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|-----------------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ESO (primer) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 68.876 | 68.056 | 68.173 | 68.465 | 69.998 | 71.611 | 71.802 | 74.061 | 75.645 | 74.745 | 75.433 | 78.052 | 80.331 | 81.868 | 83.083 | 84.213 | 86.399 | 84.034 | 84.633 |
| Public | | 40.500 | 40.156 | 40.290 | 40.722 | 42.219 | 43.855 | 44.218 | 46.217 | 47.521 | 46.956 | 46.990 | 48.969 | 51.058 | 52.550 | 53.613 | 54.788 | 57.060 | 55.017 | 55.626 |
| Privat | | 28.376 | 27.900 | 27.883 | 27.743 | 27.779 | 27.756 | 27.844 | 28.124 | 27.789 | 28.443 | 29.083 | 29.273 | 29.318 | 29.470 | 29.425 | 29.339 | 29.017 | 29.007 | |
| Privat concertat | | - | - | - | - | - | - | 26.689 | 26.964 | 27.401 | 26.796 | 27.390 | 27.964 | 28.068 | 28.246 | 28.178 | 28.187 | 28.092 | 27.823 | 27.722 |
| Privat no concertat | | - | - | - | - | - | - | 895 | 880 | 723 | 993 | 1.053 | 1.119 | 1.205 | 1.072 | 1.292 | 1.238 | 1.247 | 1.194 | 1.285 |
| % públic | | 58,8 | 59 | 59,1 | 59,5 | 60,3 | 61,2 | 61,6 | 62,4 | 62,8 | 62,8 | 62,3 | 62,7 | 63,6 | 64,2 | 64,5 | 65,1 | 66 | 65,5 | 65,7 |
| Batxillerat (primer) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 46.488 | 44.198 | 43.916 | 43.764 | 44.194 | 44.801 | 45.310 | 46.213 | 46.494 | 47.190 | 46.420 | 47.757 | 49.178 | 48.958 | 49.079 | 50.627 | 52.112 | 53.268 | 52.993 |
| Public | | 30.247 | 27.933 | 27.812 | 27.537 | 28.023 | 29.233 | 29.936 | 30.773 | 31.398 | 31.937 | 31.443 | 32.436 | 33.665 | 33.340 | 33.249 | 34.386 | 35.667 | 36.463 | 36.691 |
| Privat | | 16.241 | 16.265 | 16.104 | 16.227 | 16.171 | 15.568 | 15.374 | 15.440 | 15.096 | 15.253 | 14.977 | 15.321 | 15.513 | 15.618 | 15.830 | 16.241 | 16.445 | 16.805 | 16.202 |
| Privat concertat | | - | - | - | - | - | - | 6.344 | 6.448 | 6.566 | 6.459 | 6.177 | 6.424 | 6.460 | 6.384 | 6.338 | 6.475 | 6.413 | 6.510 | 6.310 |
| Privat no concertat | | - | - | - | - | - | - | 9.030 | 8.992 | 8.530 | 8.794 | 8.800 | 8.897 | 9.053 | 9.234 | 9.492 | 9.766 | 10.032 | 10.295 | 9.892 |
| % públic | | 65,1 | 63,2 | 63,3 | 62,9 | 63,4 | 65,3 | 66,1 | 66,6 | 67,5 | 67,7 | 67,7 | 67,9 | 68,5 | 68,1 | 67,7 | 67,9 | 68,4 | 68,5 | 69,4 |

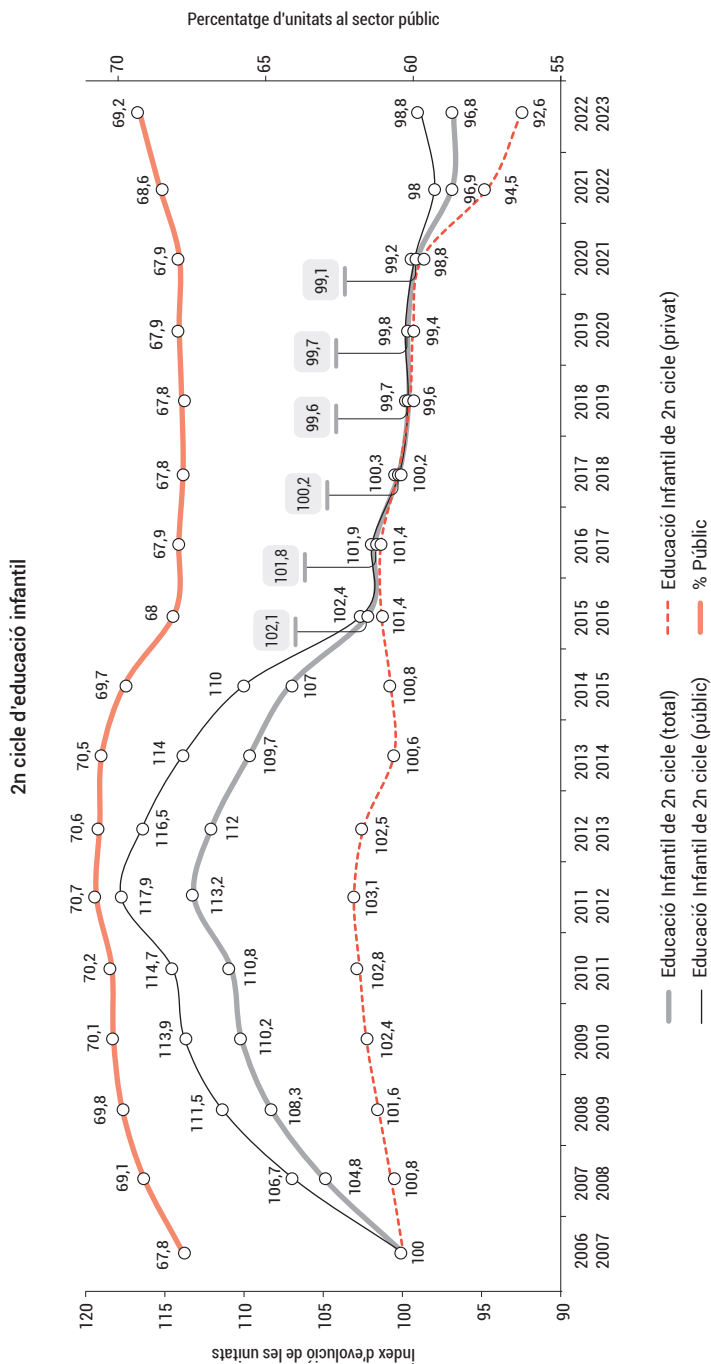
Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

Aquesta evolució de la demografia educativa també s'ha deixat notar en la programació d'unitats. L'anàlisi de les dades d'evolució del nombre d'unitats mostra com, a partir del curs 2011-2012, el nombre de grups a l'educació infantil de segon cycle està decreixent. Si prenem com a referència el període comprès entre els cursos 2011-2012 i 2022-2023, la reducció d'unitats ha estat més accentuada al sector públic, on s'han suprimit 1.234 grups, un 16,2% menys, que no pas en el sector privat, on s'han reduït 324 unitats, un 10,3% menys. A partir del curs 2015-2016, però, aquesta tendència ha tendit a capgirar-se, amb una reducció de grups més gran al sector privat (271, 8,7% menys) que al sector públic (233, 3,5% menys), tot i que amb diferències més moderades. Encara més, en el curs 2022-2023, respecte al curs anterior, el nombre d'unitats a l'educació infantil de segon cycle ha crescut al sector públic (54), mentre que ha decrescut al sector privat (60 unitats menys).

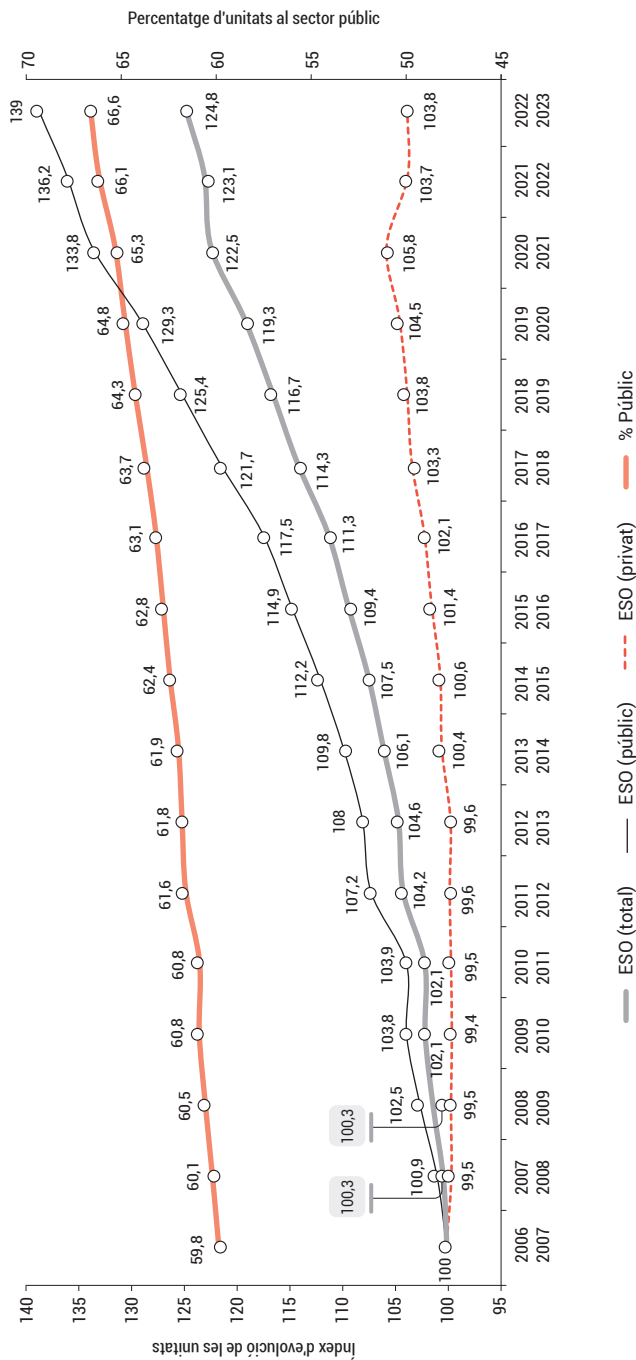
Aquesta evolució més positiva del sector públic també s'evidencia a l'ESO, que fins al curs 2022-2023 encara mostra una tendència de creixement del nombre d'alumnat. Així, en aquesta etapa, des del curs 2011-2012, l'increment d'unitats ha estat de 1.852 nous grups al sector públic, un 29,6% més, mentre que en el sector privat, en què ha estat de 161 unitats noves, un 4,1% més.

GRÀFIC 79

Evolució de l'índex d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023 (2006-2007=100)



ESO



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

TAULA 37 Evolució de les dades d'unitats per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023

| | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Zn cicle ed. infantil | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 9.515 | 9.972 | 10.302 | 10.483 | 10.546 | 10.768 | 10.658 | 10.434 | 10.183 | 9.714 | 9.682 | 9.534 | 9.480 | 9.485 | 9.426 | 9.216 | 9.210 |
| Públic | 6.454 | 6.888 | 7.193 | 7.350 | 7.400 | 7.611 | 7.521 | 7.355 | 7.097 | 6.610 | 6.578 | 6.464 | 6.432 | 6.443 | 6.403 | 6.323 | 6.377 |
| Privat | 3.061 | 3.084 | 3.109 | 3.133 | 3.146 | 3.157 | 3.137 | 3.079 | 3.086 | 3.104 | 3.104 | 3.070 | 3.048 | 3.042 | 3.023 | 2.893 | 2.833 |
| Privat concertat | - | - | - | - | 2.976 | 3.001 | 2.993 | 2.890 | 2.939 | 2.911 | 2.936 | 2.911 | 2.884 | 2.865 | 2.859 | 2.729 | 2.667 |
| Privat no concertat | - | - | - | - | 170 | 156 | 144 | 189 | 147 | 193 | 168 | 159 | 164 | 177 | 164 | 164 | 166 |
| Variació total (n) | 342 | 457 | 330 | 181 | 63 | 222 | -110 | -224 | -251 | -469 | -32 | -148 | -54 | 5 | -59 | -210 | -6 |
| Variació públic (n) | 314 | 434 | 305 | 157 | 50 | 211 | -90 | -166 | -258 | -487 | -32 | -114 | -32 | 11 | -40 | -80 | 54 |
| Variació privat (n) | 28 | 23 | 25 | 24 | 13 | 11 | -20 | -58 | 7 | 18 | 0 | -34 | -22 | -6 | -19 | -130 | -60 |
| Primària | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 17.549 | 17.933 | 18.476 | 18.882 | 19.323 | 19.798 | 20.112 | 20.413 | 20.711 | 20.271 | 20.483 | 20.342 | 20.240 | 20.121 | 20.062 | 19.650 | 19.549 |
| Públic | 11.574 | 11.931 | 12.428 | 12.816 | 13.225 | 13.663 | 13.936 | 14.174 | 14.475 | 14.014 | 14.135 | 14.061 | 13.968 | 13.855 | 13.608 | 13.521 | 13.446 |
| Privat | 5.975 | 6.002 | 6.048 | 6.066 | 6.098 | 6.135 | 6.176 | 6.239 | 6.236 | 6.257 | 6.348 | 6.281 | 6.272 | 6.266 | 6.454 | 6.129 | 6.103 |
| Privat concertat | - | - | - | - | 5.828 | 5.869 | 5.898 | 5.922 | 5.945 | 5.945 | 6.034 | 5.969 | 5.947 | 5.935 | 6.107 | 5.796 | 5.766 |
| Privat no concertat | - | - | - | - | 270 | 266 | 278 | 317 | 291 | 312 | 314 | 312 | 325 | 331 | 347 | 333 | 337 |
| Variació total (n) | 475 | 384 | 543 | 406 | 441 | 475 | 314 | 301 | 298 | -440 | 212 | -141 | -102 | -119 | -59 | -412 | -101 |
| Variació públic (n) | 452 | 357 | 497 | 388 | 409 | 438 | 273 | 238 | 301 | -461 | 121 | -74 | -93 | -113 | -247 | -87 | -75 |
| Variació privat (n) | 23 | 27 | 46 | 18 | 32 | 37 | 41 | 63 | -3 | 21 | 91 | -67 | -9 | -6 | 188 | -325 | -26 |



| ESO | | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|---------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | 9.750 | 9.783 | 9.878 | 9.952 | 9.956 | 10.158 | 10.202 | 10.340 | 10.481 | 10.671 | 10.856 | 11.145 | 11.382 | 11.634 | 11.946 | 12.007 | 12.171 |
| Total | | 5.831 | 5.884 | 5.978 | 6.055 | 6.056 | 6.253 | 6.300 | 6.405 | 6.540 | 6.697 | 6.854 | 7.095 | 7.314 | 7.537 | 7.800 | 7.942 | 8.105 |
| Públic | | 3.919 | 3.899 | 3.900 | 3.897 | 3.900 | 3.905 | 3.902 | 3.935 | 3.941 | 3.974 | 4.002 | 4.050 | 4.068 | 4.097 | 4.146 | 4.065 | 4.066 |
| Privat concertat | | - | - | - | - | 3.729 | 3.735 | 3.751 | 3.752 | 3.752 | 3.753 | 3.791 | 3.831 | 3.834 | 3.862 | 3.908 | 3.838 | 3.834 |
| Privat no concertat | | - | - | - | - | 171 | 170 | 151 | 183 | 189 | 221 | 211 | 219 | 234 | 235 | 238 | 227 | 232 |
| Variació total (n) | | 9 | 33 | 95 | 74 | 4 | 202 | 44 | 138 | 141 | 190 | 185 | 289 | 237 | 252 | 312 | 61 | 164 |
| Variació públic (n) | | 15 | 53 | 94 | 77 | 1 | 197 | 47 | 105 | 135 | 157 | 157 | 241 | 219 | 223 | 263 | 142 | 163 |
| Variació privat (n) | | -6 | -20 | 1 | -3 | 3 | 5 | -3 | 33 | 6 | 33 | 28 | 48 | 18 | 29 | 49 | -81 | 1 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

Les ràtios d'alumnat per unitat

L'evolució demogràfica exposada en epígrafs precedents també té impacte sobre les ràtios d'alumnat per unitat. Especialment per efecte del període de creixement del nombre d'alumnat a l'educació infantil de segon cicle, les ràtios d'alumnat per unitat van tendir a créixer, de 22,5 el curs 2006-2007 a 23,8 del curs 2015-2016, mentre que, per efecte del període de davallada demogràfica, aquestes ràtios han iniciat una tendència decreixent, del 23,8 del curs 2015-2016 al 21,8 del curs 2022-2023. En el cas de l'educació secundària obligatòria, aquesta ràtio ha tendit a créixer fins al curs 2019-2020, passant de 27,2 alumnes per unitat a 28,8, moment en què ha iniciat una lleu tendència a decreixer, tal com també ho ha fet el nombre d'alumnat (Taula 38).

Convé destacar que en els darrers dos cursos el Departament d'Educació ha promogut una política de reducció de ràtios en l'admissió a I3 i 1r d'ESO, cosa que ha permès atenuar la pèrdua d'unitats. A I3, per exemple, el curs 2023-2024 més del 90% de les unitats al sector públic ja tenen ràtios de 20 alumnes o menys, quan la seva capacitat màxima és de 25, mentre que en el cas del sector concertat, aquesta proporció és de prop del 50% (Gràfic 80). Aquesta és una tendència que ha anat augmentant any rere any. Mentre el curs 2022-2023 prop del 70% dels centres públics i concertats tenien ràtios de 20 o menys alumnes, el curs 2023-2024 aquesta proporció ja és del 80% (Gràfic 81).

Per sectors de titularitat, convé posar de manifest que el sector públic té ràtios d'alumnat per unitat més baixa que el sector privat, i també que hi ha un comportament diferenciat entre sectors al llarg dels darrers anys: les ràtios d'alumnat per unitat a l'educació infantil de segon cicle presenten un comportament més estable en el sector públic que en el sector privat, amb una tendència a convergir per un decrement de les ràtios més gran al sector concertat per efecte de la pèrdua d'alumnat (Taula 38).

TAULA 38

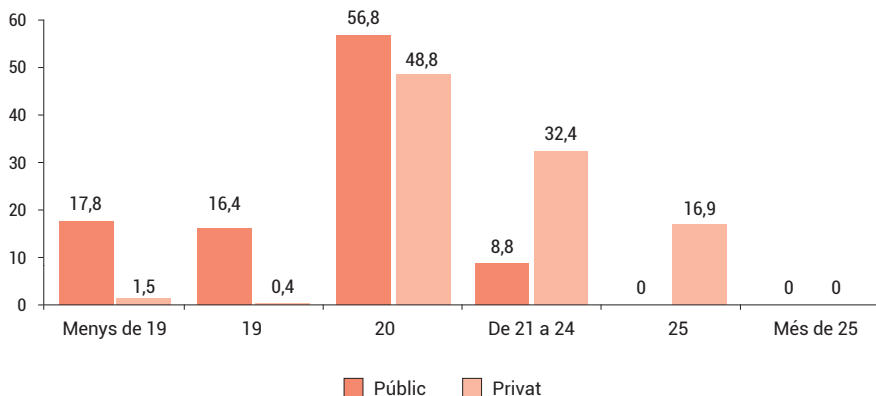
Evolució de les ràtios d'alumnat per unitat per sector de titularitat i nivell educatiu, a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023

| | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 2n cicle ed. infantil | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 22,5 | 22,7 | 22,9 | 23 | 23,1 | 23,1 | 23,3 | 23,4 | 23,2 | 23,8 | 22,9 | 22,8 | 22,6 | 22,7 | 22,1 | 21,7 | 21,1 |
| Públic | 21,6 | 21,6 | 21,8 | 21,9 | 22,3 | 22,4 | 22,5 | 22,6 | 22,4 | 23,4 | 22,5 | 22,4 | 22,3 | 22,5 | 22,1 | 21,6 | 20,7 |
| Privat | 24,4 | 25,1 | 25,6 | 25,5 | 25 | 25 | 25,2 | 25,3 | 25,1 | 24,7 | 23,8 | 23,6 | 23,3 | 23,2 | 22,1 | 22 | 21,9 |
| Primària | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 22,2 | 22,8 | 22,9 | 23 | 23,1 | 23,1 | 23,1 | 23,1 | 23,2 | 24 | 23,9 | 24,1 | 24,2 | 24,2 | 23,7 | 23,7 | 23,7 |
| Públic | 21,1 | 21,6 | 21,7 | 21,8 | 22,1 | 22 | 22 | 22 | 22,1 | 23,1 | 23,1 | 23,3 | 23,4 | 23,5 | 23,4 | 23,1 | 23,2 |
| Privat | 24,4 | 25,3 | 25,4 | 25,4 | 25,4 | 25,5 | 25,7 | 25,6 | 25,9 | 26,1 | 25,6 | 25,9 | 25,9 | 25,6 | 24,3 | 25 | 24,9 |
| ESO | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 27,2 | 27,8 | 27,8 | 27,8 | 28 | 27,9 | 28,2 | 28 | 28,1 | 28,3 | 28,4 | 28,4 | 28,7 | 28,8 | 28,5 | 28,4 | 28,6 |
| Públic | 26,8 | 27,3 | 27,4 | 27,5 | 28 | 27,8 | 28,3 | 28 | 27,9 | 27,9 | 28 | 28 | 28,3 | 28,4 | 28,2 | 27,9 | 28,1 |
| Privat | 27,7 | 28,5 | 28,4 | 28,3 | 28,1 | 28 | 28,1 | 28 | 28,4 | 28,8 | 28,9 | 29,2 | 29,5 | 29,6 | 29,2 | 29,5 | 29,7 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

GRÀFIC 80

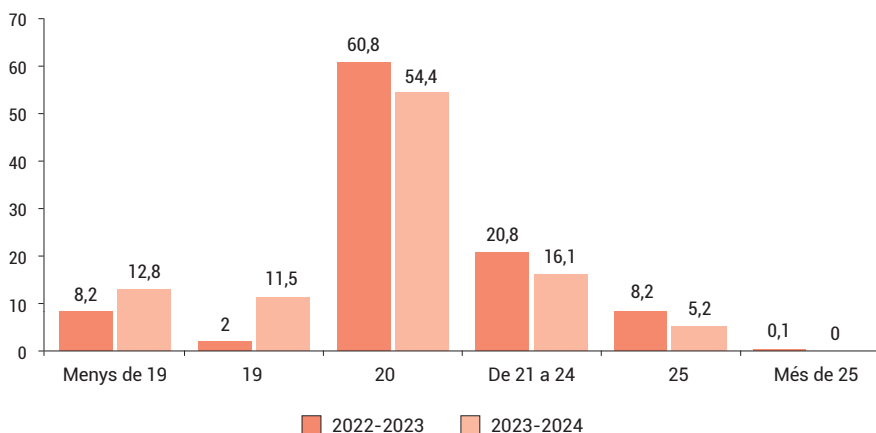
Ràtios per titularitat en el procés d'admissió a I3 corresponent al curs 2023-2024 a Catalunya



Font: Informe sobre La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021 (gener 2024), del Sindic de Greuges, amb dades del Departament d'Educació.

GRÀFIC 81

Evolució de les ràtios en el procés d'admissió a I3 entre els cursos 2022-2023 i 2023-2024 a Catalunya

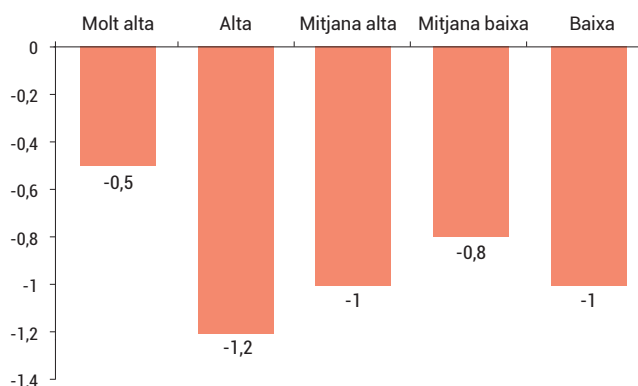


Font: Informe sobre La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021 (gener 2024), del Sindic de Greuges, amb dades del Departament d'Educació.

Cal destacar que les ràtios acostumen a ser més reduïdes en els centres de molt alta complexitat (18,8) que els de baixa complexitat (22,2), però també que la reducció de ràtios ha tingut un impacte més significatiu en els centres de baixa complexitat (que ha comportat la reducció d'1 alumne per unitat de mitjana) que en el cas dels centres de màxima complexitat (amb una reducció de 0,5 alumnes per grup de mitjana), atès que ja partien de ràtios més reduïdes, en part, per efecte d'una demanda més feble (Gràfic 82).

GRÀFIC 82

Evolució de la ràtio d'alumnat per unitat a l3 als centres públics en funció del nivell de complexitat. 2021-2022, 2022-2023



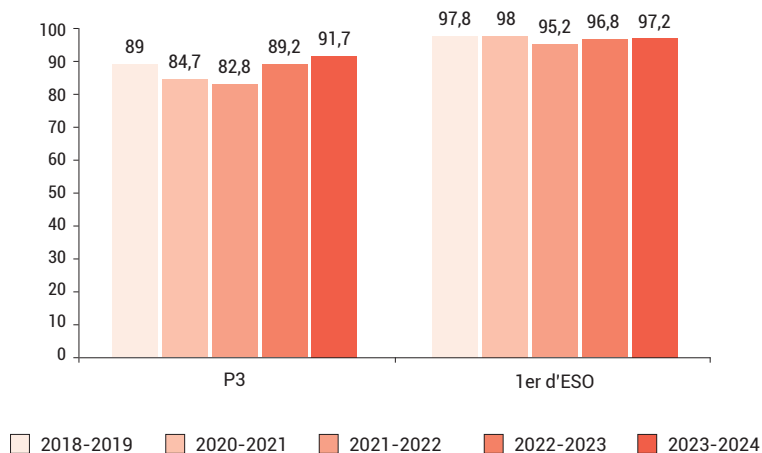
| | Ràtio d'alumnat per unitat 2021-2022 | Ràtio d'alumnat per unitat 2022-2023 | Diferència | Diferència (%) |
|---------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------|----------------|
| Molt alta | 18,8 | 18,3 | -0,5 | -2,7 |
| Alta | 20 | 18,8 | -1,2 | -6 |
| Mitjana alta | 20,3 | 19,3 | -1 | -4,9 |
| Mitjana baixa | 20 | 19,2 | -0,8 | -4 |
| Baixa | 22,2 | 21,2 | -1 | -4,5 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

La reducció de ràtios ha anat orientada, en part, a evitar la sobreoferta de places creixent existent al sistema educatiu, especialment a I3, per efecte de la davallada demogràfica, tal com obliga el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. La sobreoferta és una condició propícia per a la reproducció de la segregació escolar. Així, mentre en el curs 2021-2022 les sol·licituds només cobrien el 82,8% de l'oferta inicial, en el curs 2023-2024 aquesta proporció havia augmentat fins al 91,7% (Gràfic 83).

GRÀFIC 83

Sol·licituds cobertes per l'oferta inicial a Catalunya. Del curs 2018-2019 al curs 2023-2024 (%)



Font: Informe sobre La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021 (gener 2024), del Síndic de Greuges, amb dades del Departament d'Educació.

La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats

La segregació escolar de l'alumnat desafavorit és un indicador clau per entendre com un sistema educatiu permet la concentració de certs perfils d'estudiants en determinats centres escolars. Aquest fenomen es pot observar en la segregació d'alumnat estranger, d'estudiants amb un estatus socioeconòmic baix o d'aquells amb necessitats educatives específiques. La recerca ha demostrat de forma reiterada que la segregació escolar pot tenir efectes adversos sobre la igualtat d'oportunitats educatives. Diversos estudis han revelat que el rendiment acadèmic tendeix a empitjorar quan hi ha una elevada concentració d'estudiants amb un estatus socioeconòmic baix en les mateixes aules o quan la distribució dels estudiants d'origen estranger no és equitativa. Aquests efectes estan estretament vinculats amb els efectes del grup d'iguals i poden influir en la gestió, organització i pràctiques pedagògiques dels centres.³

En els darrers anys, el comportament dels indicadors relacionats amb la segregació escolar del sistema educatiu estan fortament condicionats pel desplegament de les mesures previstes en el Pacte contra la segregació escolar, i més específicament del Decret 11/2021 de programació de l'oferta i d'admissió d'alumnat.

Des de l'edició de l'anuari de 2011, hem estat explorant l'àmbit de la segregació escolar. En aquesta edició, és possible analitzar també el possible impacte de la pandèmia en la distribució de la matrícula segons l'origen dels alumnes i com aquesta ha influït en les decisions familiars en la tria de centre escolar.

3. (Willms 1986; Caldas and Bankston 1997; Alegre and Ferrer 2010) (Dronkers and Levels 2007; Hanushek *et al.*, 2009)

La segregació escolar a Catalunya segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional

Aquesta secció té com a objectiu descriure els nivells de segregació de les escoles i instituts catalans, tant en una perspectiva interna com comparada, en funció de l'origen socioeconòmic i estranger de l'alumnat. Per mesurar la segregació escolar, hem utilitzat l'índex de dissimilaritat,⁴ que avalua la desigualtat en la distribució de persones entre diferents grups o unitats. Aquest índex varia entre 0, que indica absència de segregació, i 1, que representa segregació total. L'índex de dissimilaritat permet una interpretació clara dels resultats: en el context escolar, es refereix al percentatge d'estudiants d'un grup social minoritari (com ara estudiants estrangers o alumnes de classe social baixa o alta) que haurien de canviar de centre, sense ser substituïts, per aconseguir una distribució equitativa del grup en qüestió en totes les escoles o instituts.⁵

En els últims anys, s'ha observat una tendència positiva cap a la reducció de la segregació escolar de l'alumnat de nacionalitat estrangera, com es pot observar en les dades censals del Departament d'Ensenyament (Gràfic 84). Aquesta tendència, que ja es destacava en anuaris anteriors, ha continuat de forma consistent, tal com s'observa en la comparació amb dades històriques. En el curs 2014-2015, fa una dècada, un 47% de l'alumnat estranger de primària hauria hagut de canviar d'escola per assolir una distribució plenament equilibrada respecte a l'alumnat nadiu, xifra que se situa quatre punts percentuals per sota que en el curs 2001-2002. El curs 2018-2019, aquest percentatge va disminuir encara més, i es va situar en el 43%. Les dades més recents, del curs 2023-2024, mostren una reducció significativa, fins al 33%, cosa que subratlla uns progressos continuats. El desplegament del Decret 11/2021 ha accentuat aquesta tendència.

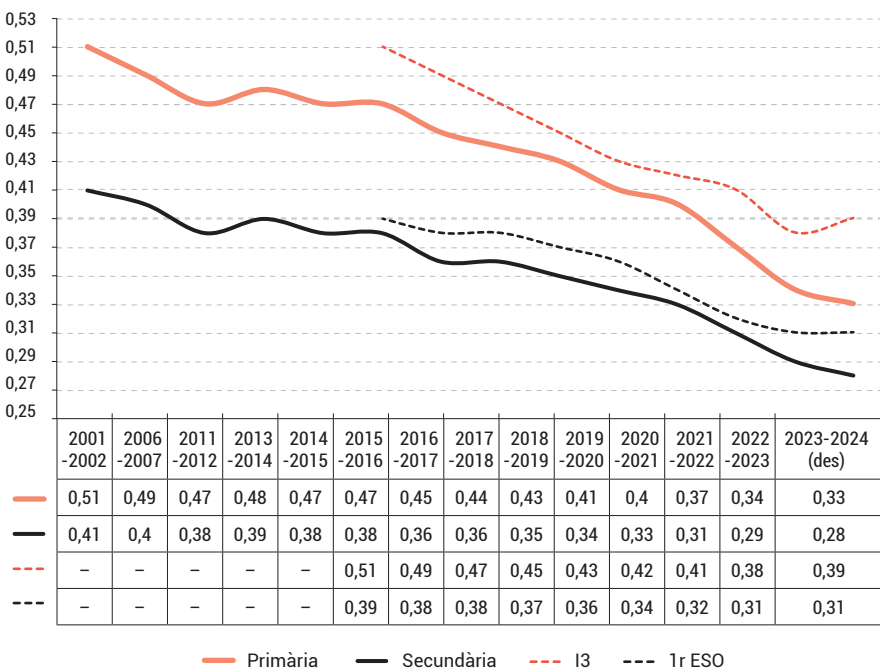
4. Duncan, O. D. i Duncan, B. (1955) A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, vol. 20., p. 210-217.

5. Jenkins, S. P., Micklewright, J. i Schnepf, S. V. (2008) Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, vol. 34, núm. 1, p. 21-37.

Aquesta millora no es limita a l'educació primària. En l'educació secundària, el percentatge de segregació també ha disminuït, amb un índex de dissimilaritat que ha passat del 35% el curs 2018-2019 a un 28% el curs 2023-2024. Aquests nivells de segregació són més baixos que a l'educació primària, fet que es pot atribuir al nombre més elevat d'escoles de primària i també a una ubicació més condicionada pel barri i a una escolarització més orientada a la proximitat, cosa que reflecteix en major mesura la composició social de l'entorn on s'ubica.

GRÀFIC 84

Evució dels nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger a Catalunya, en l'educació infantil, primària i secundària. 2001-2023



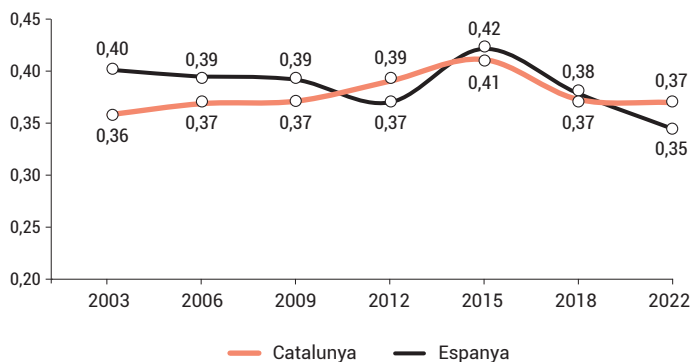
Nota: ens referim als nivells que van d'I3 a 6è de primària com a primària, i als nivells de 1r d'ESO a 4t d'ESO com a secundària. A diferència de l'anàlisi per municipis, que es limita als municipis més grans de 5.000 habitants, els índexs de dissimilitud d'aquesta Taula estan calculats per a tots els municipis catalans que tenen, com a mínim, dos centres de primària o dos centres de secundària

Font: Síndic de Greuges (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*, amb dades del Departament d'Educació.

PISA ens aporta informació sobre l'estatus socioeconòmic de l'alumnat, però només d'una mostra relativament reduïda de centres, la qual cosa dificulta les anàlisis centrades a mesurar diferències entre centres. Si prenem com a referència l'estatus socioeconòmic, en l'edició de PISA 2015, vam destacar que, des d'una perspectiva evolutiva, Catalunya presentava una tendència relativament creixent en la segregació de l'alumnat de 15 anys amb un estatus socioeconòmic baix: del 0,36 l'any 2003 es va passar al 0,41 l'any 2015. A l'edició 2018 del PISA, els nivells de segregació van tornar a nivells similars als del 2009 (0,37), i això suggereix un possible canvi de tendència. En qualsevol cas, vam assenyalar que tant els increments com les reduccions en els nivells de segregació observats al llarg del temps eren poc significatives. Amb les dades més recents del PISA 2022, s'observa com hi ha hagut un cert manteniment dels nivells de segregació a Catalunya de l'alumnat amb estatus socioeconòmicament baix, al voltant del 0,37, així com també una lleugera disminució en el cas d'Espanya, que passa d'un índex del 0,38 al 0,35 (Gràfic 85).

GRÀFIC 85

Evolució de la segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic (primer quartil) en l'educació secundària a Catalunya i Espanya. PISA 2003-2022



Nota: els índexs de dissimilaritat han estat calculats utilitzant els pesos a escala d'estudiant. Les dades de segregació estan calculades a partir de la mostra PISA d'alumnat de 15 anys.

Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE-PISA 2003-2022.

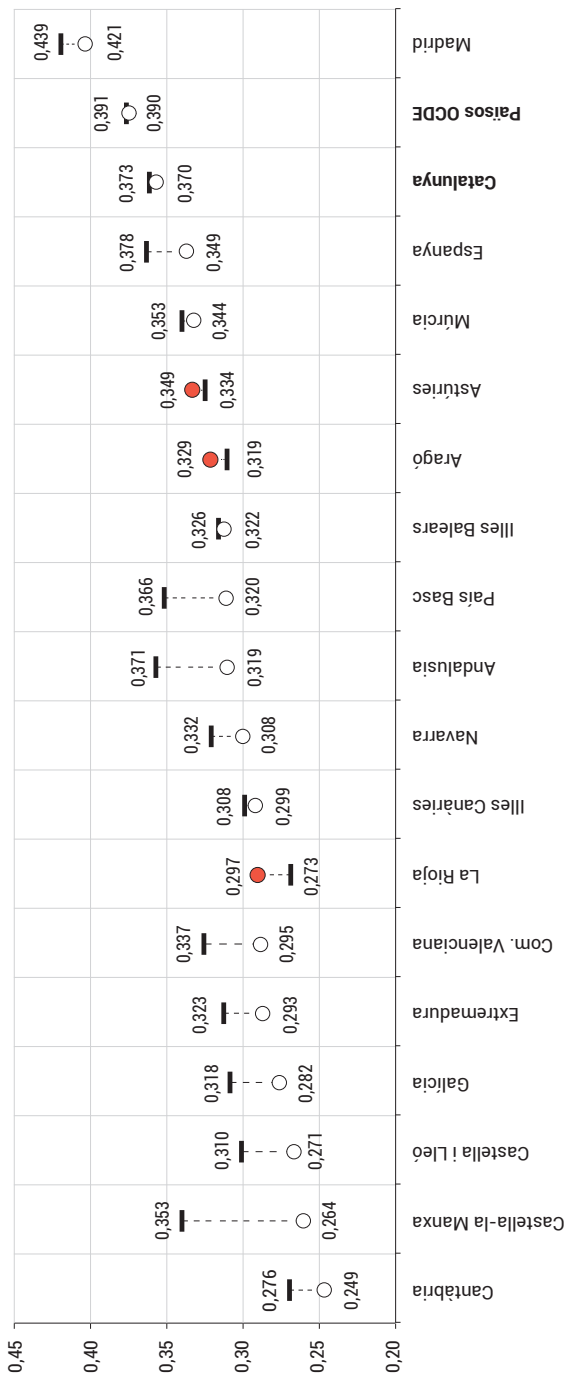
Segons les dades del PISA 2018, Catalunya presentava nivells de segregació alineats amb la mitjana espanyola i inferiors a l'europea. En aquell moment, Catalunya va experimentar una millora notable, en passar de ser la segona comunitat amb més segregació l'any 2015 a ser-ne la quarta tres anys més tard. Amb les dades actualitzades del PISA 2022 (Gràfic 86), s'observa que Catalunya ha tornat a situar-se com la segona comunitat autònoma amb més segregació, a causa d'una reducció dels nivells de segregació en altres comunitats. Actualment, Madrid és la comunitat amb més segregació, i se situa en línia amb la mitjana dels països de l'OCDE.

En l'àmbit internacional, tant Catalunya com Espanya van mostrar una millora substancial l'any 2018, quan es van situar per sota de la mitjana europea en termes de segregació escolar. Catalunya va passar de ser l'onzè territori amb més segregació a ser l'onzè amb menys segregació a secundària. En l'edició de 2022, Catalunya es manté en nivells similars als d'Itàlia i els Països Baixos (Gràfic 87). Finlàndia i Noruega continuen sent els països menys segregats, mentre que Eslovàquia i Hongria es mantenen entre els més segregats.

La segregació a Catalunya no és un fenomen que es pugui atribuir a la configuració i estructura del seu sistema educatiu, tal com passa en països amb sistemes altament segmentats com Alemanya. Més aviat, és el producte de diverses dinàmiques socials i institucionals que inclouen les polítiques d'admissió escolar, la prevalença d'escoles privades, les preferències de tria de centre per part de les famílies i la segregació residencial, entre d'altres.

GRÀFIC 86

Segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic, per comunitats autònomes. PISA 2018-2022

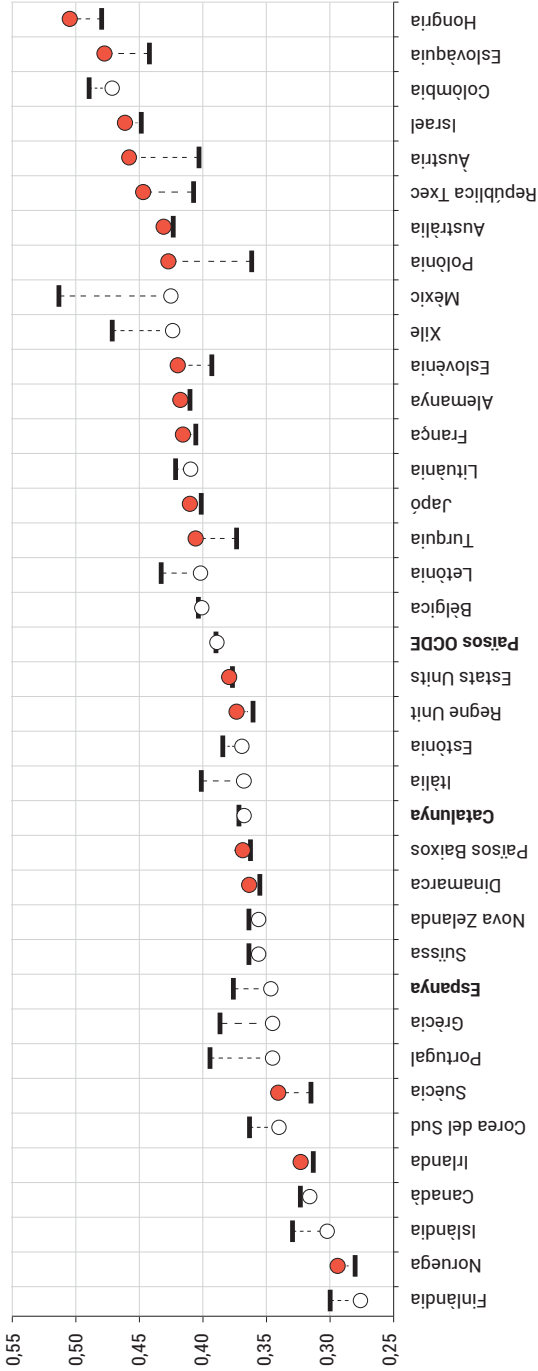


■ 2018 ○ 2022 ● Comunitats autònomes que han reduït la segregació, 2022 ● Comunitats autònomes que han augmentat la segregació, 2022

Nota: les dades de segregació estan calculades a partir de la mostra PISA d'alumnat de 15 anys.
 Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE- PISA.

GRÀFIC 87

Segregació social dels estudiants entre centres de secundària segons estatus socioeconòmic, per països de l'OCDE. PISA 2018-2022



■ 2018 ○ 2022 ● Comunitats autònomes que han reduït la segregació, 2022 ● Comunitats autònomes que han augmentat la segregació, 2022

Nota: les dades de segregació estan calculades a partir de la mostra PISA d'alumnat de 15 anys.
 Font: elaboració pròpia amb les bases de dades OCDE-PISA.

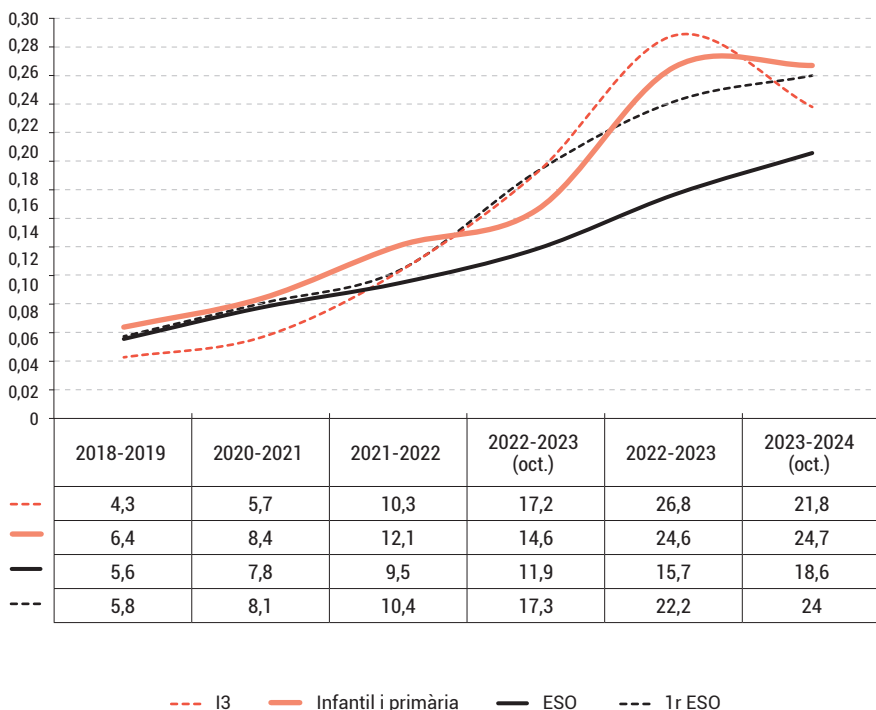
Des de l'edició de l'anuari de 2020, s'ha analitzat com l'alumnat amb necessitats de suport educatiu per raons socioeconòmiques (NESE B) es distribueix entre els diferents centres educatius en totes les etapes educatives. Aquesta anàlisi és important per garantir l'efectivitat de les iniciatives adreçades a atendre la diversitat d'alumnat. És necessari evitar la concentració d'estudiants amb necessitats específiques en pocs centres per tal de facilitar una millor gestió dels suports educatius de diferents intensitats, inclòs l'acompanyament intensiu i el seguiment personalitzat.

Aquesta anàlisi, però, està molt condicionada pels nivells de detecció d'aquest alumnat, que ha augmentat de manera molt notable a partir del desplegament del Pacte contra la segregació escolar l'any 2019 i molt especialment a partir del desplegament del Decret 11/2021.

Així, des del curs 2018-2019 l'alumnat amb NESE de tipus B ha experimentat increments significatius en totes les etapes (Gràfic 88). Analitzant l'evolució del percentatge de NESE B, observem una variació significativa en les diferents etapes educatives. En l'educació infantil i primària, els percentatges han crescut gradualment des del 6,4% en el curs 2018-2019 fins al 24,7% en el 2023-2024, i això indica un augment sostingut del suport necessari en aquestes etapes inicials. A l'ESO, els percentatges han mostrat una tendència similar, començant amb un 5,6% i arribant fins a un 18,6% en el mateix període.

GRÀFIC 88

Evolució del percentatge d'alumnat amb necessitats de suport educatiu de tipus B (NEE B) a Catalunya. 2018-2023

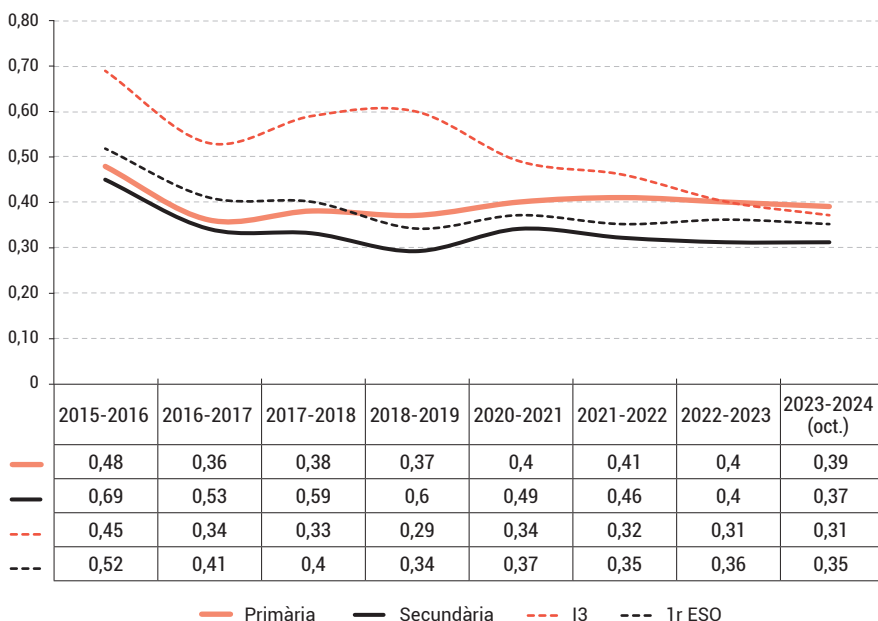


Font: Síndic de Greuges (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*, amb dades del Departament d'Educació.

Aquest increment tan pronunciat de la detecció de l'alumnat amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques desfavorides dificulta proporcionar una valoració rigorosa sobre l'evolució dels desequilibris existents entre centres (perquè aquest increment de la detecció afecta en bona part a alumnat que ja estava escolaritzat al sistema i que prèviament no estava detectat). En tot cas, les dades més recents revelen no només una millora en els protocols de diagnòstic, sinó també una notable millora en la distribució equitativa d'aquest alumnat entre els diferents centres educatius (Gràfic 89).

GRÀFIC 89

Evolució dels nivells de segregació escolar de l'alumnat amb necessitats de suport educatiu per raons socioeconòmiques (NESE B) a Catalunya. 2015-2023



Font: Síndic de Greuges (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*, amb dades del Departament d'Educació.

Un dels resultats més rellevants d'aquesta anàlisi és la reducció significativa de la segregació de l'alumnat amb NESE en l'educació infantil (I3), on anteriorment els índexs de segregació eren molt alts. Com s'observa en el Gràfic 89, l'índex de dissimilaritat se situa just per sota del de primària, passant de 0,60 l'any 2018 a 0,37 l'any 2023. Les etapes de l'educació primària i secundària, en canvi, mostren un cert estancament dels nivells de segregació d'ençà de l'any 2018, passant de 0,37 a la primària i de 0,29 a la secundària a 0,39 i 0,31, respectivament. Aquests percentatges indiquen que, actualment, per assolir una distribució completament equilibrada, el 39% de l'alumnat NESE B de primària i el 31% de secundària encara necessitarien canviar de centre.

La segregació escolar (estudiants estrangers i amb NESE) en l'àmbit municipal

La concentració d'estudiants estrangers i d'alumnat amb necessitats de suport educatiu en determinats centres educatius no només reflecteix patrons de segregació escolar basats en l'origen social sinó que també pot tenir un component territorial. La manera en què s'administra la xarxa escolar, juntament amb els criteris aplicats en les polítiques d'admissió a escala municipal, pot augmentar encara més aquesta concentració. A més, la segregació residencial, segons la qual col·lectius econòmicament desafavorits o grups específics tendeixen a agrupar-se en certes zones, reforça aquestes dinàmiques i fa encara més necessària l'anàlisi de la dissimilaritat entre l'alumnat NESE en l'àmbit municipal.

La segregació escolar de l'alumnat estranger i de l'alumnat amb necessitats de suport específic es pot analitzar detalladament a escala municipal, tant per l'educació infantil i primària (Taula 39), com per l'ESO (Taula 40).

L'anàlisi dels valors de la Taula descobreix algunes realitats municipals amb alts nivells de segregació tant dels estudiants estrangers com dels estudiants amb NESE. A la Taula 39, observem com els nivells més elevats de segregació es troben en realitats municipals urbanes, com Molins de Rei, Tarragona, Sant Feliu de Llobregat, Sant Boi de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Montornès del Vallès, Badalona, Lleida i Montcada i Reixac. En aquests municipis, es calcula que entre un 36% i un 50% de l'alumnat estranger en educació infantil i primària hauria de ser redistribuït per assolir una distribució equilibrada de la matrícula.

D'altra banda, en l'educació secundària (Taula 40), els municipis amb els nivells més alts de segregació per a ambdós grups d'estudiants inclouen Badalona, Tarragona, Hospitalet de Llobregat, Barcelona i Sabadell. A més, municipis com Sant Feliu de Codines, Esplugues de Llobregat, Ripollet, Sant Feliu de Llobregat, Canovelles, i Olesa de Montserrat també mostren nivells significatius de segregació de l'alumnat estranger,

de manera que entre el 30% i el 40% dels estudiants necessitant canviar d'institut per equilibrar la matrícula. D'altra banda, municipis com Guissona, Montcada i Reixac, Roses, Amposta, Badia del Vallès, Prat de Llobregat, Castelló d'Empúries i Begues, si bé no presenten nivells elevats de segregació d'alumnat estranger, sí que registren nivells alts de segregació per l'alumnat amb NESE. Aquestes dades apunten a la necessitat de revisar i millorar, en diversos d'aquests municipis, les polítiques d'admissió i gestió escolar per tal de garantir una distribució més equilibrada i inclusiva dels estudiants en totes les etapes educatives.

TAULA 39

Nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger i amb NEE a primària, per municipis. 2018-2019 i 2022-2023

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Abrera | 0,11 | 0,13 | 0,02 | 0,06 | 0,13 | 0,07 | 0,23 | 0,25 |
| Agramunt | 0,04 | 0,09 | 0,05 | 0,12 | 0,08 | -0,04 | 0,06 | 0,27 |
| Alcanar | 0,07 | 0,04 | -0,03 | 0,07 | 0,04 | -0,03 | 0 | 0,1 |
| Alcarràs | 0 | 0 | 0 | 0,06 | 0,13 | 0,07 | 0,13 | 0,06 |
| Alella | 0,1 | 0,05 | -0,05 | 0,34 | 0,02 | -0,32 | 0,08 | 0,01 |
| Altafulla | 0,08 | 0,1 | 0,02 | 0,01 | 0,01 | 0 | 0,07 | 0,01 |
| Ametlla del Vallès, l' | 0,12 | 0,04 | -0,08 | 0,05 | 0,12 | 0,07 | 0,54 | 0,45 |
| Amposta | 0,33 | 0,2 | -0,13 | 0,16 | 0,34 | 0,18 | 0,16 | 0,17 |
| Anglès | 0,01 | 0,15 | 0,14 | 0 | 0,01 | 0,01 | 0,14 | 0 |
| Arboç, l' | 0,44 | 0,42 | -0,02 | 0,16 | 0,48 | 0,32 | 0,41 | 0,1 |
| Arbúcies | 0,14 | 0,36 | 0,22 | 0,05 | 0,15 | 0,10 | 0,31 | 0,21 |
| Arenys de Mar | 0,12 | 0,11 | -0,01 | 0,09 | 0,08 | -0,01 | 0,16 | 0,1 |
| Arenys de Munt | 0,09 | 0,06 | -0,03 | 0,12 | 0,1 | -0,02 | 0,51 | 0,03 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|-------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Argentona | 0,21 | 0,32 | 0,11 | 0,37 | 0,37 | 0 | 0,49 | 0,38 |
| Artés | 0,01 | 0,07 | 0,06 | 0,03 | 0,04 | 0,01 | 0,16 | 0,15 |
| Badalona | 0,54 | 0,38 | -0,16 | 0,47 | 0,56 | 0,09 | 0,4 | 0,57 |
| Badia del Vallès | 0,1 | 0,22 | 0,12 | 0,35 | 0,31 | -0,04 | 0,51 | 0,22 |
| Balaguer | 0,17 | 0,1 | -0,07 | 0,21 | 0,23 | 0,02 | 0,17 | 0,33 |
| Banyoles | 0,14 | 0,13 | -0,01 | 0,11 | 0,11 | 0 | 0,1 | 0,14 |
| Barberà del Vallès | 0,24 | 0,23 | -0,01 | 0,2 | 0,17 | -0,03 | 0,24 | 0,14 |
| Barcelona | 0,44 | 0,3 | -0,14 | 0,39 | 0,4 | 0,01 | 0,32 | 0,38 |
| Begues | 0,17 | 0,07 | -0,10 | 0,29 | 0,3 | 0,01 | 0,52 | 0,3 |
| Bellpuig | 0,28 | 0,21 | -0,07 | 0,04 | 0,16 | 0,12 | 0,2 | 0,38 |
| Berga | 0,2 | 0,18 | -0,02 | 0,09 | 0,14 | 0,05 | 0,2 | 0,11 |
| Bigues i Riells del Fai | 0,34 | 0,37 | 0,03 | 0,16 | 0,42 | 0,26 | - | 0,39 |
| Bisbal d'Empordà, la | 0,17 | 0,1 | -0,07 | 0,03 | 0,19 | 0,16 | 0,1 | 0,24 |
| Blanes | 0,32 | 0,23 | -0,09 | 0,31 | 0,33 | 0,02 | 0,27 | 0,24 |
| Borges Blanques, les | 0,13 | 0,18 | 0,05 | 0,18 | 0,33 | 0,15 | 0,2 | 0,15 |
| Cabrils | 0 | 0,13 | 0,13 | 0,03 | 0,34 | 0,31 | 0,02 | 0,17 |
| Calafell | 0,33 | 0,36 | 0,03 | 0,27 | 0,27 | 0 | 0,28 | 0,2 |
| Caldes de Malavella | 0,01 | 0,04 | 0,03 | 0,11 | 0,04 | -0,07 | 0,16 | 0,05 |
| Caldes de Montbui | 0,35 | 0,28 | -0,07 | 0,35 | 0,37 | 0,02 | 0,55 | 0,31 |
| Calella | 0,27 | 0,26 | -0,01 | 0,04 | 0,37 | 0,33 | 0,43 | 0,4 |
| Calonge i Sant Antoni | 0,17 | 0,2 | 0,03 | 0,12 | 0,21 | 0,09 | 0,33 | 0,46 |
| Cambrils | 0,3 | 0,32 | 0,02 | 0,33 | 0,41 | 0,08 | 0,29 | 0,36 |
| Canet de Mar | 0,18 | 0,15 | -0,03 | 0,06 | 0,13 | 0,07 | 0,19 | 0,25 |
| Canovelles | 0,18 | 0,1 | -0,08 | 0,07 | 0,03 | -0,04 | 0,16 | 0,11 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Capellades | 0,03 | 0,12 | 0,09 | 0,3 | 0,03 | -0,27 | 0,22 | 0,24 |
| Cardedeu | 0,14 | 0,15 | 0,01 | 0,16 | 0,1 | -0,06 | 0,25 | 0,19 |
| Cassà de la Selva | 0,14 | 0,18 | 0,04 | 0,21 | 0,27 | 0,06 | 0,26 | 0,38 |
| Castellar del Vallès | 0,43 | 0,3 | -0,13 | 0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,42 | 0,19 |
| Castellbisbal | 0,26 | 0,18 | -0,08 | 0,26 | 0,21 | -0,05 | 0,38 | 0,28 |
| Castelldefels | 0,21 | 0,23 | 0,02 | 0,35 | 0,31 | -0,04 | 0,19 | 0,35 |
| Castelló d'Empúries | 0,15 | 0,22 | 0,07 | 0,04 | 0,35 | 0,31 | 0,26 | 0,41 |
| Castell-Platja d'Aro | 0,3 | 0,21 | -0,09 | 0,13 | 0,06 | -0,07 | 0,24 | 0,19 |
| Celrà | 0,2 | 0,13 | -0,07 | 0,23 | 0,05 | -0,18 | 0,06 | 0,06 |
| Centelles | 0,2 | 0,09 | -0,11 | 0,13 | 0,15 | 0,02 | 0,29 | 0,05 |
| Cerdanyola del Vallès | 0,41 | 0,27 | -0,14 | 0,33 | 0,29 | -0,04 | 0,37 | 0,21 |
| Cervelló | 0,12 | 0,19 | 0,07 | 0,18 | 0,06 | -0,12 | 0,37 | 0,25 |
| Cervera | 0,19 | 0,07 | -0,12 | 0,15 | 0,23 | 0,08 | 0,13 | 0,58 |
| Constantí | 0,24 | 0,08 | -0,16 | 0,09 | 0,17 | 0,08 | 0,01 | 0,2 |
| Corbera de Llobregat | 0,32 | 0,24 | -0,08 | 0,37 | 0,28 | -0,09 | 0,3 | 0,41 |
| Cornellà de Llobregat | 0,41 | 0,32 | -0,09 | 0,3 | 0,47 | 0,17 | 0,38 | 0,39 |
| Cubelles | 0,12 | 0,09 | -0,03 | 0,11 | 0,13 | 0,02 | 0,43 | 0,22 |
| Cunit | 0,29 | 0,14 | -0,15 | 0,32 | 0,23 | -0,09 | 0,12 | 0,29 |
| Deltebre | 0,4 | 0,25 | -0,15 | 0,2 | 0,06 | -0,14 | 0,39 | 0,17 |
| Escala, l' | 0,05 | 0,03 | -0,02 | 0,06 | 0,1 | 0,04 | 0 | 0,04 |
| Esparreguera | 0,3 | 0,22 | -0,08 | 0,13 | 0,15 | 0,02 | 0,37 | 0,21 |
| Esplugues de Llobregat | 0,53 | 0,39 | -0,14 | 0,19 | 0,51 | 0,32 | 0,46 | 0,53 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|-----------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Figueres | 0,37 | 0,3 | -0,07 | 0,28 | 0,38 | 0,10 | 0,33 | 0,27 |
| Franqueses del Vallès, les | 0,56 | 0,39 | -0,17 | 0,21 | 0,26 | 0,05 | 0,49 | 0,36 |
| Garriga, la | 0,18 | 0,2 | 0,02 | 0,14 | 0,12 | -0,02 | 0,13 | 0,21 |
| Gavà | 0,4 | 0,33 | -0,07 | 0,31 | 0,39 | 0,08 | 0,41 | 0,45 |
| Gelida | 0,05 | 0,02 | -0,03 | 0,1 | 0,03 | -0,07 | 0,2 | 0,14 |
| Girona | 0,43 | 0,29 | -0,14 | 0,23 | 0,37 | 0,14 | 0,34 | 0,36 |
| Granollers | 0,35 | 0,25 | -0,10 | 0,21 | 0,19 | -0,02 | 0,36 | 0,27 |
| Guissona | 0,31 | 0,23 | -0,08 | 0,14 | 0,2 | 0,06 | 0,23 | 0,45 |
| Hospitalet de Llobregat, l' | 0,4 | 0,34 | -0,06 | 0,38 | 0,38 | 0 | 0,36 | 0,46 |
| Igualada | 0,19 | 0,22 | 0,03 | 0,15 | 0,25 | 0,10 | 0,26 | 0,3 |
| Llagosta, la | 0,22 | 0,18 | -0,04 | 0,04 | 0,25 | 0,21 | 0,14 | 0,28 |
| Llagostera | 0,21 | 0,07 | -0,14 | 0,04 | 0,11 | 0,07 | 0,06 | 0,12 |
| Lleida | 0,49 | 0,38 | -0,11 | 0,34 | 0,46 | 0,12 | 0,31 | 0,33 |
| Lliçà d'Amunt | 0,13 | 0,15 | 0,02 | 0,04 | 0,22 | 0,18 | 0,18 | 0,4 |
| Lliçà de Vall | 0,27 | 0,28 | 0,01 | 0,1 | 0,03 | -0,07 | - | 0,08 |
| Llinars del Vallès | 0,35 | 0,23 | -0,12 | 0,31 | 0,36 | 0,05 | 0,08 | 0,36 |
| Lloret de Mar | 0,26 | 0,27 | 0,01 | 0,33 | 0,34 | 0,01 | 0,37 | 0,42 |
| Maçanet de la Selva | 0,34 | 0,3 | -0,04 | 0,03 | 0,17 | 0,14 | 0,14 | 0 |
| Malgrat de Mar | 0,34 | 0,22 | -0,12 | 0,19 | 0,29 | 0,10 | 0,25 | 0,34 |
| Manlleu | 0,23 | 0,18 | -0,05 | 0,17 | 0,2 | 0,03 | 0,27 | 0,21 |
| Manresa | 0,41 | 0,24 | -0,17 | 0,3 | 0,44 | 0,14 | 0,23 | 0,31 |
| Martorell | 0,25 | 0,27 | 0,02 | 0,23 | 0,37 | 0,14 | 0,23 | 0,3 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|--------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Masnou, el | 0,35 | 0,15 | -0,20 | 0,11 | 0,32 | 0,21 | 0,17 | 0,39 |
| Masquefa | 0,13 | 0,13 | 0 | 0,09 | 0,14 | 0,05 | 0,12 | 0,28 |
| Matadepera | 0,36 | 0,09 | -0,27 | 0,18 | 0,11 | -0,07 | 0,3 | 0,29 |
| Mataró | 0,24 | 0,22 | -0,02 | 0,14 | 0,32 | 0,18 | 0,3 | 0,36 |
| Moià | 0,27 | 0,12 | -0,15 | 0,16 | 0,28 | 0,12 | 0,37 | 0,05 |
| Molins de Rei | 0,49 | 0,5 | 0,01 | 0,26 | 0,46 | 0,20 | 0,43 | 0,43 |
| Mollerussa | 0,2 | 0,17 | -0,03 | 0,11 | 0,16 | 0,05 | 0,25 | 0,2 |
| Mollet del Vallès | 0,33 | 0,21 | -0,12 | 0,19 | 0,37 | 0,18 | 0,28 | 0,29 |
| Montblanc | 0,31 | 0,09 | -0,22 | 0,22 | 0,12 | -0,10 | 0,19 | 0,21 |
| Montcada i Reixac | 0,41 | 0,37 | -0,04 | 0,4 | 0,44 | 0,04 | 0,41 | 0,45 |
| Montgat | 0,33 | 0,29 | -0,04 | 0,1 | 0,44 | 0,34 | 0,42 | 0,46 |
| Montmeló | 0,04 | 0,04 | 0 | 0,18 | 0,11 | -0,07 | 0,08 | 0,01 |
| Montornès del Vallès | 0,45 | 0,39 | -0,06 | 0,43 | 0,42 | -0,01 | 0,36 | 0,32 |
| Mont-roig del Camp | 0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,38 | 0,22 | -0,16 | 0,07 | 0,14 |
| Móra d'Ebre | 0,41 | 0,38 | -0,03 | 0,31 | 0,29 | -0,02 | 0,25 | 0,08 |
| Navàs | 0,3 | 0,16 | -0,14 | 0,03 | 0,1 | 0,07 | 0,01 | 0,06 |
| Olesa de Montserrat | 0,49 | 0,39 | -0,10 | 0,29 | 0,33 | 0,04 | 0,41 | 0,34 |
| Olot | 0,27 | 0,22 | -0,05 | 0,13 | 0,24 | 0,11 | 0,24 | 0,17 |
| Palafolls | 0,25 | 0 | -0,25 | 0,13 | 0,16 | 0,03 | 0,18 | 0,09 |
| Palafrugell | 0,29 | 0,27 | -0,02 | 0,15 | 0,31 | 0,16 | 0,28 | 0,17 |
| Palamós | 0,08 | 0,13 | 0,05 | 0,16 | 0,15 | -0,01 | 0,15 | 0,31 |
| Palau-solità i Plegamans | 0,26 | 0,25 | -0,01 | 0,2 | 0,18 | -0,02 | 0,53 | 0,33 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|-----------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Pallejà | 0,19 | 0,24 | 0,05 | 0,02 | 0,29 | 0,27 | 0,4 | 0,31 |
| Parets del Vallès | 0,31 | 0,22 | -0,09 | 0,24 | 0,37 | 0,13 | 0,33 | 0,42 |
| Piera | 0,27 | 0,19 | -0,08 | 0,1 | 0,25 | 0,15 | 0,21 | 0,3 |
| Pineda de Mar | 0,21 | 0,22 | 0,01 | 0,14 | 0,27 | 0,13 | 0,22 | 0,33 |
| Polinyà | 0,42 | 0,24 | -0,18 | 0,36 | 0,28 | -0,08 | 0,4 | 0,42 |
| Prat de Llobregat, el | 0,34 | 0,27 | -0,07 | 0,36 | 0,35 | -0,01 | 0,38 | 0,37 |
| Premià de Dalt | 0,21 | 0,19 | -0,02 | 0,23 | 0,46 | 0,23 | 0,42 | 0,73 |
| Premià de Mar | 0,24 | 0,19 | -0,05 | 0,21 | 0,41 | 0,20 | 0,2 | 0,25 |
| Puigcerdà | 0,37 | 0,25 | -0,12 | 0,13 | 0,37 | 0,24 | 0,15 | 0,11 |
| Ràpita, la | 0,14 | 0,1 | -0,04 | 0,07 | 0,18 | 0,11 | 0,05 | 0,2 |
| Reus | 0,45 | 0,36 | -0,09 | 0,27 | 0,36 | 0,09 | 0,36 | 0,32 |
| Ripoll | 0,21 | 0,18 | -0,03 | 0,14 | 0,1 | -0,04 | 0,23 | 0,09 |
| Ripollet | 0,51 | 0,48 | -0,03 | 0,4 | 0,36 | -0,04 | 0,57 | 0,29 |
| Riudoms | 0,12 | 0,16 | 0,04 | 0,27 | 0,02 | -0,25 | 0,01 | 0,02 |
| Roca del Vallès, la | 0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,16 | 0,17 | 0,01 | 0,27 | 0,2 |
| Roda de Berà | 0,29 | 0,17 | -0,12 | 0,1 | 0,15 | 0,05 | 0,06 | 0,11 |
| Roda de Ter | 0,04 | 0,12 | 0,08 | 0,12 | 0,07 | -0,05 | 0,05 | 0,2 |
| Roquetes | 0,06 | 0,08 | 0,02 | 0,1 | 0,05 | -0,05 | - | - |
| Roses | 0,21 | 0,2 | -0,01 | 0,14 | 0,37 | 0,23 | 0,39 | 0,34 |
| Rubí | 0,48 | 0,33 | -0,15 | 0,3 | 0,37 | 0,07 | 0,43 | 0,33 |
| Sabadell | 0,47 | 0,35 | -0,12 | 0,38 | 0,48 | 0,10 | 0,42 | 0,48 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|----------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Salou | 0,39 | 0,28 | -0,11 | 0,33 | 0,55 | 0,22 | 0,19 | 0,35 |
| Salt | 0,39 | 0,28 | -0,11 | 0,27 | 0,61 | 0,34 | 0,42 | 0,43 |
| Sant Adrià de Besòs | 0,46 | 0,28 | -0,18 | 0,32 | 0,21 | -0,11 | 0,45 | 0,3 |
| Sant Andreu de la Barca | 0,21 | 0,17 | -0,04 | 0,26 | 0,2 | -0,06 | 0,21 | 0,2 |
| Sant Andreu de Llavaneres | 0,05 | 0,14 | 0,09 | 0,11 | 0,29 | 0,18 | 0 | 0,25 |
| Sant Boi de Llobregat | 0,42 | 0,4 | -0,02 | 0,2 | 0,43 | 0,23 | 0,4 | 0,38 |
| Sant Celoni | 0,2 | 0,1 | -0,10 | 0,08 | 0,13 | 0,05 | 0,22 | 0,19 |
| Sant Cugat del Vallès | 0,34 | 0,23 | -0,11 | 0,23 | 0,3 | 0,07 | 0,33 | 0,32 |
| Sant Esteve Sesrovires | 0,16 | 0,2 | 0,04 | 0,06 | 0,05 | -0,01 | 0,57 | 0,09 |
| Sant Feliu de Codines | 0,33 | 0,16 | -0,17 | 0,44 | 0,02 | -0,42 | 0,07 | 0,14 |
| Sant Feliu de Guíxols | 0,25 | 0,23 | -0,02 | 0,17 | 0,21 | 0,04 | 0,38 | 0,34 |
| Sant Feliu de Llobregat | 0,52 | 0,41 | -0,11 | 0,29 | 0,47 | 0,18 | 0,4 | 0,42 |
| Sant Fost de Campsentelles | 0,23 | 0,19 | -0,04 | 0,05 | 0 | -0,05 | 0,43 | 0,04 |
| Sant Fruitós de Bages | 0,51 | 0,27 | -0,24 | 0,11 | 0,31 | 0,20 | 0,38 | 0,18 |
| Sant Hilari Sacalm | 0,12 | 0,19 | 0,07 | 0,14 | 0,03 | -0,11 | 0,08 | 0,21 |
| Sant Joan de Vilatorrada | 0,36 | 0,22 | -0,14 | 0,18 | 0,01 | -0,17 | 0,36 | 0,08 |
| Sant Joan Despí | 0,47 | 0,42 | -0,05 | 0,33 | 0,4 | 0,07 | 0,43 | 0,36 |
| Sant Just Desvern | 0,22 | 0,25 | 0,03 | 0,15 | 0,1 | -0,05 | 0,36 | 0,19 |
| Sant Pere de Ribes | 0,18 | 0,21 | 0,03 | 0,14 | 0,17 | 0,03 | 0,35 | 0,27 |
| Sant Quirze del Vallès | 0,26 | 0,23 | -0,03 | 0,22 | 0,22 | 0 | 0,28 | 0,3 |
| Sant Sadurní d'Anoia | 0,5 | 0,26 | -0,24 | 0,23 | 0,19 | -0,04 | 0,38 | 0,31 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|------------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Sant Vicenç de Castellet | 0,42 | 0,26 | -0,16 | 0,22 | 0,22 | 0 | 0,46 | 0,32 |
| Sant Vicenç de Montalt | 0,07 | 0,15 | 0,08 | 0,12 | 0,05 | -0,07 | 0,29 | 0,24 |
| Sant Vicenç dels Horts | 0,37 | 0,31 | -0,06 | 0,35 | 0,29 | -0,06 | 0,43 | 0,31 |
| Santa Coloma de Cervelló | 0,12 | 0,14 | 0,02 | 0,09 | 0,01 | -0,08 | - | 0,01 |
| Santa Coloma de Farners | 0,06 | 0,1 | 0,04 | 0,06 | 0,06 | 0 | 0,08 | 0,13 |
| Santa Coloma de Gramenet | 0,44 | 0,32 | -0,12 | 0,34 | 0,39 | 0,05 | 0,39 | 0,36 |
| Santa Eulàlia de Ronçana | 0,18 | 0,32 | 0,14 | 0,27 | 0,08 | -0,19 | 0,67 | 0,1 |
| Santa Margarida de Montbui | 0,17 | 0,19 | 0,02 | 0,17 | 0,14 | -0,03 | 0,21 | 0,32 |
| Santa Margarida i els Monjos | 0,13 | 0,13 | 0 | 0,16 | 0,15 | -0,01 | 0,23 | 0,14 |
| Santa Maria de Palautordera | 0,18 | 0,21 | 0,03 | 0,13 | 0,06 | -0,07 | 0,27 | 0,09 |
| Santa Perpètua de Mogoda | 0,39 | 0,3 | -0,09 | 0,4 | 0,38 | -0,02 | 0,4 | 0,36 |
| Santpedor | 0,1 | 0,2 | 0,10 | 0,47 | 0,03 | -0,44 | 0,31 | 0,23 |
| Selva del Camp, la | 0,17 | 0,18 | 0,01 | 0,23 | 0,27 | 0,04 | 0,45 | 0,18 |
| Sentmenat | 0,21 | 0,09 | -0,12 | 0,05 | 0,18 | 0,13 | 0,48 | 0,31 |
| Seu d'Urgell, la | 0,19 | 0,12 | -0,07 | 0,27 | 0,12 | -0,15 | 0,15 | 0,18 |
| Sils | 0,3 | 0,22 | -0,08 | 0,05 | 0,04 | -0,01 | 0,15 | 0,06 |
| Sitges | 0,27 | 0,18 | -0,09 | 0,23 | 0,27 | 0,04 | 0,22 | 0,29 |
| Solsona | 0,14 | 0,1 | -0,04 | 0,08 | 0,15 | 0,07 | 0,14 | 0,12 |
| Súria | 0,18 | 0,11 | -0,07 | 0,28 | 0,05 | -0,23 | 0,25 | 0,03 |
| Taradell | 0,14 | 0,14 | 0 | 0,04 | 0,19 | 0,15 | 0,43 | 0,23 |
| Tarragona | 0,53 | 0,42 | -0,11 | 0,3 | 0,49 | 0,19 | 0,47 | 0,37 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|--------------------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Tàrraga | 0,18 | 0,04 | -0,14 | 0,1 | 0,08 | -0,02 | 0,07 | 0,11 |
| Terrassa | 0,56 | 0,34 | -0,22 | 0,39 | 0,43 | 0,04 | 0,35 | 0,37 |
| Tiana | 0,07 | 0,08 | 0,01 | 0,17 | 0,03 | -0,14 | 0,29 | 0,54 |
| Tona | 0,4 | 0,11 | -0,29 | 0,39 | 0,01 | -0,38 | 0,36 | 0,06 |
| Tordera | 0,39 | 0,23 | -0,16 | 0,22 | 0,26 | 0,04 | 0,29 | 0,18 |
| Torelló | 0,11 | 0,12 | 0,01 | 0,08 | 0,07 | -0,01 | 0,16 | 0,2 |
| Torredembarra | 0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,08 | 0,21 | 0,13 | 0,2 | 0,16 |
| Torroella de Montgrí | 0,24 | 0,18 | -0,06 | 0,22 | 0,3 | 0,08 | 0,27 | 0,27 |
| Tortosa | 0,38 | 0,3 | -0,08 | 0,23 | 0,26 | 0,03 | 0,38 | 0,33 |
| Tremp | 0,03 | 0,03 | 0 | 0,26 | 0,03 | -0,23 | 0,05 | 0,19 |
| Vacarisses | 0,03 | 0,04 | 0,01 | 0,21 | 0,06 | -0,15 | - | 0,16 |
| Vallirana | 0,35 | 0,14 | -0,21 | 0,15 | 0,23 | 0,08 | 0,46 | 0,25 |
| Valls | 0,32 | 0,2 | -0,12 | 0,12 | 0,26 | 0,14 | 0,16 | 0,14 |
| Vandellòs i l'Hospitalet de l'Infant | 0,02 | 0,02 | 0 | 0,09 | 0,03 | -0,06 | 0,08 | 0,08 |
| Vendrell, el | 0,32 | 0,21 | -0,11 | 0,19 | 0,35 | 0,16 | 0,26 | 0,28 |
| Vic | 0,31 | 0,28 | -0,03 | 0,2 | 0,21 | 0,01 | 0,28 | 0,24 |
| Vidreres | 0,16 | 0,14 | -0,02 | 0,13 | 0,03 | -0,10 | 0,09 | 0,06 |
| Viladecans | 0,37 | 0,29 | -0,08 | 0,27 | 0,36 | 0,09 | 0,32 | 0,35 |
| Viladecavalls | 0,07 | 0,35 | 0,28 | 0,32 | 0,29 | -0,03 | 0,56 | 0 |
| Vilafant | 0,01 | 0,11 | 0,10 | 0,13 | 0,23 | 0,10 | 0,18 | 0,01 |
| Vilafranca del Penedès | 0,34 | 0,21 | -0,13 | 0,25 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0,17 |
| Vilanova del Camí | 0,09 | 0,05 | -0,04 | 0,1 | 0,12 | 0,02 | 0,15 | 0,35 |

| MUNICIPI | PRIMÀRIA | | | | | | I3 | |
|----------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Vilanova del Vallès | 0,16 | 0,02 | -0,14 | 0,17 | 0,07 | -0,10 | 0,04 | 0,03 |
| Vilanova i la Geltrú | 0,17 | 0,18 | 0,01 | 0,17 | 0,21 | 0,04 | 0,25 | 0,28 |
| Vila-seca | 0,36 | 0,33 | -0,03 | 0,17 | 0,29 | 0,12 | 0,43 | 0,17 |
| Vilassar de Dalt | 0,34 | 0,26 | -0,08 | 0,73 | 0,39 | -0,34 | 0,42 | 0,35 |
| Vilassar de Mar | 0,14 | 0,16 | 0,02 | 0,18 | 0,17 | -0,01 | 0,33 | 0,35 |

Notes: Ens referim als nivells que van d'I3 fins a 6è de primària com a *primària*. S'han exclòs els municipis que no tenen dos o més centres educatius. Les diferències en taronja assenyalen els municipis que, respecte al curs 2018/2019, han experimentat un increment de l'índex de dissimilitud de, com a mínim, 0,02 punts. En gris, quan hi ha hagut una disminució de, com a mínim, 0,02 punts. En la Taula s'inclouen només els municipis més grans de 5.000 habitants.

Font: Síndic de Greuges (2024). La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del decret 11/2021, amb dades del Departament d'Educació.

TAULA 40**Nivells de segregació escolar de l'alumnat estranger i amb NEE a l'ESO, per municipis. 2018-2019 i 2022-2023**

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|----------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Amposta | 0,17 | 0,13 | -0,04 | 0,09 | 0,38 | 0,29 | 0,11 | 0,23 |
| Anglès | - | 0,02 | - | - | 0,01 | - | 0,08 | 0,04 |
| Arboç, l' | 0,26 | 0,22 | -0,04 | 0,39 | 0,12 | -0,27 | 0,34 | 0,35 |
| Arenys de Mar | 0,26 | 0,18 | -0,08 | 0,09 | 0,11 | 0,02 | 0,13 | 0,12 |
| Artés | 0,13 | 0,12 | -0,01 | 0,76 | 0,3 | -0,46 | 0,02 | 0,25 |
| Badalona | 0,41 | 0,35 | -0,06 | 0,38 | 0,48 | 0,10 | 0,42 | 0,59 |
| Badia del Vallès | 0,03 | 0,05 | 0,02 | 0,05 | 0,36 | 0,31 | - | - |
| Balaguer | 0,04 | 0,06 | 0,02 | 0,16 | 0,13 | -0,03 | 0,14 | 0,12 |
| Banyoles | 0,09 | 0,05 | -0,04 | 0,1 | 0,03 | -0,07 | 0,14 | 0,08 |
| Barberà del Vallès | 0,08 | 0,12 | 0,04 | 0,14 | 0,07 | -0,07 | 0,14 | 0,06 |
| Barcelona | 0,41 | 0,31 | -0,10 | 0,29 | 0,37 | 0,08 | 0,33 | 0,4 |
| Begues | 0,09 | 0,13 | 0,04 | 0,03 | 0,32 | 0,29 | 0,21 | 0,3 |
| Berga | 0,1 | 0,04 | -0,06 | 0,18 | 0,16 | -0,02 | 0,17 | 0,18 |
| Bisbal d'Empordà, la | 0,03 | 0,13 | 0,10 | 0,18 | 0,11 | -0,07 | 0,32 | 0,07 |
| Blanes | 0,16 | 0,05 | -0,11 | 0,11 | 0,1 | -0,01 | 0,06 | 0,16 |
| Borges Blanques, les | 0,12 | 0,01 | -0,11 | 0,07 | 0,02 | -0,05 | 0,02 | 0,08 |
| Calafell | 0,12 | 0,04 | -0,08 | 0,24 | 0,19 | -0,05 | 0,13 | 0,15 |
| Caldes de Montbui | 0,31 | 0,21 | -0,10 | 0,3 | 0,25 | -0,05 | 0,19 | 0,26 |
| Calella | 0,24 | 0,18 | -0,06 | 0,07 | 0,05 | -0,02 | 0,21 | 0,2 |
| Cambrils | 0,24 | 0,26 | 0,02 | 0,06 | 0,27 | 0,21 | 0,28 | 0,32 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|----------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Canet de Mar | 0,17 | 0,12 | -0,05 | 0,19 | 0,2 | 0,01 | 0,1 | 0,16 |
| Canovelles | 0,2 | 0,32 | 0,12 | 0,05 | 0,1 | 0,05 | 0,37 | 0,02 |
| Capellades | 0,04 | 0,01 | -0,03 | 0,25 | 0,25 | 0 | 0,03 | 0,25 |
| Cardedeu | 0,05 | 0,14 | 0,09 | 0,29 | 0,03 | -0,26 | 0,17 | 0,08 |
| Cassà de la Selva | 0,05 | 0,02 | -0,03 | 0,11 | 0 | -0,11 | 0,04 | 0,13 |
| Castellar del Vallès | 0,18 | 0,11 | -0,07 | 0,33 | 0,05 | -0,28 | 0,1 | 0,17 |
| Castellbisbal | 0,14 | 0,05 | -0,09 | 0,14 | 0,12 | -0,02 | 0,16 | 0,04 |
| Castelldefels | 0,25 | 0,16 | -0,09 | 0,21 | 0,24 | 0,03 | 0,14 | 0,26 |
| Castelló d'Empúries | 0,13 | 0,24 | 0,11 | 0,1 | 0,33 | 0,23 | 0,3 | 0,23 |
| Centelles | 0,21 | 0,02 | -0,19 | 0,14 | 0,16 | 0,02 | 0,02 | 0,01 |
| Cerdanyola del Vallès | 0,22 | 0,18 | -0,04 | 0,17 | 0,25 | 0,08 | 0,22 | 0,21 |
| Cervera | 0 | 0,09 | 0,09 | 0,18 | 0,06 | -0,12 | 0 | 0,05 |
| Corbera de Llobregat | 0,07 | 0,12 | 0,05 | 0,04 | 0,12 | 0,08 | 0,08 | 0,08 |
| Cornellà de Llobregat | 0,36 | 0,29 | -0,07 | 0,25 | 0,31 | 0,06 | 0,35 | 0,37 |
| Cubelles | 0,15 | 0,03 | -0,12 | 0,31 | 0,04 | -0,27 | 0,13 | 0,1 |
| Esparriguera | 0,22 | 0,14 | -0,08 | 0,11 | 0,09 | -0,02 | 0,08 | 0,09 |
| Esplugues de Llobregat | 0,39 | 0,36 | -0,03 | 0,31 | 0,25 | -0,06 | 0,36 | 0,24 |
| Figueres | 0,17 | 0,15 | -0,02 | 0,17 | 0,11 | -0,06 | 0,19 | 0,13 |
| Franqueses del Vallès, les | 0,12 | 0,25 | 0,13 | 0,07 | 0,19 | 0,12 | 0,32 | 0,28 |
| Garriga, la | 0,21 | 0,07 | -0,14 | 0,19 | 0,06 | -0,13 | 0,04 | 0,13 |
| Gavà | 0,29 | 0,26 | -0,03 | 0,18 | 0,2 | 0,02 | 0,33 | 0,21 |
| Girona | 0,27 | 0,19 | -0,08 | 0,14 | 0,11 | -0,03 | 0,19 | 0,14 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|-----------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Granollers | 0,26 | 0,18 | -0,08 | 0,12 | 0,12 | 0 | 0,3 | 0,18 |
| Guissona | 0,09 | 0,01 | -0,08 | 0,02 | 0,45 | 0,43 | 0,03 | 0,37 |
| Hospitalet de Llobregat, l' | 0,41 | 0,32 | -0,09 | 0,37 | 0,4 | 0,03 | 0,32 | 0,55 |
| Igualada | 0,25 | 0,13 | -0,12 | 0,18 | 0,13 | -0,05 | 0,17 | 0,16 |
| Llagosta, la | 0,13 | 0,14 | 0,01 | 0,18 | 0,09 | -0,09 | 0,13 | 0,11 |
| Lleida | 0,28 | 0,22 | -0,06 | 0,22 | 0,24 | 0,02 | 0,21 | 0,23 |
| Lliçà d'Amunt | 0,11 | 0,04 | -0,07 | 0,32 | 0,11 | -0,21 | 0,2 | 0,11 |
| Llinars del Vallès | 0,33 | 0,24 | -0,09 | 0,08 | 0,17 | 0,09 | 0,12 | 0,1 |
| Lloret de Mar | 0,09 | 0,11 | 0,02 | 0,15 | 0,13 | -0,02 | 0,07 | 0,11 |
| Malgrat de Mar | 0,27 | 0,24 | -0,03 | 0,16 | 0,27 | 0,11 | 0,26 | 0,29 |
| Manlleu | 0,18 | 0,15 | -0,03 | 0,14 | 0,15 | 0,01 | 0,13 | 0,18 |
| Manresa | 0,25 | 0,19 | -0,06 | 0,22 | 0,14 | -0,08 | 0,26 | 0,21 |
| Martorell | 0,23 | 0,13 | -0,10 | 0,16 | 0,18 | 0,02 | 0,12 | 0,14 |
| Masnou, el | 0,26 | 0,25 | -0,01 | 0,29 | 0,24 | -0,05 | 0,37 | 0,17 |
| Matadepera | 0,06 | 0,15 | 0,09 | 0,14 | 0,22 | 0,08 | 0,36 | 0,16 |
| Mataró | 0,21 | 0,17 | -0,04 | 0,16 | 0,19 | 0,03 | 0,21 | 0,22 |
| Molins de Rei | 0,33 | 0,3 | -0,03 | 0,17 | 0,24 | 0,07 | 0,32 | 0,18 |
| Mollerussa | 0,18 | 0,16 | -0,02 | 0,27 | 0,2 | -0,07 | 0,18 | 0,28 |
| Mollet del Vallès | 0,24 | 0,24 | 0 | 0,2 | 0,15 | -0,05 | 0,21 | 0,13 |
| Montblanc | 0,26 | 0,21 | -0,05 | 0,06 | 0,14 | 0,08 | 0,09 | 0,24 |
| Montcada i Reixac | 0,31 | 0,26 | -0,05 | 0,21 | 0,38 | 0,17 | 0,28 | 0,43 |
| Montgat | 0,01 | 0,06 | 0,05 | 0,39 | 0,3 | -0,09 | 0,08 | 0,27 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|--------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Montornès del Vallès | 0,09 | 0,01 | -0,08 | 0,04 | 0,04 | 0 | 0,18 | 0,13 |
| Mont-roig del Camp | 0,04 | 0,07 | 0,03 | 0,08 | 0,11 | 0,03 | 0,11 | 0,15 |
| Móra d'Ebre | 0,22 | 0,17 | -0,05 | 0,36 | 0,13 | -0,23 | 0,2 | 0,1 |
| Navàs | 0,12 | 0,2 | 0,08 | 0,12 | 0,2 | 0,08 | 0,56 | 0,24 |
| Olesa de Montserrat | 0,39 | 0,32 | -0,07 | 0,05 | 0,22 | 0,17 | 0,35 | 0,19 |
| Olot | 0,18 | 0,15 | -0,03 | 0,11 | 0,14 | 0,03 | 0,11 | 0,12 |
| Palafrugell | 0,16 | 0,15 | -0,01 | 0,05 | 0,1 | 0,05 | 0,21 | 0,18 |
| Palamós | 0,01 | 0,16 | 0,15 | 0,07 | 0,16 | 0,09 | 0,15 | 0,25 |
| Palau-solità i Plegamans | 0,22 | 0,17 | -0,05 | 0,73 | 0,07 | -0,66 | 0,16 | 0,05 |
| Pallejà | 0,21 | 0,21 | 0 | 0,42 | 0,1 | -0,32 | 0,22 | 0,13 |
| Parets del Vallès | 0,4 | 0,25 | -0,15 | 0,07 | 0,25 | 0,18 | 0,29 | 0,18 |
| Piera | 0,2 | 0,35 | 0,15 | 0,14 | 0,2 | 0,06 | 0,33 | 0,21 |
| Pineda de Mar | 0,1 | 0,13 | 0,03 | 0,16 | 0,21 | 0,05 | 0,18 | 0,19 |
| Prat de Llobregat, el | 0,3 | 0,21 | -0,09 | 0,31 | 0,34 | 0,03 | 0,23 | 0,33 |
| Premià de Dalt | 0,11 | 0,09 | -0,02 | 0,22 | 0,3 | 0,08 | 0,1 | 0,35 |
| Premià de Mar | 0,25 | 0,26 | 0,01 | 0,14 | 0,23 | 0,09 | 0,16 | 0,29 |
| Puigcerdà | 0,14 | 0,14 | 0 | 0,03 | 0,07 | 0,04 | 0,17 | 0,08 |
| Ràpita, la | 0,1 | 0,11 | 0,01 | 0,1 | 0,04 | -0,06 | 0,07 | 0,06 |
| Reus | 0,32 | 0,22 | -0,10 | 0,35 | 0,17 | -0,18 | 0,27 | 0,28 |
| Ripoll | 0,12 | 0,08 | -0,04 | 0,15 | 0,24 | 0,09 | 0,02 | 0,2 |
| Ripollet | 0,34 | 0,35 | 0,01 | 0,38 | 0,24 | -0,14 | 0,35 | 0,29 |
| Roses | 0,18 | 0,17 | -0,01 | 0,04 | 0,38 | 0,34 | 0,16 | 0,5 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|--------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Rubí | 0,25 | 0,19 | -0,06 | 0,19 | 0,18 | -0,01 | 0,21 | 0,25 |
| Sabadell | 0,36 | 0,31 | -0,05 | 0,21 | 0,39 | 0,18 | 0,35 | 0,44 |
| Salou | 0,27 | 0,28 | 0,01 | 0,15 | 0,3 | 0,15 | 0,31 | 0,46 |
| Salt | 0,36 | 0,2 | -0,16 | 0,33 | 0,2 | -0,13 | 0,2 | 0,45 |
| Sant Adrià de Besòs | 0,23 | 0,15 | -0,08 | 0,26 | 0,1 | -0,16 | 0,22 | 0,12 |
| Sant Andreu de la Barca | 0,15 | 0,24 | 0,09 | 0,1 | 0,17 | 0,07 | 0,23 | 0,19 |
| Sant Boi de Llobregat | 0,33 | 0,28 | -0,05 | 0,15 | 0,26 | 0,11 | 0,34 | 0,3 |
| Sant Celoni | 0,15 | 0,21 | 0,06 | 0,1 | 0,06 | -0,04 | 0,2 | 0,14 |
| Sant Cugat del Vallès | 0,41 | 0,23 | -0,18 | 0,23 | 0,28 | 0,05 | 0,22 | 0,33 |
| Sant Feliu de Codines | 0,32 | 0,39 | 0,07 | 0,35 | 0,03 | -0,32 | 0,3 | 0,02 |
| Sant Feliu de Guíxols | 0,09 | 0,2 | 0,11 | 0,04 | 0,19 | 0,15 | 0,19 | 0,13 |
| Sant Feliu de Llobregat | 0,36 | 0,35 | -0,01 | 0,27 | 0,24 | -0,03 | 0,31 | 0,2 |
| Sant Fruitós de Bages | 0,42 | 0,48 | 0,06 | 0,07 | 0,27 | 0,20 | 0,52 | 0,47 |
| Sant Hilari Sacalm | 0,08 | 0,09 | 0,01 | 0 | 0,03 | 0,03 | 0,11 | 0,06 |
| Sant Joan de Vilatorrada | 0,23 | 0,01 | -0,22 | 0,37 | 0,15 | -0,22 | 0,17 | 0,17 |
| Sant Joan Despí | 0,26 | 0,18 | -0,08 | 0,31 | 0,16 | -0,15 | 0,22 | 0,21 |
| Sant Just Desvern | 0,14 | 0,07 | -0,07 | 0,05 | 0,04 | -0,01 | 0,08 | 0,09 |
| Sant Pere de Ribes | 0,07 | 0,09 | 0,02 | 0,28 | 0,19 | -0,09 | 0,12 | 0,22 |
| Sant Quirze del Vallès | 0,08 | 0,08 | 0 | 0,23 | 0,04 | -0,19 | 0,15 | 0,07 |
| Sant Sadurní d'Anoia | 0,36 | 0,22 | -0,14 | 0,09 | 0,17 | 0,08 | 0,27 | 0,22 |
| Sant Vicenç de Castellet | 0,12 | 0,07 | -0,05 | 0,04 | 0,02 | -0,02 | 0,14 | 0,24 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|-----------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Sant Vicenç dels Horts | 0,28 | 0,18 | -0,10 | 0,12 | 0,07 | -0,05 | 0,19 | 0,11 |
| Santa Coloma de Farners | 0,1 | 0,04 | -0,06 | 0,07 | 0,06 | -0,01 | 0 | 0,07 |
| Santa Coloma de Gramenet | 0,32 | 0,22 | -0,10 | 0,28 | 0,19 | -0,09 | 0,27 | 0,25 |
| Santa Maria de Palautordera | 0,01 | 0,02 | 0,01 | 0,03 | 0,09 | 0,06 | 0,02 | 0,12 |
| Santa Perpètua de Mogoda | 0,25 | 0,18 | -0,07 | 0,21 | 0,12 | -0,09 | 0,41 | 0,24 |
| Santpedor | 0,05 | 0,15 | 0,10 | 0,11 | 0,17 | 0,06 | 0,1 | 0,24 |
| Seu d'Urgell, la | 0,16 | 0,12 | -0,04 | 0,11 | 0,27 | 0,16 | 0,21 | 0,27 |
| Sitges | 0,25 | 0,14 | -0,11 | 0,37 | 0,14 | -0,23 | 0,07 | 0,07 |
| Solsona | 0,08 | 0,03 | -0,05 | 0,32 | 0,13 | -0,19 | 0,06 | 0,01 |
| Tarragona | 0,39 | 0,35 | -0,04 | 0,24 | 0,35 | 0,11 | 0,4 | 0,44 |
| Tàrrrega | 0,09 | 0,15 | 0,06 | 0,15 | 0,07 | -0,08 | 0,2 | 0,07 |
| Terrassa | 0,37 | 0,23 | -0,14 | 0,36 | 0,27 | -0,09 | 0,26 | 0,32 |
| Tona | 0,31 | 0,11 | -0,20 | 0,31 | 0,04 | -0,27 | 0,06 | 0,04 |
| Tordera | 0,19 | 0,17 | -0,02 | 0,29 | 0,14 | -0,15 | 0,18 | 0,16 |
| Torelló | 0,06 | 0,22 | 0,16 | 0,03 | 0,11 | 0,08 | 0,38 | 0,17 |
| Torredembarra | 0,04 | 0,01 | -0,03 | 0,49 | 0,04 | -0,45 | 0,05 | 0 |
| Torroella de Montgrí | 0,21 | 0,23 | 0,02 | 0,22 | 0,25 | 0,03 | 0,14 | 0,22 |
| Tortosa | 0,17 | 0,15 | -0,02 | 0,22 | 0,12 | -0,10 | 0,15 | 0,16 |
| Tremp | 0,07 | 0,11 | 0,04 | 0,06 | 0,14 | 0,08 | 0,36 | 0,18 |
| Vallirana | 0,08 | 0,12 | 0,04 | 0,01 | 0,05 | 0,04 | 0,31 | 0,08 |
| Valls | 0,25 | 0,1 | -0,15 | 0,16 | 0,17 | 0,01 | 0,18 | 0,28 |
| Vendrell, el | 0,12 | 0,22 | 0,10 | 0,36 | 0,18 | -0,18 | 0,23 | 0,23 |
| Vic | 0,23 | 0,13 | -0,10 | 0,17 | 0,17 | 0 | 0,14 | 0,16 |

| MUNICIPI | ESO | | | | | | 1er ESO | |
|------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnat estranger | | Diferència | Alumnat amb NEE | | Diferència | Alumnat estranger | Alumnat amb NEE |
| | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2018-2019 | 2022-2023 | | 2022-2023 | 2022-2023 |
| Viladecans | 0,19 | 0,21 | 0,02 | 0,18 | 0,14 | -0,04 | 0,2 | 0,18 |
| Vilafranca del Penedès | 0,14 | 0,06 | -0,08 | 0,14 | 0,08 | -0,06 | 0,1 | 0,07 |
| Vilanova i la Geltrú | 0,27 | 0,17 | -0,10 | 0,13 | 0,08 | -0,05 | 0,25 | 0,12 |
| Vila-seca | 0,19 | 0,07 | -0,12 | 0,35 | 0,01 | -0,34 | 0,15 | 0,05 |
| Vilassar de Dalt | 0,07 | 0,05 | -0,02 | 0,55 | 0,09 | -0,46 | 0,09 | 0,17 |
| Vilassar de Mar | 0,18 | 0,14 | -0,04 | 0,29 | 0,21 | -0,08 | 0,02 | 0,38 |

Notes: ens referim als nivells que van d'13 fins a 6è de primària com a *primària*. S'han exclòs els municipis que no tenen dos o més centres educatius. Les diferències en taronja assenyalen els municipis que, respecte al curs 2018-2019, han experimentat un increment de l'índex de dissimilitud de, com a mínim, 0,02 punts. En gris, quan hi ha hagut una disminució de, com a mínim, 0,02 punts. En la Taula s'inclouen només els municipis més grans de 5.000 habitants.

Font: Síndic de Greuges (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*, amb dades del Departament d'Educació..

Factors associats amb la segregació escolar

En les seccions anteriors, hem explorat els nivells de segregació escolar segons l'origen social i estranger de l'alumnat, així com les seves necessitats de suport educatiu. Ara, volem aprofundir en els factors que contribueixen a la concentració d'un determinat perfil d'alumnat en uns mateixos centres escolars.

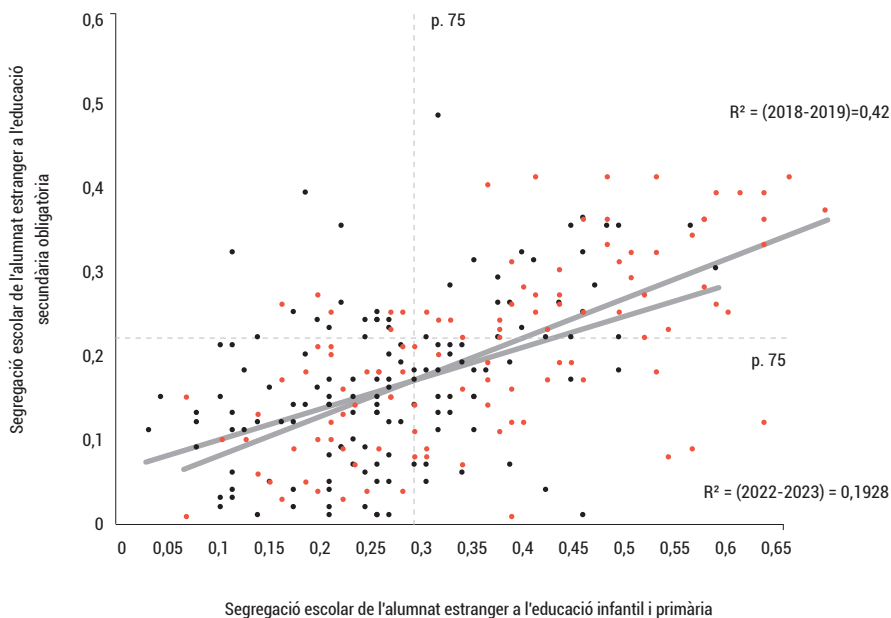
El rol de la xarxa escolar local

Un dels primers indicadors rellevants per avaluar els factors associats a la segregació escolar és el territorial. En general, els municipis amb nivells elevats de segregació a l'educació primària també mostren patrons similars a l'educació secundària (Gràfic 90). L'anàlisi revela una associació menor respecte a les dades del 2018/19 entre els índexs de segregació a l'educació infantil i primària i els índexs a l'educació secundària, amb

una disminució de l'associació (variabilitat compartida) d'aproximadament a la meitat, del 42% al 19%. Aquest resultat té a veure amb la reducció de la segregació escolar de l'alumnat estranger, tant a primària com a secundària, i a la incidència, consegüentment, d'altres factors aliens a la pròpia segregació escolar. Entre els factors addicionals que podrien influir en la segregació escolar segons l'origen social de l'alumnat, la segregació residencial és un element clau.

GRÀFIC 90

Associació entre la segregació escolar a l'educació infantil i primària i la segregació escolar a l'educació secundària, a escala municipal. Cursos 2018-2019 i 2023-2023



Font: elaboració amb dades del Síndic de Greuges (2024). *La segregació escolar a Catalunya. Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*, amb dades del Departament d'Educació.

El rol de la titularitat

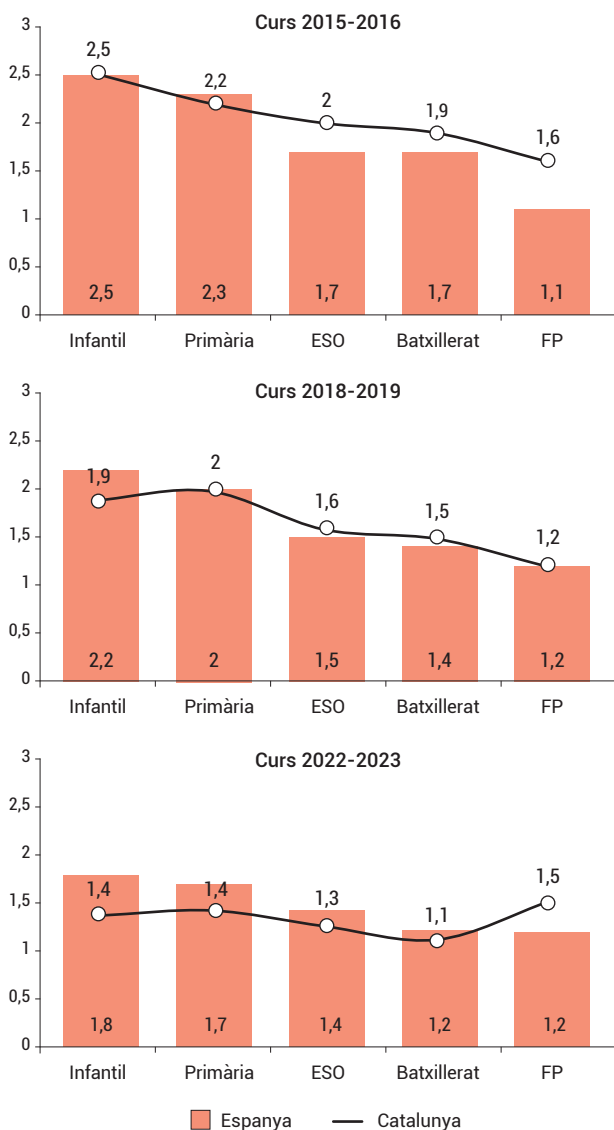
La segregació escolar pot estar associada amb diversos factors sistèmics relacionats amb la composició i organització del sistema educatiu, els quals poden fomentar que els centres educatius concentrin un perfil homogeni d'alumnat, tant per raó d'origen social com d'origen estranger. Entre aquests factors, la titularitat dels centres educatius, els itineraris formatius específics a l'educació secundària i els règims d'elecció de centre tenen un paper important.

Un factor associat amb la segregació escolar a Catalunya és la titularitat dels centres. Com s'ha assenyalat en edicions anteriors de l'anuari, l'alumnat d'origen estranger es distribueix de manera desigual entre els centres de titularitat pública i privada. Aquesta distribució desigual es mesura mitjançant l'índex d'equitat, que quantifica la desigualtat en la composició social dels centres segons la seva titularitat. Un valor d'1 en aquest índex indicaria una distribució completament equilibrada entre els sectors públic i privat. Valors superiors a 1 indiquen una proporció més elevada d'alumnat estranger en el sector públic comparat amb el privat, i destaca una disparitat significativa en la distribució de l'alumnat entre aquests dos sectors.

El Gràfic 91 mostra la comparació dels índexs d'equitat segons el nivell educatiu i l'àmbit territorial dels cursos 2015-2016, 2018-2019 i 2023-2024. És interessant observar com les desigualtats han disminuït de manera significativa a l'educació infantil i primària a Catalunya. Fins al curs 2018-2019, el sector públic absorbia gairebé el doble d'estudiants estrangers en comparació amb el sector privat. Actualment, com s'observa a la Taula 41, el sector privat assumeix un volum més gran d'alumnat estranger, i això fa que els índexs d'equitat millorin, i es redueixin a 1,4. A més, els índexs d'equitat en les etapes educatives d'educació infantil, primària, ESO i batxillerat han experimentat millores respecte al curs 2018-2019, i se situen per sota dels valors mitjans observats a Espanya. Val a assenyalat la situació del batxillerat a Catalunya, on, a diferència del que s'observa a la resta d'Espanya, s'ha assolit una situació de quasi total equitat entre els centres públics i privats.

GRÀFIC 91

Índex d'equitat per etapa educativa. Espanya i Catalunya. Cursos 2015-2016, 2018-2019 i 2022-2023

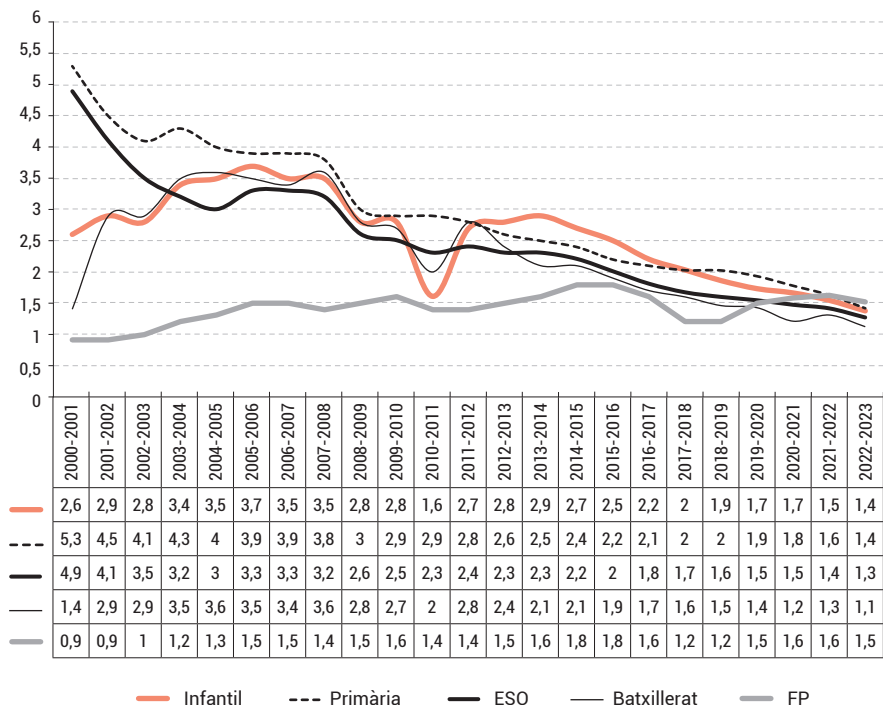


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística dels ensenyaments no universitaris. Subdirecció General d'Estadística i Estudis del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports.

Aquesta evolució indica una reducció en la segregació entre els centres públics i privats en aquestes etapes educatives i reflecteix un progrés cap a una major equitat en la distribució de l'alumnat estranger segons la titularitat dels centres. Des de principis dels anys 2000, s'ha observat una tendència positiva en l'índex d'equitat, el qual mostrava valors especialment alts just abans de la crisi econòmica (Gràfic 92 i Taula 41). En aquell període, l'índex d'equitat en l'educació infantil i primària se situava prop del 4, indicant que els centres públics absorbien fins a quatre vegades més alumnat estranger que els centres privats, tal com il·lustra el Gràfic 9. Aquesta disparitat deixava en evidència una concentració d'alumnat estranger més elevada en el sector públic. El 2018 ja s'observava una millora substancial, ja que l'índex va reduir-se fins a no superar els dos punts en cap de les etapes formatives. Amb les dades més recents del 2022-2023, dues dècades després, la convergència de l'índex d'equitat en totes les etapes educatives és quasi absoluta, i no se supera en cap cas l'1,5. Aquesta evolució reflecteix un progrés significatiu cap a una distribució més equilibrada de l'alumnat estranger i mostra que les polítiques implementades durant aquests anys han estat efectives en la reducció de la segregació escolar segons la titularitat dels centres.

GRÀFIC 92

Evolució de l'índex d'equitat, Catalunya. Del curs 2000-2001 al curs 2015-2016



Nota: les dades del curs 2023-2024, publicades en forma d'avançament pel Ministeri, s'han descartat per incompletes.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística dels ensenyaments no universitaris. Subdirecció General d'Estadística i Estudis del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports.

TAULA 41

Índex d'equitat i percentatge d'alumnat estranger a Catalunya i Espanya, per etapes educatives. Del curs 2000-2001 al curs 2022-2023

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Percentatge d'alumnat estranger a infantil | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2,1 | 3,2 | 4,7 | 5,8 | 6 | 6,3 | 6,7 | 7,3 | 7,2 | 7 | 7,1 | 7,5 | 7,9 | 8,2 | 8,2 | 8,2 | 8,6 | 9,1 | 9,8 | 9,9 | 10,1 | 10,8 | |
| Catalunya | 2,2 | 3,3 | 5 | 7 | 7,6 | 8,1 | 8,4 | 8,7 | 9,2 | 8,9 | 9,9 | 10,7 | 12 | 13 | 13,4 | 13,5 | 13,2 | 14 | 14,6 | 15,8 | 16,2 | 16,2 | 16,8 |
| Espanya (públic) | 2,5 | 3,9 | 5,7 | 7,2 | 7,5 | 8 | 8,5 | 9,4 | 9,2 | 8,9 | 8,9 | 9,6 | 10,2 | 10,6 | 10,5 | 10,4 | 10,8 | 11,4 | 12,1 | 12 | 12 | 12,2 | 12,9 |
| Catalunya (públic) | 3,1 | 4,8 | 7 | 10,1 | 10,9 | 11,4 | 11,7 | 11,9 | 12 | 11,6 | 11,5 | 13,5 | 15,2 | 16,6 | 17,1 | 17 | 16,3 | 16,9 | 17,4 | 18,5 | 18,6 | 18,3 | 18,4 |
| Espanya (privat) | 1,4 | 1,9 | 2,7 | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 4 | 3,6 | 3,7 | 3,8 | 4 | 4,2 | 4,4 | 4,9 | 5,3 | 5,9 | 6 | 6,3 | 7,2 |
| Catalunya (privat) | 1,2 | 1,6 | 2,5 | 3 | 3,1 | 3,1 | 3,3 | 3,4 | 4,3 | 4,1 | 7,1 | 5,1 | 5,5 | 5,8 | 6,3 | 6,8 | 7,4 | 8,3 | 9,4 | 10,7 | 11,2 | 11,9 | 13,5 |
| Espanya ¹ | 1,8 | 2 | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,6 | 2,5 | 2,2 | 2,7 | 2,8 | 2,8 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2 | 1,9 | 1,8 |
| Catalunya ¹ | 2,6 | 2,9 | 2,8 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 2,8 | 2,8 | 1,6 | 2,7 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 2,5 | 2,2 | 2 | 1,9 | 1,7 | 1,5 | 1,4 | |
| Percentatge d'alumnat estranger a primària | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2,4 | 3,5 | 5,4 | 7 | 8,1 | 9,2 | 10,3 | 11,3 | 11,6 | 10,9 | 10,4 | 9,7 | 9,1 | 8,6 | 8,5 | 8,7 | 9 | 9,7 | 10,5 | 11,6 | 11,9 | 12,4 | 13,7 |
| Catalunya | 2,8 | 4,2 | 6,4 | 9 | 10,9 | 12,5 | 13,8 | 14,7 | 15,3 | 14,3 | 13,8 | 13,1 | 12,6 | 12,1 | 12 | 12,5 | 12,8 | 14,3 | 15,8 | 17,6 | 18,2 | 18,3 | 19,5 |
| Espanya (públic) | 2,8 | 4,3 | 6,6 | 8,6 | 9,9 | 11,4 | 12,9 | 14,2 | 14,4 | 13,6 | 12,9 | 12,1 | 11,3 | 10,7 | 10,5 | 10,5 | 10,9 | 11,6 | 12,6 | 13,8 | 14,1 | 14,6 | 15,8 |
| Catalunya (públic) | 4,2 | 6,2 | 9,2 | 13 | 15,4 | 17,5 | 19,1 | 20,2 | 20,2 | 18,7 | 17,9 | 16,8 | 15,9 | 15,3 | 15 | 15,3 | 15,5 | 17,2 | 19 | 21 | 21,3 | 21 | 21,6 |
| Espanya (privat) | 1,5 | 2 | 2,9 | 3,9 | 4,3 | 4,8 | 5,2 | 5,5 | 5,8 | 5,5 | 5,2 | 4,8 | 4,6 | 4,4 | 4,5 | 4,8 | 5 | 5,6 | 6,1 | 6,9 | 7,1 | 7,8 | 9,4 |
| Catalunya (privat) | 0,8 | 1,4 | 2,3 | 3 | 3,9 | 4,4 | 4,9 | 5,3 | 6,8 | 6,4 | 6,1 | 6 | 6,1 | 6,1 | 6,2 | 6,8 | 7,4 | 8,5 | 9,4 | 10,8 | 12 | 12,9 | 15,2 |
| Espanya ¹ | 1,9 | 2,1 | 2,2 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,4 | 2,4 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2 | 2 | 1,9 | 1,7 |
| Catalunya ¹ | 5,3 | 4,5 | 4,1 | 4,3 | 4 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3 | 2,9 | 2,9 | 2,8 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,2 | 2,1 | 2 | 2 | 1,9 | 1,8 | 1,6 | 1,4 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Percentatge d'alumnat estranger a l'ESO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 2 | 2,9 | 4,3 | 5,8 | 6,7 | 8 | 9,2 | 10,9 | 11,9 | 12,1 | 12,3 | 12 | 11,3 | 10,5 | 9,8 | 9,1 | 8,7 | 8,6 | 8,9 | 9,4 | 9,3 | 9,9 | 11,5 |
| Catalunya | 3,2 | 4,4 | 5,9 | 7,9 | 9,1 | 11,9 | 13,5 | 15,6 | 17,7 | 17,9 | 18,1 | 17,3 | 16,2 | 15 | 13,6 | 12,5 | 11,7 | 12 | 12,2 | 13,3 | 13,3 | 13,6 | 15,4 |
| Espanya (públic) | 2,4 | 3,5 | 5,2 | 6,9 | 8,1 | 9,6 | 11,2 | 13,3 | 14,3 | 14,5 | 14,7 | 14,4 | 13,5 | 12,5 | 11,5 | 10,6 | 10 | 9,9 | 10,1 | 10,7 | 10,7 | 11,2 | 12,8 |
| Catalunya (públic) | 4,9 | 6,6 | 8,6 | 11,2 | 12,6 | 16,8 | 19 | 21,7 | 23,5 | 23,5 | 23,2 | 22,3 | 20,7 | 19 | 17,1 | 15,4 | 14 | 14,1 | 14,2 | 15,2 | 14,9 | 15,2 | 16,5 |
| Espanya (privat) | 1,1 | 1,7 | 2,5 | 3,6 | 4,1 | 4,7 | 5,4 | 6,3 | 7,4 | 7,6 | 7,8 | 7,5 | 7,1 | 6,7 | 6,5 | 6,3 | 6,2 | 6,3 | 6,5 | 6,9 | 6,7 | 7,2 | 9 |
| Catalunya (privat) | 1 | 1,6 | 2,5 | 3,5 | 4,2 | 5 | 5,7 | 6,9 | 9,1 | 9,3 | 10,2 | 9,4 | 8,9 | 8,4 | 7,8 | 7,8 | 7,9 | 8,5 | 8,9 | 9,9 | 10,2 | 10,8 | 13,2 |
| Espanya ¹ | 2,1 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,9 | 2 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,7 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,5 | 1,4 |
| Catalunya ¹ | 4,9 | 4,1 | 3,5 | 3,2 | 3 | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 2,6 | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 2 | 1,8 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,3 |
| Percentatge d'alumnat estranger a batxillerat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 0,9 | 1,2 | 1,8 | 2,4 | 3 | 3,4 | 4 | 4,7 | 5,3 | 5,9 | 6,5 | 6,8 | 6,9 | 7 | 6,7 | 6,7 | 6,5 | 6,4 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,7 | 7,1 |
| Catalunya | 1,3 | 1,6 | 2,4 | 3,4 | 4,2 | 5 | 6 | 6,6 | 7,8 | 8,6 | 9,9 | 9,8 | 9,9 | 9,9 | 9,5 | 9,5 | 8,8 | 9,1 | 9,2 | 9,2 | 9,4 | 9,1 | 9,3 |
| Espanya (públic) | 0,9 | 1,3 | 2 | 2,7 | 3,4 | 3,9 | 4,5 | 5,3 | 6 | 6,6 | 7,2 | 7,6 | 7,7 | 7,8 | 7,5 | 7,4 | 7,1 | 7 | 7 | 7,1 | 7,3 | 7,3 | 7,4 |
| Catalunya (públic) | 1,4 | 2,1 | 3,2 | 4,5 | 5,6 | 6,8 | 8 | 9 | 10,2 | 11,1 | 12,1 | 12,5 | 12,3 | 12,1 | 11,5 | 11,3 | 10,2 | 10,4 | 10,3 | 10,2 | 10 | 9,8 | 9,6 |
| Espanya (privat) | 0,9 | 0,9 | 1,3 | 1,5 | 1,8 | 2 | 2,4 | 3 | 3,4 | 4 | 4,5 | 4,3 | 4,5 | 4,5 | 4,3 | 4,4 | 4,5 | 4,8 | 5 | 5 | 5,2 | 5,3 | 6,1 |
| Catalunya (privat) | 1 | 0,7 | 1,1 | 1,3 | 1,6 | 2 | 2,4 | 2,5 | 3,6 | 4,1 | 5,9 | 4,5 | 5,2 | 5,6 | 5,5 | 6 | 5,8 | 6,5 | 7,1 | 7,2 | 8,3 | 7,5 | 8,6 |
| Espanya ¹ | 1,1 | 1,4 | 1,6 | 1,8 | 1,9 | 2 | 1,9 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,2 |
| Catalunya ¹ | 1,4 | 2,9 | 2,9 | 3,5 | 3,6 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 2,8 | 2,7 | 2 | 2,8 | 2,4 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,2 | 1,3 | 1,1 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.



| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Percentatge d'alumnat estranger a FP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | 1,2 | 1,6 | 2,3 | 3,2 | 4,2 | 5,5 | 6,9 | 7,8 | 8,7 | 10 | 11,2 | 11,4 | 10,9 | 10,1 | 9,3 | 9,4 | 9,3 | 10 | 9,8 | 8,5 | 8,7 | 8,7 | 9,1 |
| Catalunya | 1,3 | 2 | 2,9 | 4 | 5,3 | 6,8 | 9,8 | 9,5 | 10,4 | 11,8 | 15,6 | 16,4 | 16 | 15 | 12,6 | 13 | 12,7 | 15,1 | 14,4 | 13 | 12,7 | 12 | 12,1 |
| Espanya (públic) | 1,2 | 1,5 | 2,3 | 3,2 | 4,3 | 5,5 | 7 | 7,9 | 8,8 | 10,1 | 11,4 | 11,6 | 11,1 | 10,4 | 9,7 | 9,8 | 9,8 | 10,3 | 10,2 | 8,8 | 9,2 | 9,3 | 9,6 |
| Catalunya (públic) | 1,2 | 1,9 | 2,9 | 4,2 | 5,7 | 7,6 | 11 | 10,4 | 11,5 | 13,1 | 16,9 | 17,8 | 17,5 | 16,6 | 14,4 | 14,8 | 14,3 | 15,7 | 15,1 | 14,9 | 15,2 | 14,7 | 14,6 |
| Espanya (privat) | 1,4 | 1,8 | 2,4 | 3,1 | 4,1 | 5,2 | 6,5 | 7,4 | 8,3 | 9,7 | 10,5 | 10,6 | 10,1 | 9 | 8 | 8,2 | 8 | 9,1 | 8,7 | 7,7 | 7,7 | 7,5 | 8,1 |
| Catalunya (privat) | 1,4 | 2 | 2,9 | 3,6 | 4,3 | 5,1 | 7,1 | 7,3 | 7,8 | 8,4 | 12,1 | 12,4 | 11,9 | 10,7 | 8,1 | 8,4 | 8,9 | 13,6 | 12,8 | 10 | 9,6 | 9,1 | 9,6 |
| Espanya ¹ | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 |
| Catalunya ¹ | 0,9 | 0,9 | 1 | 1,2 | 1,3 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 1,2 | 1,2 | 1,5 | 1,6 | 1,6 | 1,5 |

¹ Índex d'equitat públic/privat.

Nota: les dades del curs 2023-24, publicades en forma d'avançament pel Ministeri, s'han descartat per incompletes.

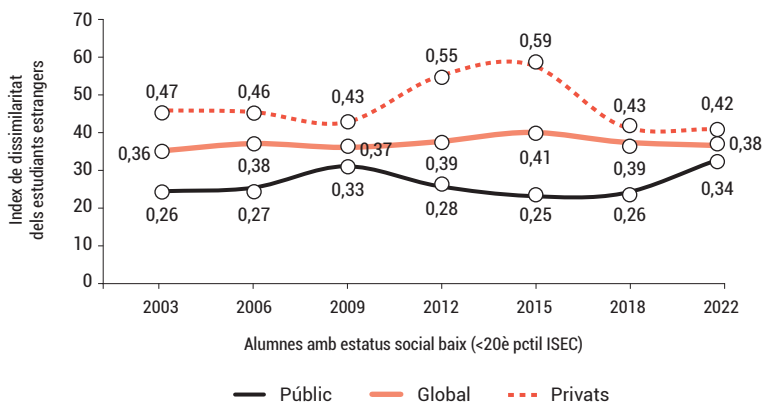
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística dels ensenyaments no universitaris. Subdirecció General d'Estadística i Estudis del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports.

Una altra perspectiva per comprendre la segregació escolar relacionada amb la titularitat dels centres implica explorar l'existència d'una doble xarxa dins de cada sector (Gràfic 93). Analitzant els índexs de dissimilaritat entre les escoles i instituts de cada titularitat, podem observar com es distribueixen les dinàmiques de segregació. En l'edició de 2016 de l'anuari, utilitzant dades del PISA dels anys 2009, 2012 i 2015, vam destacar un comportament diferencial entre els centres públics i privats. Mentre que la segregació dins del sector públic mostrava una tendència a la disminució, se n'observava un augment significatiu dins del sector privat. Aquesta divergència era particularment pronunciada en el sector privat, cosa que contribuïa a un lleuger increment en els valors globals de segregació segons l'estatus social de l'alumnat.

Amb les dades del PISA de 2018, es va detectar un canvi de tendència. Els nivells de segregació dels centres privats van disminuir fins a retornar als valors de 2009, mentre que en el sector públic es mantenien relativament constants. Aquesta evolució resultava en una reducció dels valors globals de segregació a Catalunya fins a nivells del 2012. L'actualització més recent amb dades del PISA 2022 continua mostrant una atenuació de la polarització en la distribució desigual de l'alumnat de classe social baixa dins d'ambdues xarxes. Observem que, mentre els valors de segregació dins del sector privat es mantenen estables (de 0,43 a 0,42), els del sector públic han augmentat de forma significativa (de 0,26 a 0,34). Aquesta tendència subratlla que, tot i que els centres privats continuen presentant nivells de segregació interna més alts, la diferència respecte al sector públic s'ha reduït. Pel que fa al sector públic, aquests resultats deixen en evidència que el fenomen de la doble xarxa de centres públics s'ha reforçat encara més.

GRÀFIC 93

Evolució dels nivells de segregació social segons titularitat. 2003-2022



Font: elaboració pròpia amb la base de dades OCDE-PISA 2003-2022.

Segregació escolar i resultats acadèmics

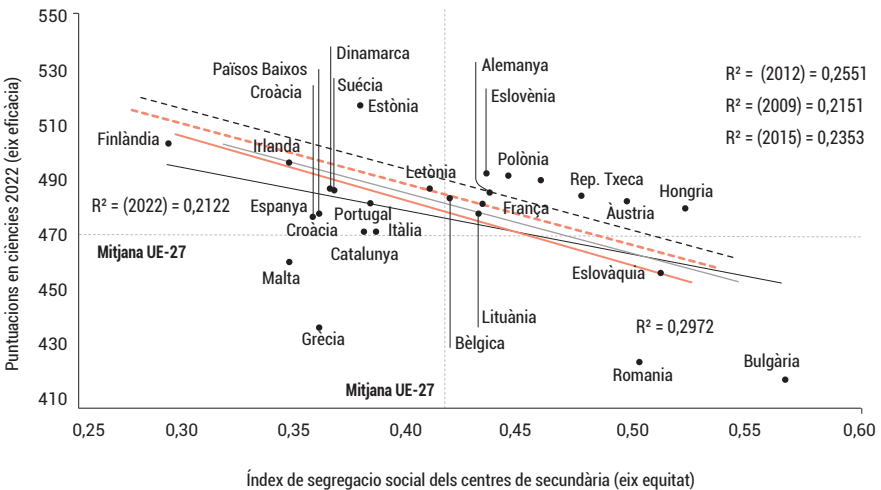
Estudiar el fenomen de la segregació escolar és essencial no només pels potencials efectes nocius que pot tenir en termes de resultats no cognitius i relacions interpersonals, sinó també pel seu impacte directe en l'aprenentatge de l'alumnat. Tal com hem exposat en edicions anteriors, una qüestió clau que ens plantejem és en quina mesura la distribució desigual de grups socials minoritaris pot afectar els resultats acadèmics de l'alumnat. La recerca ha demostrat que la concentració en un mateix centre escolar d'un grup social minoritari desafavorit, com ara l'alumnat de famílies de classe baixa o l'alumnat estranger, està associada amb una disminució dels nivells d'aprenentatge.⁶

6. Willms 1986; Caldas i Bankston 1997; Alegre i Ferrer 2010; Dronkers i Levels 2007; Ferrer-Esteban, 2016; Hanushek *et al.*, 2009.

Iniciem l'anàlisi de la relació entre la segregació escolar i l'eficàcia educativa amb una perspectiva internacional. El Gràfic 94 destaca una relació negativa constant al llarg del temps. Mitjançant una anàlisi comparada entre països europeus, observem que els països amb majors nivells de segregació escolar tendeixen a mostrar uns nivells d'eficàcia educativa inferiors. Això ens permet afirmar que entre el 21% i el 30% de les diferències de rendiment entre països poden ser explicades pels nivells de segregació escolar. Aquesta aproximació evidencia la importància de polítiques educatives que abordin la segregació escolar, la qual no només esdevé un obstacle per a l'equitat sinó que també compromet la qualitat del sistema educatiu.

GRÀFIC 94

Relació entre les puntuacions a les proves PISA (eficàcia) i els nivells de segregació social (equitat) als centres de secundària. 2009-2022



Font: elaboració pròpia amb la base de dades OCDE-PISA.

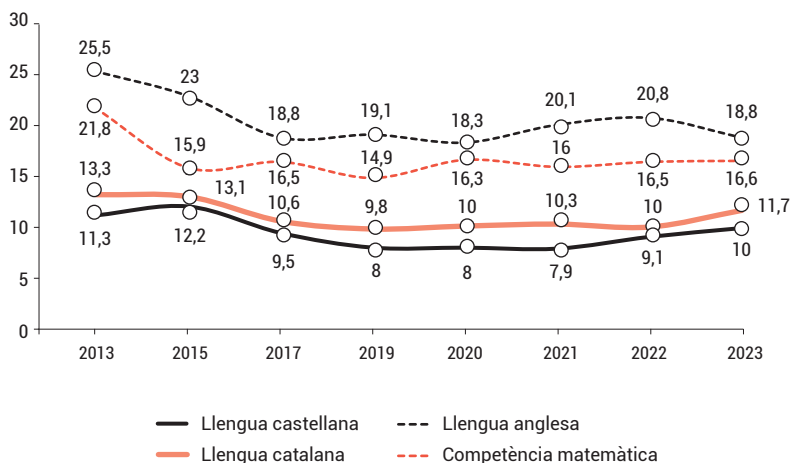
També hem observat una correlació entre la segregació escolar i els resultats acadèmics, com es demostra amb les dades de les proves de competències bàsiques de quart d'ESO. El Gràfic 95 mostra que els estudiants

que assisteixen a centres d'alta complexitat, caracteritzats per una major concentració d'alumnat desafavorit, tendeixen a obtenir resultats inferiors comparats amb els estudiants de centres de baixa complexitat. Aquestes diferències, que es mantenen constants al llarg del temps, són evidents en totes les àrees avaluades.

És important destacar que, malgrat la persistència d'aquesta tendència, les diferències en els resultats han anat disminuint al llarg dels anys, fet que indica una millora progressiva en termes d'igualtat d'oportunitats educatives per a l'alumnat desafavorit. Amb relació a les matèries específiques, les diferències més accentuades es troben en el coneixement de la llengua anglesa i en la competència matemàtica. En contrast, les diferències són menys pronunciades en les llengües castellana i catalana, cosa que indica una distribució més equitativa de les competències lingüístiques entre els centres amb diferent composició.

GRÀFIC 95

Evolució de les diferències de rendiment entre els centres de complexitat baixa i els centres de complexitat alta, 4t d'ESO. 2013-2023



Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu

Durant les dues darreres dècades, el règim lingüístic del sistema educatiu ha estat objecte de debat polític i d'intervenció judicial, especialment arran de la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, que va declarar inconstitucional el caràcter preferent del català i l'ús del català com a única llengua vehicular en l'ensenyament. Aquesta sentència va portar el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i el Tribunal Suprem a emetre sentències que fixaven una proporció del 25% com la proporció raonable en què la llengua castellana passa a ser llengua vehicular. Aquesta proporció estava fonamentada en una manca de regulació per part del Departament d'Educació de la vehicularitat de les llengües al sistema educatiu en la línia marcada pel Tribunal Constitucional amb la sentència de l'Estatut.

Per respondre a aquest buit legal, l'any 2022 el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei 8/2022, del 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari, i el Decret Llei 6/2022, de 30 de maig, pel qual es fixen els criteris aplicables a l'elaboració, l'aprovació, la validació i la revisió dels projectes lingüístics dels centres educatius. Aquest marc legal estableix el català com a llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu, i l'ensenyament i l'ús curricular i educatiu del català i del castellà, en els termes que fixin els projectes lingüístics de cada centre i a partir de criteris pedagògics, per assegurar que tot l'alumnat assoleixi el domini oral i escrit de les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria. Més recentment, l'any 2024 el Departament d'Educació va aprovar el Decret 91/2024, de 14 de maig, del règim lingüístic del sistema educatiu no universitari, que desplega aquest marc legal sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari.

Per ara, aquesta norma ha estat suspesa cautelarment pel Tribunal Superior i el marc legal està pendent de la resolució del Tribunal Constitucional després que determinats partits polítics i el mateix Tribunal Superior

de Justícia de Catalunya hagin plantejat un recurs i una qüestió d'inconstitucionalitat, respectivament, i que aquest darrer hagi suspès cautelarment l'aplicació de la norma.

La llengua parlada a casa pot arribar a ser un factor de desigualtat educativa quan aquesta no coincideix amb la llengua normalment emparada com a vehicular al sistema educatiu. En el cas de Catalunya, això esdevé un repte important atès que una gran part dels estudiants té el castellà, l'altra llengua cooficial, com a llengua d'ús habitual. És per això que esdevé particularment rellevant explorar si s'observen desigualtats d'oportunitats per raó de llengua en el sistema educatiu català.

En aquesta secció fem front a aquesta qüestió analitzant dos aspectes vinculats amb la llengua: en primer lloc, oferim indicadors que posen en relació la llengua parlada a casa amb l'èxit escolar, anàlisi que ens permet establir en quina mesura el model d'immersió afavoreix tot l'alumnat en igual mesura. D'altra banda, aportem indicadors relatius a la probabilitat que tenen els i les estudiants de les comunitats autònomes amb llengües cooficials d'estar en contacte i, per tant, d'estar exposades a companys que parlen la mateixa llengua o l'altra llengua cooficial.

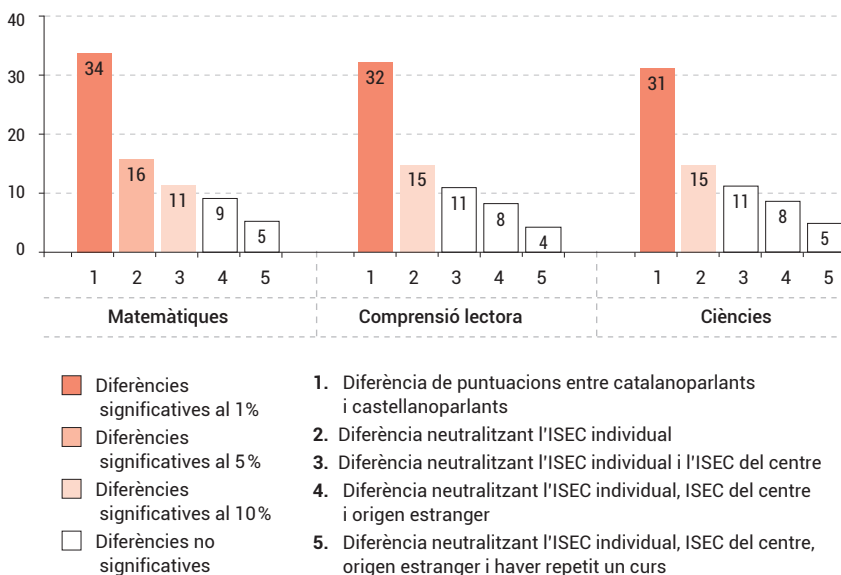
Diferència de puntuacions segons la llengua parlada a casa

Pel que fa a les puntuacions segons la llengua parlada a casa, el Gràfic 96 mostra com, efectivament, existeixen diferències en els resultats: els estudiants catalanoparlants obtenen entre 31 i 34 punts més que els castellanoparlants. Ara bé, aquestes diferències no es poden atribuir al fet que habitualment parlin castellà a casa i que estiguin estudiant en un sistema on la llengua normalment emprada com a vehicular sigui el català. Amb dades del PISA 2022, podem afirmar que les diferències observades a matemàtiques, comprensió lectora i ciències s'expliquen per la classe social, la complexitat social dels centres, l'origen estranger i per haver repetit un

curs, però no pas per tenir el castellà com a llengua d'ús habitual a casa. De fet, les diferències observades en totes les matèries desapareixen després de controlar l'ISEC individual, l'ISEC agregat a escala de centre i l'origen estranger. Si bé la inclusió de la variable de repetició d'un curs no modifica la manca de significativitat de les diferències, sí que les redueix ulteriorment.

GRÀFIC 96

Diferència de puntuacions en matemàtiques, lectura i ciències segons la llengua parlada a casa, neutralitzant factors d'origen socioeconòmic i de composició escolar



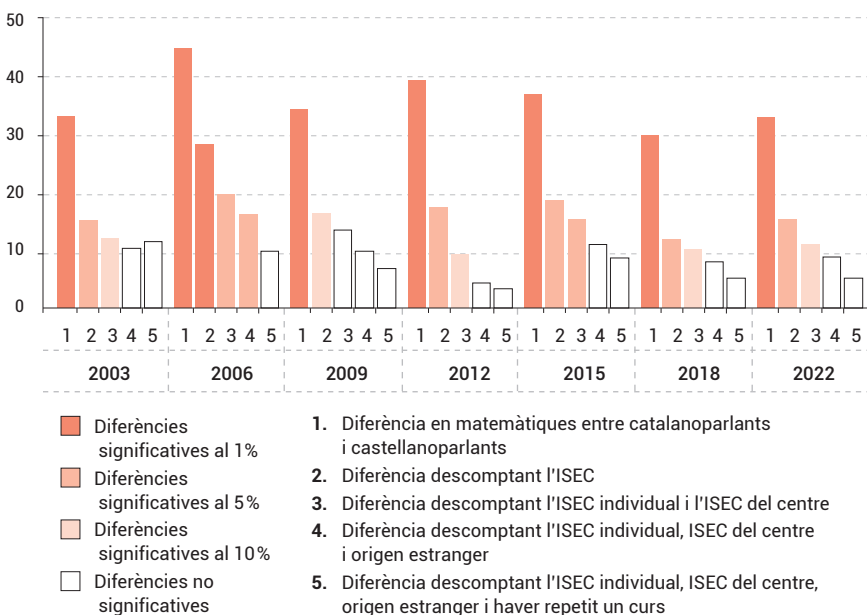
Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2022.

En una perspectiva longitudinal, les diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants han mostrat la mateixa tendència en totes les onades del PISA, a excepció de l'any 2015: al brut dels factors socioeconòmics en l'àmbit individual i de centre, s'observen diferències significatives segons la llengua parlada a casa. Aquestes diferències, però, desapareixen a

mesura que anem introduint variables i neutralitzem la influència de l'estatus socioeconòmic de les famílies, la complexitat social dels centres, l'origen estranger i el fet d'haver repetit un curs. Això succeeix en les diferències en matemàtiques (Gràfic 97), comprensió lectora (Gràfic 98) i ciències (Gràfic 99). Com dèiem, l'única excepció va ser l'any 2015, any en què es van mantenir les diferències en comprensió lectora i ciències.

GRÀFIC 97

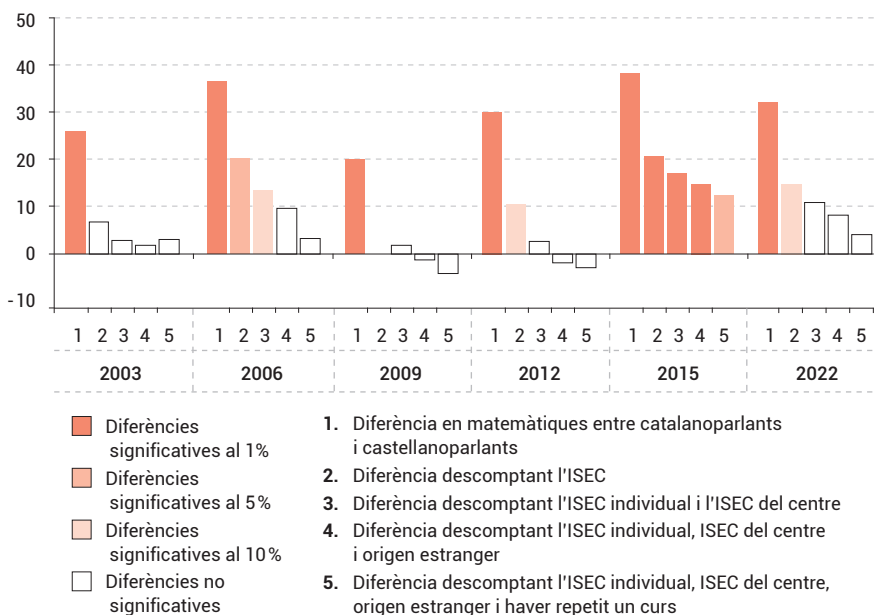
Evolució de les diferències de puntuacions en matemàtiques segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2003-2022.

GRÀFIC 98

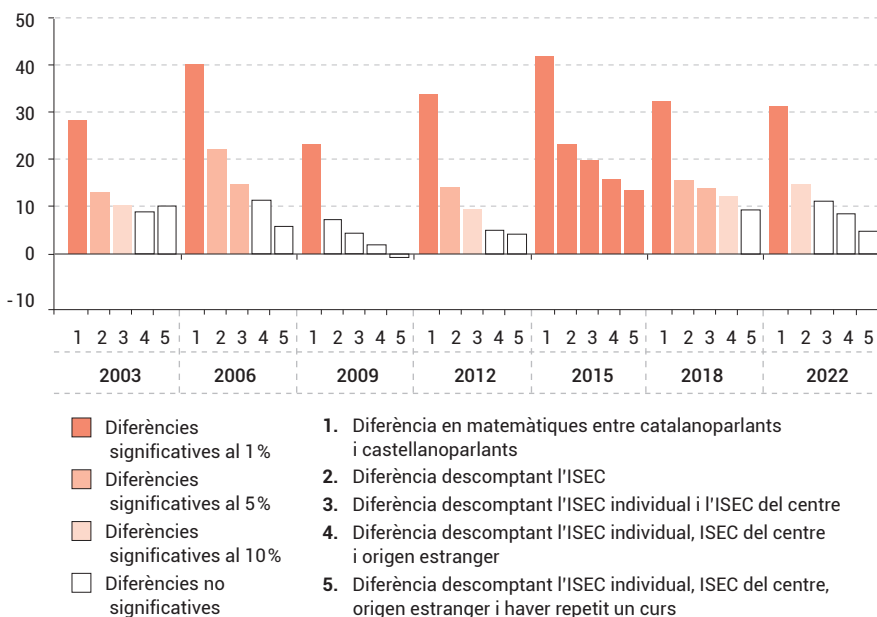
Evolució de les diferències de puntuacions en lectura segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2003-2022.

GRÀFIC 99

Evolució de les diferències de puntuacions en ciències segons la llengua parlada a casa, descomptant l'ISEC i l'origen estranger a Catalunya. 2003-2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2003-2022.

Aïllament i exposició de l'alumnat a l'institut segons la llengua parlada a casa

La capacitat d'un sistema educatiu per ser inclusiu es mesura per la seva capacitat per prevenir la segregació de l'alumnat basada en diferents característiques, com ara la llengua parlada a casa. En aquest apartat, s'exploren aquestes situacions de segregació mitjançant l'índex d'exposició o d'aïllament. Aquest índex indica la probabilitat que estudiants de diferents grups lingüístics interaccionin entre ells i amb els de grups lingüístics diferents. En el context català, en què la llengua està lligada a factors

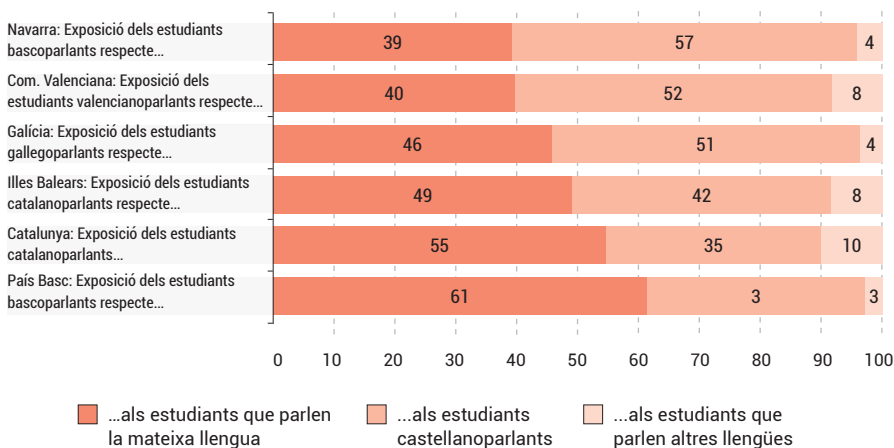
com la classe social i l'estatus d'estranger, és important considerar aquests elements per interpretar l'índex. Això ens permetrà entendre que les dinàmiques d'aïllament o d'interacció no s'expliquen exclusivament per la llengua parlada.

El Gràfic 100 ens mostra el grau d'interacció potencial entre estudiants que parlen una llengua oficial diferent del castellà i els seus companys que parlen la mateixa llengua, el castellà o altres llengües dins d'un mateix context escolar, en les diferents comunitats autònomes amb llengües cooficials. A Navarra i la Comunitat Valenciana, per exemple, els estudiants bascoparlants i valencianoparlants, respectivament, tenen prop d'un 40% de les interaccions amb altres estudiants que tenen la mateixa llengua cooficial com a habitual, i més de la meitat amb estudiants castellanoparlants o parlants d'altres llengües. En el cas del País Basc, en canvi, en sentit oposat, coherentment amb un sistema educatiu que es basa en centres adscrits a diferents models lingüístics en funció de la prevalença del basc o del castellà com a llengües vehiculars, els estudiants bascoparlants tenen un 61% de les interaccions amb parlants de la mateixa llengua. El País Basc és la comunitat on hi ha una major concentració de l'alumnat bascoparlant en els mateixos entorns escolars.

Per la seva part, Catalunya, tot i disposar d'un model lingüístic unitari, presenta des d'una perspectiva comparada amb la resta de comunitats autònomes amb llengües cooficials una segregació de l'alumnat catalanoparlant relativament elevada: els estudiants catalanoparlants interactuen en més de la meitat dels casos, el 55%, amb altres estudiants catalanoparlants, mentre que en un 45% ho fa amb parlants d'altres llengües.

GRÀFIC 100

Exposició de l'alumnat que parla una llengua oficial diferent del castellà, segons comunitats autònomes. 2022



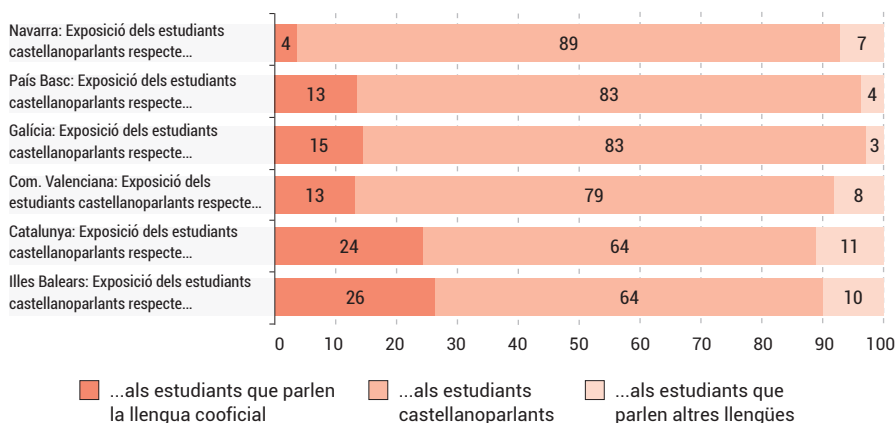
Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2022.

La segregació de l'alumnat castellanoparlant, però, és més elevada que la de l'alumnat parlant d'altres llengües oficials. El Gràfic 101 reflecteix l'entorn lingüístic dels estudiants castellanoparlants en les diverses comunitats autònomes, i mostra les seves interaccions amb parlants de la llengua cooficial, altres castellanoparlants i estudiants amb altres llengües. A Navarra, al País Basc, a Galícia i a la Comunitat Valenciana predominen les interaccions amb estudiants que també tenen el castellà com a llengua principal en prop o més del 80%. En canvi, les interaccions amb estudiants que parlen la llengua cooficial són molt reduïdes, per sota del 15%. A Catalunya i a les Illes Balears, en canvi, l'alumnat castellanoparlant destaca per una major interacció amb parlants de la llengua cooficial, amb tot i que ho fan amb proporcions molt baixes, properes al 25% (24% i 26%, respectivament).

A Catalunya, i també a la resta de les comunitats, l'alumnat castellanoparlant presenta menys oportunitats d'interacció lingüística amb alumnes catalanoparlants o d'altres llengües cooficials que no pas a la inversa. Els estudiants castellanoparlants, en general, tenen una alta exposició a altres castellanoparlants en totes les comunitats, cosa que indica que el castellà continua sent la llengua predominant en la seva interacció diària.

GRÀFIC 101

Exposició de l'alumnat que parla castellà, segons comunitats autònomes. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2022.

L'educació inclusiva

L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris

Un dels principals reptes que està afrontant el sistema educatiu en l'actualitat és aconseguir garantir l'educació inclusiva de l'alumnat, independentment de quines siguin les seves necessitats educatives, i el desplegament efectiu del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquesta

regulació estableix un nou model basat en el principi d'inclusió, que promou l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, amb els suports que escaiguin, mentre que reserva l'escolarització en centres d'educació especial a casos excepcionals, d'acord amb la voluntat de les famílies. De fet, els centres d'educació especial s'han de convertir en centres proveïdors de serveis i recursos per als centres ordinaris.

En aquest sentit, convé posar de manifest que el curs 2022-2023 el 80,8% de l'alumnat amb necessitats educatives especials està escolaritzat en centres ordinaris a Catalunya, amb una proporció que ha crescut molt lleugerament en els darrers anys per efecte d'una detecció cada cop més gran de les necessitats de suport educatiu de l'alumnat al sistema educatiu. D'ençà de l'aprovació del Decret 150/2017, des del curs 2017-2018 fins al curs 2023-2024, el nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris ha augmentat en prop de 14.000 alumnes, un 59,4% més.

El nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris ha tendit a créixer per l'evolució de la demografia educativa, que ha suposat un augment del nombre d'alumnat matriculat al sistema, i també, entre altres aspectes, per una definició més comprensiva dels criteris que determinen les necessitats educatives especials, per una millora en els procediments de detecció primerenca per part dels centres i serveis educatius, per una incorporació més gran d'adaptacions curriculars i de plans individualitzats que requereixen un reconeixement previ o també per una provisió d'oferta a la postobligatòria que facilita la permanència d'aquest alumnat al sistema educatiu.

Amb tot i l'aprovació de l'esmentat decret, però, val a dir que també ha augmentat el nombre d'alumnat escolaritzat als centres d'educació especial, en prop de 1.400 alumnes, un 20,3% més (Taula 42). El canvi de model, doncs, sembla haver millorat la detecció primerenca i el reconeixement de les necessitats educatives especials, però no sembla haver modificat substancialment la tendència a l'escolarització de l'alumnat als centres d'educació especial.

TAULA 42

Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials al sistema educatiu. Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024

| CURSOS | ALUMNES AMB NEE ESCOLARITZATS EN CENTRES ORDINARIS | ALUMNES EN CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL | TOTAL D'ALUMNES AMB NEE | % D'ALUMNES AMB NEE EN CENTRES ORDINARIS |
|-----------|--|--|-------------------------|--|
| 2005-2006 | 15.795 | 6.779 | 22.574 | 70 |
| 2006-2007 | 17.074 | 6.828 | 23.902 | 71,4 |
| 2007-2008 | 17.310 | 6.810 | 24.120 | 71,8 |
| 2008-2009 | 19.525 | 6.868 | 26.393 | 74 |
| 2009-2010 | 20.282 | 6.615 | 26.897 | 75,4 |
| 2010-2011 | 18.407 | 6.369 | 24.776 | 74,3 |
| 2011-2012 | 18.939 | 6.568 | 25.507 | 74,3 |
| 2012-2013 | 18.068 | 6.744 | 24.812 | 72,8 |
| 2013-2014 | 17.759 | 6.927 | 24.686 | 71,9 |
| 2014-2015 | 18.164 | 7.147 | 25.311 | 71,8 |
| 2015-2016 | 18.625 | 7.282 | 25.907 | 71,9 |
| 2016-2017 | 24.696** | 6.919 | 31.612** | 78,1 |
| 2017-2018 | 23.857 | 6.839 | 30.696 | 77,2 |
| 2018-2019 | 26.844 | 7.087 | 33.931 | 79,1 |
| 2019-2020 | 29.374 | 7.456 | 36.830 | 79,8 |
| 2020-2021 | 29.028 | 7.818 | 36.846 | 78,8 |
| 2021-2022 | 31.470 | 8.067 | 39.537 | 79,6 |
| 2022-2023 | 34.465 | 8.207 | 42.672 | 80,8 |
| 2023-2024 | 38.027 | 8.226 | 46.253 | 82,2 |

Nota: ** Les dades dels centres ordinaris corresponen a alumnat d'infantil, primària i secundària. Alhora, cal tenir present que s'han afegit categories de reconeixement de NEE respecte de les dades de cursos anteriors. Aquest canvi s'ha degut a l'aprovació de l'Ordre ENS/293/2015, de 18 de setembre, de creació del Registre d'alumnes i del fitxer de dades de caràcter personal associat, i a la posterior implantació d'aquest registre (RALC) en què s'han d'inscriure tots els alumnes matriculats als centres educatius d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya. El RALC és l'única font de dades d'identificació dels alumnes, de manera que s'interrelaciona amb la resta de sistemes d'informació del Departament, com per exemple la GEDAC (aplicació per a la gestió d'escolarització).

Font: Informe sobre els drets dels infants 2023 del Sindic de Greuges, amb dades del Departament d'Educació.

Prenent com a referència les dades del Ministeri d'Educació, Catalunya presenta una tendència més gran a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials a centres d'educació especial. El curs 2022-2023, a Catalunya un 82,9% d'aquest alumnat estaria escolaritzat en centres ordinaris, mentre que, al conjunt de l'Estat, aquesta proporció se situa en el 84,2%, lleugerament per sobre, per bé que les diferències estan tendint a reduir-se any rere any a mesura que millora el nivell de detecció primerenca d'aquest alumnat (Taula 43).

Catalunya presenta, alhora, una proporció més reduïda d'alumnat amb necessitats educatives especials al conjunt del sistema, del 2,7%, que el conjunt de l'Estat, que és del 3,3%, amb diferències que es fan especialment a primària. Aquestes diferències també han tendit a reduir-se, a mesura que ha millorat la detecció.

TAULA 43**Evolució de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, a Catalunya i Espanya.
Del curs 2009-2010 al curs 2022-2023**

| | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris (%) | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 61,4 | 63,8 | 64,7 | 63,4 | 62,8 | 62,3 | 62,7 | 74,1 (**) | 76,6 | 78,5 | 79,8 | 79,8 | 81,2 | 82,9 |
| Espanya | 78,4 | 78,1 | 78,5 | 79,4 | 79,6 | 80,2 | 83 | 83,3 | 83,4 | 82,4 | 82,8 | 82,9 | 83,8 | 84,2 |
| Alumnat amb necessitats educatives especials (%) | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 2 | 1,9 | 2,1 | 2,3 | 2,3 | 2,5 | 2,7 |
| Espanya | 1,9 | 1,8 | 1,9 | 2 | 2,1 | 2,2 | 2,6 | 2,7 | 2,7 | 2,6 | 2,7 | 2,8 | 3,1 | 3,3 |
| Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris (%) | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 1,5 | 1,5 | 1,7 | 1,8 | 1,9 | 2,1 | 2,2 |
| Espanya | 1,5 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,7 | 1,8 | 2,2 | 2,2 | 2,3 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,6 | 2,8 |
| Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris (primària) (%) | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 2 | 1,9 | 1,9 | 2,1 | 2,1 | 2,3 | 2,4 |
| Espanya | 2 | 1,9 | 1,9 | 2,1 | 2,1 | 2,3 | 2,8 | 3,1 | 3,2 | 2,7 | 2,9 | 2,9 | 3,2 | 3,5 |
| Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris (ESO) (%) | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 1,4 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 2,3 | 1,9 | 2,4 | 2,6 | 2,7 | 2,8 | 2,9 |
| Espanya | 2 | 2 | 2,2 | 2,3 | 2,3 | 2,4 | 3 | 2,8 | 2,7 | 2,8 | 2,9 | 3 | 3,3 | 2,9 |

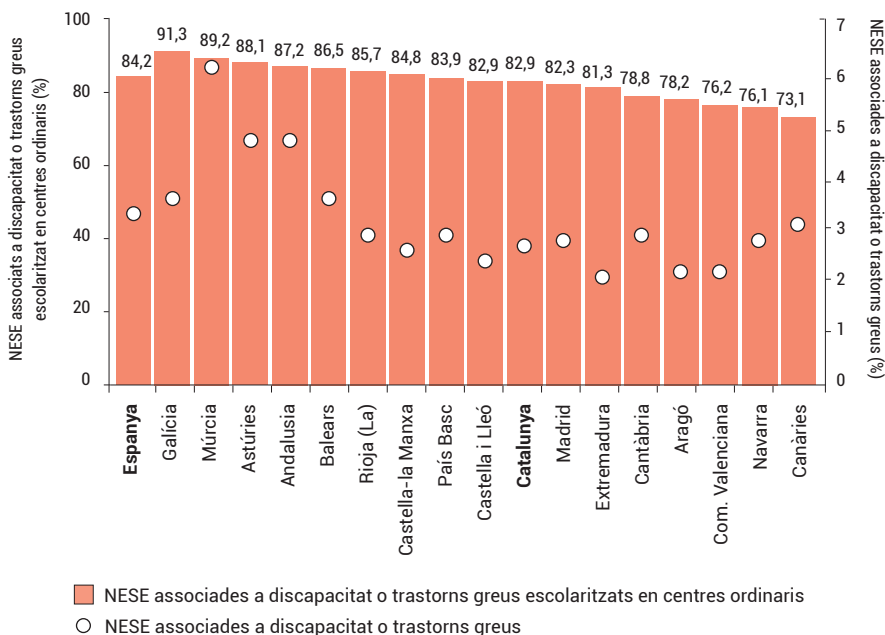
Nota: canvi de sèrie el curs 2016-2017 a Catalunya.

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Per comunitats autònomes, Catalunya se situa en una posició intermèdia, tant pel que fa al percentatge d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris com també quant al percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials al conjunt del sistema educatiu (Gràfic 102 i Taula 44). En el moment en què es va aprovar el Decret 150/2017, des d'una perspectiva comparada, Catalunya era una de les comunitats autònomes, només per davant d'Extremadura i Aragó, que presentava percentatges més baixos. A l'educació primària, però, el curs 2022-2023 Catalunya encara se situa entre les comunitats amb un percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris més baix, només per davant de la Comunitat Valenciana i Extremadura.

GRÀFIC 102

Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

Per sectors de titularitat, en els centres ordinaris del sector públic hi ha una proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials més elevada, del 2,5%, que el sector privat, que és de l'1,7%. Les diferències, però, són més reduïdes que en el cas de les necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques (Taula 44).

TAULA 44

Alumnat amb necessitats educatives especials, per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 (%)

| | NESE TOTAL | NESE ASSOCIADES A DISCAPACITAT O TRASTORNS GREUS | | | | | | | | |
|----------------------|-------------|--|---------------|---------------|-------------------|------------|------------|---------------|---------------|-------------------|
| | | Total | Sector públic | Sector privat | Centres ordinaris | | | | | Educació especial |
| | | | | | Total | Primària | ESO | Sector públic | Sector privat | |
| Espanya | 12 | 3,3 | 3,6 | 2,6 | 2,8 | 3,5 | 2,9 | 3,1 | 2 | 15,8 |
| Andalusia | 9,3 | 4,7 | 5,1 | 3,6 | 4,1 | 5,4 | 4,1 | 4,5 | 3 | 12,8 |
| Aragó | 4,3 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,7 | 2,4 | 1,8 | 1,9 | 1,5 | 21,8 |
| Astúries | 13,3 | 4,7 | 4,6 | 4,8 | 4,1 | 4,8 | 4,2 | 4,1 | 4,3 | 11,9 |
| Balears | 19,6 | 3,6 | 3,6 | 3,7 | 3,1 | 3,7 | 3,2 | 3,4 | 2,8 | 13,5 |
| Canàries | 9 | 3,1 | 3,3 | 2,3 | 2,3 | 2,7 | 2,4 | 2,4 | 1,7 | 26,9 |
| Cantàbria | 12,3 | 2,9 | 2,6 | 3,4 | 2,3 | 2,8 | 2,9 | 2,3 | 2,3 | 21,2 |
| Castella i Lleó | 10,7 | 2,4 | 2,6 | 2,1 | 2 | 2,9 | 2,6 | 2,2 | 1,7 | 17,1 |
| Castella -la Manxa | 8,7 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 2,3 | 3,1 | 2,2 | 2,3 | 1,8 | 15,2 |
| Catalunya | 17,7 | 2,7 | 2,8 | 2,5 | 2,2 | 2,4 | 2,9 | 2,5 | 1,7 | 17,1 |
| Comunitat Valenciana | 14,2 | 2,2 | 2,5 | 1,4 | 1,6 | 2,3 | 1,8 | 1,9 | 1,2 | 23,8 |
| Extremadura | 9,8 | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,7 | 1,9 | 1,4 | 1,9 | 0,9 | 18,7 |
| Galícia | 14,6 | 3,6 | 3,7 | 3,5 | 3,3 | 3,9 | 3,6 | 3,5 | 2,9 | 8,7 |
| Madrid | 7,8 | 2,8 | 3,5 | 1,9 | 2,3 | 3,4 | 2,4 | 3 | 1,4 | 17,7 |
| Múrcia | 17,5 | 6,1 | 6,6 | 5 | 5,5 | 6,5 | 5,3 | 6 | 4,3 | 10,8 |
| Navarra | 19,6 | 2,8 | 2,9 | 2,6 | 2,2 | 2,6 | 1,4 | 2,3 | 2 | 23,9 |
| País Basc | 8,6 | 2,9 | 3,2 | 2,6 | 2,4 | 3,1 | 2,7 | 2,7 | 2,2 | 16,1 |
| Rioja (La) | 16,2 | 2,9 | 3,2 | 2,4 | 2,5 | 3 | 2,3 | 2,8 | 2 | 14,3 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa

Un dels problemes principals que dificulta el desplegament del decret té a veure amb dèficits amb la provisió de personal de docent i d'atenció educativa als centres ordinaris, així com la provisió de recursos als serveis educatius, per fer efectiva la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En aquest sentit, cal posar de manifest que els recursos destinats a garantir l'educació inclusiva han augmentat de manera sostinguda des del curs 2010-2011, i de manera més intensa des de l'aprovació del Decret 150/2017. Així, des del curs 2010-2011 fins al curs 2023-2024 s'ha quadruplicat el nombre de docents per als SIEI, de 316 a 1.224, amb un increment proper als 700 SIEI des del curs 2017-2018. Des d'aquest curs, també ha augmentat de manera significativa, en més de 1.000 docents, el personal docent especialista d'educació especial, dels 3.378 als 4.403, i s'han doblat les hores de monitors de suport als centres públics, amb un augment de 30.000 hores més, de les 32.148 a les 62.452 (Taula 45). També s'han incrementat les dotacions CREDA, CRED-VI i CRETDC, per a l'atenció d'alumnat amb dèficits auditius, visuals o conductuals, així com els recursos destinats als EAP (Taula 46).

Amb tot i això, convé afegir que l'alumnat amb necessitats educatives especials s'ha incrementat en els darrers anys, tal com s'ha exposat prèviament, i que l'evolució positiva existent en el nombre de determinats recursos és poc significativa en relació amb el nombre de centres existents, més de 3.000, i al nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, prop de 35.000. Són dotacions encara insuficients per garantir la transformació efectiva de tots els centres del Servei d'Educació de Catalunya en centres inclusius.

TAULA 45

Evolució de la dotació de professionals a Catalunya. Curs 2010-2011 al curs 2023-2024

| | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nombre de docents per als SIEI (1) | | | | | | | | | | | | | | |
| 316 | 331 | 355 | 359 | 377 | 426 | 481 | 551 | 684 | 762,9 | 845,5 | 992 | 1.171 | 1.171 | 1.234 |
| Monitors/es de suport a centres públics (hores contractades) (2) | | | | | | | | | | | | | | |
| 23.971 | 23.971 | 23.971 | 27.791 | 29.439 | 30.083 | 30.323 | 32.148 | 32.148 | 33.504 | 40.465 | 47.816 | 54.068 | 54.068 | 62.452 |
| Auxiliars d'educació especial | | | | | | | | | | | | | | |
| 124 | 126 | 126 | 125 | 119 | 118 | 118 | 116 | 116 | 116 | 113 | 115 | 116 | 116 | 116 |
| Docents especialistes d'educació especial (2n cicle d'educació infantil i educació primària) | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.074 | 3.050 | 2.948 | 3.260 | 3.244 | 3.080 | 3.290 | 3.378 | 3.489 | 3.565 | 3.598 | 3.893 | 4.403 | 4.403 | - |
| Alumnat NEE A per docent especialista d'educació especial | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | 4,81 | 4,89 | - | 4,96 | 4,99 | 4,96 | 4,96 | - |
| Hores de vellador per alumnat NEE A en centres ordinaris (públics) | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | 1,84 | 1,57 | 1,49 | 1,83 | 1,89 | 1,84 | 1,84 | 2,03 (p) |
| Nombre d'aules integrals de suport | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | 13 | 19 | 20 | 27 | 32 | 38 | 38 | 41 |

Notes:

(1) En el cas de primària es computa una unitat per cada dotació de plantilla. En el cas de secundària, es computa una unitat per cada 1,5 dotacions de plantilla.

A partir del curs 2017-2018 s'indica el nombre de docents als SIEI en centres públics i concertats.

(2) Els cursos 2013-2014, 2014-2015 i 2015-2016, les dades inclouen la dotació inicial i els increments tramitats a partir del segon trimestre, per ajustament de la demanda. Les dades anteriors i posteriors no tenen en compte les hores contractades pel Consorci d'Educació de Barcelona.

Font: Sindic de Greuges. Informe sobre els drets dels infants 2023, a partir de dades del Departament d'Educació.

TAULA 46**Evolució dels recursos disponibles als EAP a Catalunya. Curs 2015-2016 al curs 2023-2024**

| | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 | 2023 -2024 |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| EAP | | | | | | | | | |
| Psicopedagogs | 521 | 537 | 567 | 567 | 567 | 640 | 641,5 | 632 | 682 |
| Treballadors socials | 110 | 110 | 106 | 106 | 108 | 121 | 121 | 121 | 144 |
| Fisioterapeutes | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 105 | 105 | 105 | 134 |

Font: *Informe sobre els drets dels infants 2023* del Síndic de Greuges, amb dades del Departament d'Educació.

L'escolarització en centres d'educació especial

L'anàlisi de les dades d'escolarització de l'alumnat als centres d'educació especial posa de manifest que, més enllà de les necessitats educatives, hi ha altres factors que determinen una major predisposició a escolaritzar-se en un centre d'educació especial i no pas en un centre ordinari.

Un d'aquests factors és l'edat. A mesura que augmenta l'edat, hi ha una tendència més gran a l'escolarització en centres d'educació especial, en part, per les dificultats que troben els centres de secundària a l'hora d'atendre l'alumnat en un règim d'inclusió. El curs 2022-2023, un 3,4% de l'alumnat d'aquests centres té menys de 6 anys, un 28,5%, entre 6 i 11 anys, un 26,2%, entre 12 i 15 anys, i un 51,9%, més de 15 anys (més de la meitat dels quals, majors de 18 anys). La permanència de l'alumnat als centres d'educació especial més enllà de l'edat d'escolarització obligatòria, a partir de la creació d'oferta específica per a aquest col·lectiu (IFEs, i PFI), explica, en bona part, l'increment d'alumnat escolaritzat en aquests centres. El curs 2017-2018, per exemple, l'alumnat major de 15 anys representava el 40,1% del total d'alumnat, més de 10 punts percentuals menys que en l'actualitat.

A l'hora d'atendre les necessitats educatives de l'alumnat més enllà de l'educació bàsica, és destacable la creació el curs 2017-2018 dels itineraris

formatius específics (IFE), una nova oferta regulada en el decret d'educació inclusiva, preferentment vinculada a qualificacions professionals de nivell 1, adreçada específicament a persones amb discapacitat intel·lectual lleu o moderada que no estiguin en disposició de seguir els itineraris de formació professional ordinaris. Un total de 1.301 alumnes estan cursant aquests ensenyaments (Taula 47).

En negatiu, però, convé posar de manifest que el nombre d'alumnat d'educació especial infantil i d'educació bàsica obligatòria, des de l'aprovació del Decret 150/2017, s'ha mantingut estable o lleugerament a l'alça. El curs 2022-2023 hi ha prop de 100 alumnes més en aquestes etapes educatives respecte al curs 2017-2018.

En valors relatius, en relació amb la població del seu grup de referència, mentre la taxa per cada 1.000 habitants tendeix a créixer per a l'alumnat de més de 15 anys (amb prop de 1.500 alumnes més), es manté més o menys estable en el cas de l'alumnat menor de 12 anys (amb prop de 40 alumnes més), i es redueix en el cas de l'alumnat de 12 a 15 anys (amb prop de 200 alumnes menys) (Gràfic 103).

TAULA 47

Evució de l'alumnat d'educació especial per edat a Catalunya. Curs 2010-2011 al curs 2022-2023

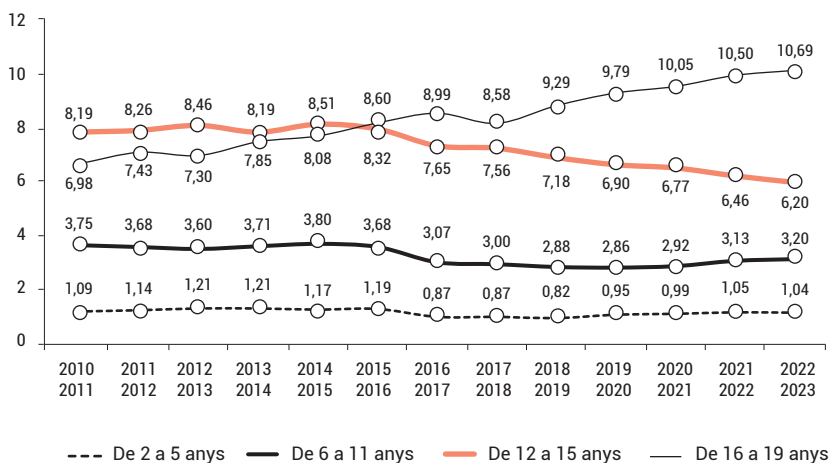
| | EDAT | | | | | | | | | | |
|-----------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Total | 2-5 | 6-11 | 12-15 | 16-17 | ≥ 18 | 2-5 (%) | 6-11 (%) | 12-15 (%) | 16-17 (%) | 18 ≥ (%) |
| 2010-2011 | 6.369 | 363 | 1.647 | 2.193 | 1.206 | 960 | 5,7 | 25,9 | 34,4 | 18,9 | 15,1 |
| 2011-2012 | 6.568 | 390 | 1.668 | 2.235 | 1.272 | 1.003 | 5,9 | 25,4 | 34 | 19,4 | 15,3 |
| 2012-2013 | 6.744 | 418 | 1.678 | 2.339 | 1.246 | 1.063 | 6,2 | 24,9 | 34,7 | 18,5 | 15,8 |
| 2013-2014 | 6.929 | 415 | 1.761 | 2.317 | 1.315 | 1.121 | 6 | 25,4 | 33,4 | 19 | 16,2 |
| 2014-2015 | 7.147 | 393 | 1.838 | 2.435 | 1.346 | 1.135 | 5,5 | 25,7 | 34,1 | 18,8 | 15,9 |

| | EDAT | | | | | | | | | | |
|-----------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Total | 2-5 | 6-11 | 12-15 | 16-17 | 18 ≥ | 2-5 (%) | 6-11 (%) | 12-15 (%) | 16-17 (%) | 18 ≥ (%) |
| 2015-2016 | 7.286 | 387 | 1.821 | 2.434 | 1.428 | 1.216 | 5,3 | 25 | 33,4 | 19,6 | 16,7 |
| 2016-2017 | 6.919 | 271 | 1.535 | 2.296 | 1.507 | 1.310 | 3,9 | 22,2 | 33,2 | 21,8 | 18,9 |
| 2017-2018 | 6.839 | 263 | 1.504 | 2.330 | 1.454 | 1.288 | 3,8 | 22 | 34,1 | 21,3 | 18,8 |
| 2018-2019 | 7.087 | 242 | 1.449 | 2.288 | 1.573 | 1.535 | 3,4 | 20,4 | 32,3 | 22,2 | 21,7 |
| 2019-2020 | 7.456 | 279 | 1.431 | 2.268 | 1.712 | 1.766 | 3,7 | 19,2 | 30,4 | 23 | 23,7 |
| 2020-2021 | 7.818 | 289 | 1.447 | 2.280 | 1.764 | 2.038 | 3,7 | 18,5 | 29,2 | 22,6 | 26,1 |
| 2021-2022 | 8.067 | 295 | 1.510 | 2.215 | 1.839 | 2.208 | 3,7 | 18,7 | 27,5 | 22,8 | 27,4 |
| 2022-2023 | 8.207 | 280 | 1.520 | 2.149 | 1.941 | 2.317 | 3,4 | 18,5 | 26,2 | 23,7 | 28,2 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

GRÀFIC 103

Evució de l'alumnat d'educació especial per edat per cada 1.000 habitants del grup poblacional de referència a Catalunya. 2010-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

TAULA 48

**Evolució de l'alumnat d'educació especial per ensenyaments a Catalunya.
 Curs 2010-2011 al curs 2022-2023**

| | TOTAL | EDUCACIÓ ESPECIAL INFANTIL | EDUCACIÓ BÀSICA OBLIGATÒRIA | PROGRAMA DE FORMACIÓ PER A LA TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA | EDUCACIÓ ESPECIAL -IFE | EDUCACIÓ ESPECIAL -PFI (PQPI) | ALTRES |
|-----------|-------|----------------------------|-----------------------------|--|------------------------|-------------------------------|--------|
| 2010-2011 | 6.369 | 416 | 4.507 | 526 | – | 659 | 261 |
| 2011-2012 | 6.568 | 433 | 4.630 | 605 | – | 688 | 212 |
| 2012-2013 | 6.744 | 461 | 4.799 | 515 | – | 699 | 270 |
| 2013-2014 | 6.929 | 445 | 5.021 | 555 | – | 656 | 252 |
| 2014-2015 | 7.147 | 440 | 5.290 | 510 | – | 691 | 216 |
| 2015-2016 | 7.286 | 461 | 5.346 | 577 | – | 703 | 199 |
| 2016-2017 | 6.919 | 370 | 5.347 | 431 | – | 683 | 88 |
| 2017-2018 | 6.839 | 399 | 5.454 | 130 | 192 | 664 | – |
| 2018-2019 | 7.087 | 389 | 5.523 | 141 | 273 | 761 | – |
| 2019-2020 | 7.456 | 409 | 5.672 | 142 | 479 | 754 | – |
| 2020-2021 | 7.818 | 416 | 5.687 | 137 | 784 | 794 | – |
| 2021-2022 | 8.067 | 433 | 5.686 | 155 | 1.035 | 758 | – |
| 2022-2023 | 8.207 | 423 | 5.545 | 139 | 1.301 | 799 | – |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

Un altre factor que incideix en l'escolarització a centres d'educació especial és l'origen immigrant de l'alumnat. Els centres d'educació especial tenen una proporció més elevada d'alumnat estranger que els centres ordinaris: mentre el curs 2022/2023 el 19% de l'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial és de nacionalitat estrangera, aquesta proporció se situa en el 16% en el cas dels centres ordinaris. En aquest sentit, val a dir, però, que les diferències de prevalença de l'alumnat estranger entre centres d'educació especial i centres ordinaris s'ha anat reduint en els darrers anys, especialment a partir del curs 2015/2016 (Taula 49).

TAULA 49**Evolució de l'alumnat d'educació especial per nacionalitat a Catalunya. 2010-2023**

| | TOTAL | ESTRANGERS | ESTRANGERS A EDUCACIÓ ESPECIAL (%) | ESTRANGERS A ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL (%) |
|-----------|-------|------------|------------------------------------|--|
| 2010-2011 | 6.369 | 1.206 | 18,9 | 13,5 |
| 2011-2012 | 6.568 | 1.365 | 20,8 | 13,3 |
| 2012-2013 | 6.744 | 1.411 | 20,9 | 13,2 |
| 2013-2014 | 6.929 | 1.356 | 19,6 | 12,9 |
| 2014-2015 | 7.147 | 1.418 | 19,8 | 12,7 |
| 2015-2016 | 7.286 | 1.382 | 19 | 12,4 |
| 2016-2017 | 6.919 | 983 | 14,2 | 12,3 |
| 2017-2018 | 6.839 | 1.048 | 15,3 | 13,1 |
| 2018-2019 | 7.087 | 1.116 | 15,7 | 13,9 |
| 2019-2020 | 7.456 | 1.246 | 16,7 | 15 |
| 2020-2021 | 7.818 | 1.348 | 17,2 | 15,1 |
| 2021-2022 | 8.067 | 1.431 | 17,7 | 15,1 |
| 2022-2023 | 8.207 | 1.562 | 19 | 16 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

L'escolarització preobligatòria

La participació en l'educació infantil de primer cicle

L'educació infantil de primer cicle és un dels àmbits de la política educativa que més canvis ha experimentat en les dues darreres dècades, sigui per la forta dependència del cicle econòmic, sigui per la incidència de l'evolució sociodemogràfica, sigui pel desplegament de mesures amb un impacte directe sobre la participació dels infants de 0 a 2 anys en aquesta etapa. Sense anar més lluny, el curs 2022-2023 el Departament d'Educació

ha promogut la gratuïtat de l'I2 a les llars d'infants públiques i ha incrementat el finançament de les llars d'infants privades subvencionades, amb l'objectiu de reduir les desigualtats d'accés i universalitzar progressivament l'escolarització a aquesta etapa.

Fins al curs 2011-2012, la participació en aquesta etapa va estar marcada pel pla de creació de 30.000 places d'escola bressol públiques que el Departament d'Educació va posar en marxa a partir de l'any 2004, i també per una evolució demogràfica creixent i una evolució positiva de les taxes d'ocupació fins a l'any 2008, que va fer augmentar substancialment el nombre d'alumnat matriculat i també les taxes d'escolarització. En aquest període, la participació dels infants en el primer cicle d'educació infantil va experimentar increments anuals de prop de 4.000 alumnes, amb una oferta que es va doblar en el període 2000-2011 (amb 44.000 alumnes més, dels quals 40.000 matriculats en el sector públic), i amb un creixement de la taxa d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys de prop de 10 punts percentuals, del 27,9% al 37% (i la taxa d'escolarització pública, del 9,8% al 22,8%) (Taula 50 i Gràfic 104).

A partir del curs 2011-2012, per efecte de la crisi econòmica de 2008, aquest va ser un dels àmbits més afectats per les restriccions pressupostàries, que van comportar la minva del finançament que el Departament d'Educació destinava a subvencionar el cost de les places de llars d'infants municipals i les convocatòries d'ajuts per a l'escolarització d'infants de 0 a 2 anys de famílies socialment desfavorides, la qual cosa va derivar en un augment de les quotes d'accés per a les famílies a nombrosos municipis. A més, també es va veure afectat per la davallada de la demanda, arran de l'increment de les taxes d'atur en el context de crisi, la reducció de les necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar i l'augment de les dificultats econòmiques de les famílies a l'hora de sufragar el cost de les quotes. A partir del curs 2009-2010, a més, la reducció de les taxes de natalitat també va comportar que el nombre d'infants potencialment usuaris d'aquest servei, per tenir de 0 a 2 anys, comencés a decaure. Així, el període comprès entre els cursos 2011-2012 i 2014-2015 es va

caracteritzar per la pèrdua d'alumnat, de prop de 13.000 en només quatre cursos, tot i mantenir la taxa d'escolarització al voltant del 37% per efecte de la davallada demogràfica de la cohort de població dels 0 als 2 anys (i la taxa pública, al voltant del 23%).

A partir del curs 2014-2015, amb l'inici de la recuperació econòmica i el consegüent increment de les taxes d'ocupació i també de les necessitats de conciliació, la taxa d'escolarització dels 0 als 2 anys va reprendre la tendència creixent. El nombre d'alumnat va quedar estabilitzat al voltant dels 80.000, a causa de la caiguda de la natalitat. És a dir, l'increment de la demanda per efecte d'un cicle econòmic favorable va propiciar que, malgrat la davallada demogràfica, no caigués l'alumnat escolaritzat. En aquest context, a més, el Departament d'Educació va recuperar el finançament d'aquesta etapa educativa, que va suprimir durant la crisi econòmica de 2008. Així, des del curs 2014-2015 fins al curs 2019-2020, la taxa d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys va passar del 36,1% al 40,3% (i la taxa d'escolarització pública, del 22,9% al 25,5%).

El curs 2020-2021 està plenament marcat per la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19. L'increment de les taxes d'atur, la reducció de les necessitats de conciliació de les famílies o les mesures de distanciament social per prevenir el contagi, entre d'altres, van provocar que hi hagués una reducció de 15.000 alumnes en només un any (amb menys de 65.000 alumnes escolaritzats, a nivells de l'any 2005), i que la taxa d'escolarització caigués fins al 34,9% (a nivells de l'any 2010). A partir del curs 2021-2022, però, aquesta taxa d'escolarització es recupera, fins a situar-se el curs 2022-2023 en el 45,4% (32,8% en el cas de l'escolarització pública), les xifres d'escolarització més elevades que mai ha tingut aquesta etapa. Amb dades provisionals de 2023-2024, l'escolarització sembla decreixer lleugerament, tant en valors absoluts com en valors relatius.

TAULA 50
Evolució de la taxa d'escolarització a l'educació infantil a Catalunya, Espanya i Unió Europea. Del curs 2000-2001 al curs 2023-2024

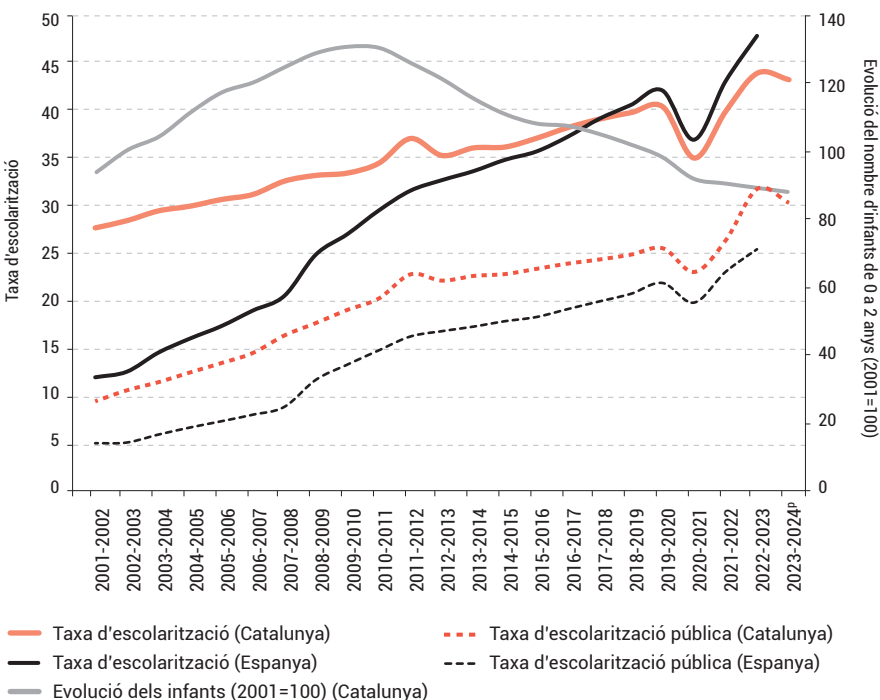
| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 ^P |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| Taxa d'escolarització de 0 a 2 anys | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| n | 47.914 | 51.014 | 56.092 | 60.429 | 65.650 | 70.765 | 73.801 | 80.032 | 84.221 | 86.070 | 88.552 | 92.003 | 84.244 | 82.091 | 79.031 | 79.027 | 80.913 | 80.959 | 79.948 | 76.244 | 63.342 | 71.224 | 71.275 | 75.006 |
| Cat. | 27,9 | 27,6 | 28,3 | 29,3 | 29,8 | 30,6 | 31,1 | 32,5 | 33,1 | 33,3 | 34,4 | 37 | 35,2 | 36 | 36,1 | 37 | 38,2 | 39 | 39,7 | 40,3 | 34,9 | 39,9 | 43,9 | 43,2 |
| Esp. | 8,9 | 11,9 | 12,4 | 14,4 | 15,9 | 17,2 | 18,9 | 20,4 | 24,7 | 26,9 | 29,4 | 31,4 | 32,6 | 33,5 | 34,7 | 35,6 | 37,1 | 39 | 40,5 | 42 | 36,8 | 42,9 | 47,7 | - |
| Taxa d'escolarització pública de 0 a 2 anys | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| n | 16.847 | 17.746 | 21.247 | 23.833 | 27.685 | 31.431 | 34.721 | 40.516 | 45.158 | 49.351 | 52.307 | 56.765 | 53.064 | 51.659 | 50.033 | 49.946 | 50.781 | 50.542 | 50.077 | 49.536 | 41.841 | 47.142 | 55.888 | 52.574 |
| Cat. | 9,8 | 9,6 | 10,7 | 11,6 | 12,6 | 13,6 | 14,6 | 16,4 | 17,7 | 19,1 | 20,3 | 22,8 | 22,2 | 22,7 | 22,9 | 23,4 | 23,9 | 24,4 | 24,9 | 25,5 | 23,1 | 26,4 | 31,7 | 30,3 |
| Esp. | 4,4 | 5,1 | 5,2 | 6 | 6,8 | 7,4 | 8,1 | 8,9 | 11,7 | 13,3 | 14,8 | 16,3 | 16,8 | 17,3 | 17,8 | 18,3 | 19,1 | 19,9 | 20,7 | 21,8 | 19,8 | 23 | 25,3 | - |
| Taxa d'escolarització dels 3 anys fins a l'inici de l'educació primària | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cat. | 100,4 | 100,1 | 98,7 | 98,6 | 96,9 | 96,6 | 97,1 | 97,5 | 97,8 | 97,1 | 96,6 | 96,1 | 95,8 | 95,3 | 95,6 | 96 | 96,2 | 96,8 | 96,8 | 97 | 96,4 | 96,5 | 97,1 | - |
| Esp. | 97,9 | 99,8 | 99,9 | 99,9 | 98,4 | 98,1 | 98,2 | 98 | 97,9 | 97,1 | 96,9 | 96,6 | 96,4 | 96,3 | 96,8 | 97 | 97,4 | 97,7 | 97,8 | 97,9 | 97,2 | 97,7 | 98,5 | - |
| UE-27 | 84,5 | 86,3 | 83,4 | 83,5 | 84,6 | 86 | 88,1 | 89,8 | 90,3 | 91 | 91,4 | 91,7 | 91,8 | 91,2 | 91,9 | 92,4 | 92,4 | 92,2 | 92,9 | 93,4 | 92,5 | - | - | - |

Nota: les dades del curs 2023-2024 estan elaborades a partir de l'estimació de la població de 0 a 2 anys per a l'1 de gener de 2023.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, del MEC, de l'Eurostat i del Padró d'habitants a 1 de gener de cada any (fins al curs 2020-/2021) i del cens de població (a partir del curs 2021-/2022).

GRÀFIC 104

Evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya i Espanya. Del curs 2001-2002 al curs 2023-2024



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

Des d'una perspectiva comparada, però, tot i la tendència creixent de les taxes d'escolarització dels 0 als 2 anys a Catalunya al llarg de les dues darreres dècades, convé destacar que aquesta evolució ha estat més positiva en el cas del conjunt de l'Estat. Si bé el curs 2000-2001, la taxa d'escolarització a Catalunya (27,9%) triplicava la de l'Estat (8,9%), el curs 2022-2023 ja se situa per sota (el 45,4% enfront del 47,7%).

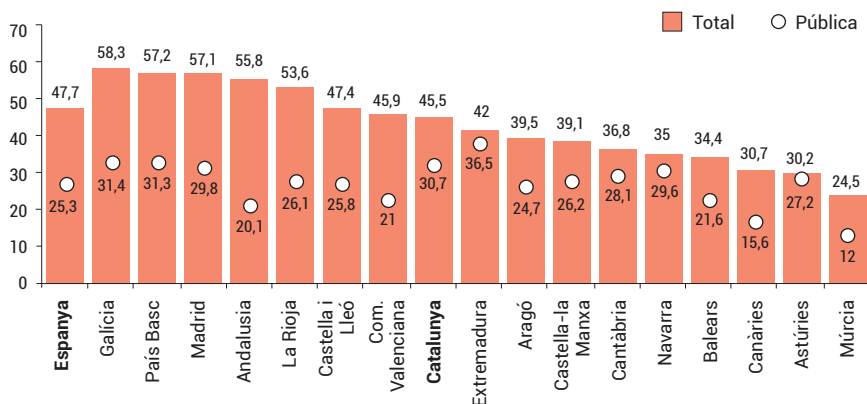
Aquesta realitat no s'explica pel comportament de la provisió pública, atès que les taxes d'escolarització pública han estat sempre lleugerament superiors a Catalunya (del 32,8% el curs 2022-2023) que a Espanya

(25,3%), sinó per la diferent evolució de la provisió del sector privat. Val a dir que durant la crisi econòmica, en el període 2008-2014, es va eliminar un 25,8% de l'oferta privada.

De fet, per comunitats autònomes, Catalunya ocupa una posició intermèdia en l'escolarització a l'educació infantil de primer cycle el curs 2022-2023, molt per darrere de Galícia, el País Basc o Madrid, amb taxes d'escolarització deu punts percentuals per sobre, però ocupa la tercera posició, seguida de Galícia i el País Basc, pel que fa a la taxa d'escolarització pública (Gràfic 105).

GRÀFIC 105

Escolarització a l'educació infantil de primer cycle per comunitats autònomes. Curs 2022-2023 (%)



Nota: les dades del curs 2022-2023 estan elaborades a partir de l'estimació de la població de 0 a 2 anys per a 1 de gener de 2023.

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

L'anàlisi comparada a escala europea posa de manifest bons nivells de participació en els ensenyaments preobligatoris, en comparació als països de la Unió Europea.

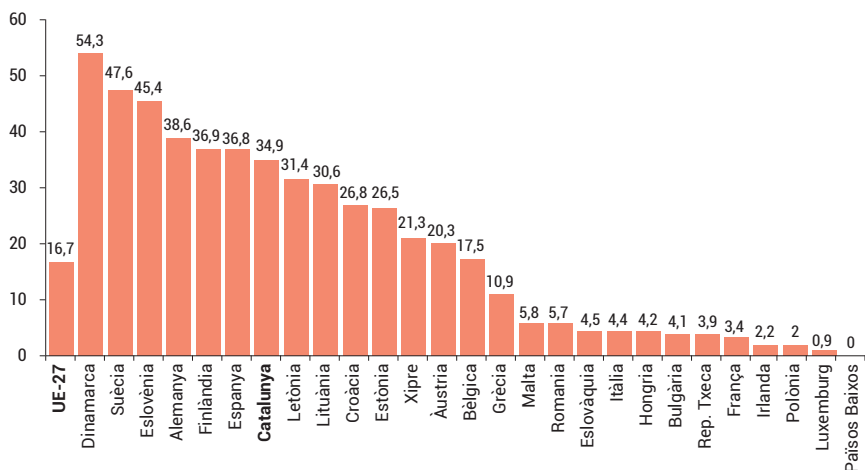
Per un costat, segons dades de l'Eurostat, Catalunya presenta l'any 2021 uns nivells d'escolarització dels infants de dos anys o menys (34,9%) que

doblen la mitjana europea (16,7%), només per darrere de països nòrdics com Dinamarca, Suècia, Finlàndia, i també d'Eslovènia, Alemanya i Espanya (Gràfic 106).

I, per l'altre, Catalunya presenta una taxa d'escolarització dels tres anys fins a l'edat d'inici de l'educació obligatòria pràcticament universal, superior al 95%, ja des de fa anys, mentre que aquesta taxa se situa lleugerament per sota en el cas del conjunt de la Unió Europea (92,5% l'any 2021), tot i que amb una progressiva tendència a convergir al llarg de la darrera dècada. De fet, Catalunya ja ha assolit l'objectiu del 95% establert en el marc de l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020 quant a l'escolarització dels infants d'edats compreses entre els quatre anys i l'edat d'escolarització obligatòria, i també ha assolit l'objectiu del 96% establert en el marc de l'Estratègia Europa 2020/2030 per a l'any 2030 d'escolarització dels tres anys fins a l'edat d'inici de l'educació obligatòria (vegeu la Taula 51).

GRÀFIC 106

Participació en l'educació infantil primerenca per països europeus. 2021



Nota: la dada de Grècia és de 2019.

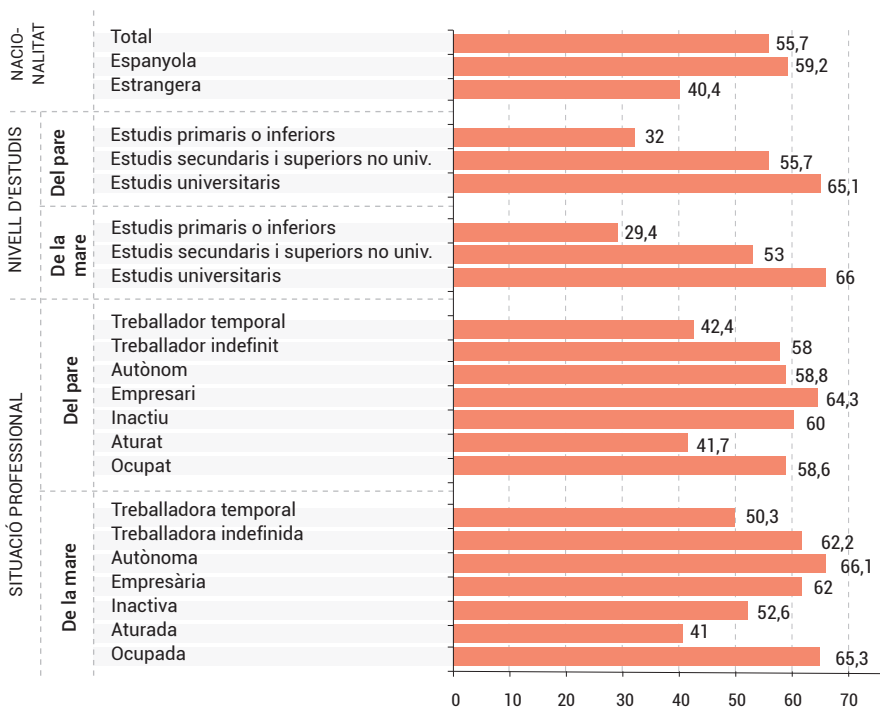
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i del Departament d'Educació

Les desigualtats socials i territorials en l'accés

L'educació infantil de primer cicle és un àmbit fortament afectat per les desigualtats socials d'accés. En edicions anteriors ja vam destacar a partir de les dades censals de 2011 com les famílies de grups socials menys afavorits, amb menys capital econòmic i educatiu, són els que presenten nivells d'escolarització més baixos: existeixen aproximadament 20 punts percentuals de diferència en els nivells d'escolarització entre els infants de nacionalitat espanyola o estrangera, 30 punts entre els fills de progenitors amb estudis superiors o primaris, o 20 punts entre els fills de progenitors ocupats o aturats (vegeu el Gràfic 107).

GRÀFIC 107

Escolarització dels infants de 0 a 2 anys a Catalunya. 2011



Font: elaboració pròpia amb dades del cens de població 2011.

Aquestes mateixes desigualtats s'observen en analitzar la participació en aquesta etapa de l'alumnat estranger, eminentment d'origen immigrant, a partir de les dades del Departament d'Educació (Taula 51). El curs 2022-2023 la presència d'alumnat estranger al primer cicle d'educació infantil se situa tres vegades per sota (7,6%) del que correspondria per la seva presència entre la població d'aquesta edat en el conjunt de Catalunya (22,3%), essent la seva taxa d'escolarització (15%) tres vegades més petita que la taxa d'escolarització de la població d'aquesta edat en conjunt (43,9%).

Amb tot i això, val a dir que les desigualtats d'accés, com a mínim de l'alumnat estranger, han tendit a reduir-se en els darrers anys. Ha augmentat de manera sostinguda el percentatge d'alumnat estranger sobre el total i també la seva taxa d'escolarització, amb un lleuger retrocés del nombre d'alumnat durant la crisi econòmica de 2008 i la crisi de la pandèmia de la COVID-19 de 2020, i l'índex de normalització de l'escolarització dels infants estrangers ha tendit a reduir-se de manera sostinguda d'ençà del curs 2013-2014. Això significa que l'escolarització de l'alumnat estranger, malgrat les desigualtats encara existents, tendeix a normalitzar-se.

TAULA 51

Evució dels indicadors d'escolarització dels infants estrangers a l'educació infantil de primer cicle a Catalunya. Del curs 2010-2011 al curs 2022-2023

| 2010 -2011 | 2011 -2012 | 2012 -2013 | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Alumnat estranger | | | | | | | | | | | | |
| 3.985 | 4.133 | 3.544 | 3.246 | 3.526 | 3.878 | 4.089 | 4.466 | 4.814 | 5.043 | 4.003 | 4.789 | 5.849 |
| Alumnat estranger sobre alumnat total (%) | | | | | | | | | | | | |
| 4,5 | 4,5 | 4,2 | 4 | 4,5 | 4,9 | 5,1 | 5,5 | 6 | 6,4 | 6,3 | 6,7 | 7,6 |
| % infants estrangers sobre infants totals (0 a 2 anys) | | | | | | | | | | | | |
| 21,7 | 22,1 | 21,5 | 20,2 | 18,9 | 18,3 | 18,5 | 19,1 | 20,3 | 21,7 | 22,5 | 22,4 | 22,3 |

| 2010 -2011 | 2011 -2012 | 2012 -2013 | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2022 -2023 | 2023 -2024 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Índex de normalització de l'escolarització dels infants estrangers ¹ | | | | | | | | | | | | |
| 4,8 | 4,9 | 5,1 | 5,1 | 4,2 | 3,7 | 3,7 | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 3,6 | 3,2 | 2,9 |
| Taxa d'escolarització d'infants de 0 a 2 anys | | | | | | | | | | | | |
| 34,4 | 37 | 35,2 | 36 | 36,1 | 37 | 38,2 | 39 | 39,7 | 40,3 | 34,9 | 39,9 | 43,9 |
| Taxa d'escolarització d'infants estrangers de 0 a 2 anys | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 8,2 | 7,2 | 7,2 | 8,9 | 9,9 | 10,4 | 11,3 | 11,8 | 12 | 9,8 | 12,3 | 15 |

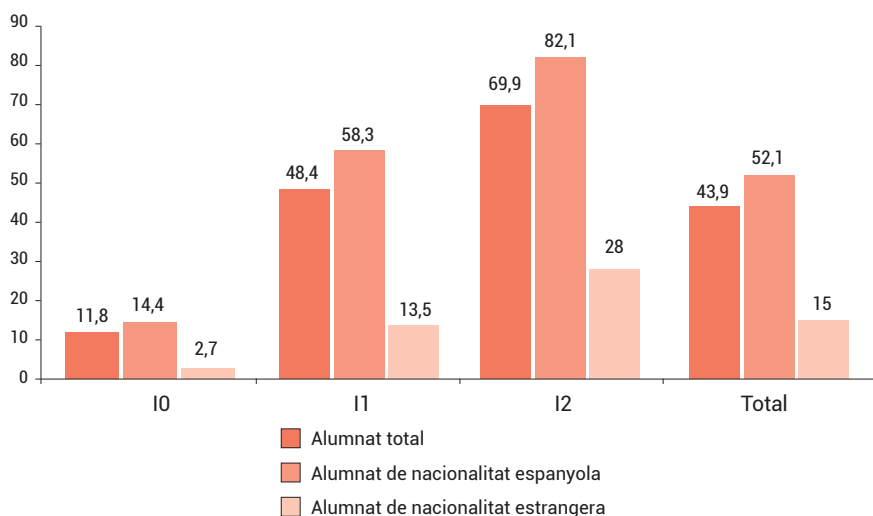
¹L'índex de normalització en l'accés dels infants estrangers a l'educació infantil (de primer i segon cicle) correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre el total i la presència d'infants estrangers al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

Les dades dels cursos 2021-2022 i 2022-2023 estan calculades a partir del cens de població. Les dades anteriors corresponen al Padró d'habitants.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

GRÀFIC 108

Taxa d'escolarització a l'educació infantil de primer cicle per nacionalitat i nivell educatiu a Catalunya. Curs 2022-2023

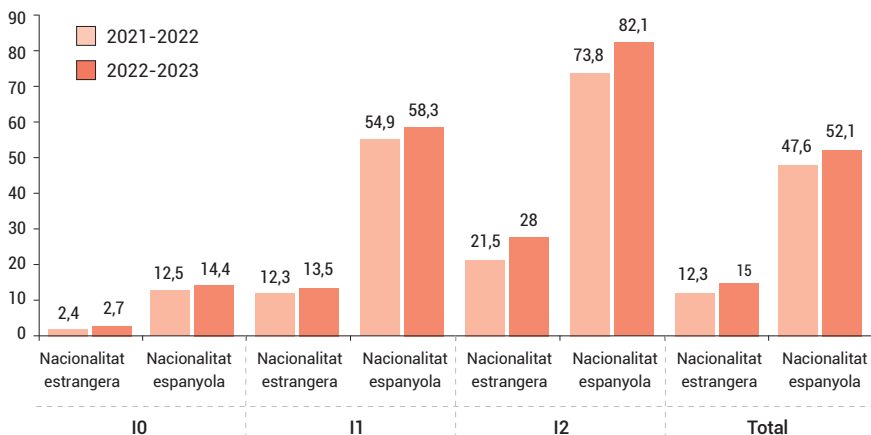


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del cens de població.

La gratuïtat de l'I2 al sector públic no sembla haver comportat una reducció de les desigualtats d'accés a l'educació infantil de primer cicle, particularment a l'I2. La taxa d'escolarització a l'I2 de l'alumnat de nacionalitat espanyola ha augmentat més el curs 2022-2023 respecte al curs anterior (del 73,8% al 82,1%, 8,3 punts percentuals més) que la taxa d'escolarització de l'alumnat de nacionalitat estrangera (que ho ha fet del 21,5% al 28%, 6,5 punts percentuals més) (Gràfic 109).

GRÀFIC 109

Evolució de les taxes d'escolarització a l'educació infantil de primer cicle en funció de la nacionalitat a Catalunya. Cursos 2021-2022 i 2022-2023

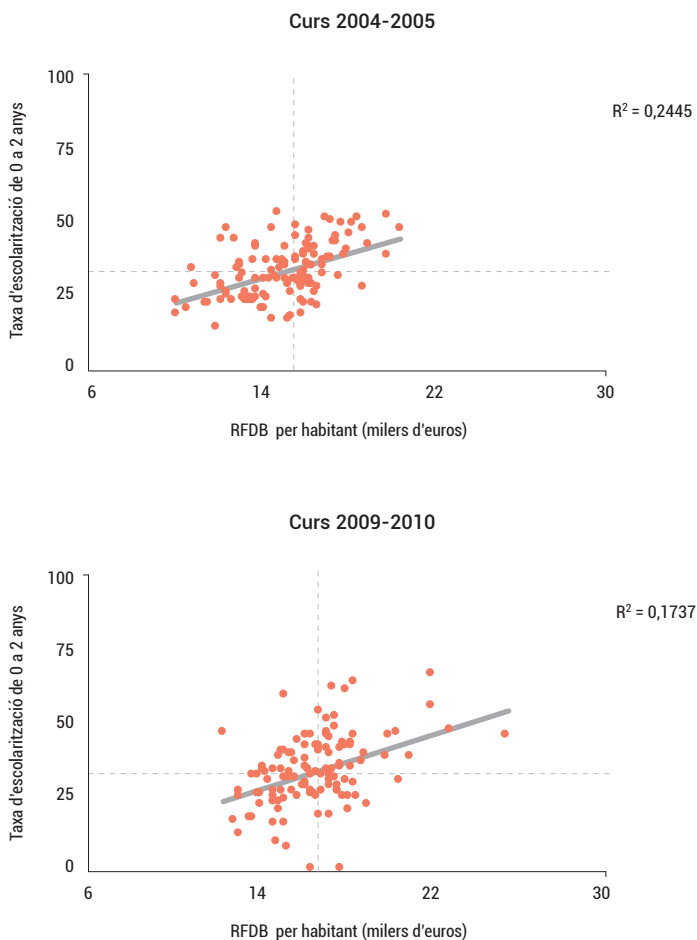


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació (Estadística d'ensenyament del curs 2021-2022 i del curs 2022-2023) i del cens de població.

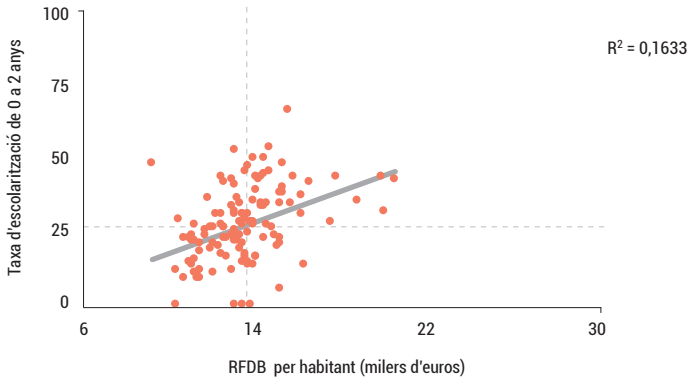
L'impacte de les desigualtats socials en l'accés a l'educació infantil de primer cicle també s'observa quan s'analiza la relació entre el nivell de renda dels municipis i els nivells d'escolarització en aquesta etapa. Els municipis amb una composició social més desfavorida, amb menys renda per càpita, presenten també nivells d'escolarització a aquesta etapa també més baixos. Aquesta relació positiva entre els nivells d'escolarització i la composició social del municipi augmenta en períodes de bonança econòmica (Gràfic 110).

GRÀFIC 110

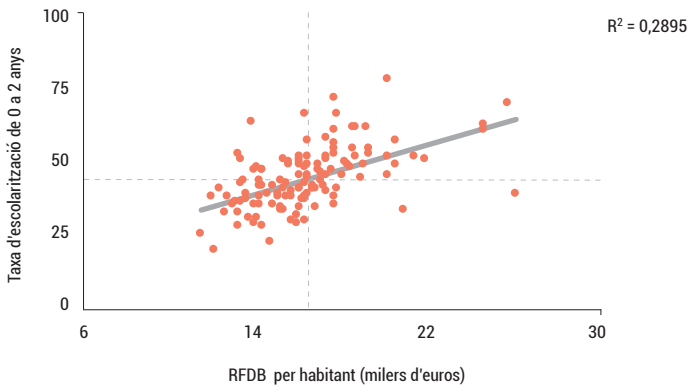
Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i la renda per càpita dels municipis amb més de 10.000 habitants a Catalunya. Cursos 2004-2005, 2009-2010, 2013-2014, 2017-2018 i 2022-2023



Curs 2013-2014



Curs 2022-2023

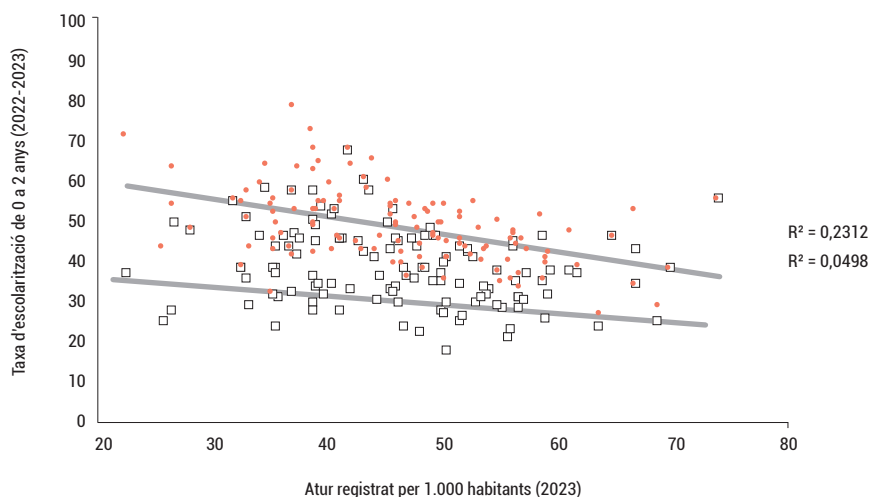


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

La relació entre la situació d'ocupació de les famílies i l'escolarització en aquesta etapa, per efecte de les necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar, també es fa present quan s'analitza l'associació entre les taxes d'atur registrat i les taxes d'escolarització als diferents municipis. Aquesta anàlisi posa de manifest que, com més baixa és la prevalença de l'atur al municipi, més tendeix a créixer la taxa d'escolarització dels municipis. En els municipis amb un grau d'ocupació més elevada, doncs, hi ha més demanda d'accés a aquests serveis (vegeu el Gràfic 111).

GRÀFIC 111

Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i l'atur registrat en els municipis amb més de 10.000 habitants, a Catalunya. Curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

De fet, aquestes desigualtats socials, exposades a partir de la composició del municipi, remetent a desigualtats territorials. Les diferències en la provisió d'oferta provoquen que, en funció del territori de residència dels infants, aquests tinguin més oportunitats d'escolarització en aquesta etapa. L'anàlisi de les taxes d'escolarització per municipis de més de 10.000 habitants posa de manifest que hi ha municipis amb taxes d'escolarització superiors al 65% (Esplugues de Llobregat, Abrera, Alella, Palau-solità i Plegamans o Sant Joan de Vilatorrada), mentre que altres municipis tenen taxes d'escolarització inferiors al 25% (Salt, Sant Adrià del Besòs i Lloret de Mar) (Taula 52).

TAULA 52

Taxes d'escolarització de 0 a 2 anys dels municipis catalans amb més de 10.000 habitants. Curs 2022-2023

| MUNICIPI | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ 0-2 ANYS | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA 0-2 ANYS |
|--------------------------|--------------------------------|--|
| Esplugues de Llobregat | 78,9 | 41,7 |
| Abrera | 71,9 | 46,1 |
| Alella | 70,6 | 29,9 |
| Palau-solità i Plegamans | 66,7 | 54,6 |
| Sant Joan de Vilatorrada | 66,2 | 66,2 |
| La Seu d'Urgell | 63,7 | 34,8 |
| Premià de Dalt | 62,9 | 49,5 |
| Pallejà | 62 | 55 |
| Gavà | 61,4 | 25,6 |
| Sant Feliu de Llobregat | 61,2 | 40,7 |
| Sant Cugat del Vallès | 61 | 19,2 |
| Sant Sadurní d'Anoia | 60,3 | 39,3 |
| Arenys de Mar | 57,8 | 57,8 |
| Canet de Mar | 56,9 | 44,7 |
| Vilassar de Mar | 56,7 | 41,4 |
| Caldes de Montbui | 56 | 47,4 |
| Parets del Vallès | 54,4 | 54,4 |

| MUNICIPI | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ 0-2 ANYS | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA 0-2 ANYS |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| La Garriga | 54,3 | 28,7 |
| Sant Joan Despí | 54,1 | 54,1 |
| Cardedeu | 52,1 | 40,7 |
| Molins de Rei | 51,7 | 38 |
| Badia del Vallès | 51,7 | 51,7 |
| Sant Andreu de Llavaneres | 51,3 | 51,3 |
| Cerdanyola del Vallès | 51,1 | 27 |
| Ripoll | 51,1 | 23,8 |
| Igualada | 51,1 | 21,9 |
| El Masnou | 50,9 | 19,2 |
| Barberà del Vallès | 50,8 | 39,3 |
| Sant Quirze del Vallès | 50,7 | 31,9 |
| Sant Andreu de la Barca | 50,1 | 40 |
| Palamós | 50 | 31,5 |
| Torroella de Montgrí | 50 | 45 |
| Girona | 49,9 | 25,4 |
| Mollerussa | 49,7 | 41,4 |
| Valls | 49,7 | 33,1 |
| Lliçà d'Amunt | 49,3 | 49,3 |
| Castellar del Vallès | 48,6 | 29,2 |
| Barcelona | 48,6 | 25,9 |
| Olot | 48,5 | 35,4 |
| La Roca del Vallès | 48,5 | 48,5 |
| Les Franqueses del Vallès | 48,5 | 41,1 |
| El Vendrell | 48,3 | 37,1 |
| Cubelles | 48,3 | 36,5 |
| Calella | 47,7 | 27,3 |
| Santa Perpètua de Mogoda | 47,5 | 43,3 |
| Corbera de Llobregat | 47,5 | 31,7 |
| Pineda de Mar | 46,9 | 40,9 |
| El Prat de Llobregat | 46,6 | 37 |
| L'Escalà | 46,2 | 46,2 |
| Granollers | 46 | 15,7 |

| MUNICIPI | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ 0-2 ANYS | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA 0-2 ANYS |
|------------------------|--------------------------------|--|
| Tàrrrega | 46 | 28,9 |
| Vilanova i la Geltrú | 45,7 | 30,6 |
| Argentona | 44,6 | 44,6 |
| Castelldefels | 44,4 | 23,2 |
| Lleida | 44,3 | 27,8 |
| Berga | 44,2 | 19,5 |
| Torelló | 44,2 | 40,3 |
| Olesa de Montserrat | 44 | 26 |
| Montgat | 43,9 | 21,4 |
| Martorell | 43 | 38,2 |
| Castell-Platja d'Aro | 42,7 | 42,7 |
| Sabadell | 42,7 | 22,8 |
| Calafell | 42,4 | 38,1 |
| Balaguer | 42,1 | 30,8 |
| Mataró | 41,6 | 28,2 |
| Vilafranca del Penedès | 41,4 | 28 |
| Cassà de la Selva | 41,2 | 41,2 |
| Llinars del Vallès | 41 | 41 |
| Malgrat de Mar | 40,9 | 29,4 |
| Vilanova del Camí | 40,7 | 40,7 |
| Sant Feliu de Guíxols | 40,5 | 40,5 |
| Castelló d'Empúries | 40,2 | 40,2 |
| Terrassa | 40,2 | 22,4 |
| Banyoles | 39,9 | 14,3 |
| La Llagosta | 39,8 | 39,8 |
| Sant Vicenç dels Horts | 39,6 | 17,4 |
| Sant Celoni | 39,6 | 30 |
| Vallirana | 39,5 | 39,5 |
| Sant Boi de Llobregat | 39,4 | 21,4 |
| Tarragona | 38,8 | 21,4 |
| Esparreguera | 38,4 | 31,8 |
| Sant Pere de Ribes | 38,3 | 38,3 |
| Reus | 38,3 | 23,2 |

| MUNICIPI | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ 0-2 ANYS | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA 0-2 ANYS |
|----------------------------|--------------------------------|--|
| Calonge i Sant Antoni | 37,7 | 37,7 |
| Sant Just Desvern | 37,4 | 16,1 |
| Mont-roig del Camp | 37,4 | 37,4 |
| Salou | 37,4 | 20,6 |
| Blanes | 37,3 | 25,4 |
| Castellbisbal | 36,9 | 26,8 |
| Cambrils | 36,8 | 22,3 |
| Montcada i Reixac | 36,7 | 30,2 |
| Roses | 36,7 | 30,1 |
| Santa Coloma de Farners | 36,6 | 36,6 |
| Mollet del Vallès | 36,6 | 23,9 |
| Manresa | 36,3 | 31,1 |
| Vila-seca | 36 | 19,3 |
| Cornellà de Llobregat | 35,7 | 31,4 |
| Palafrugell | 35,3 | 24,7 |
| Deltebre | 35,1 | 35,1 |
| Ampostà | 34,5 | 34,5 |
| Premià de Mar | 34,3 | 12,8 |
| Tordera | 34,2 | 16,9 |
| Tortosa | 34 | 7,6 |
| Torredembarra | 33,7 | 26,4 |
| Badalona | 33,3 | 11 |
| Piera | 33 | 24,3 |
| Viladecans | 32,7 | 24,3 |
| L'Hospitalet de Llobregat | 32,6 | 14,6 |
| Manlleu | 31,9 | 30,4 |
| Sitges | 31,8 | 31,8 |
| Santa Margarida de Montbui | 31,5 | 31,5 |
| Sant Carles de la Ràpita | 31,4 | 31,4 |
| Rubí | 30,3 | 20,6 |
| Santa Coloma de Gramenet | 29,5 | 22,8 |
| La Bisbal d'Empordà | 29,2 | 29,2 |
| Vic | 28,5 | 18,3 |

| MUNICIPI | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ 0-2 ANYS | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA 0-2 ANYS |
|----------------------|--------------------------------|--|
| Ripollet | 28,2 | 13,5 |
| Cunit | 27,8 | 27,8 |
| Montornès del Vallès | 27,2 | 19,8 |
| Canovelles | 26,7 | 26,7 |
| Figueres | 26,2 | 20,2 |
| Lloret de Mar | 23,9 | 23,9 |
| Sant Adrià de Besòs | 20,4 | 16,1 |
| Salt | 17,8 | 14,7 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

La provisió d'oferta pública

Un dels instruments disponibles per combatre les desigualtats d'accés són, precisament, la provisió d'oferta pública, que a priori compta amb costos d'accés més reduïts. Quan hom compara els nivells d'escolarització a escala local en funció del nivell de renda familiar dels municipis, s'adona que existeix una associació positiva, estadísticament significativa, entre la taxa d'escolarització total i el nivell de renda del municipi (a més renda, més escolarització en aquesta etapa), però també que aquesta relació desapareix quan es compara amb la taxa d'escolarització pública. És a dir, no hi ha diferències significatives entre municipis en la provisió d'oferta pública que s'expliquin pel nivell de renda de les famílies. En aquest sentit, també és cert que, com que no hi ha relació entre la provisió d'oferta pública i la composició social del municipi, aquesta tampoc té un caràcter prou compensador de les desigualtats d'accés per evitar que els municipis amb una composició social més desfavorida tendixin a tenir nivells d'escolarització total dels infants de 0 a 2 anys més baixos (Gràfic 112).

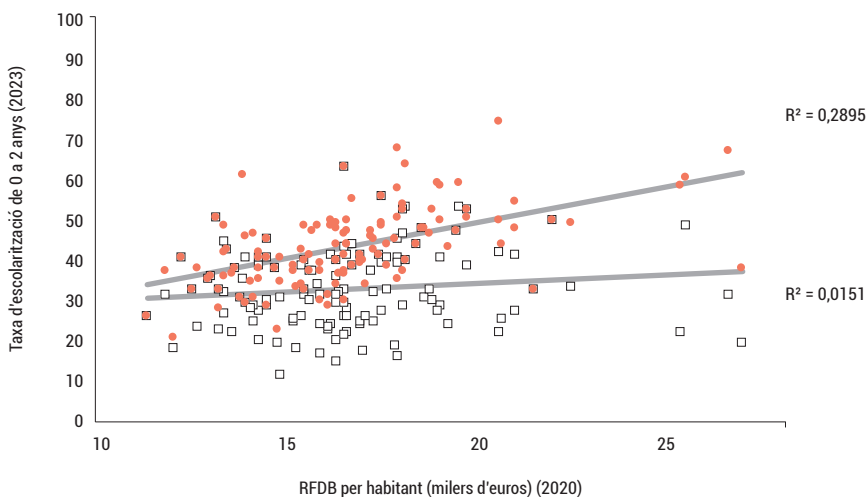
L'increment significatiu de places en el sector públic al llarg del període 2004-2011, de prop de 32.000, i la destrucció d'oferta privada en el període 2008-2014, prop de 10.000, van provocar que el percentatge de places

públiques passés del 39,4% del curs 2003-2004 al 63,3% del curs 2014-2015. Durant el període 2008-2014 es va destruir el 25,8% de l'oferta privada. Després d'anys d'estabilitat, la crisi de la pandèmia va tornar a destruir prop de 8.500 places més, el 27,9% de l'oferta privada existent aleshores. El percentatge d'oferta pública per al curs 2022-2023 és del 72,3%. Les dues crisis anteriorment exposades han destruït prop del 50% de l'oferta privada (Gràfic 113).

Amb tot, la prevalença més gran del sector públic i la gratuïtat de l'I2 fan que, a priori, l'escenari actual sigui més propici per corregir les desigualtats socials i territorials existents en l'accés a l'educació infantil de primer cicle que no pas fa dues dècades.

GRÀFIC 112

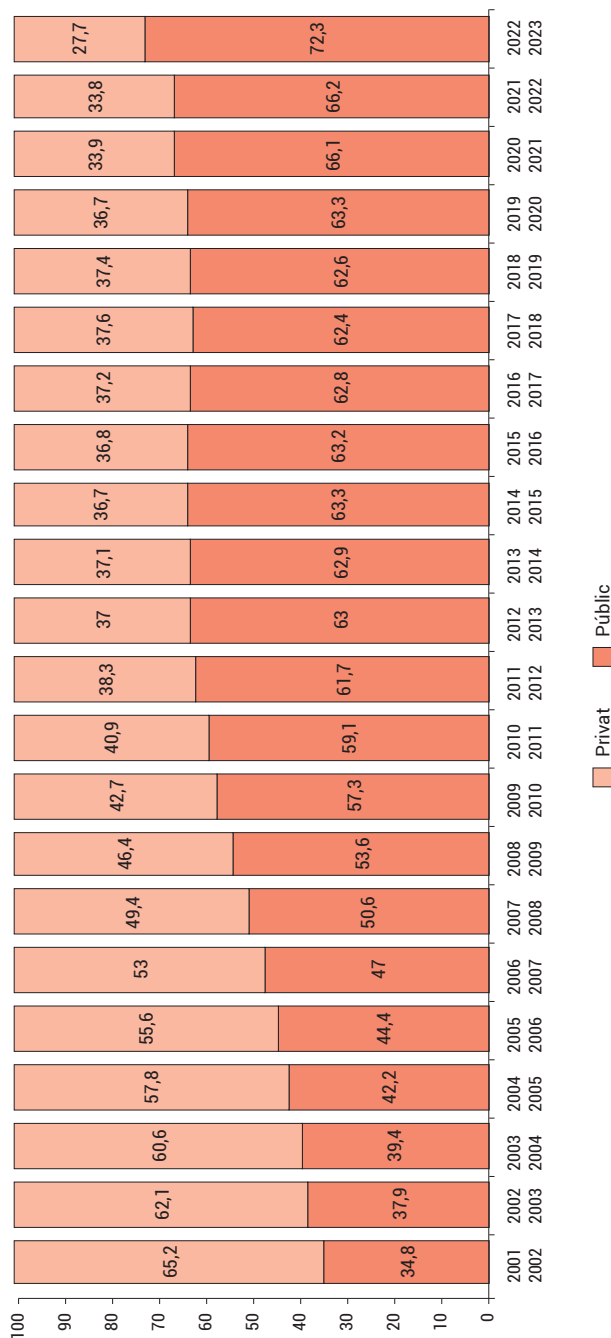
Relació entre l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle i la renda per càpita dels municipis de més de 10.000 habitants a Catalunya. 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

GRÀFIC 113

Evolució de l'alumnat escolaritzat a l'educació infantil de primer cicle per sector de titularitat a Catalunya. Del curs 2001-2002 al curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius

L'escolarització primerenca té efectes positius en els resultats acadèmics i en les trajectòries formatives de l'alumnat, especialment de l'alumnat socialment desfavorit. Les desigualtats socials i territorials d'accés, doncs, suposen un fre per a la millora d'aquests resultats.

En aquest sentit, l'anàlisi dels resultats de les proves PISA evidencien, any rere any, que existeixen diferències estadísticament significatives en funció dels anys d'escolarització preprimària. En les proves de 2022, es constata que l'escolarització a l'educació infantil genera diferències estadísticament significatives en els resultats, també a paritat de l'estatus socioeconòmic de l'alumnat, un cop es controla l'efecte de l'origen migrant i de l'ISEC. Val a dir que aquest efecte s'aprecia en totes o quasi totes les competències avaluades en les diferents edicions de les proves PISA (Taula 53).

Els infants socialment desfavorits, doncs, que tendeixen a obtenir pitjors resultats al llarg de l'escolaritat i a abandonar abans el sistema educatiu, són també els que menys es beneficien dels efectes positius de l'escolarització primerenca.

TAULA 53

Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants en funció de l'escolarització a preprimària (>1 any) a Catalunya. 2015, 2018 i 2022

| | DIFERÈNCIA DE PUNTUACIONS ENTRE ESTUDIANTS EN FUNCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ A PREPRIMÀRIA (>1 ANY) | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| | Sense controls | Controlant per l'estatus d'estudiant immigrant | Controlant per l'estatus d'estudiant immigrant i per l'ISEC |
| Comprensió lectora | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2015 | 48,6*** (14,8) | 26,4 [^] (14,5) | 15,4 (14,5) |
| PISA 2018 | – | – | – |
| PISA 2022 | 74,9*** (23,3) | 64,7*** (23,3) | 57*** (22,1) |
| Competència matemàtica | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2015 | 57,2*** (14,5) | 29,7** (14,3) | 18,7 (14,3) |
| PISA 2018 | 72,6*** (15,4) | 51*** (15) | 27,4 [^] (15,2) |
| PISA 2022 | 61,9*** (17,2) | 56,4*** (17,5) | 48*** (16,3) |
| Competència científica | 1 | 2 | 3 |
| PISA 2015 | 62,6*** (12,5) | 34,5*** (12,4) | 23,2 [^] (12,6) |
| PISA 2018 | 58,5*** (16,1) | 35,4* (16,1) | 12,7 (16,1) |
| PISA 2022 | 55*** (19) | 43,2*** (19,2) | 35,7*** (18,2) |

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05; [^] p < .10.

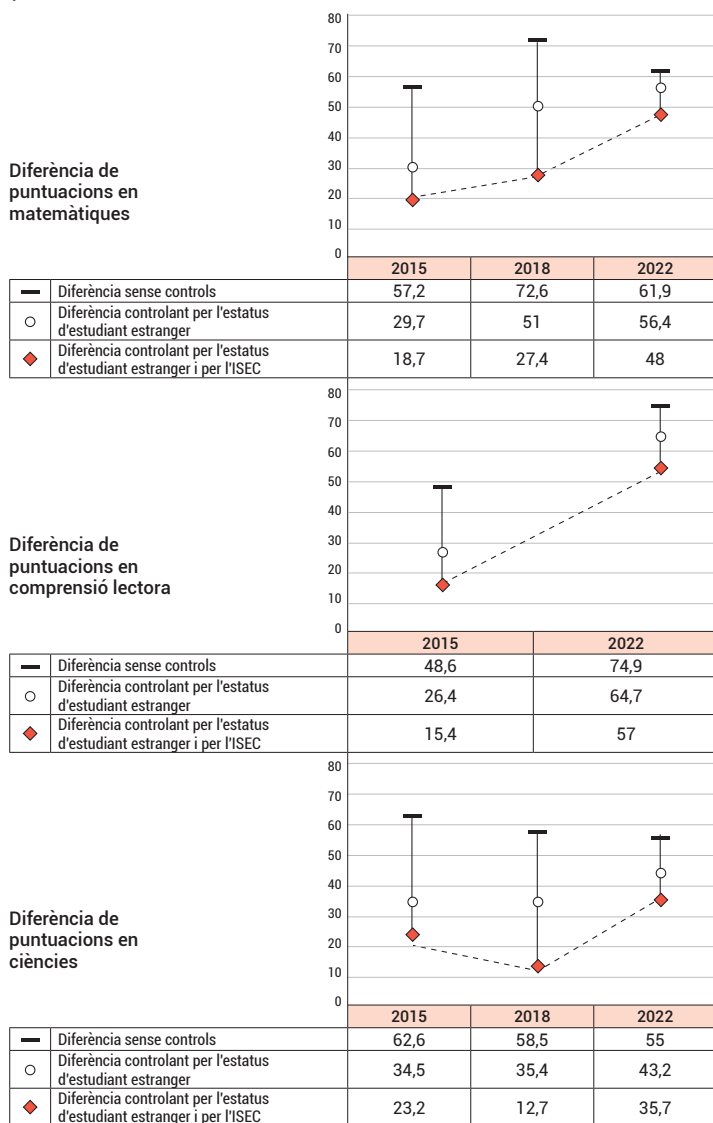
Nota: en competència matemàtica, comprensió lectora i competència científica: models de regressió lineal. Diferència: estudiants que van assistir a educació infantil respecte els que no van assistir a educació infantil o ho van fer menys d'un any. Variable dependent: puntuacions en competència matemàtica i competència científica. S'han considerat tots els valors plausibles i la replicació de pesos (80). ISEC: Estatus socioeconòmic i cultural. S'han considerat les tres darreres edicions de l'estudi PISA per la discontinuïtat en la formulació de la pregunta sobre educació preprimària respecte a la resta.

Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2015, 2018 i 2022.

Adicionalment, cal afegir que, en l'edició de PISA 2022, han augmentat les diferències entre els que van assistir a preprimària i els que no, un cop s'ha neutralitzat l'efecte d'origen migrant i l'estatus socioeconòmic (Gràfic 114). Aquest fet fa pensar que l'associació entre escolarització preprimària i resultats té menys dependència respecte de les variables d'origen social.

GRÀFIC 114

Evolució de la diferència de puntuacions en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica entre estudiants en funció de l'escolarització a preprimària (>1 any) a Catalunya. 2015, 2018 i 2022



Font: elaboració pròpia amb dades OCDE-PISA 2015, 2018 i 2022.

L'escolarització postobligatòria

La participació de la població jove al sistema educatiu

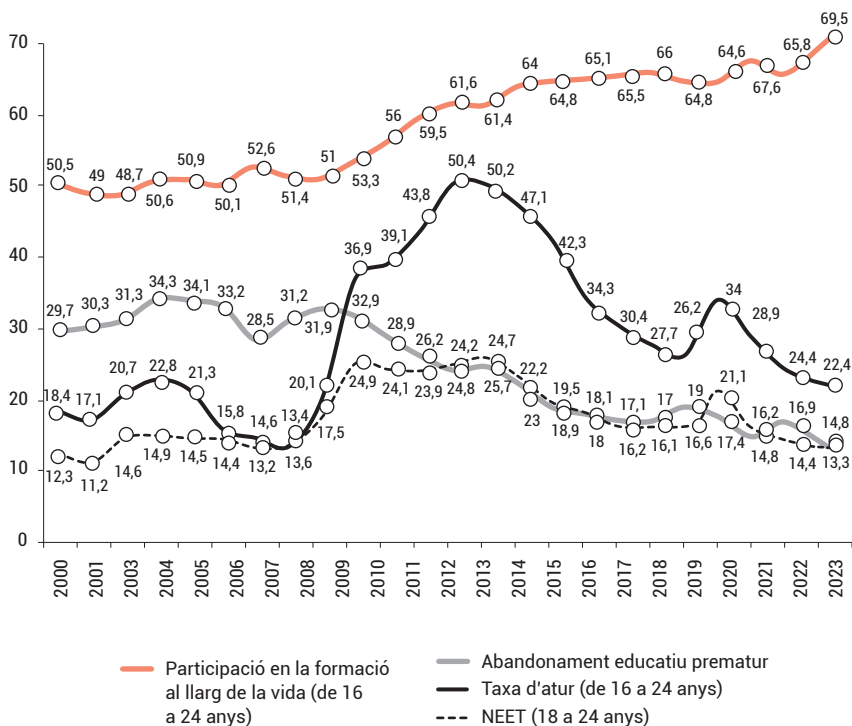
L'escolarització de la població jove als ensenyaments postobligatoris està tradicionalment molt relacionada amb el cicle econòmic. En general, la participació en els ensenyaments postobligatoris, a diferència del que succeeix amb els ensenyaments preobligatoris, creix en períodes de crisi econòmica i no tendeix a fer-ho en els períodes de bonança. Les facilitats d'inserció laboral afavoreix que els joves abandonin prematurament el sistema educatiu, especialment els que tenen una vinculació més feble amb els estudis. En canvi, quan hi ha més dificultats per trobar feina, el sistema educatiu es converteix en un refugi per millorar la pròpia ocupabilitat per les oportunitats de qualificació que ofereix.

En el cas de Catalunya, però, aquest comportament, que es va fer present durant els anys de crisi econòmica, i que hauria generat més dificultats de permanència al sistema educatiu a partir de l'any 2013, quan la situació del mercat de treball va començar a millorar, s'ha aconseguit neutralitzar. Per bé que la taxa d'atur de la població de 16 a 24 anys s'ha reduït a la meitat, en el període 2013-2023, del 50,2% al 22,4%, la participació de la població jove en la formació ha tendit a augmentar, del 61,4% al 69,5%. Tal com ja s'ha dit prèviament, en aquest mateix període, la taxa d'abandonament escolar prematur ha passat del 24,7% al 14,8%, i també ho ha fet en proporcions semblants, del 25,7% al 13,3%, la població jove que no estudia ni treballa (NEET) (Gràfic 115).

La crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19, que va provocar un increment de les taxes d'atur durant els anys 2020 i 2021, va comportar un augment de la proporció de joves que ni estudiava ni treballava mentre va durar, especialment provocat pels que van quedar fora del mercat de treball, però no va alterar de manera significativa la tendència creixent de participació en la formació.

GRÀFIC 115

Evolució de la participació en la formació de la població de 16 a 24 anys a Catalunya. 2000-2023

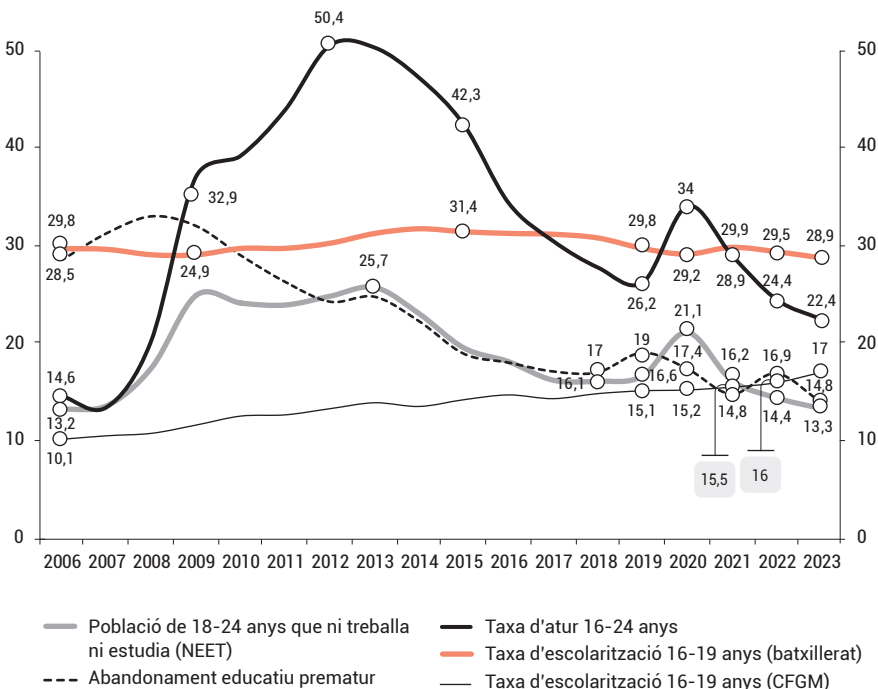


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat i de l'Eurostat.

Aquest bon comportament de la participació de la població jove en el sistema educatiu d'ençà de l'any 2008 s'explica sobretot per la provisió creixent de formació professional i per la predisposició més elevada a continuar els estudis a través d'aquests ensenyaments. Mentre la taxa d'escolarització dels 16 als 19 anys al batxillerat s'ha mantingut estabilitzat al voltant del 29% de l'alumnat en el període 2006-2023, la taxa d'escolarització de la població de 16 a 19 anys als CFGM s'ha incrementat en set punts percentuals durant aquest mateix període, del 10,1% el 2006 al 17% el 2023 (Gràfic 116).

GRÀFIC 116

Evolució dels indicadors de participació a la formació de la població jove a Catalunya. 2006-2023

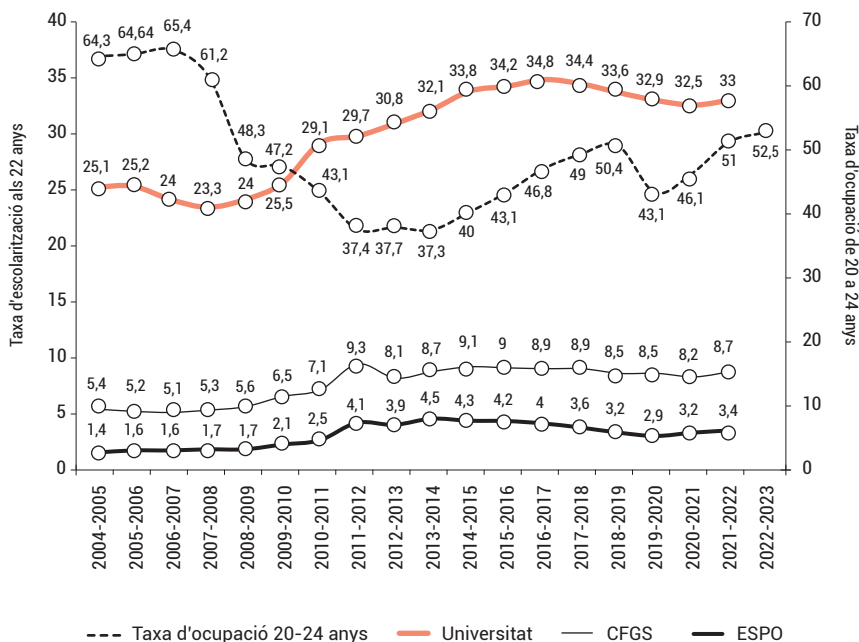


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'Idescat.

Si prenem com a referència la taxa d'escolarització de la població de 22 anys, no només als ensenyaments secundaris postobligatoris, sinó també als CFGS i als estudis universitaris, s'observa com l'escolarització a l'educació superior també ha augmentat, del 29,1% el curs 2006-2007 al 41,7% el curs 2021-2022, tot i que amb una tendència a l'estancament els darrers anys (Gràfic 117).

GRÀFIC 117

Evolució de la taxa d'escolarització als 22 anys als diferents ensenyaments postobligatoris a Catalunya. Del curs 2004-2005 al curs 2022-2023

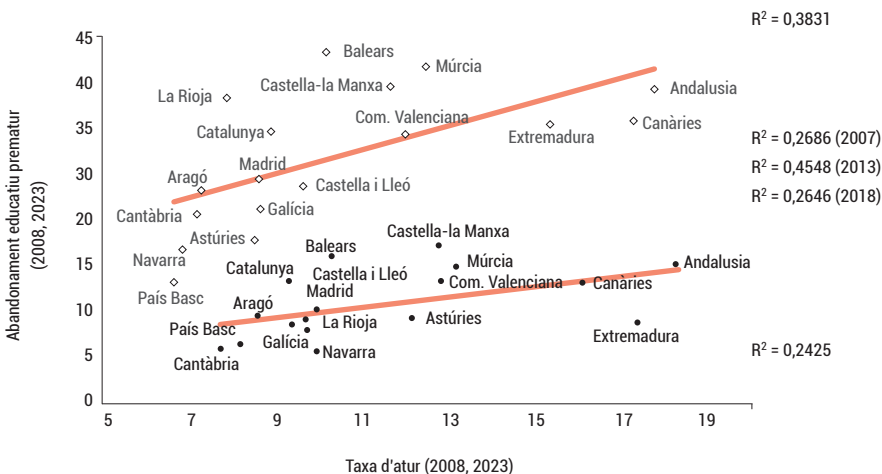


Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i del Departament d'Educació.

La relació entre el cicle econòmic i l'accés als ensenyaments postobligatoris també s'observa quan s'analitza, a escala territorial, la relació entre la prevalença de les taxes d'abandonament educatiu prematur i la de les taxes d'atur. L'abandonament educatiu prematur és més elevat en aquelles comunitats que tenen taxes d'atur més elevades. Catalunya presenta, però, unes taxes d'abandonament per sobre del que hom podria esperar pel comportament del seu mercat de treball. En períodes de crisi, a més, aquesta relació s'intensifica, en el sentit que les diferències en els nivells d'abandonament entre comunitats estan més relacionades amb les diferències en les taxes d'atur, però en períodes de bonança, quan les diferències en les taxes d'atur entre comunitats decreixen, es debilita aquesta associació (Gràfic 118).

GRÀFIC 118

Relació entre l'abandonament educatiu prematur i la taxa d'atur per comunitats autònomes. 2008 i 2023



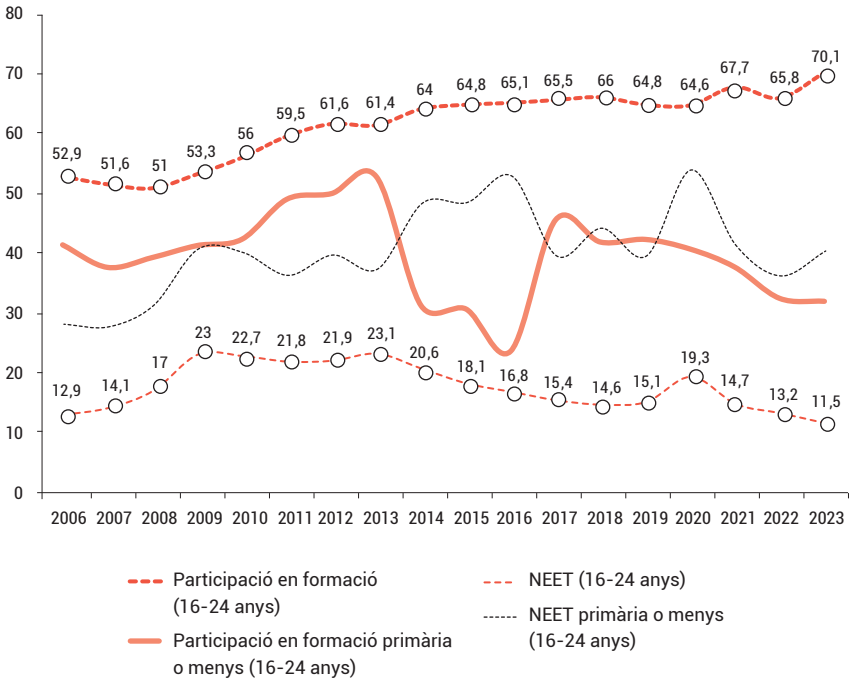
Font: elaboració pròpia amb dades de l'INE i de l'Eurostat.

Pel que fa a la participació en la formació, els joves que no s'han graduat a l'ESO presenten una tendència més gran a no participar en la formació, a estar a l'atur o a estar fora del mercat de treball i dels estudis (Gràfic 119 i Taula 54). Per un costat, els joves de 16 a 24 anys sense graduació a l'ESO tenen taxes de participació en la formació (31,9% el 2023) inferiors a la mitjana (70,1%) i per l'altre, tenen taxes d'exclusió del mercat de treball i del sistema educatiu més elevades: entre aquests joves sense graduació, hi ha una prevalença més gran de l'atur (28,2% el 2023, per un 21,7% entre els joves d'aquesta edat en general), i també hi ha més joves que ni estudien ni treballen (40,4%, per un 11,5% per al total). És a dir, no tenir formació a aquesta edat multiplica per quatre les probabilitats de patir una situació d'exclusió del mercat de treball i del sistema educatiu. Fins i tot entre els joves aturats, la tendència a participar en la formació és més baixa com menys formació tenen: mentre el 43,2% de la població jove de 16 a 24 anys participa en la formació, només ho fa l'11,5% dels joves aturats sense graduació a l'ESO.

En el darrer quinquenni, a més, mentre la població jove tendeix a participar cada cop més en la formació, amb una proporció que ha passat del 64,8% al 70,1% en el període 2019-2023, en el cas de la població jove sense graduació a l'ESO aquesta tendència és negativa, i ha passat del 42,2% al 31,9%.

GRÀFIC 119

Evolució de la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys en funció del nivell d'estudis a Catalunya. 2006-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

TAULA 54
Evolució de la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys en funció del nivell d'estudis a Catalunya.
2006-2023 (%)

| | PRIMÀRIA O MENYS | SECUNDÀ- RIA 1a etapa | SECUNDÀ- RIA 2a etapa | SUPERIOR | FORMACIÓ (de 16 a 24 anys) | TAXA D'ATUR (de 16 a 24 anys) | TAXA D'ATUR PRIMÀRIA O MENYS (de 16 a 24 anys) | NEET (de 16 a 24 anys) | NEET PRIMÀRIA O MENYS (de 16 a 24 anys) | FORMACIÓ POBLACIÓ ATURADA (de 16 a 24 anys) | POBLACIÓ ATURADA PRIMÀRIA O MENYS (de 16 a 24 anys) |
|------|---------------------|--------------------------|--------------------------|----------|----------------------------------|--|---|------------------------------|---|---|--|
| 2006 | 41,3 | 49 | 64,6 | 43,7 | 52,9 | 14,6 | 19,9 | 12,9 | 28,3 | 38 | 25,7 |
| 2007 | 37,6 | 48,4 | 67,1 | 37,1 | 51,6 | 13,4 | 20,2 | 14,1 | 27,9 | 26,9 | 12,1 |
| 2008 | 39,2 | 48,3 | 64,6 | 35,4 | 51 | 20,1 | 32,7 | 17 | 31,4 | 26,9 | 14,7 |
| 2009 | 41,2 | 50,2 | 66,3 | 39,2 | 53,3 | 36,9 | 60,4 | 23 | 40,7 | 26,1 | 17,9 |
| 2010 | 42,2 | 53,3 | 72,2 | 36 | 56 | 39,1 | 58,4 | 22,7 | 40,1 | 28,5 | 20,8 |
| 2011 | 48,9 | 56,4 | 73,3 | 40,4 | 59,5 | 43,8 | 63 | 21,8 | 36,4 | 31,4 | 26,4 |
| 2012 | 49,8 | 60,9 | 73 | 42,7 | 61,6 | 50,4 | 71,3 | 21,9 | 39,7 | 39 | 22,2 |
| 2013 | 52,7 | 58,3 | 75,1 | 42,5 | 61,4 | 50,2 | 72,3 | 23,1 | 37,4 | 43,8 | 13,9 |
| 2014 | 31,2 | 63,9 | 76,6 | 44,3 | 64 | 47,1 | 60,1 | 20,6 | 48,3 | 37,3 | 12,5 |
| 2015 | 30,6 | 66,1 | 73,8 | 46,3 | 64,8 | 42,3 | 59 | 18,1 | 48,4 | 38,4 | 20,3 |
| 2016 | 23,6 | 66,6 | 73,8 | 47,1 | 65,1 | 34,2 | 45,2 | 16,8 | 52,7 | 34,8 | 2,1 |
| 2017 | 45,5 | 66,8 | 75,8 | 39,6 | 65,5 | 30,4 | 57,6 | 15,4 | 39,5 | 37,7 | 32,7 |
| 2018 | 41,8 | 68,2 | 74,8 | 43,8 | 66 | 27,7 | 52,2 | 14,6 | 44,1 | 41,5 | 22,9 |
| 2019 | 42,2 | 64,8 | 73,8 | 44 | 64,8 | 26,2 | 51,1 | 15,1 | 39,6 | 29,5 | 11,1 |
| 2020 | 40,6 | 64,8 | 72,8 | 47,2 | 64,6 | 34 | 83 | 19,3 | 53,8 | 35,1 | 20,5 |
| 2021 | 37,6 | 70,2 | 76,1 | 46,7 | 67,7 | 28,9 | 28,8 | 14,7 | 41,3 | 43,6 | 14,3 |
| 2022 | 32,4 | 66 | 75,9 | 43,8 | 65,8 | 24,1 | 30,3 | 13,2 | 36,3 | 38,9 | 11,1 |
| 2023 | 31,9 | 72 | 78,1 | 50 | 70,1 | 21,7 | 28,6 | 11,5 | 40,4 | 43,2 | 11,5 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

La provisió de la formació professional

La millora de la participació en la formació s'explica en bona part, tal com s'ha dit anteriorment, per l'augment sostingut en el temps que ha experimentat la provisió d'oferta de formació professional al llarg de les dues darreres dècades, amb dos períodes especialment prolífics en la creació de places: entre els cursos 2006-2007 i 2012-2013, durant la crisi econòmica de 2008, amb la creació de 20.095 places de CFGM i 16.317 de CFGS, i en el darrer trienni, entre els cursos 2020-2021 i 2022-2023, amb la creació de 8.569 places de CFGM i 2.416 de CFGS. D'ençà del curs 2006-2007, s'ha pràcticament doblat l'oferta de formació professional, amb la creació de 34.831 places de CFGM i 32.181 de CFGS (Taula 55).

Aquest increment de l'escolarització a la formació professional ha permès corregir progressivament un dels dèficits estructurals que tenia el sistema educatiu a Catalunya des d'una perspectiva comparada: els baixos nivells d'escolarització als ensenyaments secundaris postobligatoris amb caràcter general, i també els baixos nivells d'escolarització a la formació professional. En l'actualitat, però, l'estructura del sistema educatiu català en els ensenyaments postobligatoris s'assimila més a la del conjunt de la Unió Europea: per cada alumne de batxillerat, hi ha 1,23 alumnes de formació professional, mentre que la mitjana europea se situa en l'1,24; per cada 100 joves de 15 a 19 anys, n'hi ha 55,2 que estudien formació professional, lleugerament per sobre de la mitjana dels països de la Unió Europea, on aquesta taxa bruta se situa en el 50; i per cada 100 alumnes als ensenyaments obligatoris, n'hi havia 29 que estan a la formació professional, també lleugerament per sobre de la mitjana de la Unió Europea, on aquesta ràtio és del 27,5. En tots aquests indicadors, Catalunya ha presentat una tendència creixent, mentre que en el cas de la Unió Europea, aquesta evolució ha estat més estable.

TAULA 55

Evolució del pes dels ensenyaments postobligatoris i de les taxes brutes d'escolarització per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-28, 2000-2023

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Places ESPO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya (CFGM) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 28.141 | 30.370 | 32.302 | 32.619 | 34.131 | 34.597 | 36.209 | 38.007 | 41.079 | 45.597 | 48.344 | 53.090 | 56.304 | 55.552 | 58.191 | 59.492 | 57.657 | 59.395 | 60.171 | 61.709 | 62.471 | 66.176 | 71.040 |
| Catalunya (CFGS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 31.178 | 31.962 | 33.212 | 34.738 | 34.473 | 33.783 | 34.783 | 37.475 | 39.641 | 43.563 | 46.167 | 49.180 | 51.100 | 52.794 | 55.013 | 54.858 | 58.595 | 60.906 | 61.261 | 63.613 | 64.548 | 65.855 | 66.964 |
| Catalunya (batxillerat) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 104.759 | 98.708 | 94.584 | 91.707 | 89.751 | 87.123 | 86.165 | 86.946 | 86.420 | 87.579 | 87.155 | 88.377 | 90.489 | 91.321 | 90.572 | 92.008 | 94.320 | 95.404 | 95.730 | 96.246 | 101.616 | 103.142 | 103.364 |
| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| ISCED 3-4 gen/ISCED1-2 (*100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17,3 | 17,2 | 16,2 | 15,2 | 14,5 | 13,8 | 13 | 12,5 | 11,9 | 11,6 | 11,8 | 11,4 | 11,2 | 32 | 21,3 | 20,9 | 21,2 | 21,2 | 21,5 | 21,8 | 22,4 | 23,7 | - | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17,4 | 17 | 16 | 15,2 | 14,3 | 14 | 13,8 | 13,5 | 13,2 | 13,2 | 13,5 | 13,7 | 13,8 | 23,8 | 23,8 | 23,6 | 23,9 | 23,4 | 23,3 | 23,5 | 23,9 | 24,8 | - | - |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | 19,3 | 19,8 | 21 | 21,3 | 21,9 | 22,1 | 22,3 | 22,2 | 21,9 | 23,6 | 21,8 | 21,9 | 21,7 | - | 21,5 | 21,4 | 21,8 | 22,2 | - | - |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ISCED 3-4 voc+ISCED 5 voc /ISCED 1-2 (*100) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9,9 | 12,6 | 13,4 | 14,1 | 14,1 | 15,3 | 14,3 | 15,3 | 15,3 | 15,2 | 16,1 | 17,6 | 18,1 | 19,3 | 20,8 | 21,1 | 22,9 | 22,3 | 22,4 | 22,4 | 22,8 | 23,8 | 29 | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9,7 | 12,1 | 13,6 | 14,7 | 14,6 | 15,8 | 15,4 | 15,4 | 15,4 | 15,4 | 15,2 | 16,6 | 17,6 | 18,1 | 19,6 | 20,5 | 21,5 | 21,2 | 21,7 | 22,3 | 23,1 | 23,9 | 27,9 | - |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | 36,2 | 37,2 | 29,5 | 29,7 | 29,6 | 29,6 | 29,6 | 29,7 | 30,1 | 30,1 | 30 | 26,9 | 26,9 | 26,1 | - | 22,7 | 22,8 | 26,5 | 27,5 | - |
| Ràtio ISCED 3-4 voc + ISCED 5 voc / ISCED 3-4 gen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,57 | 0,73 | 0,83 | 0,92 | 0,97 | 1,1 | 1,1 | 1,23 | 1,28 | 1,28 | 1,39 | 1,48 | 1,59 | 1,72 | 0,97 | 0,99 | 1,10 | 1,05 | 1,06 | 1,04 | 1,05 | 1,07 | 1,23 | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,56 | 0,71 | 0,85 | 0,96 | 1,02 | 1,13 | 1,12 | 1,14 | 1,17 | 1,17 | 1,15 | 1,23 | 1,28 | 1,31 | 0,82 | 0,86 | 0,91 | 0,89 | 0,93 | 0,96 | 0,98 | 1 | 1,12 | - |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | 1,88 | 1,88 | 1,41 | 1,39 | 1,35 | 1,35 | 1,34 | 1,33 | 1,35 | 1,37 | 1,27 | 1,23 | 1,23 | 1,20 | - | 1,06 | 1,07 | 1,22 | 1,24 | - |



| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Taxa bruta d'escolarització ISCED 3-4 gen (15-19 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | 28,9 | 28,6 | 27,9 | 27,3 | 26,9 | 26,2 | 25,8 | 25,6 | 25,3 | 25,7 | 25,7 | 25,7 | 26,1 | 46,6 | 46,8 | 46,5 | 46,5 | 45,9 | 45,5 | 44,6 | 43,9 | 44,9 | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29,9 | 29,9 | 29 | 28,3 | 27,8 | 27,7 | 27,7 | 27,4 | 26,8 | 27,3 | 28,7 | 30,2 | 31,1 | 50,1 | 50,9 | 50,8 | 50,9 | 49,3 | 48,5 | 47,5 | 46,8 | 47,3 | - | |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | 33,2 | 34 | 35,6 | 35,9 | 37,1 | 37,8 | 38,7 | 39,1 | 39,2 | 42,2 | 39,3 | 39,7 | 39,3 | - | 39,6 | 39,4 | 38,8 | 40,4 | - | |
| Taxa bruta d'escolarització ISCED 3-4 voc + ISCED 5 voc (15-19 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | 21,2 | 23,7 | 25,8 | 26,4 | 29,7 | 28,9 | 31,6 | 32,8 | 35,1 | 38,2 | 40,9 | 44,8 | 45,1 | 46,5 | 51,1 | 49 | 48,5 | 47,4 | 46,8 | 46,8 | 55,2 | - | |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16,7 | 21,3 | 24,7 | 27,3 | 28,4 | 31,2 | 30,9 | 31,2 | 31,3 | 31,5 | 35,4 | 38,6 | 40,6 | 41,3 | 43,8 | 46,2 | 45,2 | 45,7 | 46,5 | 46,7 | 46,8 | 53,1 | - | |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | 62,5 | 63,9 | 50 | 50 | 50,1 | 50,6 | 51,4 | 53 | 53,8 | 53,6 | 48,4 | 48,7 | 47,3 | - | 41,8 | 42,1 | 47,2 | 50 | - | |

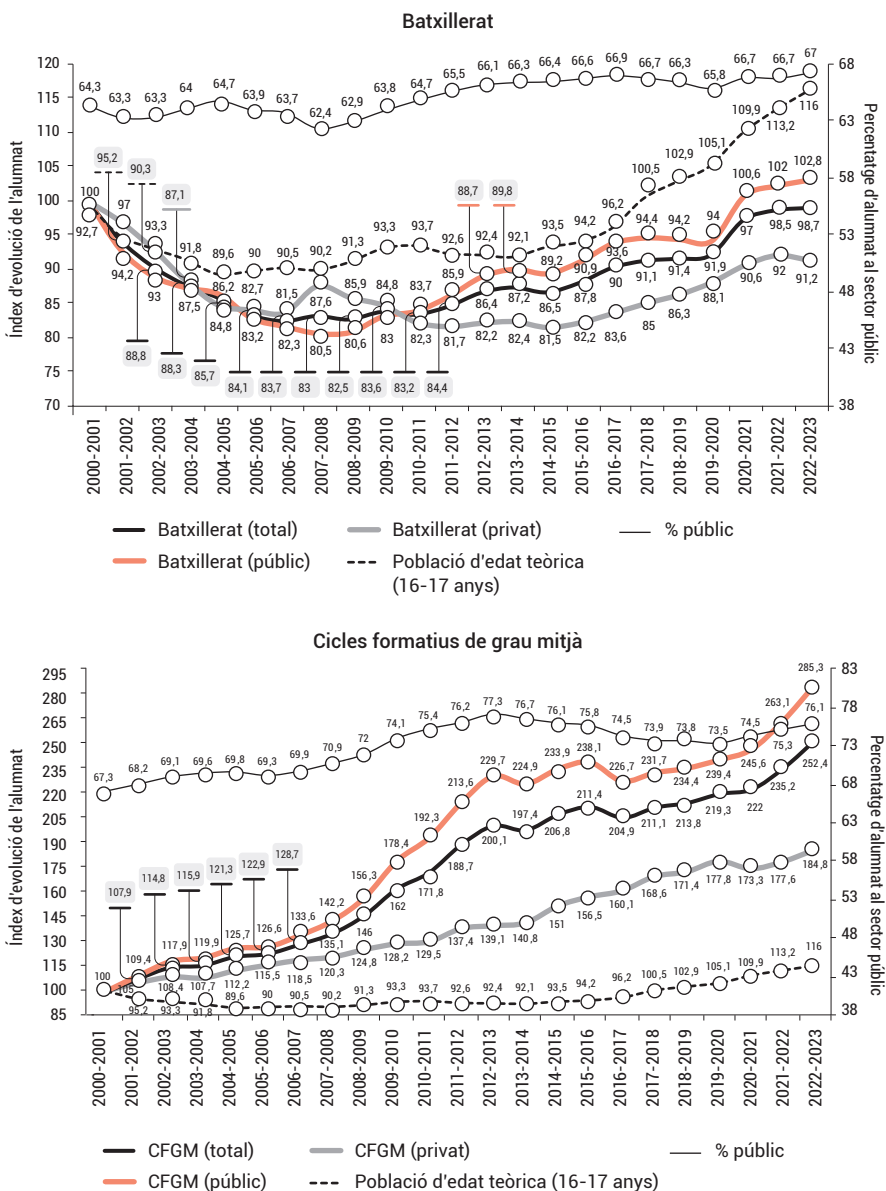
Nota: l'any 2013 es produeix un canvi de sèrie a causa dels canvis introduïts en la classificació internacional normalitzada d'educació (CINE) i en la classificació nacional d'educació (CNEI). En el cas d'Espanya, aquest canvi s'ha traduït en un augment significatiu de l'alumnat escolaritzat als ensenyaments secundaris de segona etapa (ISCED 3) relacionats amb programes generals.

Les dades anteriors a 2014 corresponen a la UE-28.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

GRÀFIC 120

Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya. Curs 2000-2001 al curs 2022-2023

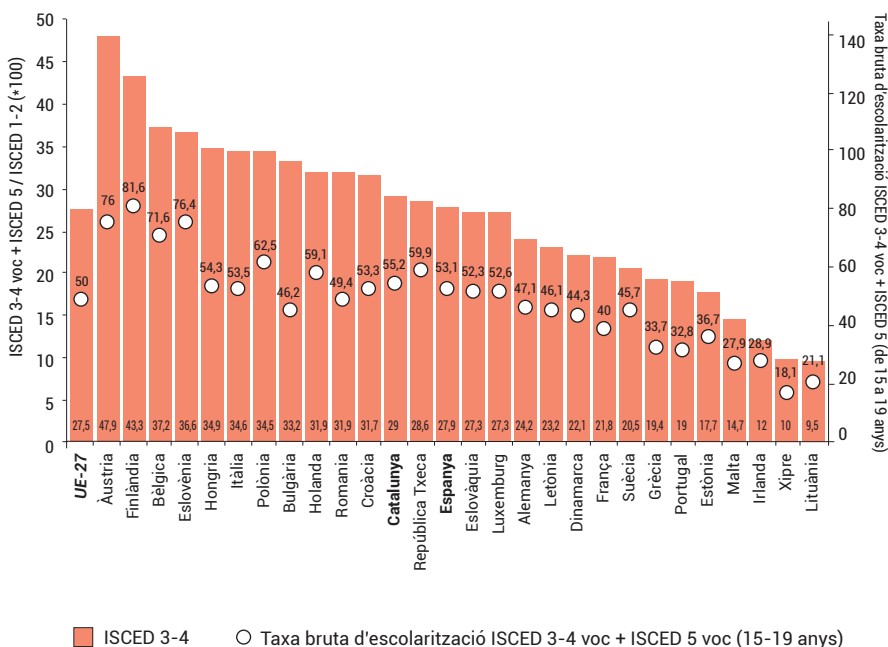


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

Per països europeus, Catalunya ja se situa en una posició intermèdia pel que fa al pes de l'oferta de formació professional, malgrat que anys enre-re aquesta posició era sensiblement més negativa. A tall il·lustratiu, en l'Anuari 2013, Catalunya només presentava una posició més positiva que Espanya, Xipre, Portugal i Malta, mentre que en aquest Anuari 2024 aquesta posició ja és més bona que en més de la meitat de països de la Unió Europea (Gràfic 121). Si només es té en compte l'oferta de formació professional de segona etapa (CFGM), la proporció d'alumnat matriculat encara se situa sensiblement per sota de la mitjana europea (Gràfic 122).

GRÀFIC 121

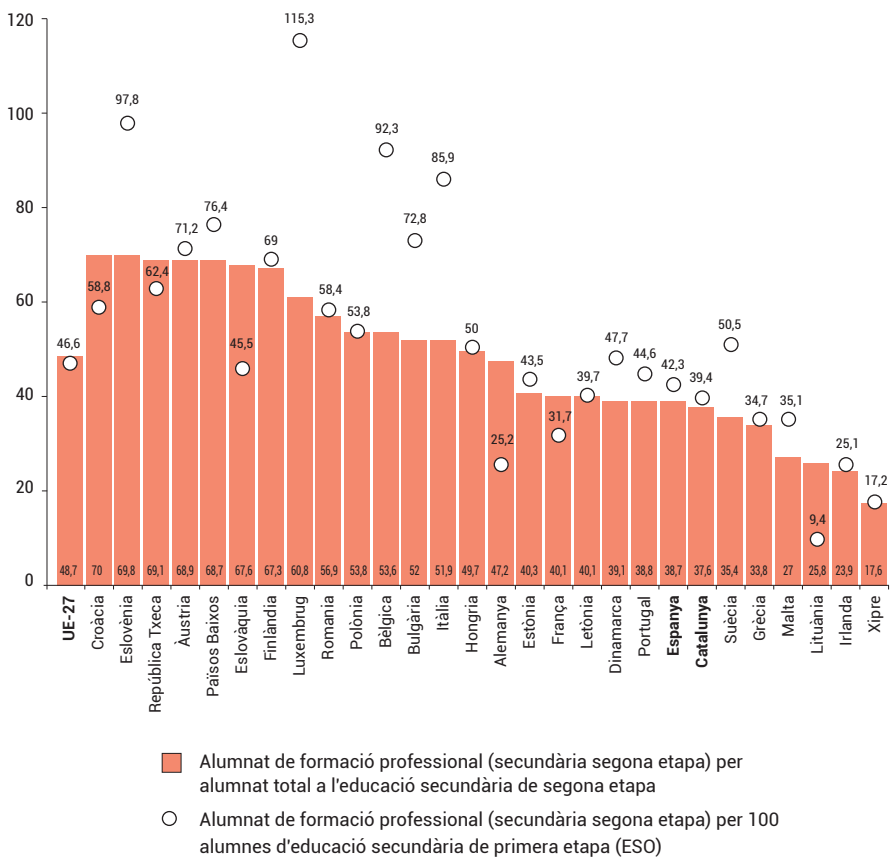
Pes de la formació professional en relació amb els ensenyaments obligatoris per països europeus. 2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

GRÀFIC 122

Pes de la formació professional (secundària segona etapa) en relació amb els ensenyaments obligatoris per països europeus. 2021

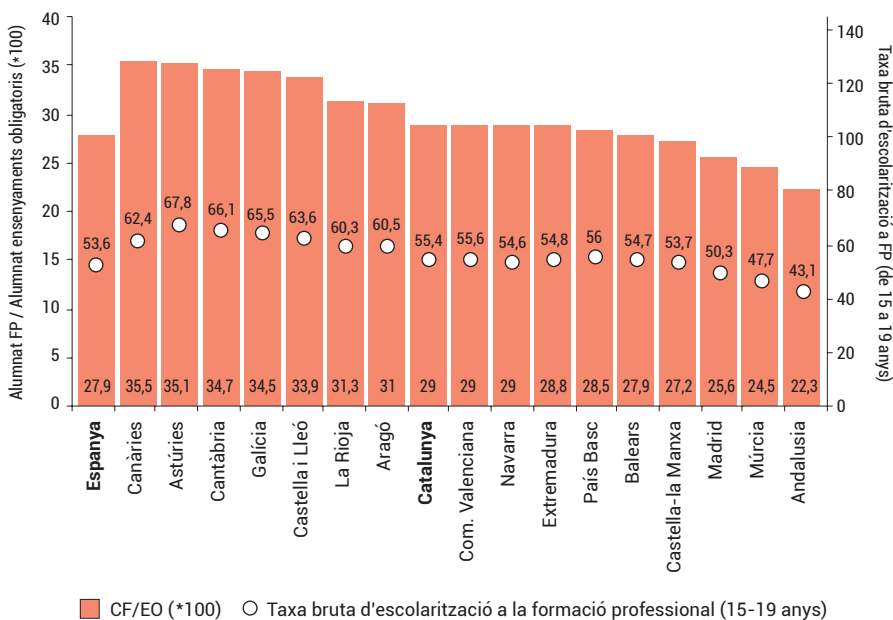


Font: elaboració pròpia amb dades d'Eurostat.

Per comunitats autònomes, en canvi, Catalunya se situa lleugerament per sobre la mitjana estatal (Gràfic 123). Prenent com a referència l'oferta de CFGM, l'any 2023 Catalunya és una de les comunitats, només per darrere de la Comunitat Valenciana i La Rioja, que presenta una oferta de cicles més alta, tant si es mesura com a proporció de l'alumnat escolaritzat a l'educació secundària obligatòria (de primera etapa) com a l'educació secundària postobligatòria (de segona etapa) (Gràfic 124).

GRÀFIC 123

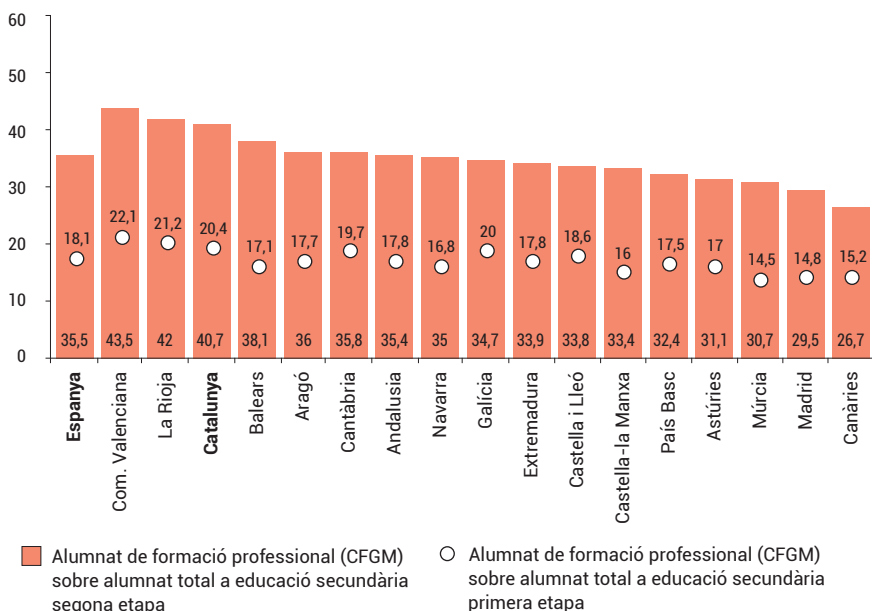
Pes de la formació professional en relació amb els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes. 2021



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i de l'INE.

GRÀFIC 124

Pes de la formació professional (CFGM) en relació amb els ensenyaments obligatoris per comunitats autònomes. 2023 (%)

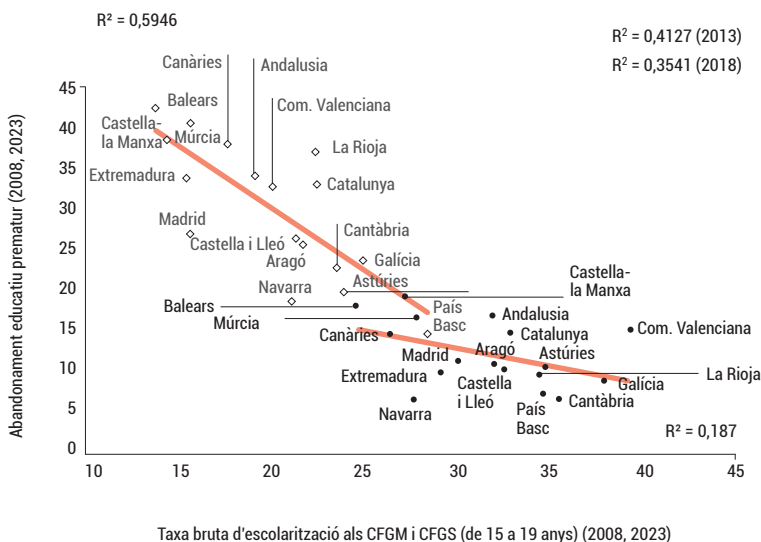


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

La provisió d'oferta de formació professional és una política estratègica per combatre l'abandonament educatiu prematur. Cal destacar que l'anàlisi per països europeus i per comunitats autònomes posa de manifest la relació negativa estadísticament significativa existent entre el pes de la formació professional i els nivells d'abandonament educatiu prematur: com més pes té la formació professional, menys prevalença de l'abandonament tenien els territoris. Aquesta relació es fa present abans de la crisi econòmica (2008), quan les taxes d'abandonament educatiu eren elevades i la provisió d'oferta, comparativament baixa, i també després de la crisi (2023), encara que amb una associació cada cop més feble, a mesura que l'abandonament educatiu prematur decreix i la formació professional augmenta (Gràfic 125).

GRÀFIC 125

Relació entre la provisió de formació professional i l'abandonament educatiu prematur per comunitats autònomes. 2008, 2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

L'accés als cicles formatius de grau mitjà, però, no és una garantia de no abandonament educatiu prematur. Durant el primer any de CFGM, el curs 2022-2023 el 24% de l'alumnat que estudiava el curs anterior va abandonar aquesta formació, i no va canviar al batxillerat o a un cicle formatiu de grau superior. En el cas del primer any de batxillerat, aquesta proporció és més baixa, del 5,1% (Taula 56). La dificultat d'accés a cicles que responguin als seus interessos o els dèficits d'acompanyament i orientació d'aquest alumnat són alguns dels factors que expliquen aquest elevat abandonament.

TAULA 56

Alumnat que estudia ensenyaments secundaris de segona etapa el curs 2021-2022 per ensenyament de destí el curs 2022-2023 (2023)

| ENSENYAMENT D'ORIGEN | | ENSENYAMENTS DE DESTÍ | | | | | | |
|----------------------|---------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nivell educatiu | Total | Total | 1r BATX | 2n BATX | 1r CFPM | 2n CFPM | 1r CFPS | 2n CFPS |
| 1r BATX | 53.489 | 50.772 | 3.092 | 43.299 | 4.226 | 128 | 27 | 0 |
| 2n BATX | 46.175 | 11.801 | – | 2.984 | 500 | 26 | 8.273 | 18 |
| 1r CFPM | 40.573 | 30.847 | 211 | 35 | 8.254 | 20.597 | 1.710 | 40 |
| 2n CFPM | 26.179 | 16.702 | 28 | 5 | 733 | 6.120 | 9.668 | 148 |
| Nivell educatiu | Total | Total (%) | 1r BATX (%) | 2n BATX (%) | 1r CFPM (%) | 2n CFPM (%) | 1r CFPS (%) | 2n CFPS (%) |
| 1r BATX | 100 | 94,9 | 5,8 | 80,9 | 7,9 | 0,2 | 0,1 | 0 |
| 2n BATX | 100 | 25,6 | – | 6,5 | 1,1 | 0,1 | 17,9 | 0 |
| 1r CFPM | 100 | 76 | 0,5 | 0,1 | 20,3 | 50,8 | 4,2 | 0,1 |
| 2n CFPM | 100 | 63,8 | 0,1 | 0 | 2,8 | 23,4 | 36,9 | 0,6 |

Nota: BATX: Batxillerat; CFPM: cicle formatiu de grau bàsic; CFPM: cicle formatiu de grau mitjà; CFPS cicle formatiu de grau superior.

Font: Departament d'Educació.

La graduació a l'ESO

La millora de l'accés als ensenyaments postobligatoris ha estat possible, en part, gràcies a la millora de la taxa d'ideïtat en acabar l'escolarització obligatòria (15 anys), per una menor tendència a la repetició, i de la taxa de graduació a l'ESO, de manera sostinguda en els darrers quinze anys. La taxa d'ideïtat als 15 anys, que mesura l'alumnat d'aquesta edat que cursa el nivell que li correspon per edat, ha passat del 68,4% l'any 2007 al 88,7% l'any 2023, amb un augment de 20 punts percentuals. I la taxa de graduació a l'ESO, en aquest mateix període, ha passat del 77,7% de l'any 2006 al 88,8% de l'any 2022, amb un augment de 10 punts percentuals.

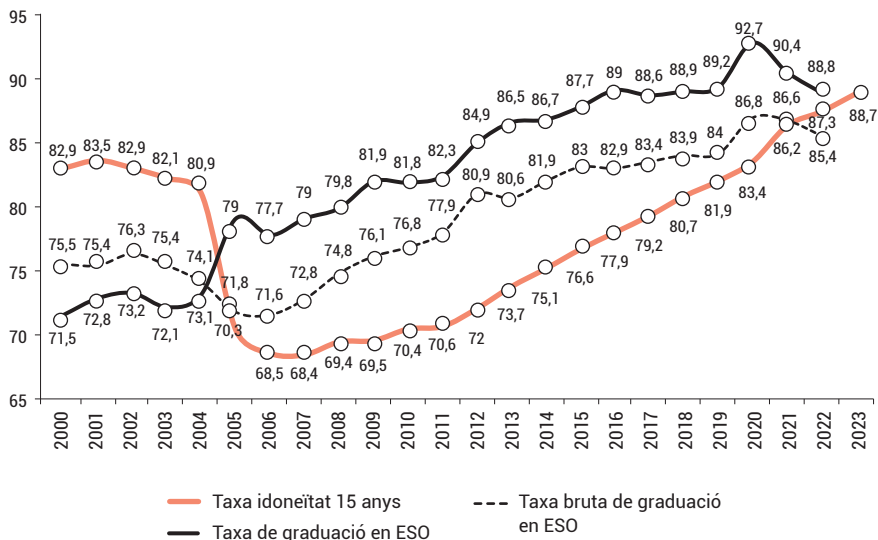
De fet, fa quinze anys, a Catalunya les taxes de graduació a l'ESO eren comparativament baixes en relació amb la resta de comunitats autònomes, i aquest era un dels factors més determinants per entendre els baixos nivells d'accés a la postobligatòria. L'increment de les taxes de graduació ha afavorit, però, que la situació de Catalunya sigui actualment equivalent a la mitjana estatal (88,1%).

Convé recordar que, a Catalunya, l'any 2006, 23 de cada 100 alumnes matriculats a 4t d'ESO no es graduava a finals de curs, mentre que l'any 2022 aquesta xifra s'ha reduït fins a 11.

Cal destacar, però, que a partir de l'any 2016 la taxa de graduació a 4t d'ESO s'ha mantingut estabilitzada, amb el parèntesi de l'any 2020 de la pandèmia de la COVID-19, en què aquesta taxa va arribar al 92,7% a causa de la flexibilització dels criteris d'avaluació per prevenir que el confinament suposés un factor de desigualtat per a l'alumnat amb més dificultats de connectivitat.

GRÀFIC 126

Evolució de la taxa de graduació en ESO i de la taxa d'ideoneïtat als 15 anys a Catalunya. 2000-2023



Nota: taxa de graduació = graduats * 100 / avaluats.
 Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

Més enllà de la graduació, però, en finalitzar l'educació secundària obligatòria hi ha una proporció significativa d'alumnat que abandona el sistema, encara que sigui durant un any. El curs 2022-2023, el 4,9% de l'alumnat que estudiava 3r d'ESO el curs anterior i el 21,7% de l'alumnat que estudiava 4t d'ESO no estava matriculat als ensenyaments reglats (Taula 57).

TAULA 57**Alumnat que estudiava ESO el curs 2021-2022 per ensenyament de destí el curs 2022-2023. 2023**

| ENSENYAMENT D'ORIGEN | | ENSENYAMENTS DE DESTÍ | | | | | | |
|----------------------|---------------|-----------------------|------------|------------|-------------|----------|-------------|-------------|
| Nivell educatiu | Total | Total | 3r ESO | 4t ESO | 1r BATX | CFPB | 1r CFPM | 1r CFAM |
| 3r ESO | 84.955 | 80.812 | 2.170 | 78.439 | – | 203 | – | – |
| 4t ESO | 82.200 | 72.543 | – | 2.998 | 47.716 | 33 | 21.289 | 507 |
| Nivell educatiu | Total | Total (%) | 3r ESO (%) | 4t ESO (%) | 1r BATX (%) | CFPB (%) | 1r CFPM (%) | 1r CFAM (%) |
| 3r ESO | 100 | 95,1 | 2,6 | 92,3 | 0 | 0,2 | 0 | 0 |
| 4t ESO | 100 | 88,3 | 0 | 3,6 | 58 | 0 | 25,9 | 0,6 |

Nota: BATX: Batxillerat; CFPB: cicle formatiu de grau bàsic; CFPM: cicle formatiu de grau mitjà; CFAM: cicle formatiu de grau mitjà artístic.

Font: Departament d'Educació.

Els programes de noves oportunitats

L'increment de les taxes de graduació en ESO al llarg de la darrera dècada afavoreix que la demanda potencial de programes de segones oportunitats, destinats fonamentalment a alumnes amb dificultats d'escolarització i que no es graduen a l'ESO, es redueixi. Amb tot i això, cal posar de manifest que l'oferta disponible és proporcionalment baixa si es té en compte les persones que abandonen el sistema educatiu sense graduació.

En l'actualitat, l'oferta de places de PFI se situa lleugerament per sobre de les 8.000. Cal tenir present, però, que només en el curs 2021-2022 hi va haver poc més de 9.000 alumnes que van finalitzar el 4t d'ESO sense graduació, i el curs 2022-2023 hi va haver prop de 14.000 alumnes que van estudiar 3r o 4t d'ESO el curs anterior i que en aquest curs estava sense escolaritzar. Si els PFI s'adrecen a joves d'entre 16 i 21 anys que no han finalitzat l'ESO, això significa que la cobertura de l'oferta de places se situaria per sota del 20% de les necessitats de formació existents en aquesta franja d'edat.

De fet, Catalunya també presenta, especialment d'ençà del curs 2008-2009, quan es van desplegar els programes de qualificació professional inicial (PQPI), nivells d'escolarització més baixos en aquests ensenyaments que en la mitjana estatal: mentre Espanya té una taxa bruta d'escolarització a aquests ensenyaments del 9,4% el curs 2022-2023, aquesta proporció és del 5,2% en el cas de Catalunya.

Per resoldre aquest dèficit, tal com també ha succeït amb la formació professional, el Departament d'Educació ha augmentat en els darrers anys l'oferta de places de PFI. En el període comprès entre els cursos 2020-2021 i 2023-2024, l'alumnat matriculat en aquest ensenyament ha incrementat un 14,1%, prop de 1.000 places. Cal afegir, a més, l'oferta de Formació Professional Bàsica (FPB), que a partir del curs 2022-2023 suposa un increment d'oferta del voltant de 1.000 places addicionals.

TAULA 58

Evolució de la taxa bruta d'escolarització als PQPI/PFI a Catalunya i Espanya. Del curs 2000-2001 al curs 2023-2024

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 | |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PQPI (PGS) (de 16 a 17 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3,5 | 4 | 3,9 | 3,9 | 4 | 3,9 | 4,1 | 4 | 4,2 | 4,6 | 5,2 | 5,3 | 5,6 | 5,7 | 5,1 | 5,2 | 5,1 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,5 | 4,6 | 5,2 | 5,2 | - |
| PGS n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5.122 | 5.598 | 5.348 | 5.178 | 5.201 | 5.175 | 5.355 | 5.235 | 0 | 0 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| PQPI n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | - | - | - | 0 | 5.521 | 6.281 | 7.047 | 7.113 | 7.537 | 7.668 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| PFI n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 6.929 | 7.142 | 7.115 | 6.938 | 6.999 | 7.189 | 7.126 | 7.506 | 7.772 | 8.130 | |
| FP Bàsica n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 982 | - | - |



| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PQPI (PGS) (de 16 a 17 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 4,4 | 4,4 | 4,7 | 4,8 | 4,9 | 4,8 | 5 | 5,1 | 6 | 8,1 | 8,9 | 9,5 | 9,7 | 9,8 | 8,8 | 8,7 | 9,5 | 9,5 | 9,8 | 9,5 | 9,2 | 9,4 | - | - |
| PGS n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 41.550 | 43.916 | 46.281 | 45.899 | 46.051 | 44.927 | 45.924 | 46.514 | 3.255 | 210 | 6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| PQPI n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | 459 | 51.659 | 74.715 | 81.775 | 84.217 | 84.009 | 83.805 | 25.421 | 215 | 27 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| PFI n (í altres) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 10.164 | 12.325 | 12.216 | 12.260 | 12.830 | 13.650 | 13.806 | 14.477 | 14.414 | - | - |
| FP Bàsica n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 39.867 | 61.909 | 69.528 | 72.180 | 73.810 | 76.440 | 75.952 | 75.276 | 78.674 | - | - |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

El retorn al sistema educatiu

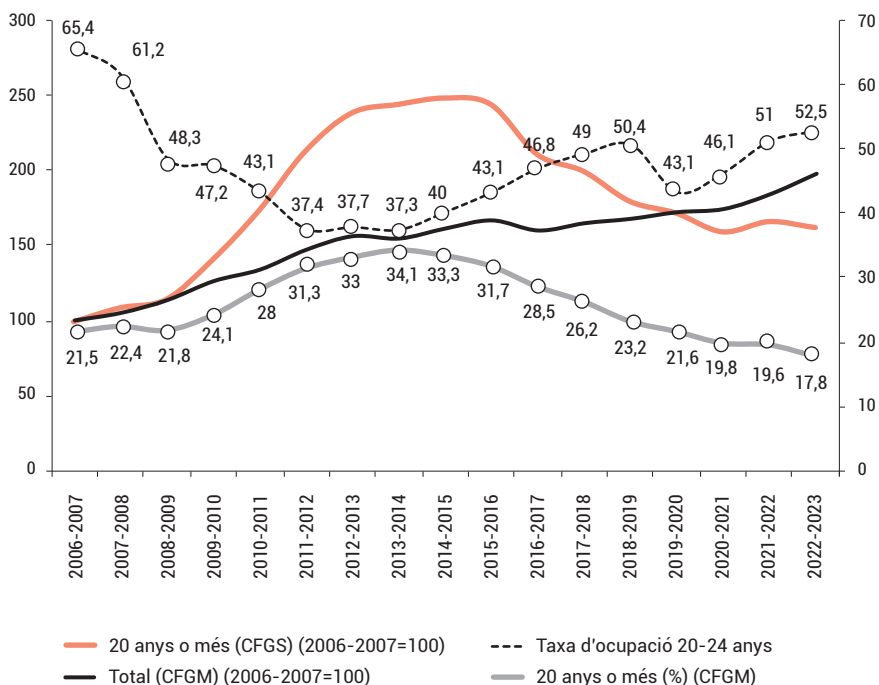
La reducció de l'abandonament escolar prematur ha estat possible, no només perquè hi ha més alumnes que finalitzen els ensenyaments secundaris obligatoris amb la graduació que continuen amb els estudis als ensenyaments secundaris postobligatoris, sinó també perquè hi ha una proporció de població jove que, després d'abandonar prematurament el sistema, hi retorna.

Aquest retorn va ser creixent en el període comprès entre els cursos 2008-2009 i 2014-2015, durant la crisi econòmica de 2008, amb una proporció d'alumnat de més de 20 anys als CFGM que va arribar a ser del 33,3%, però va començar a decreixer amb la recuperació econòmica posterior, tant en valors absoluts com en valors relatius, malgrat l'increment sostingut d'oferta i d'alumnat. El curs 2022-2023 la proporció d'alumnat de 20 anys o més s'ha reduït a la meitat, fins al 17,8%. La dificultat o la facilitat d'accés al mercat de treball condiona el comportament envers la formació de la població jove. Actualment, doncs, la reducció de l'abandonament escolar prematur s'explica fonamentalment per la permanència al sistema educatiu de la població menor de 20 anys.

La relació entre el cicle econòmic i el retorn al sistema educatiu s'observa quan es compara l'evolució del percentatge d'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà i l'evolució de la taxa d'ocupació (Gràfic 127). L'increment progressiu de la taxa d'ocupació de la població jove des de l'any 2014 ha comportat una reducció de la proporció d'alumnat de 20 anys o més en els CFGM, que ha passat del 34,1% del curs 2013/2014 al 17,8% del curs 2022-2023. La crisi derivada de la pandèmia COVID-19, que va provocar un sotrac en el comportament de l'ocupació, sembla haver moderat la reducció del nombre d'alumnat major de 20 anys matriculat als CFGM, tot i que, per efecte de l'increment de l'oferta, no ha aturat aquesta tendència a reduir el pes d'aquest sobre el conjunt de l'alumnat.

GRÀFIC 127

Evolució de l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya. Del curs 2006-2007 al curs 2022-2023

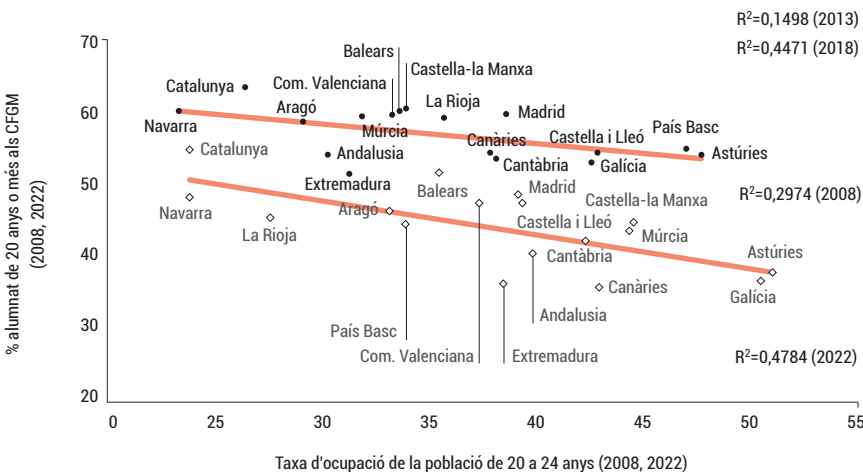


Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i Idescat.

La relació entre els nivells d'ocupació de la població jove i el seu retorn al sistema educatiu també s'observa quan es fa l'anàlisi a escala territorial (vegeu el Gràfic 128). Les comunitats autònomes amb taxes d'ocupació juvenil més baixes tendeixen a presentar els percentatges més elevats d'alumnat de 20 anys o més, amb una relació estadísticament significativa. Aquesta relació és més robusta en períodes de bonança econòmica (com succeeix els anys 2018 o 2022), quan les taxes d'ocupació són elevades, però la participació en els cicles formatius de grau mitjà de l'alumnat de 20 anys o més és baix que no pas en períodes de crisi (com succeeix l'any 2013).

GRÀFIC 128

Relació entre l'alumnat de 20 anys o més als cicles formatius de grau mitjà i la taxa d'ocupació de la població de 20 a 24 anys, per comunitats autònomes. 2007-2008 i 2021-2022



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

La formació al llarg de la vida

La participació en la formació al llarg de la vida

El sistema de formació al llarg de la vida és fonamental, entre altres motius, per actualitzar la formació adquirida en el passat i adequar-la a les necessitats del present i futur, per oferir oportunitats de reorientar la trajectòria professional i també per revertir els dèficits instructius que el sistema educatiu no hagi pogut evitar durant l'etapa de formació inicial. En un context amb elevades xifres comparades d'abandonament escolar prematur, la formació al llarg de la vida adquireix una importància central.

En el cas de Catalunya, la formació al llarg de la vida era un dels àmbits educatius caracteritzats durant anys, al llarg de les dues darreres dècades, per dèficits estructurals de participació i sense avenços significatius;

també és un dels àmbits en els quals en l'actualitat s'ha aconseguit consolidar una tendència positiva de millora que està permetent corregir progressivament aquests dèficits. Aquesta tendència positiva s'explica per la conjuntura econòmica i la bona evolució del mercat de treball, que afavoreixen l'accés de la població adulta a la formació contínua a través de la millora de l'ocupació i l'increment del finançament de les polítiques actives d'ocupació, particularment de la formació ocupacional, a través en part de l'augment dels ingressos procedents de les cotitzacions laborals, i també per l'impuls polític en els darrers anys del sistema integrat de formació i qualificació professionals.

Després d'anys de tenir nivells de participació de la població de 25 a 64 anys estabilitzats al voltant del 10%, a partir de l'any 2010, coincidint amb l'increment de les taxes d'atur i amb l'aplicació de les mesures d'austeritat per contenir el dèficit públic, la participació en la formació al llarg de la vida va iniciar un període de descens, que va arribar al 7,4% l'any 2016. Prop de 125.000 persones van deixar de participar en aquesta oferta formativa. A partir de 2016, però, ja amb la recuperació econòmica i amb els increments de les taxes d'ocupació, aquesta participació va tornar a presentar una tendència positiva, fins a situar-se en el 14,3% l'any 2023, amb prop de 300.000 persones de 25 a 64 anys més en aquesta oferta formativa (Gràfic 129). Malgrat que la crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19 va suposar un sotrac en la generació d'ocupació, no sembla haver generat un impacte significatiu en la millora sostinguda dels darrers anys de les taxes de participació en la formació al llarg de la vida.

Aquesta evolució positiva ha permès situar Catalunya ja per sobre de l'objectiu del 12,5% previst per l'Estratègia de Lisboa per a l'any 2010, fita que no s'havia assolit fins a l'any 2021, i molt a prop ja del 15% previst per l'Estratègia Europa 2020 per a l'any 2020.

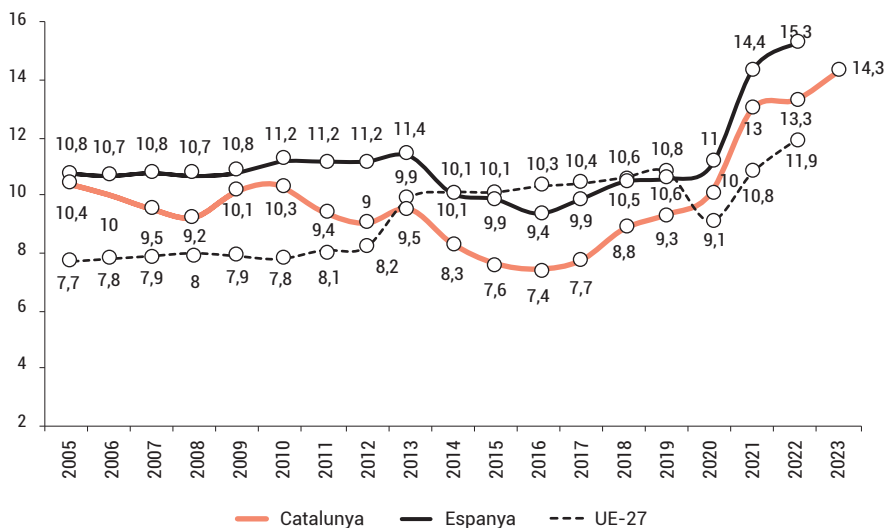
Aquesta evolució positiva també ha permès situar els nivells de participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida per sobre dels de la Unió Europea (11,9%), després que durant els anys de crisi econòmica

aquesta participació hagués caigut per sota, tot i que es manté encara per sota de la mitjana estatal (15,3%).

Aquest dèficit comparat de participació en la formació al llarg de la vida en relació amb la mitjana estatal contrasta amb el fet que Catalunya té una taxa d'ocupació més elevada (55,8% l'any 2023) que Espanya (51,7%), i també amb el fet que Catalunya té taxes d'abandonament escolar prematur també superiors (14,8%) a les del conjunt de l'Estat (13,7%).

GRÀFIC 129

Evolució del percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que participa en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27. 2005-2023



Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'Eurostat.

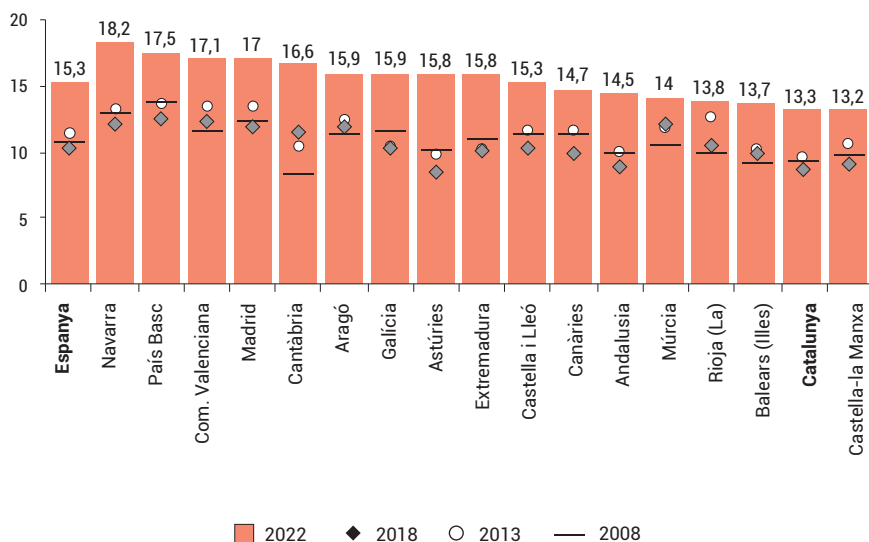
Aquesta baixa participació estructural en la formació al llarg de la vida a Catalunya en relació amb el conjunt de l'Estat s'evidencia més clarament en l'anàlisi comparada per comunitats autònomes. Catalunya és la segona comunitat autònoma amb una participació més baixa de la població

adulta a la formació, només per sobre de Castella-la Manxa. Novament, Navarra i el País Basc, amb una participació superior al 17% l'any 2022 ocupen les posicions capdavanteres (Gràfic 130).

A escala europea, Catalunya se situa en una posició intermèdia, encara que per sobre la mitjana europea, però a una gran distància de països nòrdics com Suècia, Dinamarca, els Països Baixos o Finlàndia, amb percentatges de participació superiors al 25%. Val a dir, per bé que Catalunya presenta una evolució positiva, que alguns països europeus, com ara Eslovènia o Estònia, tenien una posició força equiparable a Catalunya fa una dècada i que, d'aleshores ençà, han estat capaços pràcticament de doblar la participació de la població adulta en la formació (Gràfic 131).

GRÀFIC 130

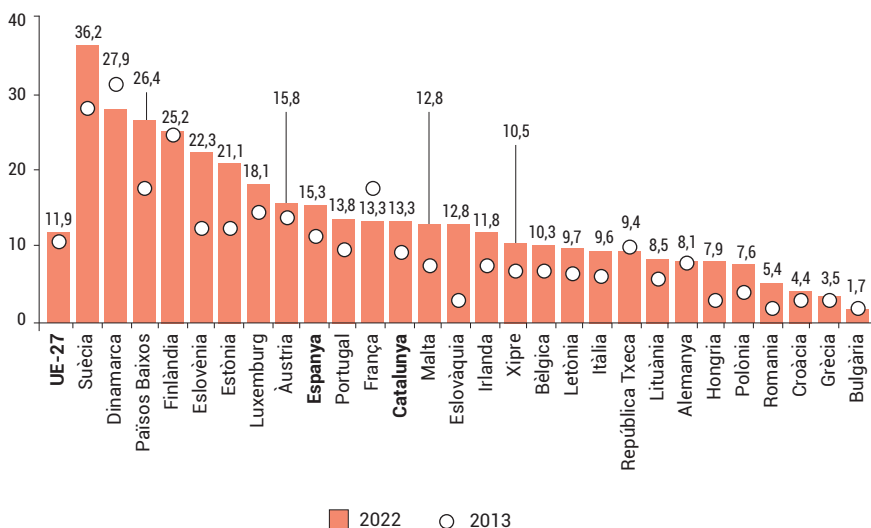
Percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2008, 2013, 2018 i 2022



Nota: el benchmark establert per la Unió Europea per al 2020 és del 15%.
 Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

GRÀFIC 131

Percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per països europeus. 2013 i 2022

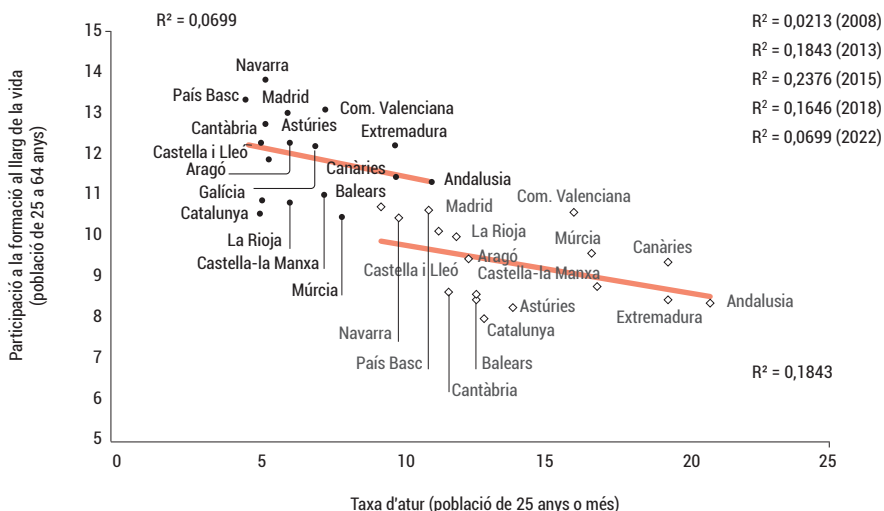


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

La relació existent entre la situació del mercat de treball i la participació en la formació al llarg de la vida es constata quan s'analitza l'evolució de la relació entre la participació en la formació al llarg de la vida i la taxa d'atur (Gràfic 132). Durant els anys de crisi econòmica (2013, 2015), quan les diferències entre comunitats en les taxes d'atur s'incrementen, la relació entre aquestes variables, estadísticament significativa, es consolida: les comunitats amb més atur tendeixen a tenir nivells de participació més baixos. Aquesta relació, en canvi, tendeix a afeblir-se o a desaparèixer en períodes de bonança (2008, 2018 i 2022), en els quals totes les comunitats presenten nivells d'atur baixos, més equivalents. Paradoxalment, Catalunya, tot i tenir taxes d'atur comparativament més baixes, presenta, com ja s'ha dit anteriorment, una participació a la formació al llarg de la vida també baixa.

GRÀFIC 132

Relació entre la taxa d'atur (25 o més anys) i el percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2008 i 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

Les desigualtats d'accés

El nivell d'instrucció és un dels factors més determinants per comprendre les desigualtats d'accés a la formació de la població adulta. La població amb estudis superiors tendeix a participar més de la formació al llarg de la vida que la població amb estudis secundaris o inferior: mentre l'any 2023 el 22,3% de la població de 25 a 54 anys amb estudis superiors hi participa, aquesta proporció decreix fins al 6,9% entre la població que té estudis bàsics o inferior (Gràfic 133). Això significa que la població amb estudis superiors tendeix a participar més de tres vegades més (3,22 l'any 2023) en la formació que la població amb estudis secundaris o inferior (Taula 59).

La població amb estudis bàsics o inferior, que presenta una participació en la formació més baixa, pateix al seu torn taxes d'atur més elevades, sigui quin sigui el cicle econòmic. Addicionalment, en períodes de crisi, les desigualtats d'accés per raó del nivell d'instrucció s'incrementen (la ràtio de participació població amb estudis superiors/població amb ESO o inferior augmenta), mentre que en moments de bonança o recuperació econòmica, es redueixen.

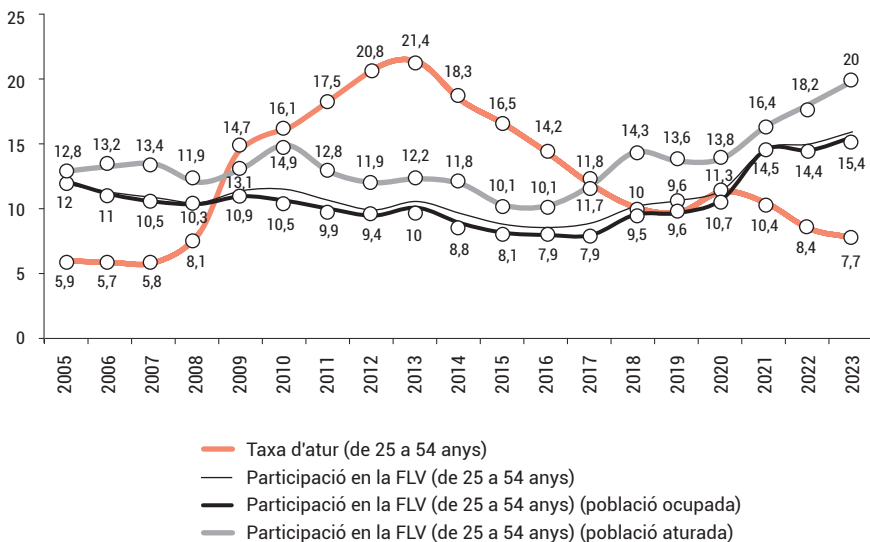
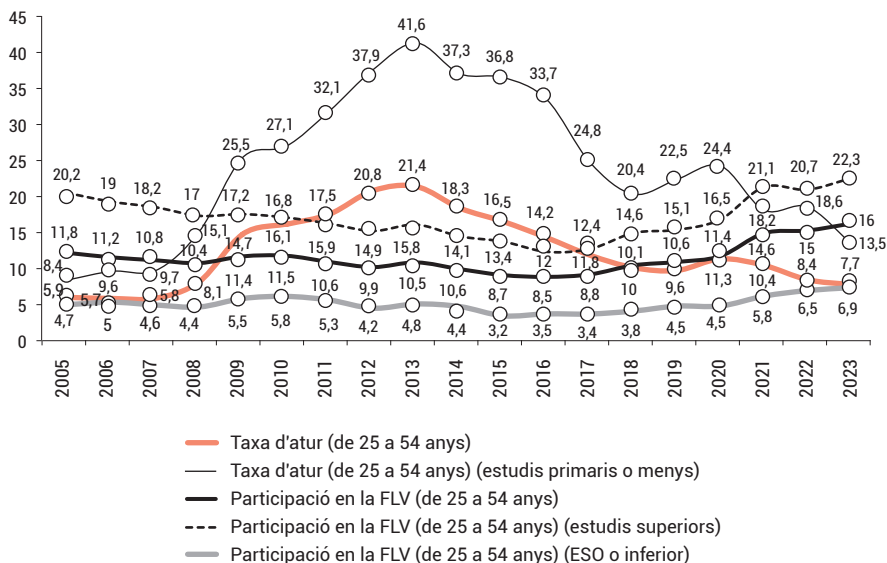
Tal com ja s'ha posat de manifest en altres edicions de l'Anuari, de manera paradoxal, els grups socials que proporcionalment més participen en aquesta oferta són els que presenten menys dèficits educatius: les dones, la població jove, la població autòctona, les classes mitjanes professionals (tècnics i directius) o la població amb estudis superiors. La formació al llarg de la vida, doncs, si bé és un instrument bàsic per a la igualtat d'oportunitats en educació, tendeix a reproduir les desigualtats que ja genera l'etapa de formació inicial.

La relació entre el nivell d'instrucció i la participació en la formació al llarg de la vida també s'observa si s'analitza a escala territorial. Existeix una clara associació entre el pes de la població amb nivell d'instrucció superior de la població de 25 a 64 anys i la seva participació en la formació al llarg de la vida: com més elevat és el nivell d'instrucció de les comunitats autònomes, més participació en la formació presenta la població adulta (Gràfic 133). Amb tot, val a dir que Catalunya s'allunya d'aquest patró, perquè presenta un pes de la instrucció superior elevat i una baixa participació en la formació al llarg de la vida. D'acord amb el nivell d'instrucció de la població, hom esperaria una participació en la formació molt més elevada.

Contràriament al nivell d'instrucció, la població aturada, que a priori pateix una situació socialment menys afavorida que la població ocupada, tendeix a participar més en la formació, encara que amb diferències menys pronunciades. Mentre que l'any 2023 el 20% de la població aturada participa en la formació, ho fa només el 15,4% de la població ocupada (Gràfic 134).

GRÀFIC 133

Evolució de la participació a la formació de la població de 25 a 54 anys a Catalunya. 2005-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

TAULA 59

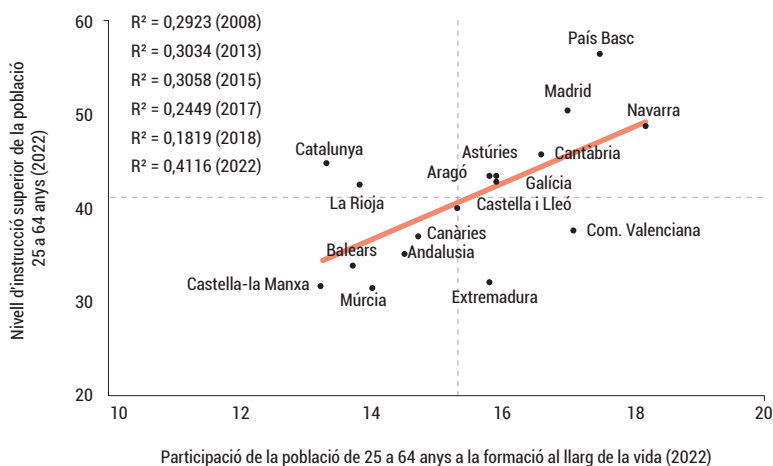
Evolució de la participació en la formació de la població de 25 a 54 anys a Catalunya. 2005-2023

| 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Índex de desigualtat | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ràtio de participació de població amb estudis superiors / població amb ESO o inferior | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4,30 | 3,79 | 3,93 | 3,89 | 3,14 | 2,91 | 3,01 | 3,54 | 3,31 | 3,20 | 4,19 | 3,46 | 3,59 | 3,81 | 3,35 | 3,67 | 3,63 | 3,16 | 3,22 |
| Ràtio de participació de població ocupada / població aturada | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1,07 | 1,20 | 1,28 | 1,16 | 1,20 | 1,42 | 1,29 | 1,27 | 1,22 | 1,34 | 1,25 | 1,27 | 1,48 | 1,52 | 1,42 | 1,30 | 1,13 | 1,26 | 1,30 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

GRÀFIC 134

Relació entre el nivell d'instrucció superior de la població de 25 a 64 anys i el percentatge de població d'entre 25 i 64 anys que ha participat en educació i formació durant les darreres quatre setmanes de referència per comunitats autònomes. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat.

Les escoles d'adults

Des de la perspectiva de la igualtat d'oportunitats en l'accés a la formació al llarg de la vida, convé destacar el paper que tenen les escoles d'adults per a les persones adultes amb dèficit formatiu, que ofereixen formació instrumental i per obtenir el graduat d'educació secundària, cursos específics per a l'accés als cicles formatius i de preparació per a les proves d'accés a cicles de grau mitjà i superior i a la universitat per a majors de 25 anys, així com ensenyaments de llengües i en competència digital. Més del 50% de l'alumnat dels centres de formació d'adults es forma en llengües, principalment en llengua catalana i castellana.

En aquest sentit, convé posar de manifest que l'escolarització de persones adultes va incrementar l'escolarització d'alumnat durant els anys de crisi econòmica, però va reduir el nombre d'alumnat a partir del curs 2015-2016 fins al curs 2021-2022. El curs 2022-2023, en canvi, s'ha produït novament un increment significatiu del nombre d'alumnat, encara que està relacionat bàsicament amb els ensenyaments de llengües i en competència digital. Pel que fa a la formació bàsica i a la preparació de proves d'accés a cicles formatius i universitat, les dades d'escolarització s'han mantingut relativament estables en els darrers anys, amb xifres sensiblement més baixes que les de fa una dècada, compatible també amb la reducció de l'abandonament escolar prematur. De fet, cada cop hi ha menys població menor de 25 anys a aquests ensenyaments, prop de 15 alumnes, el 21,4% del total (Taula 60).

Cal destacar que, a diferència d'altres ensenyaments en què la població estrangera presenta dificultats d'accés, en el cas de la formació d'adults més del 50% de l'alumnat és de nacionalitat estrangera, molt per sobre del seu pes poblacional, amb una tendència creixent en els darrers anys.

TAULA 60

Evolució de l'escolarització a la formació d'adults a Catalunya. Del curs 2008-2009 al curs 2022-2023

| CURS | LLENGÜES | FORMACIÓ BÀSICA | PREPARACIÓ DE PROVES D'ACCÉS A CICLES FORMATIUS I UNIVERSITAT | COMPETÈNCIA DIGITAL | TOTAL | % D'ALUMNAT (menor de 25 anys) | % D'ALUMNAT (de 65 anys o més) | % D'ALUMNAT DE NACIONALITAT ESTRANGERA | TAXA BRUTA D'ESCOLARITZACIÓ (per 1.000 persones de 16 a 64 anys) |
|-----------|----------|-----------------|---|---------------------|---------------|--------------------------------|--------------------------------|--|--|
| 2008-2009 | 28.868 | 18.264 | 12.110 | 10.168 | 69.410 | – | – | 39,4 | 13,8 |
| 2009-2010 | 28.896 | 18.565 | 14.018 | 10.464 | 71.943 | – | – | 39 | 14,2 |
| 2010-2011 | 27.170 | 19.630 | 15.048 | 10.725 | 72.573 | – | – | 37,7 | 14,3 |
| 2011-2012 | 27.457 | 21.133 | 15.348 | 11.322 | 75.260 | – | – | 36,6 | 14,9 |
| 2012-2013 | 25.284 | 20.000 | 16.706 | 11.376 | 73.366 | – | – | 34 | 14,6 |
| 2013-2014 | 27.378 | 19.779 | 13.678 | 9.846 | 70.681 | – | – | 33,3 | 14,2 |
| 2014-2015 | 27.693 | 19.054 | 15.030 | 11.047 | 72.824 | 27,4 | 11,1 | 31,5 | 14,8 |
| 2015-2016 | 27.133 | 17.771 | 19.796 | 9.908 | 74.608 | 32,3 | 10,6 | 30,7 | 15,2 |
| 2016-2017 | 27.884 | 16.369 | 10.384 | 9.695 | 64.332 | 23,9 | 12,5 | 33,8 | 13,2 |
| 2017-2018 | 28.246 | 16.000 | 8.473 | 9.140 | 61.859 | 22,7 | 12,7 | 36,8 | 12,6 |
| 2018-2019 | 32.276 | 15.786 | 8.162 | 10.514 | 66.738 | 21,2 | 13,1 | 39,1 | 13,5 |
| 2019-2020 | 35.355 | 16.747 | 7.213 | 10.356 | 69.671 | 21,3 | 12,8 | 43,6 | 14 |
| 2020-2021 | 27.887 | 14.045 | 5.785 | 8.390 | 56.107 | 22,5 | 10,5 | 47 | 11,1 |
| 2021-2022 | 30.556 | 14.480 | 5.673 | 9.287 | 59.996 | 21,9 | 10,5 | 48,7 | 11,9 |
| 2022-2023 | 35.731 | 15.145 | 5.462 | 11.570 | 67.908 | 21,4 | 9,8 | 51,9 | 13,4 |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i de l'INE.

Des d'una perspectiva comparada, Catalunya presenta una participació en la formació d'adults lleugerament inferior a la mitjana estatal (sense considerar la formació en llengües i en competència digital), i se situa entre les comunitats autònomes amb taxes brutes de participació més baixes, per davant de Múrcia, Madrid, Cantàbria, Galícia i Navarra, tot i que també se situa entre les comunitats amb taxes d'abandonament escolar prematur més elevades (Gràfic 135).

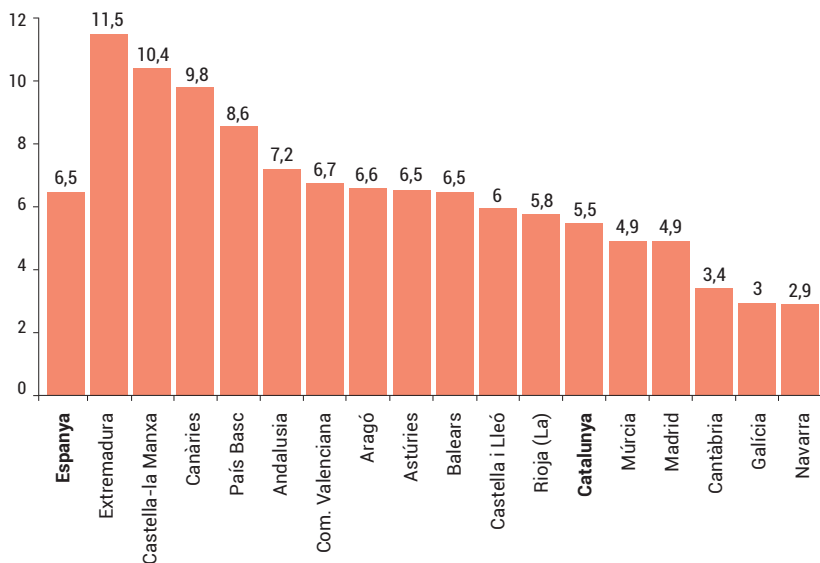
TAULA 61
Evolució de l'escolarització a la formació d'adults a Catalunya i Espanya. Del curs 2010-2011 al curs 2022-2023

| | 2010 -2011 | 2011 -2012 | 2012 -2013 | 2013 -2014 | 2014 -2015 | 2015 -2016 | 2016 -2017 | 2017 -2018 | 2018 -2019 | 2019 -2020 | 2020 -2021 | 2021 -2022 | 2022 -2023 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 58.554 | 65.208 | 63.046 | 60.696 | 61.535 | 57.395 | 54.144 | 49.464 | 53.958 | 51.115 | 43.481 | 26.944 | 27.771 |
| Espanya | 386.389 | 390.655 | 392.271 | 372.200 | 345.033 | 310.102 | 273.572 | 255.348 | 247.019 | 245.638 | 215.653 | 201.171 | 199.473 |
| Taxa bruta d'escolarització (per 1.000 persones de 16 a 64 anys) | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | 11,6 | 12,9 | 12,5 | 12,2 | 12,5 | 11,7 | 11,1 | 10,1 | 11 | 10,3 | 8,6 | 5,3 | 5,5 |
| Espanya | 12,2 | 12,3 | 12,4 | 11,9 | 11,2 | 10,1 | 9 | 8,4 | 8,1 | 8 | 7 | 6,5 | 6,5 |

Nota: les dades de l'alumnat no incorporen la formació en llengües i la formació en competència digital.
Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

GRÀFIC 135

Taxa bruta d'escolarització a la formació d'adults per comunitats autònomes. Curs 2022-2023



Nota: les dades de l'alumnat no incorporen la formació en llengües i la formació en competència digital. La taxa bruta d'escolarització està calculada sobre el total d'alumnat i la població de 16 a 64 anys.

Font: elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i de l'INE.

Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals

La participació en les activitats de lleure educatiu

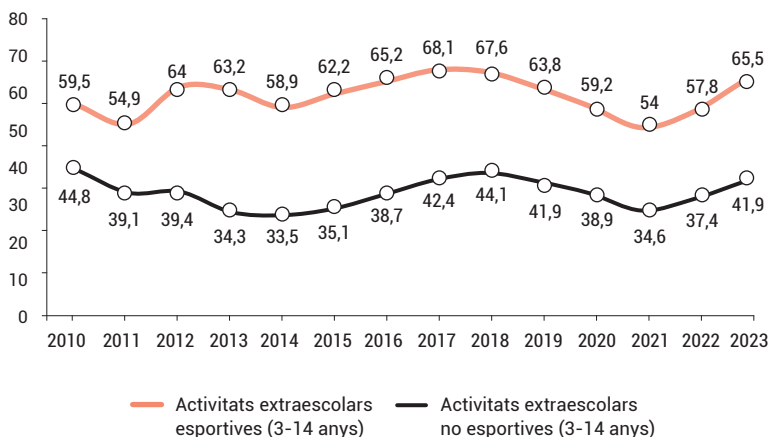
A més dels ensenyaments formals, el lleure és una font d'aprenentatges i d'oportunitats educatives bàsica per comprendre i ampliar la formació de les persones que hi participen, especialment dels infants i adolescents, i que, fins i tot, ajuda a compensar dèficits que el mateix sistema educatiu reglat no és capaç de contrarestar.

L'anàlisi de les dades disponibles sobre el lleure educatiu evidencia la incidència del cicle econòmic i, més recentment també, de la crisi de la pandèmia en la participació dels infants i adolescents. Els nivells d'accés a l'oferta d'activitats extraescolars esportives i no esportives, d'acord amb les dades que ens proporciona l'Enquesta de salut de Catalunya, han tendit a augmentar en períodes de bonança econòmica i a disminuir durant els anys de la crisi econòmica de 2008 i també durant el període afectat per la pandèmia.

Entre els anys 2019 i 2021, la participació d'infants de 3 a 14 anys en les activitats extraescolars esportives que se celebren durant el curs va disminuir en prop de 10 punts percentuals, del 63,8% de 2019 al 54% de 2021, mentre que la participació en les activitats extraescolars no esportives, ho van fer en prop de 7 punts, del 41,9% al 34,6%. El tancament d'activitats i la por al contagi són factors explicatius d'aquesta evolució, però també ho és el canvi en les condicions econòmiques de les famílies per efecte del cicle econòmic. La sortida de la pandèmia ha afavorit que entre els anys 2021 i 2023 els nivells de participació en les activitats extraescolars s'hagin recuperat i s'hagin situat novament als nivells pre-pandèmics. L'any 2023 el 65,5% dels infants i adolescents de 3 a 14 anys fa activitats extraescolars esportives i el 41,9%, activitats extraescolars no esportives (Gràfic 136).

GRÀFIC 136

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

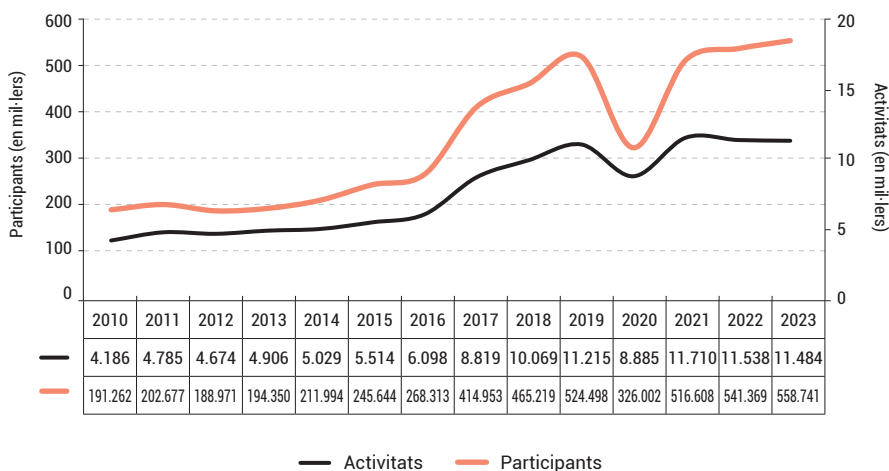


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya.

Aquesta mateixa evolució s'aprecia si es té en compte la participació en les activitats d'educació en el lleure notificades a la Direcció General de Joventut, que se celebren fonamentalment durant l'estiu. Per bé que en aquest cas trobem un increment sostingut en el temps de les activitats notificades per efecte de l'aprovació l'any 2016 de la regulació que obliga a notificar un determinat tipus d'activitat (Decret 267/2016, de 5 de juliol), l'any 2020 es va produir una reducció de la participació d'un 37,8% respecte a l'any anterior per efecte de la pandèmia (Gràfic 137). Si prenem com a referència estrictament les activitats celebrades a l'estiu, aquesta reducció és del 34,5% (Taula 62). L'any 2023, però, la participació en les activitats d'educació en lleure notificades ja superen lleugerament els nivells existents abans de la pandèmia.

GRÀFIC 137

Evolució de les dades de participació en activitats d'educació en el lleure a Catalunya. 2010-2023



Nota: dades notificades per la Direcció General de Joventut del Departament de Drets Socials.
Font: Idescat.

TAULA 62

Evolució de la participació en les activitats d'educació en el lleure durant l'estiu. 2019-2023

| | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Activitats | 9.810 | 8.561 | 10.942 | 9.898 | 9.905 |
| Participants | 486.126 | 318.237 | 497.288 | 499.532 | 515.869 |

Font: Síndic de Greuges de Catalunya (2024). Informe sobre els drets de l'infant a Catalunya.

Les desigualtats d'accés a les activitats de lleure educatiu

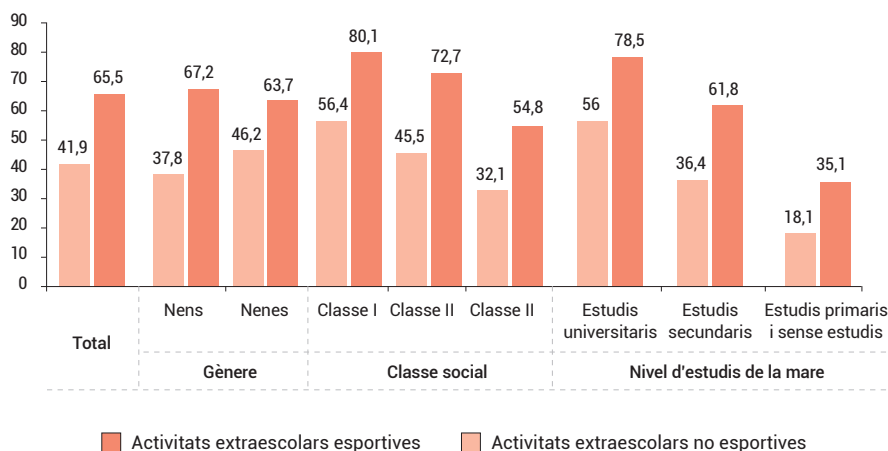
D'acord amb les dades anteriorment exposades, hi ha un 34,5% d'infants i adolescents de 3 a 14 anys que no practica activitats extraescolars esportives, i un 58,1% que no fa activitats extraescolars no esportives. A més,

hi ha un 57,1% dels infants i adolescents majors de 3 anys que no participa en activitats de lleure durant l'estiu.

L'accés a les oportunitats que ofereix el lleure educatiu està travessat per desigualtats relacionades amb la classe social o el capital cultural familiar especialment, en la mateixa línia que ja succeeix en l'educació formal. Així, les diferències en els nivells de participació en les activitats extraescolars esportives i no esportives dels infants i adolescents de classe social alta i baixa són de prop de 25 punts percentuals, mentre que les diferències entre els infants i adolescents amb mare amb estudis superiors i amb estudis bàsics és de prop de 40 punts (Gràfic 138). L'àmbit del lleure educatiu, doncs, amplia les desigualtats educatives que ja estan presents en l'àmbit dels ensenyaments reglats.

GRÀFIC 138

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



Nota: Grups de classe social segons els nivells d'ocupació:

- Classe I. Directors i gerents i professionals universitaris.
- Classe II. Ocupacions intermèdies i treballadors per compte propi.
- Classe III. Treballadors manuals.

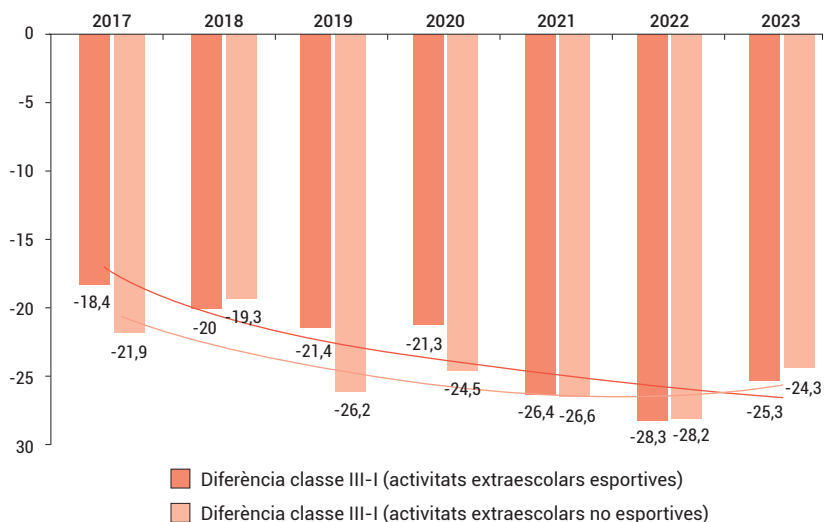
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de salut de Catalunya.

Les dades que ens proporciona l'Enquesta de salut de Catalunya també ens permeten valorar com han evolucionat aquestes desigualtats. L'anàlisi d'aquestes dades constata que les desigualtats de classe social i de capital cultural familiar han tendit a ampliar-se lleugerament en els darrers anys.

Així, mentre durant els anys 2017 i 2018, caracteritzats per una situació de bonança econòmica, sense l'impacte encara de la pandèmia, les desigualtats de classe social giraven al voltant de 20 punts percentuals, aquestes desigualtats s'han situat al voltant dels 25 punts percentuals durant els anys posteriors a la pandèmia (Gràfic 139). Alhora, mentre durant els anys anteriors a la pandèmia les desigualtats relacionades amb el nivell d'estudis de la mare eren de poc més de 30 punts percentuals, en els darrers dos o tres anys s'han situat per sobre dels 35 punts percentuals (Gràfic 140).

GRÀFIC 139

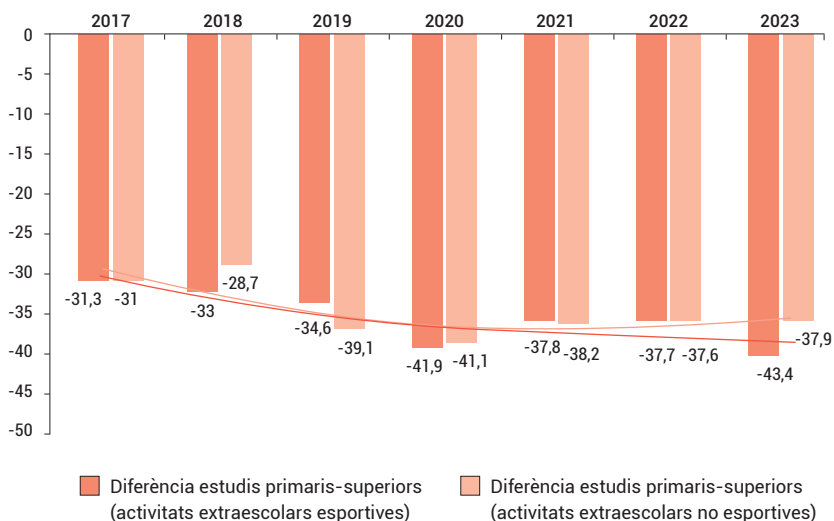
Evolució de la diferència de participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció de la classe social a Catalunya. 2017-2023



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

GRÀFIC 140

Evolució de la diferència de participació en activitats extraescolars esportives i no esportives en funció del nivell d'estudis de la mare a Catalunya. 2017-2023



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

El finançament de les polítiques educatives locals

Al marge de les entitats de lleure educatiu (AFAs, entitats esportives, entitats d'educació en lleure, etc.), les administracions locals també tenen un paper fonamental a l'hora de proveir oportunitats educatives a la població en general, i a l'hora d'atendre les necessitats educatives de la població amb més dèficits formatius i amb més dificultats d'escolarització en particular (a través, per exemple, de programes de prevenció de l'absentisme escolar, d'acompanyament a l'escolaritat o de formació i inserció, per citar alguns exemples).

L'àmbit de les polítiques educatives locals, però, està afectat per un cert procés d'estancament, sigui en la planificació i en el desplegament de

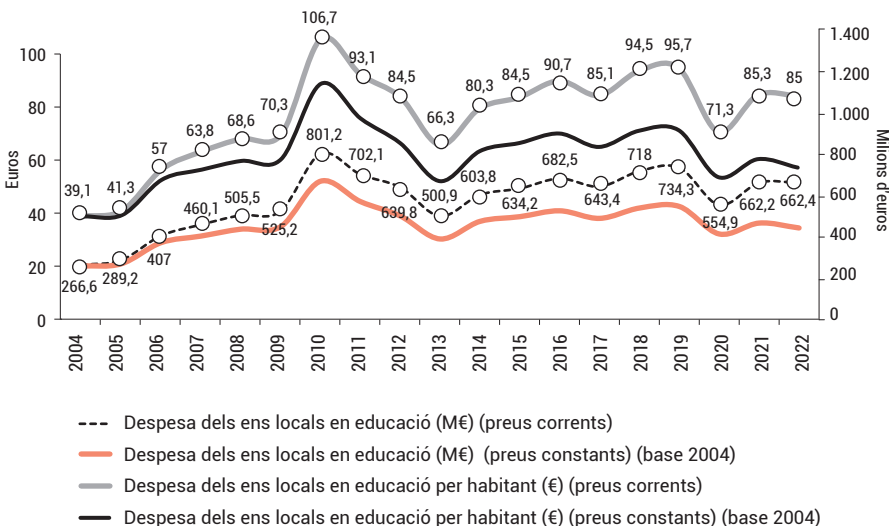
polítiques, sigui en el seu finançament, només alterat per la incidència de la pandèmia. Després de la reducció del finançament públic arran de la crisi de 2008, que va provocar un procés de contracció de les polítiques educatives locals, i de l'aprovació de la Llei 27/2013, de 27 de desembre, de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local (LRSAL), de caràcter estatal, aquest àmbit s'ha caracteritzat per presentar una evolució força estable al llarg dels anys, amb el parèntesi derivat de la irrupció de la COVID-19 i del seu impacte sobre el desenvolupament d'activitats i sobre la participació de la població en aquestes activitats.

Des de la perspectiva del finançament en educació, l'anàlisi de les dades d'evolució de la despesa dels ens locals evidencia l'existència de períodes amb comportaments clarament diferenciats. Fins a l'any 2010, la inversió en polítiques educatives locals es caracteritza per una dinàmica més expansiva, d'increment de la despesa per habitant, que passa dels 39,1€ de 2004 a 106,7€ a preus corrents de 2010. Per efecte de la crisi econòmica de 2008 i de les mesures de contenció del dèficit públic, aquesta despesa experimenta una contracció en el període 2010-2013, amb una reducció del finançament fins als 66,3€. En el període 2013-2019, caracteritzat per la recuperació econòmica, es produeix un creixement lent i sostingut de la despesa dels ens locals en educació, fins als 95,7€ per habitant de 2019. La pandèmia, però, provoca novament una reducció de la despesa fins als 71,3€ per habitant l'any 2020. A partir d'aleshores, s'inicia un procés tímid de recuperació que situa la despesa per habitant en 85,9€ l'any 2022 (Gràfic 141).

Tot i que aquestes dades no incorporen les transferències que fa el Departament d'Educació als ens locals, cal destacar que els pressupostos de la Generalitat de Catalunya de l'any 2020 van recuperar de nou la subvenció del Departament d'Educació als ajuntaments per al sosteniment de les places públiques d'educació infantil de primer cicle, i que aquest fet ha permès reduir la despesa dels ajuntaments en un dels àmbits que més recursos pressupostaris concentren.

GRÀFIC 141

Evolució sobre les dades de despesa dels ens locals en educació a Catalunya. 2004-2022



Nota: S'hi incorpora l'agregat consolidat del programa de despesa 32 (Educació) de les liquidacions de les diputacions, consells comarcals i ajuntaments amb els respectius organismes autònoms; se n'exclouen els capítols financers i les transferències que fa el Departament d'Educació als ens locals (articles 46 i 76). No s'hi inclou la formació ocupacional dels ens locals, ja que no es troba disponible en la desagregació per programes pressupostaris.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

En relació amb l'evolució de la despesa dels ens locals, és important destacar també que l'any 2022 el finançament de les polítiques educatives locals per habitant és inferior a la despesa existent l'any 2010 (106,7€ per habitant), tant si es mesura a preus corrents com a preus constants. En concret, aquesta despesa és un 20,3% a preus corrents i un 35,8% a preus constants inferior a 2010, any en què aquesta despesa va ser la més alta. De fet, si prenem com a referència l'evolució de la despesa respecte a l'any 2009, aquesta continua essent inferior a preus constants, però no pas a preus corrents (Taula 63). En tot cas, el finançament clarament expansiu que s'ha donat en els pressupostos del Departament d'Educació, doncs, no s'ha produït igualment en el cas dels ens locals.

TAULA 63
Evolució sobre les dades de despesa dels ens locals en educació a Catalunya. 2004-2022

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Despesa dels ens locals en educació (M€) (preus corrents) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 266,6 | 289,2 | 407 | 460,1 | 505,5 | 525,2 | 801,2 | 702,1 | 639,8 | 500,9 | 603,8 | 634,2 | 682,5 | 643,4 | 718 | 734,3 | 554,9 | 662,4 | 662,2 |
| Despesa dels ens locals en educació (M€) (preus constants) (base 2004) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 266,6 | 277,3 | 379,6 | 411,4 | 444,9 | 456,8 | 676,5 | 578,4 | 508,7 | 397,5 | 482,6 | 505,3 | 533,6 | 497,1 | 547,1 | 554,5 | 421,6 | 474,3 | 450,7 |
| Despesa dels ens locals en educació (M€) (preus constants) (base 2009) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | - | 525,2 | 777,9 | 665 | 584,9 | 457 | 554,9 | 581 | 613,6 | 571,6 | 629,1 | 637,6 | 484,8 | 545,4 | 518,3 |
| Despesa dels ens locals en educació (M€) (preus constants) (base 2014) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 603,8 | 632,3 | 667,8 | 622 | 684,6 | 693,9 | 527,6 | 593,5 | 564 |
| % sobre la despesa en educació dels ens locals (sobre la despesa de totes les administracions) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4,94 | 4,80 | 60 | 6,22 | 6,21 | 6,17 | 9,16 | 8,48 | 8,53 | 7,08 | 8,52 | 8,39 | 8,79 | 8,02 | 8,57 | 8,36 | 6,18 | 6,78 | 6,55 |
| Despesa dels ens locals en educació per habitant (€) (preus corrents) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 39,1 | 41,3 | 57 | 63,8 | 68,6 | 70,3 | 106,7 | 93,1 | 84,5 | 66,3 | 80,3 | 84,5 | 90,7 | 85,1 | 94,5 | 95,7 | 71,3 | 85,3 | 85 |
| Despesa dels ens locals en educació per habitant (€) (preus constants) (base 2004) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 39,1 | 39,6 | 53,2 | 57,1 | 60,4 | 61,1 | 90,1 | 76,7 | 67,2 | 52,6 | 64,2 | 67,3 | 70,9 | 65,8 | 72 | 72,2 | 54,2 | 61,1 | 57,8 |



| 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Despesa dels ens locals en educació per habitant (€) (preus constants) (base 2009) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 70,3 | 103,5 | 88,2 | 77,3 | 60,5 | 73,8 | 77,4 | 81,6 | 75,6 | 82,8 | 83,1 | 62,3 | 70,3 | 66,5 |
| Despesa dels ens locals en educació per habitant (€) (preus constants) (base 2014) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 80,3 | 84,2 | 88,8 | 82,3 | 90,1 | 90,4 | 67,8 | 76,5 | 72,4 |

Nota: s'hi incorpora l'agregat consolidat del programa de despesa 32 (educació) de les liquidacions de les diputacions, consells comarcals i ajuntaments amb els respectius organismes autònoms; se n'exclouen els capítols financers i les transferències que fa el Departament d'Educació als ens locals (articles 46 i 76). No s'hi inclou la formació ocupacional dels ens locals, ja que no es troba disponible en la desagregació per programes pressupostaris.

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

L'anàlisi de les dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació de la Fundació Pi i Sunyer per als municipis de més de 10.000 habitants evidencia que, més enllà de l'ajustament pressupostari experimentat en el període 2010-2013, en part ocasionat per la reducció del finançament que rebien els ajuntaments per part d'altres administracions, especialment per a serveis com ara escoles bressol o escoles de música, la inversió dels ajuntaments en polítiques locals presenta una gran estabilitat. En les diferents edicions del Panel, més del 50% dels municipis destaquen no haver alterat els recursos destinats als diferents àmbits de la política educativa. Només en el cas de la despesa en atenció a la primera infància o en ensenyaments musicals i artístics l'any 2014 hi havia una proporció més baixa d'ajuntaments que manifestaven haver mantingut els recursos en relació amb l'any precedent, i prop d'una quarta part destacaven haver disminuït la inversió respecte a l'any anterior. En l'edició de 2021, en canvi, menys d'un 5% dels ajuntaments manifesta haver disminuït els recursos propis destinats a aquests diferents àmbits de la política educativa (Taula 64).

TAULA 64

Evenció respecte dels últims anys dels recursos del propi ajuntament destinats a diferents àmbits de política educativa, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2014, 2018, 2021

| | 2014 | | | | 2018 | | | | 2021 | | | |
|---|---------------|---------------|-----------------------|-------|---------------|---------------|-----------------------|-------|---------------|---------------|-----------------------|-------|
| | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | Total | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | Total | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | Total |
| Escoles bressol / Atenció a la petita infància | 40,2 | 26,8 | 32,9 | 100 | 42,4 | 5,1 | 52,5 | 100 | 50,6 | 1,3 | 48,1 | 100 |
| Ensenyaments musicals i artístics | 35,1 | 24,3 | 40,5 | 100 | 27,3 | 2 | 54,5 | 100 | 24,7 | 0 | 62,3 | 100 |
| Formació d'adults | 27,5 | 7,2 | 65,2 | 100 | 19,2 | 0 | 62,6 | 100 | 9,1 | 2,6 | 67,5 | 100 |
| Conservació, manteniment i vigilància de centres | 26,3 | 9,5 | 64,2 | 100 | 43,4 | 6,1 | 50,5 | 100 | 36,4 | 3,9 | 59,7 | 100 |
| Suport a l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu | 24,4 | 12,8 | 62,8 | 100 | 46,5 | 2 | 45,5 | 100 | 45,5 | 2,6 | 49,4 | 100 |
| Acompanyament a l'escolaritat / Lluita contra el fracàs escolar | 23,4 | 3,2 | 73,4 | 100 | 44,4 | 1 | 46,5 | 100 | 53,2 | 1,3 | 42,9 | 100 |
| Transició escola-treball | 22,1 | 8,1 | 69,8 | 100 | 8,1 | 0 | 64,6 | 100 | 13 | 1,3 | 62,3 | 100 |
| Programes de retorn al sistema educatiu (PFI, cursos d'accés a cicles formatius...) | 20,8 | 9,1 | 70,1 | 100 | 19,2 | 0 | 64,6 | 100 | 22,1 | 0 | 59,7 | 100 |



| | 2014 | | | | | 2018 | | | | | 2021 | | | | |
|--|---------------|---------------|-----------------------|-------|---------------|---------------|-----------------------|------------|-------|---------------|---------------|-----------------------|------------|-------|--|
| | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | Total | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | No n'hi ha | Total | Han augmentat | Han disminuït | S'han mantingut igual | No n'hi ha | Total | |
| Formació professional | - | - | - | - | 24,2 | 1 | 44,4 | 30,3 | 100 | 10,4 | 1,3 | 58,4 | 29,9 | 100 | |
| Orientació educativa | - | - | - | - | 19,2 | 1 | 61,6 | 18,2 | 100 | 32,5 | 1,3 | 55,8 | 10,4 | 100 | |
| Suport a les AMPA i a la funció educativa de les famílies | 17,2 | 16,1 | 66,7 | 100 | 30,3 | 1 | 65,7 | 3 | 100 | 23,4 | 9,1 | 63,6 | 3,9 | 100 | |
| Prevenició de l'absentisme i vigilància de l'escolaritat obligatòria | 8,5 | 6,1 | 85,4 | 100 | 12,1 | 1 | 71,7 | 15,2 | 100 | 18,2 | 0 | 70,1 | 11,7 | 100 | |
| Admissió d'alumnat / Escolarització equilibrada d'alumnat | 6,5 | 2,2 | 91,3 | 100 | 13,1 | 1 | 69,7 | 16,2 | 100 | 11,7 | 0 | 76,6 | 11,7 | 100 | |

Font: Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després de la crisi*. Diputació de Barcelona (a partir de dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer) i Fundació Pi i Sunyer (2021). *Panel de polítiques públiques locals d'educació 2021*.

Aquesta mateixa valoració es fa quan s'analitza com ha evolucionat el copagament de les polítiques locals. Mentre l'any 2014 prop de la meitat dels ajuntaments havia augmentat el copagament per accedir als serveis d'escoles bressol i escoles de música, en l'edició del Panel de 2021, l'augment del copagament és inferior al 5% en la majoria de les polítiques identificades (Taula 65).

TAULA 65
Evolució respecte dels dos últims anys del copagament per part dels usuaris per diferents àmbits de política educativa, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2014, 2018, 2021

| | 2014 | | | | | 2018 | | | | | 2021 | | | | |
|---|--------------|--------------|----------------------|---------------------|-------|--------------|--------------|----------------------|---------------------|-------|--------------|--------------|----------------------|---------------------|-------|
| | Ha augmentat | Ha disminuït | S'ha mantingut igual | No hi ha copagament | Total | Ha augmentat | Ha disminuït | S'ha mantingut igual | No hi ha copagament | Total | Ha augmentat | Ha disminuït | S'ha mantingut igual | No hi ha copagament | Total |
| Escoles de música i dansa (i altres ensenyaments artístics) | 66 | 3,8 | 28,3 | 1,9 | 100 | 9,1 | 10,2 | 73,9 | 6,8 | 100 | 4,5 | 13,6 | 77,3 | 4,5 | 100 |
| Escoles bressol | 46,5 | 8,5 | 45,1 | 0 | 100 | 7,4 | 14,7 | 77,9 | 0 | 100 | 5,3 | 25 | 65,8 | 3,9 | 100 |
| Formació d'adults | 20 | 0 | 64 | 16 | 100 | 6,9 | 1,1 | 65,5 | 26,4 | 100 | 1,6 | 6,6 | 55,7 | 36,1 | 100 |
| Activitats educatives més enllà de l'horari lectiu | - | - | - | - | - | 5,1 | 5,1 | 64,3 | 25,5 | 100 | 1,4 | 11,1 | 52,8 | 34,7 | 100 |
| Casals infantils, centres oberts o altres serveis de lleure educatiu amb participació municipal | 13,6 | 6,8 | 72,7 | 6,8 | 100 | 9,1 | 5,1 | 66,7 | 19,2 | 100 | 3,9 | 16,9 | 54,5 | 24,7 | 100 |
| Programes de retorn al sistema educatiu (PFI, cursos d'accés a cicles formatius...) | 2,6 | 0 | 35,9 | 61,5 | 100 | 3,1 | 1 | 53,1 | 42,9 | 100 | 1,3 | 1,3 | 44,2 | 53,2 | 100 |

Font: Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Diputació de Barcelona (a partir de dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer); i Fundació Pi i Sunyer (2021). *Panel de polítiques públiques locals d'educació 2021*.

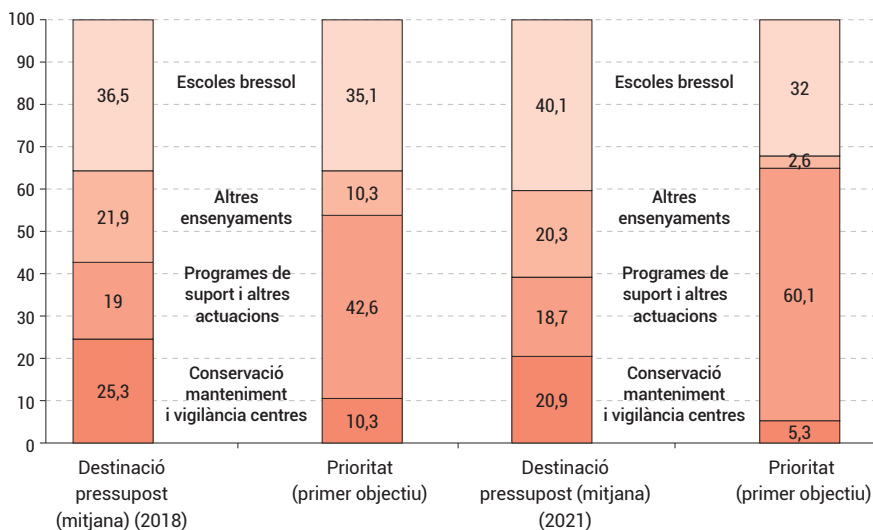
L'anàlisi de les dades pressupostàries també posa de manifest que la inversió en educació dels ajuntaments és molt captiva del finançament de les escoles bressol o, en part també, de les escoles de música i de la conservació i manteniment dels equipaments escolars, que rep una inversió molt superior a la importància política que s'atorga a aquests àmbits.

Les dades del Panel (2021) evidencien que la principal partida pressupostària en educació correspon a la inversió en les escoles bressol (amb un pes del 40,1% de mitjana), seguida de la despesa destinada a la conservació, manteniment i vigilància de centres (20,9%) i a altres ensenyaments, com ara artístics i musicals, d'adults, de primària o secundària (20,3%). La inversió en programes de suport i altres actuacions (prevenció d'absentisme, beques, acompanyament a l'escolaritat, etc.) és comparativament més baixa (18,7%) (Gràfic 142).

En canvi, el mateix Panel també aporta informació sobre la prioritat dels ajuntaments en cadascun d'aquests àmbits i evidencia el desequilibri existent entre la inversió en programes de suport, que aglutina el 18,7% del pressupost en educació dels ajuntaments, i la prioritat política assignada, amb un 60,1% d'ajuntaments que consideren que és l'objectiu principal de la seva agenda política. De fet, en relació amb l'any 2018, aquest diferencial ha augmentat: mentre s'ha mantingut la inversió en programes de suport sobre el conjunt del pressupost, s'ha incrementat la seva prioritat política.

GRÀFIC 142

Destinació dels pressupostos liquidats dels ajuntaments, per municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya. 2018, 2021 (%)



Font: Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Diputació de Barcelona (a partir de dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer); i Fundació Pi i Sunyer (2021). *Panel de polítiques públiques locals d'educació 2021*.

El desplegament de les polítiques educatives locals

Aquesta estabilitat en el finançament, amb el parèntesi de la pandèmia, també s'observa quan s'analitza la participació de la població en aquelles ofertes en què els municipis tenen un paper fonamental, com ara l'educació infantil de primer cicle, els ensenyaments de música i dansa, els centres de formació d'adults o els programes de segones oportunitats.

Pel que fa a l'educació infantil de primer cicle, en el capítol corresponent a l'educació preobligatòria ja hem comentat que, tot i que augmenta la taxa d'escolarització pública per efecte de la davallada demogràfica,

la provisió pública s'ha mantingut al voltant dels 50.000 alumnes durant la darrera dècada. En el cas dels PFI, la taxa bruta d'escolarització pública ha decrescut lleugerament en els darrers deu anys, tot i que la provisió de places públiques ha augmentat lleugerament, de 5.200 el curs 2013-2014 a 6.200 el curs 2023-2024. I quant a la formació d'adults, l'alumnat matriculat en el sector públic ha decrescut, dels prop de 70.000 del curs 2013-2014 als 67.000 el curs 2022-2023 (Taula 66 i Gràfics 143 i 144).

Aquesta tendència sembla no acomplir-se només en el cas dels ensenyaments de música, en què l'escolarització al sector públic ha tendit a créixer al llarg de la darrera dècada, de 41.046 el curs 2013-2014 a 48.304 el curs 2022-2023.

Per efecte de la pandèmia, la participació en l'oferta pública d'escola d'adults, d'escola de música o de centre de formació d'adults va decreïxer un 16% entre els cursos 2018-2019 i 2020-2021 (de 50.077 a 41.841 alumnes; de 49.316 a 41.896; i de 66.738 a 56.107, respectivament). El curs 2022-2023, però, els nivells de participació en l'oferta pública s'han recuperat i se situen en valors absoluts en els nivells equivalents o lleugerament superiors als immediatament anteriors a la pandèmia.

TAULA 66

Evolució de les taxes d'escolarització, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024

| | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 ^P |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| Escola bressol | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educació infantil de primer cicle (0-2 anys) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30,6 | 31,1 | 32,5 | 33,1 | 33,3 | 34,4 | 37 | 35,2 | 36 | 36,1 | 37 | 38,2 | 39 | 39,7 | 40,3 | 34,9 | 39,9 | 43,9 | 43,9 | 43,2 |
| Educació infantil de primer cicle (0-2 anys) (públic) (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13,6 | 14,6 | 16,4 | 17,7 | 19,1 | 20,3 | 22,8 | 22,2 | 22,7 | 22,9 | 23,4 | 23,9 | 24,4 | 24,9 | 25,5 | 23,1 | 26,4 | 31,7 | 31,7 | 30,3 |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 70.765 | 73.801 | 80.032 | 84.221 | 86.070 | 88.552 | 92.003 | 84.244 | 82.091 | 79.031 | 79.027 | 80.913 | 80.959 | 79.948 | 78.244 | 63.342 | 71.224 | 77.275 | 75.006 | 75.006 |
| Alumnat (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31.431 | 34.721 | 40.516 | 45.158 | 49.351 | 52.307 | 56.765 | 53.064 | 51.659 | 50.033 | 49.946 | 50.781 | 50.542 | 50.077 | 49.536 | 41.841 | 47.142 | 55.888 | 52.574 | 52.574 |
| Centres (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 554 | 592 | 672 | 733 | 801 | 849 | 923 | 926 | 921 | 925 | 925 | 966 | 962 | 961 | 959 | 968 | 944 | 974 | 974 | 1.024 |
| Llars d'infants (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 554 | 592 | 672 | 733 | 801 | 849 | 923 | 926 | 921 | 925 | 922 | 911 | 900 | 896 | 896 | 899 | 892 | 887 | 887 | - |
| 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 | 2023-2024 |
| PFI | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PFI (PQPI) (PGS) (16-17 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3,9 | 4,1 | 4 | 4,2 | 4,6 | 5,2 | 5,3 | 5,6 | 5,6 | 5,1 | 5,2 | 5,1 | 5,1 | 4,7 | 4,6 | 4,5 | 4,4 | 4,4 | 4,4 | - |



| | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| PFI (PQPI) (PGS) (16-17 anys) (public) (taxa bruta) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 2,6 | 3 | 3,3 | 3,3 | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,6 | 3,6 | 3,4 | 3,3 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,3 | 3,4 | - |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.175 | 5.355 | 5.235 | 5.521 | 6.281 | 7.047 | 7.113 | 7.537 | 7.668 | 6.929 | 7.142 | 7.115 | 6.938 | 6.999 | 7.189 | 7.126 | 7.506 | 7.772 | 7.772 | 8.130 |
| Alumnat (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 3.561 | 4.049 | 4.463 | 4.372 | 4.858 | 5.165 | 4.848 | 4.871 | 4.786 | 4.793 | 4.936 | 5.009 | 5.151 | 5.567 | 5.915 | 5.915 | 6.192 |
| Centres (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 129 | 131 | 148 | 152 | 165 | 176 | 174 | 170 | 171 | 171 | 174 | 183 | 209 | 207 | 211 | 211 | 198 |
| Escola de música (no graus professionals i superiors) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola de música (6-17 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | 5,1 | 5,2 | 5,6 | 5,9 | 6,3 | 6,2 | 6 | 6,1 | 6,4 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,6 | 6 | 5,5 | 5,9 | 6,3 | 6,3 | - |
| Escola de música (6-17 anys) (public) (taxa bruta) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3,6 | 3,7 | 3,7 | 4,1 | 4,3 | 4,7 | 4,7 | 4,6 | 4,6 | 4,7 | 4,8 | 4,8 | 5 | 5 | 4,4 | 4,2 | 4,5 | 4,8 | 4,8 | - |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 37.777 | 39.640 | 40.409 | 45.407 | 48.518 | 53.181 | 53.468 | 52.942 | 54.008 | 57.552 | 59.299 | 61.524 | 64.177 | 64.888 | 59.702 | 54.688 | 58.421 | 63.045 | 63.045 | - |
| Alumnat (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27.040 | 28.732 | 28.951 | 32.761 | 35.355 | 39.601 | 40.492 | 40.473 | 41.046 | 42.522 | 43.949 | 45.552 | 47.901 | 49.316 | 43.651 | 41.896 | 44.390 | 48.304 | 48.304 | - |
| Centres (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 125 | 129 | 118 | 127 | 134 | 151 | 157 | 165 | 162 | 166 | 166 | 169 | 170 | 170 | 143 | 164 | 159 | 172 | 172 | - |
| Escola de dansa (no graus professionals i superiors) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola de dansa (6-17 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1,1 | 1,11 | 1,21 | 1,27 | 1,22 | 1,19 | 1,2 | 1,11 | 1,03 | 1,04 | 1,14 | 1,09 | 1,14 | 0,9 | 1 | - | 0,7 | 0,9 | 0,9 | - |

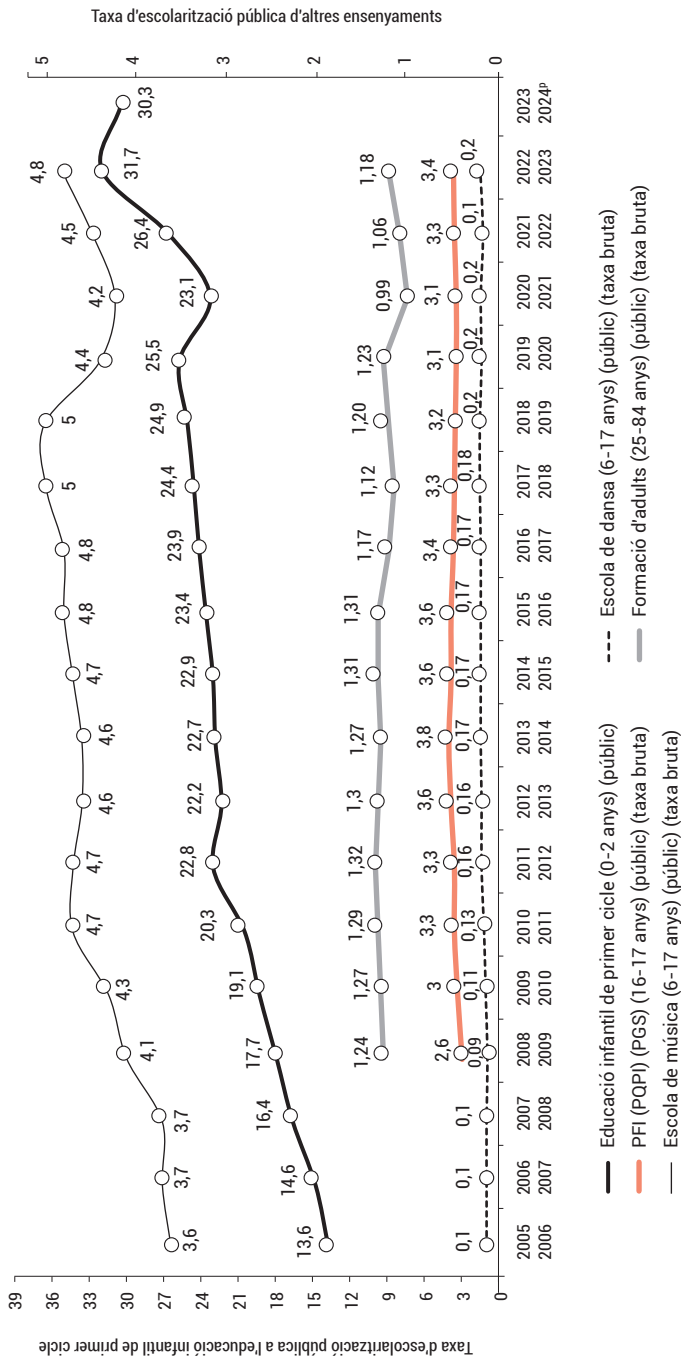


| | 2005-2006 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Escola de dansa (6-17 anys) (públic) (taxa bruta) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,09 | 0,11 | 0,13 | 0,16 | 0,16 | 0,17 | 0,17 | 0,17 | 0,17 | 0,18 | 0,2 | 0,2 | - | 0,1 | 0,2 | - |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.318 | 8.595 | 9.526 | 10.220 | 10.071 | 10.014 | 10.323 | 9.748 | 9.161 | 9.432 | 10.540 | 10.241 | 10.895 | 9.245 | 9.595 | - | 7.170 | 8.888 | - |
| Alumnat (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 743 | 757 | 755 | 747 | 916 | 1.099 | 1.366 | 1.419 | 1.484 | 1.565 | 1.545 | 1.578 | 1.743 | 1.777 | 1.593 | - | 1.423 | 1.741 | - |
| Centres (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 14 | 15 | 15 | 16 | 16 | 17 | 18 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | - | 8 | 10 | - |
| Formació d'adults | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formació d'adults (25-84 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 1,28 | 1,32 | 1,33 | 1,37 | 1,34 | 1,30 | 1,34 | 1,38 | 1,19 | 1,14 | 1,22 | 1,25 | 1,01 | 1,07 | 1,20 | - |
| Formació d'adults (25-84 anys) (públic) (taxa bruta) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 1,24 | 1,27 | 1,29 | 1,32 | 1,3 | 1,27 | 1,31 | 1,31 | 1,17 | 1,12 | 1,20 | 1,23 | 0,99 | 1,06 | 1,18 | - |
| Alumnat | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 69.410 | 71.943 | 72.573 | 75.260 | 73.366 | 70.681 | 72.824 | 74.608 | 64.332 | 61.859 | 66.738 | 69.671 | 56.107 | 59.996 | 67.908 | - |
| Alumnat (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 67.225 | 69.440 | 70.201 | 72.337 | 70.979 | 69.502 | 71.023 | 70.977 | 63.095 | 60.554 | 65.694 | 68.718 | 54.982 | 58.976 | 66.853 | - |
| Centres (públic) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | 159 | 159 | 164 | 164 | 164 | 161 | 163 | 163 | 165 | 163 | 162 | 163 | 163 | 163 | 164 | - |

Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i l'IEC.

GRÀFIC 143

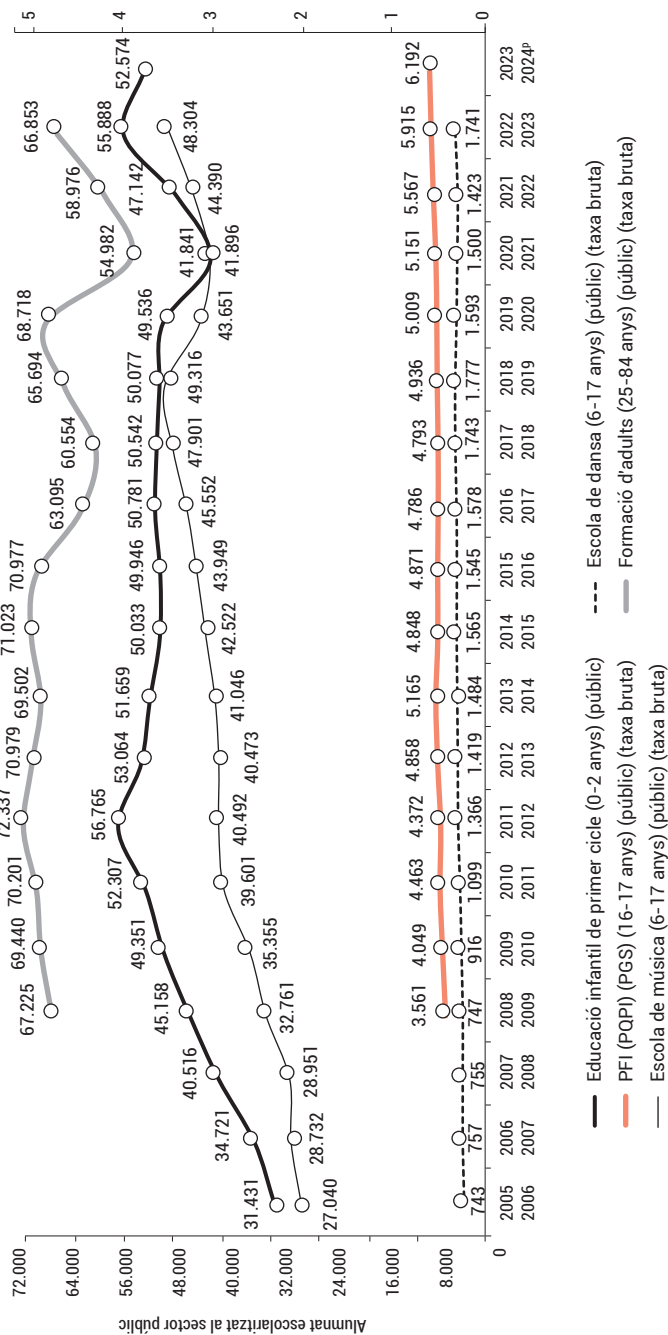
Evolució de les taxes d'escolarització pública, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005 al curs 2023-2024



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i l'IEC.

GRÀFIC 144

Evolució de l'alumnat escolaritzat al sector públic, per tipus de formació, a Catalunya. Del curs 2005-2006 al curs 2023-2024



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació i l'IEC.

L'estabilitat en el finançament dels ajuntaments dels darrers anys també s'aprecia quan s'analitza el desplegament de polítiques educatives locals a través de les dades del Panel de polítiques públiques locals d'educació de la Fundació Pi i Sunyer.

Si prenem com a referència el nivell de corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, s'observa que en l'edició de 2021 s'ha mantingut estable la proporció d'ajuntaments que planifiquen en l'àmbit educatiu, al voltant del 86%, i s'ha reduït lleugerament la proporció d'ajuntaments que avaluen, del 52,5% al 48,1% (Gràfic 145). Si prenem com a referència l'evolució de la proporció d'ajuntaments que disposen de diferents tipologies de polítiques educatives, el mapa de polítiques està força consolidat (Taula 67).

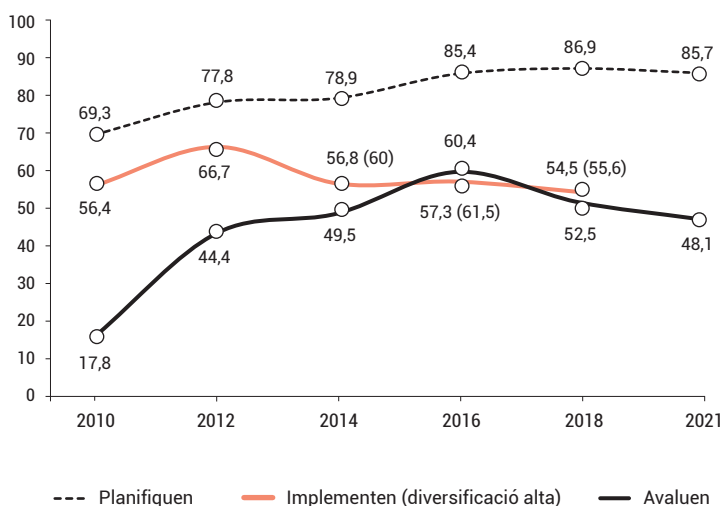
Per un costat, hi ha un seguit de polítiques que estan presents en la gran majoria de municipis de més de 10.000 habitants, com ara les escoles bressol (98,7%), les actuacions de suport d'activitats educatives dins l'horari lectiu (97,4%), els programes de lluita contra l'absentisme (94,8%), les actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu (93,5%) o els programes de reforç escolar (89,6%). En les diferents tipologies de política educativa, però, més d'un 70% dels ajuntaments de més de 10.000 habitants en disposen.

I, per un altre costat, hi ha altres polítiques educatives que poden tenir una presència més limitada, però que estan en procés d'expansió. Així, en les darreres edicions del Panel, han tendit a incrementar la seva presència polítiques com ara els programes d'adquisició i reforç de competències clau (del 65,6% l'any 2016 al 76,6% l'any 2021), els programes de transició entre etapes educatives (del 67,7% al 75,3%), els programes d'innovació educativa (del 54,2% al 76,6%) o la formació en alternança amb el treball (del 46,9% al 55,8%).

En canvi, les polítiques que disminueixen la seva presència són relativament escasses: els centres de formació d'adults (del 67,7% al 62,3%) o els programes de transició escola-treball (del 72,9% al 66,2%).

GRÀFIC 145

Evolució de la corresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació, per municipis de més de 10.000 habitants. 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 i 2021



Nota: en el cas de la implementació, el grau de diversificació de polítiques (alta o baixa) depèn del nombre de polítiques educatives locals (programes, serveis, etc.), segons la tipologia de polítiques contemplada en el Panel, que manifesten tenir en el propi municipi. Parlem de diversificació alta en els municipis que tenen més del 70 % d'actuacions contemplades en el Panel, i de diversificació baixa en els municipis amb menys del 70 %. Convé posar de manifest que l'any 2009 el Panel contempla un total de 17 possibles actuacions, l'any 2011, 25, l'any 2013, 31, l'any 2015, 31, i l'any 2017, 31. Entre parèntesis s'observa el resultat considerant el mateix tipus d'actuacions que l'any 2011.

Font: Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Diputació de Barcelona (a partir de dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer); i Fundació Pi i Sunyer (2021). *Panel de polítiques públiques locals d'educació 2021*.

TAULA 67

Evolució de la provisió de polítiques per part dels ajuntaments, per tipus, per municipis de més de 10.000 habitants. 2012, 2014, 2016, 2018 i 2021 (%)

| | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 | 2021 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) |
| Escoles bressol | – | 96,8 | 100 | 97 | 98,7 |
| Escoles de música i/o de dansa | 86,9 | 84,2 | 80,2 | 78,8 | 77,9 |
| Altres ofertes de formació musical | | 29,5 | 25 | 29,3 | 22,1 |
| Ensenyaments artístics | 44,4 | 45,3 | 35,4 | 39,4 | 35,1 |
| Programes de retorn al sistema educatiu (segones oportunitats) | 64,6 | 65,3 | 80,2 | 79,8 | 84,4 |
| Programes de transició escola-treball | 70,7 | 56,8 | 72,9 | 63,6 | 66,2 |
| Formació en alternança amb el treball | – | – | 46,9 | 48,5 | 55,8 |
| Centres de formació d'adults | 91,9 | 76,8 | 67,7 | 65,7 | 62,3 |
| Altres ofertes de formació d'adults | | 75,8 | 69,8 | 61,6 | 62,3 |
| Escoles d'educació especial | – | – | – | 30,3 | 24,7 |
| Actuacions de suport d'activitats educatives dins de l'horari lectiu | 97 | 98,9 | 96,9 | 98 | 97,4 |
| Altres tipus d'accions de col·laboració amb els centres educatius | – | – | 56,3 | 65,7 | 48,1 |
| Actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu | 90,9 | 90,5 | 82,3 | 90,9 | 93,5 |
| Programes de lluita contra l'absentisme | 87,9 | 86,3 | 89,6 | 78,8 | 94,8 |
| Ludoteques | 86,9 | 81,1 | 24 | – | – |
| Altres (casals infantils, centres oberts...) | | | 68,8 | 77,8 | 79,2 |
| Programes de diversificació curricular | 76,8 | 80 | 79,2 | 74,7 | 80,5 |
| Programes d'adquisició i reforç de competències clau | 64,6 | 78,9 | 65,6 | 73,7 | 76,6 |

| | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 | 2021 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) | Sí (%) |
| Programes d'orientació formativa | 75,8 | 77,9 | 80,2 | 79,8 | 87 |
| Programes d'acompanyament i formació de famílies | 73,7 | 76,8 | 90,6 | 88,9 | 87 |
| Programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius | 77,8 | 75,8 | 79,2 | 73,7 | 83,1 |
| Programes de reforç escolar | 81,8 | 75,8 | 89,6 | 88,9 | 89,6 |
| Programes de vinculació de l'escola al territori | 74,7 | 65,3 | 82,3 | 87,9 | 79,2 |
| Accions específiques d'acompanyament a les famílies nouvingudes | 71,7 | 64,2 | 70,8 | 63,6 | 75,3 |
| Programes de transició entre etapes educatives | 59,6 | 60 | 67,7 | 70,7 | 75,3 |
| Programes de promoció de la convivència escolar | 60,6 | 53,7 | 69,8 | 75,8 | 76,6 |
| Programes d'innovació educativa | – | – | 54,2 | 60,6 | 76,6 |
| Obertura dels equipaments educatius fora de l'horari lectiu | – | – | 76 | 81,8 | 81,8 |

Font: Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Diputació de Barcelona (a partir de dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer); i Fundació Pi i Sunyer (2021). *Panel de polítiques públiques locals d'educació 2021*.

Un altre dels àmbits que està en procés d'expansió són els plans educatius d'entorn, que disposen del cofinançament dels ajuntaments, i que han ajudat a consolidar les polítiques relacionades amb l'acompanyament a l'escolaritat en general i amb l'educació més enllà de l'horari lectiu en particular. Només durant el curs 2023-2024, després d'anys d'un cert estancament, prop de 19 municipis han incorporat un pla educatiu d'entorn. El curs 2014-2015, hi havia 96 plans en 77 municipis, mentre que el curs 2023-2024, deu anys més tard, hi ha 154 plans en 137 municipis (Taula 68).

Encara hi ha centres amb elevada complexitat, però, que no disposen de pla educatiu d'entorn. Això succeeix en el 23,4% dels centres de molt alta complexitat i en el 33,9% dels centres d'alta complexitat (Taula 69).

TAULA 68**Evolució dels plans educatius d'entorn a Catalunya. Del curs 2012-2013 al curs 2023-2024**

| | Municipis | Plans |
|-----------|-----------|-------|
| 2012-2013 | 80 | 97 |
| 2013-2014 | 77 | 97 |
| 2014-2015 | 77 | 96 |
| 2015-2016 | 82 | 107 |
| 2016-2017 | 88 | 115 |
| 2017-2018 | 109 | 128 |
| 2018-2019 | 110 | 129 |
| 2019-2020 | 111 | 129 |
| 2020-2021 | 117 | 135 |
| 2021-2022 | 117 | 134 |
| 2022-2023 | 118 | 135 |
| 2023-2024 | 137 | 154 |

Font: Departament d'Educació.

TAULA 69**Cobertura dels plans educatius d'entorn a Catalunya en funció del nivell de complexitat dels centres de primària i secundària. 2023-2024**

| NIVELL DE COMPLEXITAT | NOMBRE DE CENTRES EPRI I/O ESO AMB PEE | NOMBRE DE CENTRES EPRI I/O ESO SENSE PEE | % SENSE PLA |
|-----------------------|--|--|-------------|
| Molt alta | 190 | 58 | 23,4 |
| Alta | 328 | 168 | 33,9 |
| Mitjana alta | 390 | 519 | 57,1 |
| Mitjana baixa | 214 | 699 | 76,6 |
| Baixa | 69 | 411 | 85,6 |

Nota: EPRI: educació primària; PEE: plans educatius d'entorn.

Font: *Informe sobre els drets de l'infant a Catalunya* del Síndic de Greuges (2024).

4

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

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés

Educació i ocupació

La participació en el mercat de treball

El comportament del mercat de treball ha tingut en les darreres dècades una elevada incidència en el comportament del sistema educatiu. L'abandonament escolar prematur es dona especialment per les oportunitats d'ocupació que troben molts joves menys vinculats amb el sistema educatiu o amb més dificultats d'escolarització, especialment en períodes de bonança econòmica. En períodes de crisi econòmica, en canvi, la població tendeix més a romandre-hi i a invertir en formació, a l'espera que les condicions d'accés al mercat de treball millorin.

En les dues darreres dècades, Catalunya ha viscut dues crisis econòmiques amb una incidència directa sobre les oportunitats d'ocupació de la població. La crisi econòmica viscuda a partir de l'any 2008 va suposar un increment molt significatiu de les taxes d'atur a Catalunya, molt per sobre de l'impacte observat al conjunt de la Unió Europea. En el període 2007-2013, la taxa d'atur a Catalunya es va incrementar en més de 16 punts percentuals (18 punts en el conjunt d'Espanya), mentre que en el conjunt de la Unió Europea va ser de poc més de 3 punts.

A partir de l'any 2013, però, aquesta tendència va iniciar un procés de canvi, d'acord amb l'inici de la recuperació econòmica. Aquesta reducció progressiva de les taxes d'atur va perdurar fins al primer trimestre de l'any 2020, quan va irrompre la pandèmia de la COVID-19, que va suposar novament l'inici d'un procés de destrucció d'ocupació. Durant el període 2013-2019, de recuperació econòmica, la taxa d'atur a Catalunya va créixer en 12,1 punts percentuals, per sobre del que ho va fer Espanya (-12 punts) i sobretot la Unió Europea (-7,7 punts).

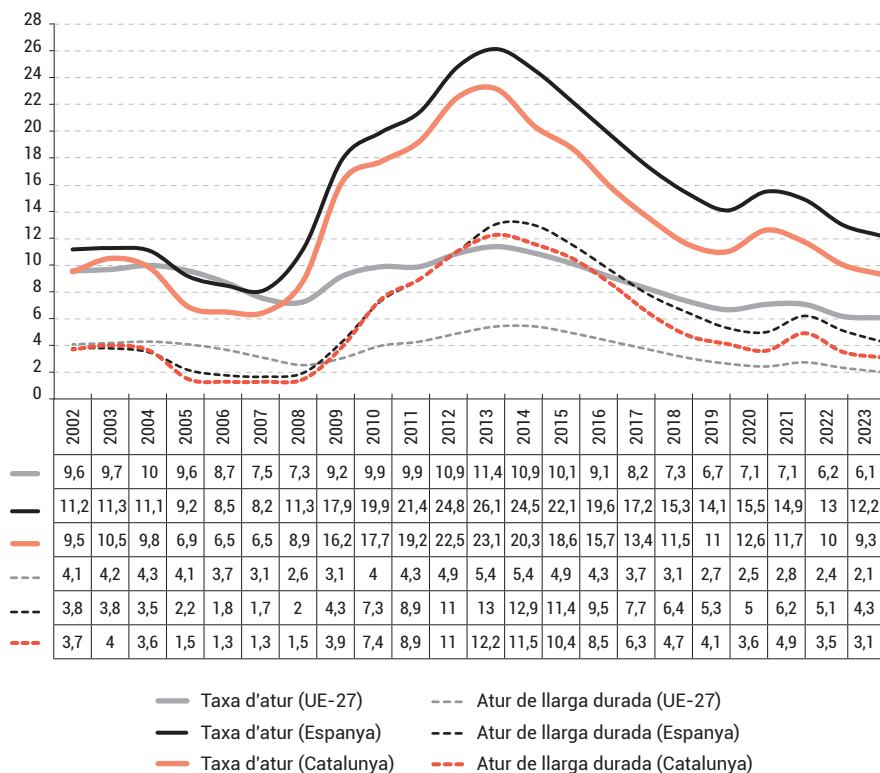
Amb la pandèmia, entre l'any 2019 i 2020, la taxa d'atur va tornar a augmentar lleugerament, en 1,6 punts percentuals. L'impacte de la pandèmia sobre l'atur ha estat més accentuat novament a Catalunya (+1,6 punts en el període 2019-2020) que a Espanya (+1,4%) i la Unió Europea (+0,4).

A partir de 2020, però, la taxa d'atur va reprendre novament una tendència decreixent, fins al punt que al tercer trimestre de 2023 es va aconseguir situar la taxa d'atur a nivells equivalents al tercer trimestre de 2008, just a l'inici de la crisi econòmica de 2008. La recuperació també ha tingut un impacte sobre l'atur més accentuat novament a Catalunya (-3,3 punts en el període 2020-2023) i a Espanya (-3,3) que a la Unió Europea (-1).

Actualment, doncs, el mercat de treball exerceix una pressió equivalent a la que hi havia abans de la crisi econòmica de 2008. En aquell moment, però, les taxes d'abandonament escolar prematur tendien a augmentar i actualment, gràcies a les polítiques educatives desenvolupades, tendeixen a disminuir.

GRÀFIC 146

Evolució de la taxa d'atur i de l'atur de llarga durada per àmbit territorial. 2002-2023 (%)



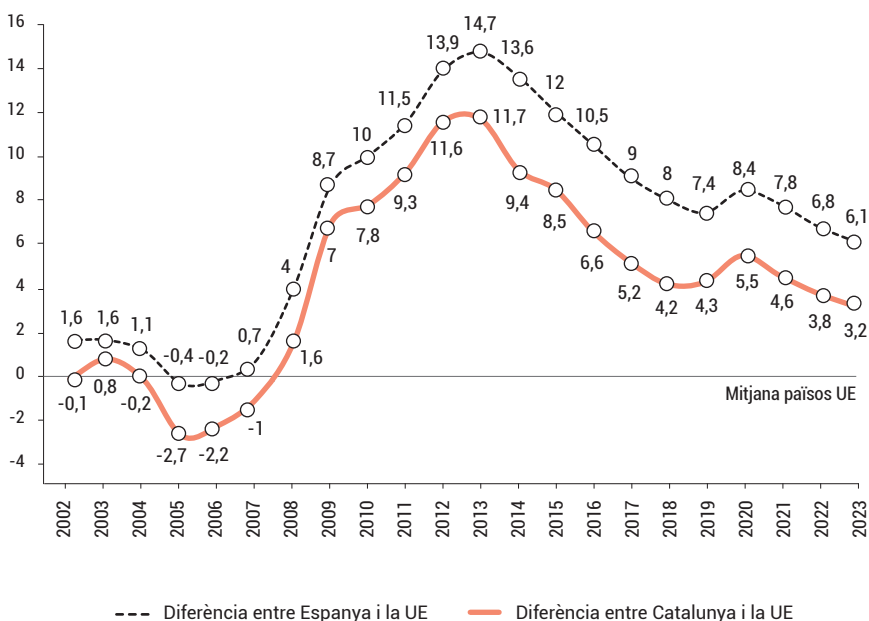
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i de l'INE (Enquesta de Població Activa).

L'impacte diferencial del cicle econòmic en funció de l'àmbit territorial de referència s'evidencia especialment quan es compara l'evolució de la taxa d'atur a Catalunya en relació amb la mitjana europea (vegeu el Gràfic 147). Tal com s'ha esmentat, els cicles econòmics han tendit a tenir un impacte més gran al mercat de treball a Catalunya que al conjunt de la Unió Europea. És important destacar que, malgrat que l'any 2023 tenim taxes d'atur força semblants a les que hi havia l'any 2008, les diferències de prevalença de l'atur respecte a la Unió Europea han

augmentat lleugerament. La incidència més gran de la crisi econòmica de 2008 i de la pandèmia de la COVID-19 a Catalunya que a la majoria dels països de la Unió Europea explica aquest diferencial.

GRÀFIC 147

Evució de la diferència en les taxes d'atur de Catalunya i Espanya respecte a la Unió Europea. 2002-2023

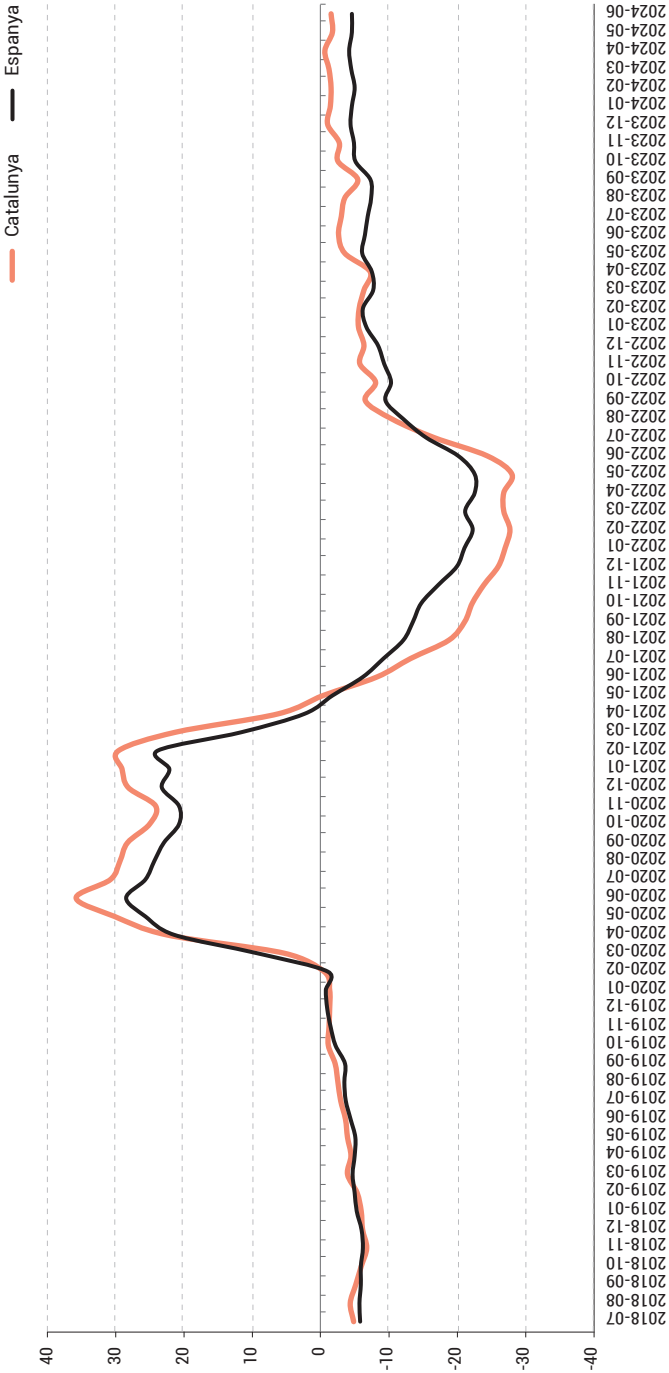


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i de l'INE (Enquesta de Població Activa).

Aquest creixement sobtat de l'atur a causa de la crisi de la pandèmia s'evidencia també quan s'analitza l'evolució de la variació interanual del nombre d'aturats registrats als serveis d'ocupació. En el Gràfic 148 es constata un creixement significatiu de l'atur registrat entre els mesos de març de 2020 i abril de 2021. Entre els mesos d'abril de 2020 i març de 2021 l'atur registrat presentava una variació interanual negativa de 20 punts percentuals. A partir de maig de 2021, l'atur registrat se situa en valors novament positius.

GRÀFIC 148

Variació interanual de l'atur registrat a Catalunya i Espanya. De juliol del 2018 a juny del 2023



Font: Departament de Treball, Afers Socials i Famílies i Servei Públic d'Ocupació Estatal, extret de l'Idescat.

La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball

En les anteriors edicions de l'Anuari s'ha mostrat com la taxa d'atur presenta un comportament diferenciat segons els nivells d'instrucció de la població. El nivell d'atur a Catalunya, com també succeeix en el conjunt dels països europeus, sempre ha estat més elevat entre les persones amb baix nivell de formació. A Catalunya, per exemple, les persones amb estudis bàsics presenten l'any 2023 una taxa d'atur (14,4%) que pràcticament triplica la de les persones amb estudis superiors (5,4%) (Gràfic 149).

En relació amb la crisi econòmica de 2008, es va constatar que l'impacte va ser especialment intens entre la població amb estudis bàsics. En el període 2007-2013, la taxa d'atur va incrementar-se a Catalunya en 23,6 punts per a la població amb estudis bàsics (amb un creixement del 285,3%), mentre que ho va fer en 9,7 punts entre la població amb estudis superiors (+239,8%).

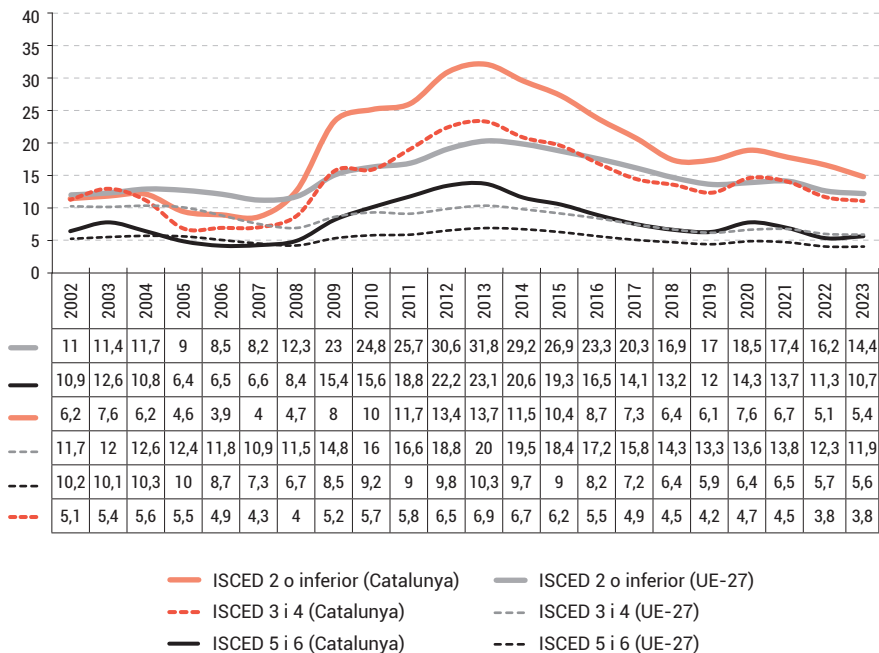
Posteriorment, a més, la recuperació econòmica durant el període 2013-2019 va afectar el conjunt de la població, tant entre la població amb estudis superiors, amb una reducció de la taxa d'atur de 7,6 punts percentuals, com també entre les persones amb estudis bàsics, de 14,7 punts percentuals, però aquesta minoració va ser proporcionalment menys intensa entre aquests darrers: mentre la població amb nivell d'instrucció superior va veure reduir la seva taxa d'atur en un 55,6%, aquesta minoració va ser d'un 46,3% entre la població amb estudis bàsics. Això va provocar que les desigualtats laborals relacionades amb el nivell d'instrucció s'eixamplessin per efecte de la crisi econòmica. És a dir, l'any 2019 hi havia més desigualtat en funció del nivell d'instrucció de la població (+10,9 punts percentuals de diferència entre la població amb estudis superiors i estudis bàsics) que no pas l'any 2007 (+4,2 punts percentuals de diferència).

La crisi de la pandèmia, però, ha tingut un comportament diferent. D'una banda, l'impacte sobre l'atur va ser molt menor, tant entre la població amb estudis superiors com entre la població amb estudis bàsics: en ambdós casos, l'increment de la taxa d'atur va ser d'1,5 punts percentuals entre els anys 2019 i 2020. Alhora, aquest augment va ser proporcionalment més intens entre la població amb estudis superiors (del 24,6%) que entre la població amb estudis bàsics (del 8,8%). La recuperació posterior durant el període 2020-2023 no ha compensat completament aquest diferencial (reducció del 28,9%, -2,2 punts, entre la població amb estudis superiors, i del 22,2%, -4,2 punts, entre la població amb estudis bàsics).

En definitiva, transcorreguts els dos períodes de crisi, si prenem com a referència un trimestre d'abans i un altre de després en què les taxes d'atur siguin pràcticament idèntiques (tercer trimestre de 2008 i de 2023, amb taxes d'atur del 8,8% i 8,7%, respectivament), cal posar de manifest que la prevalença de la desocupació entre la població amb estudis superiors és pràcticament idèntica (5,1% i 5,3%, respectivament) però la taxa d'atur de la població amb estudis bàsics és actualment dos punts percentuals més elevada que abans de la crisi de 2008 (12,1% i 14%, respectivament). És per aquest motiu que les diferències en la prevalença de l'atur explicades pel nivell d'instrucció són més altes actualment que no pas abans de la crisi de 2008.

GRÀFIC 149

Evolució de la taxa d'atur per nivell d'instrucció a Catalunya, respecte a la UE-27 i a Espanya. 2002-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades d'Eurostat i de l'INE (Enquesta de Població Activa).

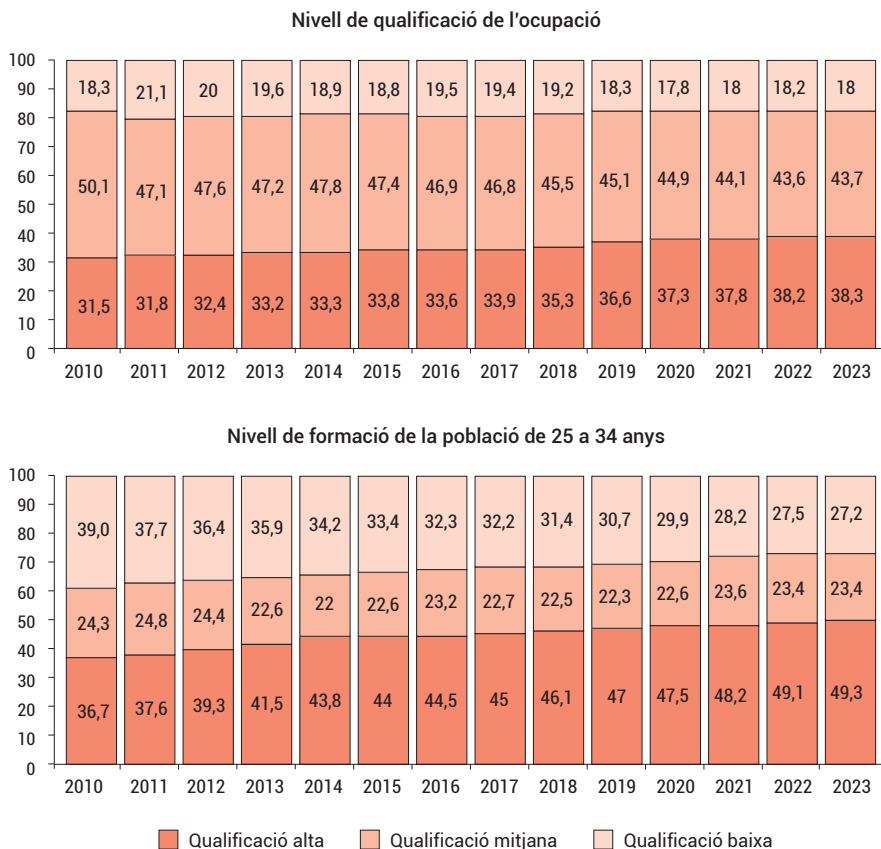
La sobrequalificació de la població ocupada

Més enllà de l'impacte de la crisi econòmica de 2008 i de la crisi de la pandèmia sobre el comportament de l'atur, l'estructura del mercat de treball a Catalunya ha variat poc des del punt de vista de la qualificació de l'ocupació, tot i que amb una lleugera tendència a incrementar el pes de l'ocupació d'alta qualificació. En la darrera dècada, tot i la variació de la situació econòmica i del mercat de treball, la tendència ha beneficiat els nivells de qualificació alta en detriment dels nivells de qualificació mitjana, mentre que els nivells baixos gairebé no han variat el seu pes en el conjunt de l'estructura de l'ocupació.

Amb tot, la millora del nivell d'instrucció de la població no s'acompanya d'una millora equivalent del nivell de qualificació de l'ocupació. En la darrera dècada, el nivell d'instrucció superior de la població jove ha augmentat en 13 punts percentuals, del 36,7% de l'any 2010 al 49,3% de 2023, mentre que el nivell de qualificació de l'ocupació només ho ha fet en 7 punts percentuals, del 31,5% al 38,2% en el mateix període (Gràfic 150).

GRÀFIC 150

Evolució del nivell de qualificació de l'ocupació i de formació de la població a Catalunya. 2023 (%)



Nota: les dades corresponen als tres primers trimestres de 2023.

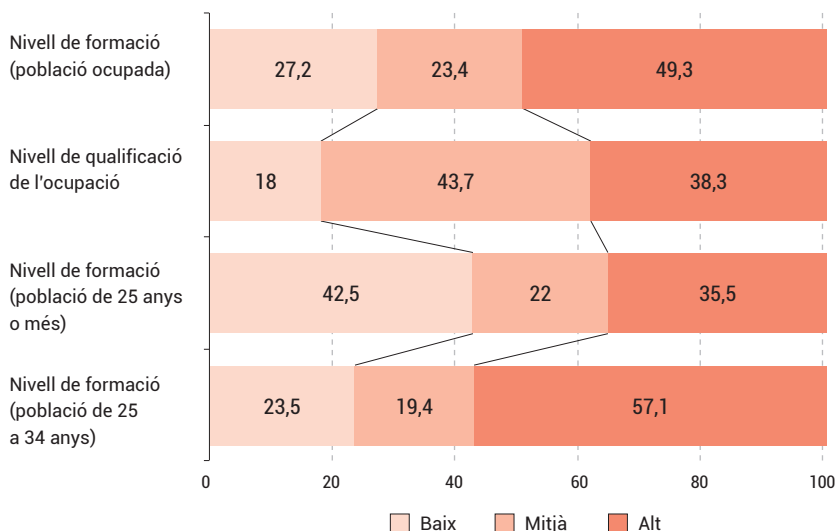
Font: Idescat, Enquesta de població activa.

Aquest fet provoca que a Catalunya cada vegada hi hagi més població sobrequalificada. De fet, mentre el 38,3% de l'ocupació és de nivell de qualificació alt, aquest percentatge és del 57,1% en el cas del nivell de formació alt de la població de 25 a 34 anys (Gràfic 151). El sistema productiu té una estructura ocupacional amb un pes prevalent de l'ocupació de mitjana qualificació (43,7%), que no es correspon amb l'estructura formativa del sistema educatiu, que presenta un pes de la població amb estudis mitjans baixa (22%), fonamentalment a causa dels dèficits de formació professional anteriorment exposats i de la polarització de l'estructura formativa.

Si el sistema productiu no augmenta l'ocupació qualificada, l'increment del nivell d'instrucció superior de la població jove accentuarà un problema de sobrequalificació.

GRÀFIC 151

Nivell de qualificació de l'ocupació i de formació de la població a Catalunya. 2023



Nota: les dades corresponen als tres primers trimestres de 2023.

Font: Idescat, Enquesta de població activa.

Societat del coneixement

La inversió en investigació, innovació i desenvolupament (I+I+D)

El desenvolupament de la societat del coneixement atorga a l'educació un paper fonamental com a motor d'aquesta transformació social. El sistema educatiu té el repte de formar les persones per viure en un món en què el coneixement, la innovació i el desenvolupament tecnològic estan situats en el centre del progrés social i econòmic. Tant l'Estratègia Europa 2020-2030 com l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible situen la millora dels nivells d'investigació i innovació i el desenvolupament de la societat digital com un dels principals objectius per aconseguir desenvolupar una economia basada en el coneixement i la innovació amb condicions d'equitat i sostenibilitat.

A Catalunya, el sistema educatiu no ha estat aliè a aquesta transformació en els darrers anys. La mateixa crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19 va evidenciar la importància de la investigació i la innovació per fer front als reptes actuals, i va suposar un impuls a la digitalització. Així, per exemple, el Departament d'Educació va posar en marxa el Pla d'educació digital de Catalunya 2020-2023, amb una inversió de més de 180 milions d'euros, amb l'objectiu de contribuir al desenvolupament de les competències digitals que les persones necessiten per viure i treballar en una societat del coneixement basada en el desenvolupament tecnològic. Aquest pla ha contemplat mesures com ara el repartiment de dispositius electrònics a l'alumnat a partir de 5è de primària i al professorat, entre d'altres. Més recentment, per exemple, l'aprovació del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, ha situat la competència digital com una de les vuit competències clau del currículum, d'acord amb la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent.

L'anàlisi de l'evolució dels indicadors relacionats amb l'I+D+D posa de manifest que **Catalunya està avançant novament en aquest procés de transformació de la societat del coneixement, després del fort impacte que va tenir la crisi econòmica de 2008, que va provocar un retrocés d'aquests indicadors.** De fet, abans de l'any 2008, la despesa en R+D tendia a incrementar-se, tant en percentatge del PIB (de l'1,03% del PIB l'any 2000 a l'1,64% del PIB l'any 2009) com també per habitant (dels 203€ per habitant l'any 2000 a 449,5€ per habitant l'any 2008, a preus corrents), a un ritme clarament superior a la mitjana europea. A partir del sotrac de la crisi, però, aquesta despesa va experimentar un lleu procés de reducció (de l'1,64% a l'1,5% del PIB i dels 449,5€ als 396,1€ per habitant en el període 2009-2014). A partir de l'any 2014, amb l'inici de la recuperació econòmica, la despesa en R+D per habitant va reprendre la tendència positiva (dels 396,1€ als 532,3€ per habitant fins a l'any 2021), i també ho ha fet el percentatge de despesa en R+D sobre el PIB a partir de l'any 2016 (de l'1,46% fins a l'1,78% del PIB) (Taula 70 i Gràfics 152 i 153). La crisi derivada de la pandèmia de la COVID-19 va frenar la tendència positiva de la despesa en R+D per habitant, però només durant l'any 2020. Actualment, des de l'any 2016, Catalunya està experimentant novament una tendència més positiva que la mitjana dels països de la Unió Europea si es pren en consideració la despesa en R+D sobre el PIB.

Convé recordar que l'Estratègia Europa 2020 preveia assolir per al conjunt de la Unió Europea (i també per a Espanya) una inversió del 3% del PIB en R+D, fita que encara està molt lluny de la despesa existent a Catalunya l'any 2021. Assolir l'objectiu requeriria invertir més de 2.950 milions d'euros addicionals a R+D a Catalunya.

Des d'una perspectiva comparada, convé posar de manifest que Catalunya presenta uns nivells de despesa en R+D per habitant (532,3€) per sobre de la mitjana estatal (363,9€), i també un percentatge de despesa en R+D sobre el PIB (1,78%) superior a Espanya (1,41%), però que aquests indicadors se situen encara per sota la mitjana europea (740,4€ per habitant i l'2,27% del PIB l'any 2021). La crisi econòmica de 2008 va allunyar

Catalunya dels nivells de despesa existents al conjunt de la Unió Europea, que no van parar d'incrementar-se en aquest període. Cal recordar que l'any 2009, a paritat de poder de compra, Catalunya invertia en R+D per habitant una quantitat lleugerament superior (464,6) a la mitjana de la Unió Europea (447,2), i que l'any 2021 aquesta despesa se situa un 19,8% per sota (563,6 enfront de 702,9 PPC). En percentatge del PIB, l'esforç inversor en R+D ja era inferior l'any 2009, en tres dècimes (l'1,64% enfront de l'1,93%), però l'any 2021 la diferència és sensiblement superior, de cinc dècimes (l'1,78% enfront del 2,27%).

L'evolució de la despesa en R+D té una forta relació amb els llocs de treball que aquesta inversió genera (Gràfic 153). El percentatge d'ocupació en R+D ha mantingut a Catalunya una tendència similar, caracteritzat pel creixement durant el període 2000-2009, per l'estancament durant el període 2009-2016, i per la represa de la tendència positiva d'aleshores ençà. Val a dir, però, que en aquest cas, Catalunya s'ha situat al llarg de les dues darreres dècades amb percentatges més elevats d'ocupació en R+D, tant de la mitjana estatal com també de la mitjana europea. L'evolució del percentatge d'ocupació en R+D a la Unió Europea ha estat més positiva que a Catalunya, de tal forma que aquests han tendit a equiparar-se en l'actualitat.

A finals de 2022, el Govern de la Generalitat de Catalunya va signar amb les patronals i els sindicats el Pacte nacional per a la indústria (PNI 2022-2025), que preveu més de 3.200 milions d'euros d'inversió amb l'objectiu de relançar i transformar el model industrial del país que contempla mesures relacionades, entre d'altres, amb la innovació i l'ocupació d'alt valor afegit en el sector de la indústria.

TAULA 70

Evolució d'indicadors sobre el desenvolupament de la societat del coneixement per àmbit territorial a Catalunya, Espanya i UE-27. 2000-2022

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|
| Percentatge del personal en R+D sobre ocupació (a temps complet equivalent) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,91 | 0,92 | 0,97 | 1,1 | 1,16 | 1,12 | 1,17 | 1,2 | 1,3 | 1,44 | 1,43 | 1,39 | 1,47 | 1,5 | 1,45 | 1,46 | 1,46 | 1,48 | 1,54 | 1,52 | 1,52 | 1,52 | 1,62 | - | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,78 | 0,78 | 0,8 | 0,87 | 0,9 | 0,92 | 0,95 | 0,98 | 1,06 | 1,16 | 1,2 | 1,18 | 1,19 | 1,2 | 1,16 | 1,13 | 1,13 | 1,16 | 1,18 | 1,18 | 1,18 | 1,22 | 1,28 | 1,31 | - |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,99 | 1 | 1,01 | 1,01 | 1,03 | 1,04 | 1,07 | 1,08 | 1,12 | 1,16 | 1,2 | 1,24 | 1,28 | 1,31 | 1,32 | 1,35 | 1,37 | 1,42 | 1,48 | 1,51 | 1,56 | 1,56 | 1,61 | 1,64 | - |
| Despesa interior bruta en R+D (% del PIB) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1,03 | 1,01 | 1,15 | 1,24 | 1,3 | 1,32 | 1,38 | 1,44 | 1,58 | 1,64 | 1,6 | 1,56 | 1,55 | 1,54 | 1,5 | 1,52 | 1,46 | 1,48 | 1,53 | 1,51 | 1,51 | 1,7 | 1,78 | - | - |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,89 | 0,89 | 0,96 | 1,02 | 1,04 | 1,1 | 1,18 | 1,24 | 1,33 | 1,36 | 1,36 | 1,36 | 1,33 | 1,3 | 1,27 | 1,24 | 1,22 | 1,19 | 1,21 | 1,24 | 1,25 | 1,41 | 1,41 | 1,44 | - |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1,79 | 1,78 | 1,79 | 1,79 | 1,75 | 1,74 | 1,76 | 1,77 | 1,83 | 1,93 | 1,92 | 2,02 | 2,08 | 2,1 | 2,11 | 2,12 | 2,12 | 2,15 | 2,18 | 2,22 | 2,3 | 2,27 | 2,24 | - | - |
| Despesa en R+D per habitant (a preus corrents) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 200,9 | 211,2 | 255,2 | 286 | 313,9 | 335,1 | 372,9 | 406,7 | 449,5 | 442,2 | 432,4 | 414,2 | 398 | 395,8 | 396,1 | 420 | 418,9 | 440,2 | 469,1 | 475,4 | 472,9 | 532,3 | - | - | - |

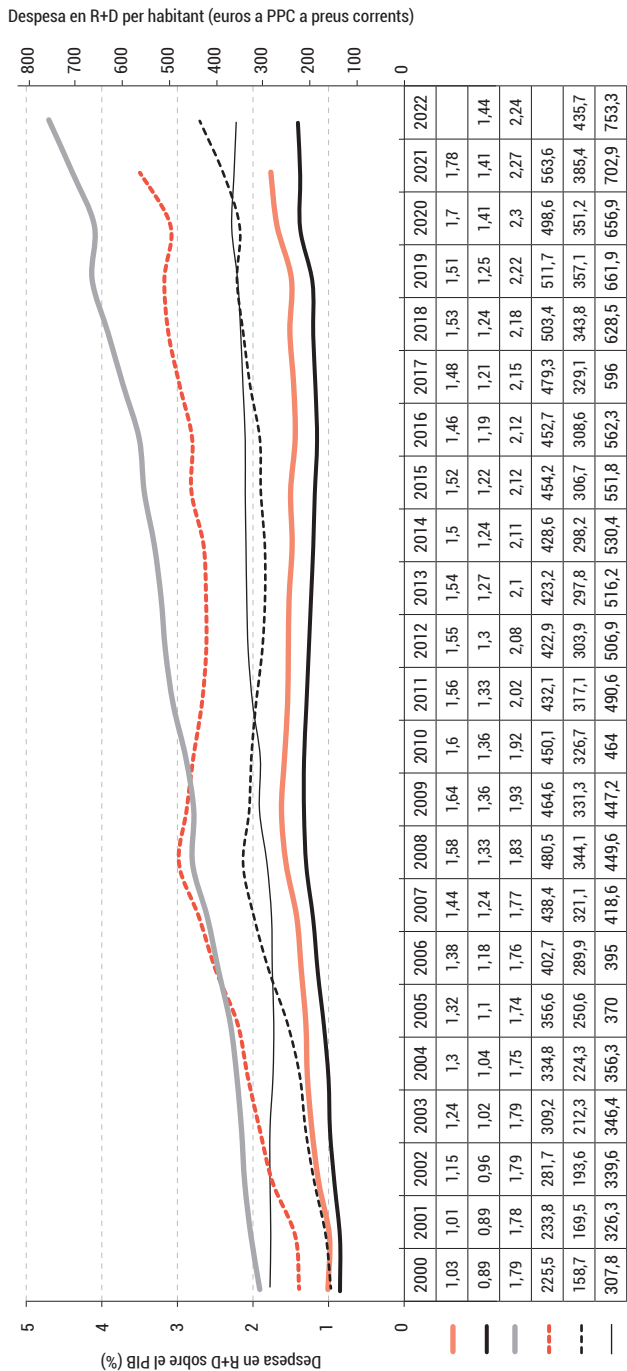


| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Despesa en R+D per habitant (a preus corrents) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 141,3 | 153,1 | 175,3 | 196,4 | 210,3 | 235,5 | 268,5 | 297,9 | 321,9 | 315,4 | 313,8 | 303,9 | 286 | 278,5 | 275,6 | 283,6 | 285,5 | 302,2 | 320,3 | 331,8 | 333,1 | 363,9 | 407,4 | – |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 332,2 | 349,9 | 364 | 371,7 | 380,4 | 392,6 | 418,7 | 441,6 | 473,7 | 473,7 | 490,8 | 519 | 537,2 | 547,3 | 561,2 | 583,2 | 597,4 | 631,7 | 662,4 | 698,1 | 691,8 | 740,4 | 793,9 | – |
| Despesa en R+D per habitant a paritat de poder de compra (a preus corrents) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 225,5 | 233,8 | 281,7 | 309,2 | 334,8 | 356,6 | 402,7 | 438,4 | 480,5 | 464,6 | 450,1 | 432,1 | 422,9 | 423,2 | 428,6 | 454,2 | 452,7 | 479,3 | 503,4 | 511,7 | 498,6 | 563,6 | – | – |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 158,7 | 169,5 | 193,6 | 212,3 | 224,3 | 250,6 | 289,9 | 321,1 | 344,1 | 331,3 | 326,7 | 317,1 | 303,9 | 297,8 | 298,2 | 306,7 | 308,6 | 329,1 | 343,8 | 357,1 | 351,2 | 385,4 | 435,7 | – |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 307,8 | 326,3 | 339,6 | 346,4 | 356,3 | 370 | 395 | 418,6 | 449,6 | 447,2 | 464 | 490,6 | 506,9 | 516,2 | 530,4 | 551,8 | 562,3 | 596 | 628,5 | 661,9 | 656,9 | 702,9 | 753,3 | – |
| Despesa en R+D per habitant a paritat de poder de compra (a preus constants 2005) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 260,4 | 263 | 305,2 | 329,1 | 347,7 | 356,6 | 381,6 | 402,5 | 435 | 427,4 | 417,2 | 399,8 | 384,6 | 380,9 | 382,1 | 403 | 400,5 | 415,6 | 437,4 | 436,9 | 429,8 | 471,2 | – | – |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 183,2 | 190,6 | 209,7 | 226 | 232,9 | 250,6 | 274,8 | 294,8 | 311,6 | 304,8 | 302,8 | 293,3 | 276,4 | 268 | 265,9 | 272 | 273 | 285,3 | 298,7 | 304,9 | 302,7 | 322,2 | 346,3 | – |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 339,9 | 352 | 358,5 | 360,2 | 363,5 | 370 | 388,5 | 400,7 | 421,9 | 420,9 | 430,3 | 449,5 | 459,2 | 461,6 | 470,6 | 483,5 | 489,2 | 512,6 | 532,8 | 553,3 | 538,8 | 562,9 | 576 | – |

Font: elaboració pròpia amb dades d'Eurostat, l'Idescat i l'INE.

GRÀFIC 152

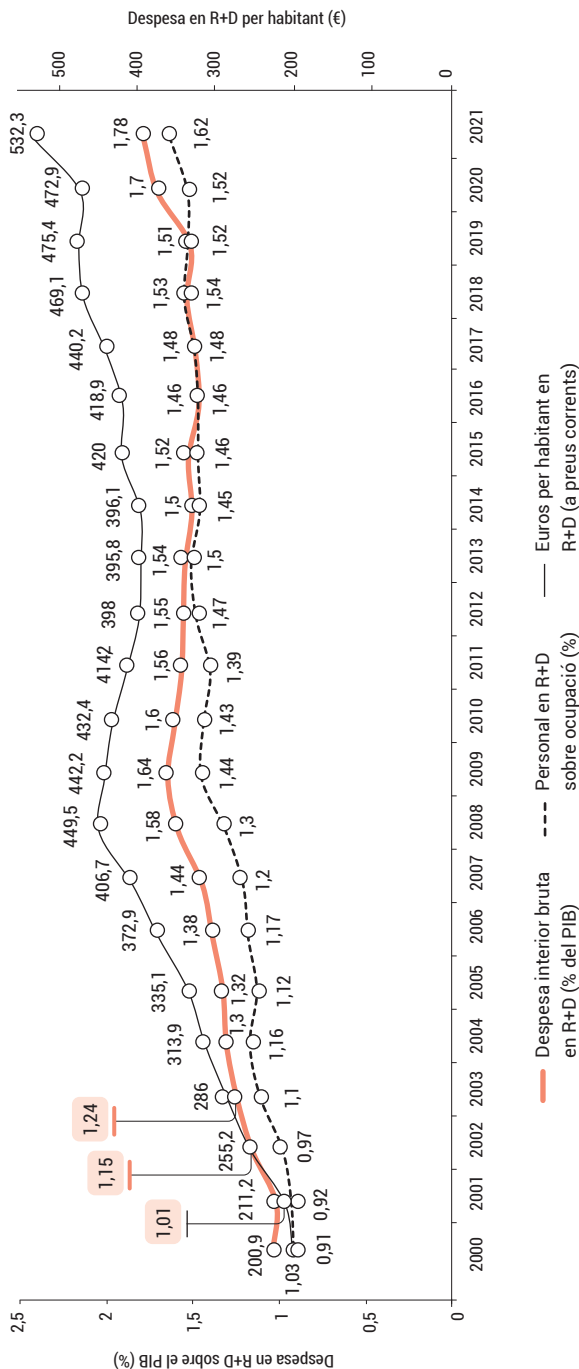
Evolució d'indicadors sobre la despesa en R+D per àmbit territorial a Catalunya, Espanya, UE-27. 2000-2022



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

GRÀFIC 153

Evolució d'indicadors sobre R+D a Catalunya. 2000-2021

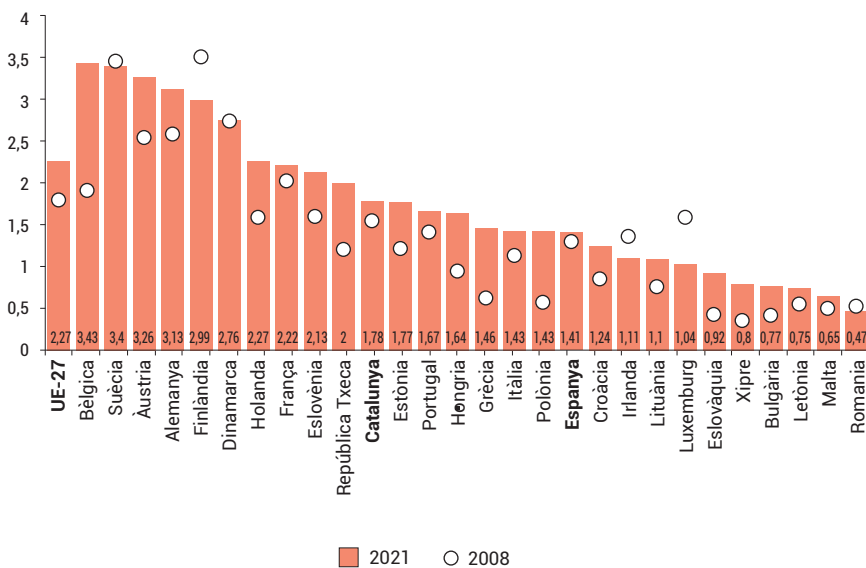


Font: elaboració a partir de dades de l'Eurostat i de l'Idescat.

L'anàlisi comparada mostra com Catalunya se situa entre les comunitats autònomes capdavanteres pel que fa als principals indicadors d'innovació, només per darrera del País Basc, Navarra i Madrid en els nivells de despesa sobre el PIB, i en una posició mitjana, encara que generalment més favorable que la resta dels països del nostre entorn geopolític més immediat, en la comparativa per països europeus (malgrat que es troba lluny encara dels països capdavanteres, com Bèlgica, Suècia, Àustria o Alemanya, que dupliquen l'esforç inversor del nostre país) (Gràfics 154 i 155).

GRÀFIC 154

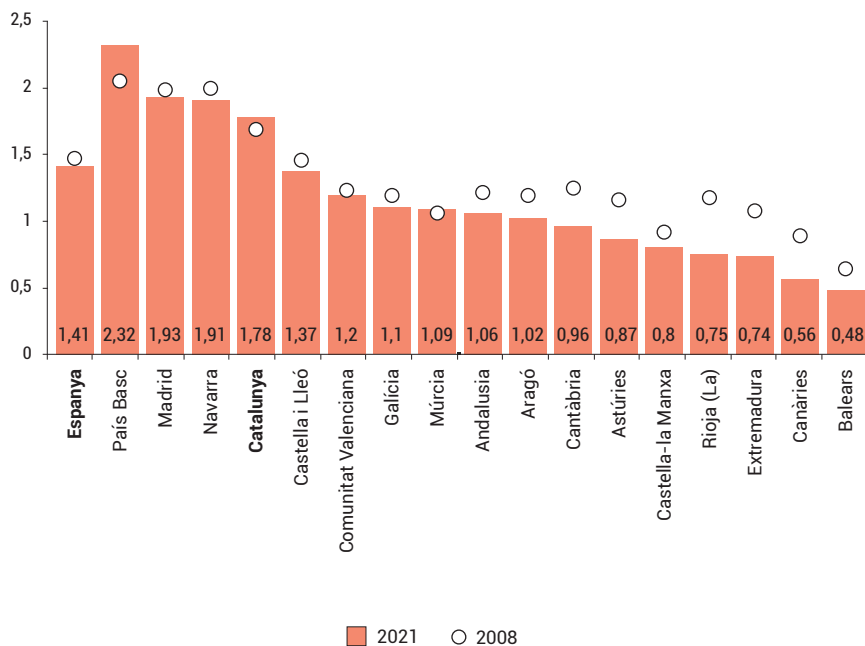
Evolució de la despesa en R+D sobre el PIB per països europeus. 2008-2021 (%)



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

GRÀFIC 155

Evolució de la despesa en R+D sobre el PIB per comunitats autònomes. 2008-2021 (%)

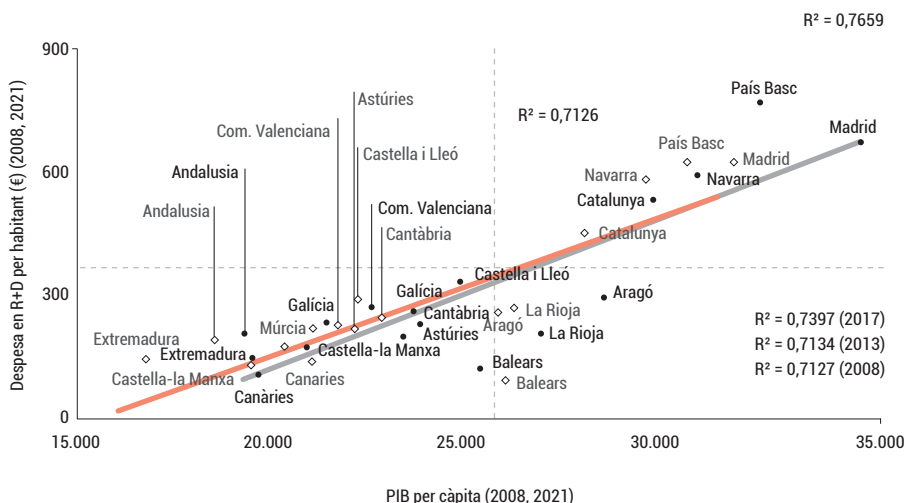


Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat i de l'Idescat.

Amb caràcter general, existeix una forta relació entre el nivell d'inversió en R+D i el nivell de riquesa dels territoris, tant si es compara per comunitats autònomes com per països europeus, tant abans de la crisi econòmica com després (Gràfic 156). Per comunitats autònomes, per exemple, com més augmenta el PIB per càpita, més esforç inversor destinen a R+D. Aquesta associació dona compte de la importància de la inversió en I+D per explicar el progrés social i econòmic d'un territori.

GRÀFIC 156

Evolució de la relació entre la despesa en R+D sobre el PIB i el PIB per càpita per comunitats autònomes. 2008-2021



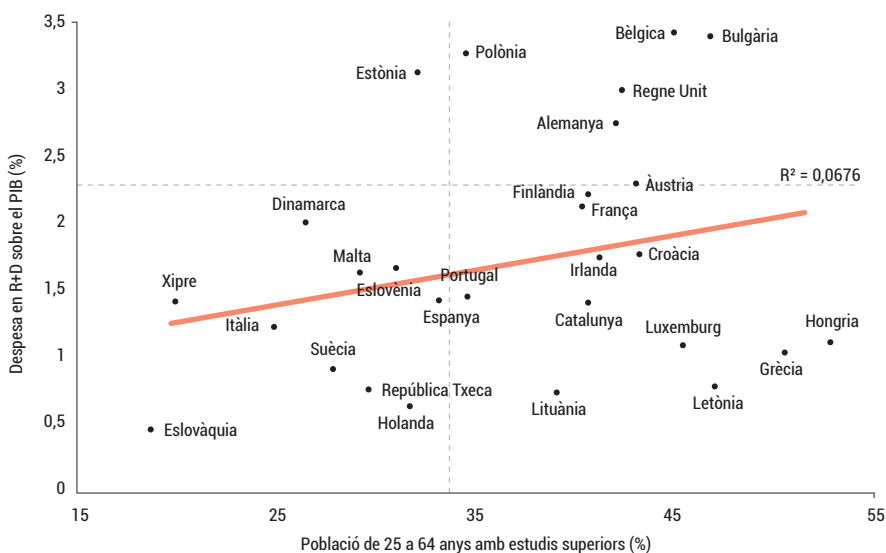
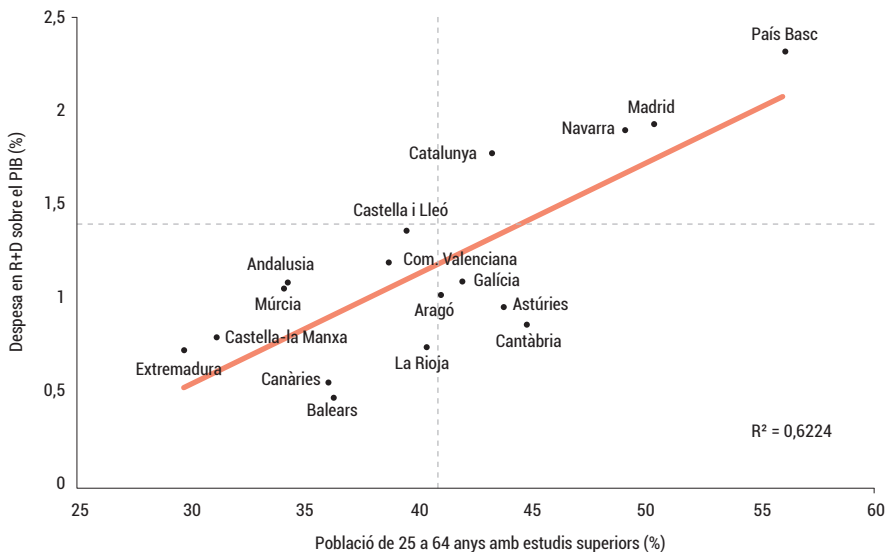
Font: elaboració pròpia amb la base de dades OCDE-PISA 2003-2022.

La relació entre innovació i nivell d'instrucció

Aquesta relació positiva, estadísticament significativa, també es dona quan es té en compte el nivell d'instrucció de la població. Els països europeus i comunitats autònomes amb millors resultats educatius i amb una població més formada acostumen a tenir més despesa en R+D i més necessitats d'ocupació en R+D, i a la inversa (Gràfics 157 i 158). Les sinergies positives entre educació i I+D fan que el capital educatiu sigui necessari per generar innovació i que aquesta, alhora, estiri el sistema educatiu per generar més població formada. Des d'aquest punt de vista, l'estancament dels indicadors relacionats amb el desenvolupament de l'I+D no és un bon escenari per a la promoció de l'èxit educatiu.

GRÀFIC 158

Relació entre la despesa en R+D sobre el PIB i la població de 25 a 64 anys amb estudis superiors per comunitats autònomes i per països europeus. 2021



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

La generació de titulats superiors en ciències i tecnologia

La societat del coneixement es fonamenta en l'educació i en la innovació i la recerca (I+D+I), i especialment en el desenvolupament de l'àmbit de les ciències, la tecnologia i l'enginyeria.

L'elevat nivell d'instrucció de la població jove a Catalunya, però, contrasta amb un pes comparativament baix dels estudiants que cursen estudis en l'àmbit de les ciències, la tecnologia i l'enginyeria. Mentre al conjunt de la Unió Europea l'11,9% estudia un grau de ciències, i un 23,1%, d'enginyeria, aquesta proporció decreix fins al 6,2% i el 18,8% respectivament en el cas de Catalunya (Taula 71).

La proporció d'estudiants en educació superior que cursa graus en l'àmbit de les ciències, la tecnologia i l'enginyeria s'ha reduït en les dues darreres dècades (en valors relatius al conjunt d'estudiants) (Gràfic 159).

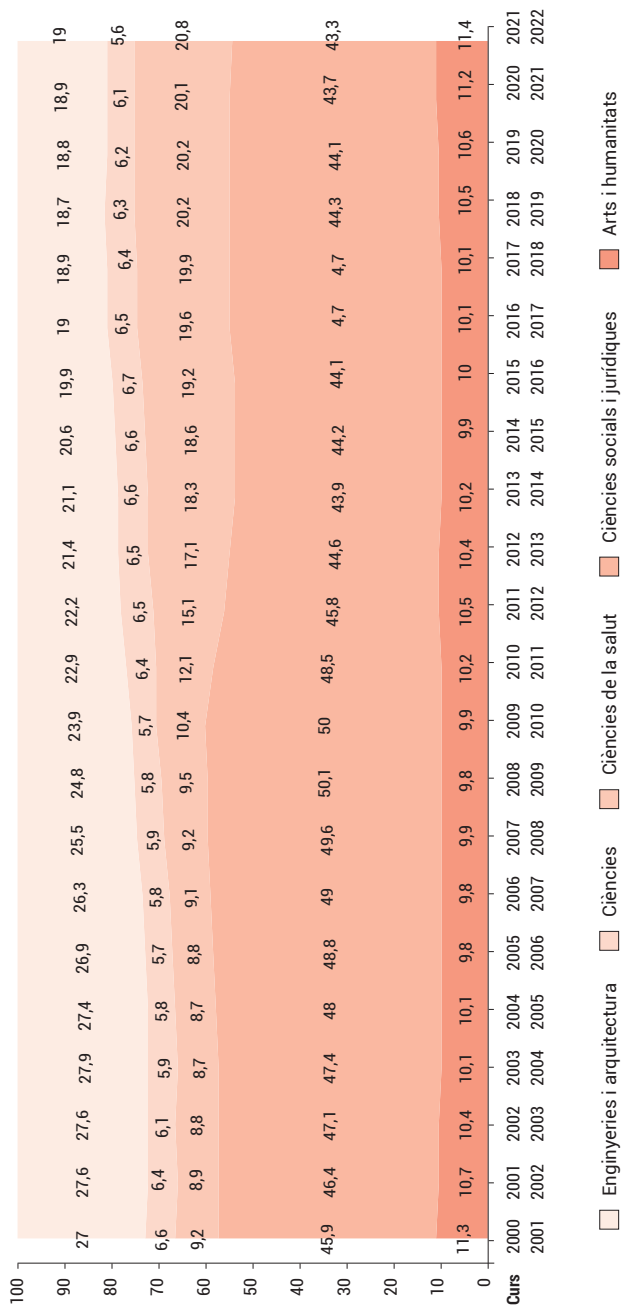
TAULA 71
Percentatge d'estudiants superiors per àmbits d'estudi a Catalunya, Espanya i Unió Europea. 2022

| ARTS I HUMANITATS | CIÈNCIES SOCIALS I JURÍDIQUES | CIÈNCIES DE LA SALUT | CIÈNCIES | ENGINYERIES I ARQUITECTURA | TOTAL |
|------------------------|-------------------------------|----------------------|----------|----------------------------|-------|
| Catalunya | | | | | |
| 10,6 | 44,1 | 20,2 | 6,2 | 18,8 | 100 |
| Espanya | | | | | |
| 11 | 41,3 | 16 | 11,1 | 20,5 | 100 |
| Unió Europea-27 | | | | | |
| 11,7 | 39,5 | 13,8 | 11,9 | 23,1 | 100 |

Font: Idescat.

GRÀFIC 159

Evolució del percentatge d'estudiants superiors per àmbits d'estudi a Catalunya. 2000-2022

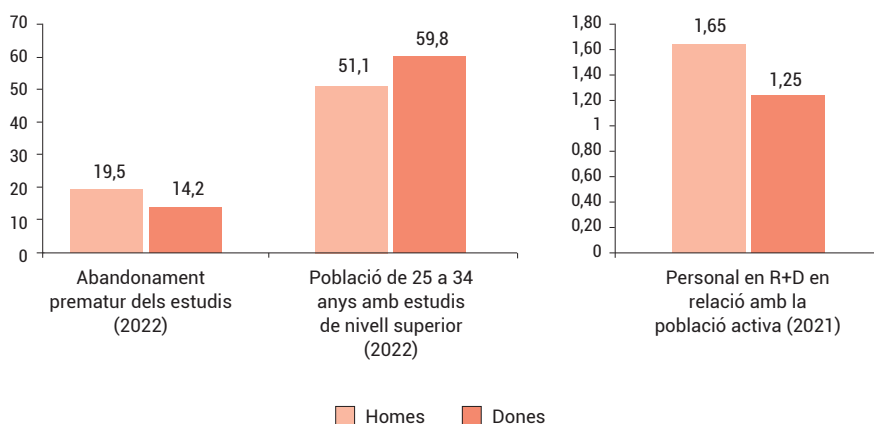


Nota: la dada del curs 2021-2022 correspon només a l'ensenyament universitari.
 Font: Idescat.

Cal destacar les desigualtats de gènere existents en els itineraris formatius: les noies accedeixen més a l'educació superior, però menys als estudis de ciència i tecnologia. Les noies tenen taxes d'abandonament escolar prematur comparativament més baixes que els nois (cinc punts percentuals menys l'any 2022), i també taxes d'instrucció superior de la població jove més elevades (vuit punts percentuals més l'any 2022). No obstant això, per efecte de les desigualtats de gènere, i en comparació als nois, les noies tenen més tendència a estudiar ensenyaments vinculats a les ciències socials i de la salut, més orientats a professions vinculades a l'atenció de les persones. En canvi, els nois estan més presents en els ensenyaments vinculats a l'àmbit de les ciències, la tecnologia i l'enginyeria. De fet, la proporció de personal en R+D en relació amb la població activa és més elevada en homes (1,65%) que en dones (1,25%).

GRÀFIC 160

Diferències de gènere en relació amb el nivell d'instrucció i amb l'accés a l'ocupació en R+D a Catalunya. 2021, 2022 (%)



Font: Idescat.

El desenvolupament de la societat digital

Pel que fa al desenvolupament de la societat digital, l'evolució dels indicadors d'accés a les noves tecnologies ha experimentat una tendència clarament positiva al llarg de les dues darreres dècades, amb un increment sostingut en el temps de l'accés de les llars a internet o a la connexió a la banda ampla i en la freqüència d'ús d'aquesta tecnologia, fins a la seva actual pràcticament universalització (Taula 72 i Gràfic 161). Mentre l'any 2006, el 45,6% de llars tenien accés a internet i un 53,2% de la població adulta en feia ús, l'any 2023 aquestes dades arriben al 97,1% i al 96,8%, respectivament.

Des d'una perspectiva comparada, val a dir que Catalunya presenta una posició lleugerament més positiva que la mitjana estatal al llarg de tot aquest període, tant pel que fa a la disponibilitat d'internet i de banda ampla a les llars com a l'ús regular d'internet per part de la població, i també presenta una posició més positiva que la mitjana dels països de la Unió Europea, especialment a partir del tombant de la crisi de 2008: mentre l'any 2016, un 82,9% de les llars tenia accés a internet a Catalunya i un 84,2%, a la Unió Europea, l'any 2023 aquesta relació s'ha capgirat (un 97,1% enfront d'un 93%); o mentre l'any 2016, un 67% de les persones de 16 a 74 anys feia ús regular d'internet a Catalunya, i un 71% a la Unió Europea, aquestes proporcions són del 92,9% i 85,9% respectivament, l'any 2023.

Un dels objectius de l'Estratègia Europea per a l'any 2030 en l'àmbit digital és que un 80% de la població disposi de competències digitals bàsiques. En aquest sentit, Catalunya se situa l'any 2023 en el 71,7% de la població que es troba en aquesta situació, molt per sobre de la mitjana estatal, que és del 66,2%, i especialment de la mitjana europea, que és del 55,5%. Aquest indicador també ha seguit una tendència positiva en els darrers anys, amb un augment de més de deu punts percentuals en menys d'una dècada (des de l'any 2015 aquest percentatge ha passat del 60,5% al 71,7%).

TAULA 72
 Evolució d'indicadors sobre el desenvolupament de la societat digital per àmbit territorial a Catalunya, Espanya, UE-27. 2000-2023

| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| Llars amb accés a internet (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | 33 | 40 | 41 | 45,6 | 51,3 | 60,1 | 62,7 | 68,3 | 71 | 71,5 | 72,2 | 77,6 | 80,7 | 82,9 | 83,7 | 87,7 | 94 | 96,7 | 96,9 | 97,4 | 97,4 | 97,1 | |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | 28 | 34 | 36 | 38 | 43,5 | 49,9 | 52,9 | 57,8 | 62,7 | 66,6 | 69,7 | 74,4 | 78,8 | 81,9 | 83,4 | 86,4 | 91,4 | 95,4 | 95,9 | 96,1 | 96,1 | 96,5 | |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | 41 | 48 | 49 | 53 | 58,6 | 64,2 | 68,5 | 71,6 | 74,5 | 77,2 | 79,6 | 81,4 | 84,2 | 85,8 | 87,9 | 89,7 | 91,3 | 92,3 | 92,4 | 92,4 | 93 | |
| Llars amb connexió de banda ampla (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | 18 | 25 | 35,8 | 45,1 | 51,7 | 59,5 | 65,7 | 68,3 | 69,3 | 70,8 | 76,4 | 79,5 | 82,3 | 82,9 | 87,2 | 93,9 | 96,6 | 96,9 | 97,4 | 97,4 | 97,1 | |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | 15,1 | 20,8 | 28,5 | 38,3 | 43,6 | 50,3 | 56,2 | 60,8 | 65,5 | 68,8 | 73 | 77,8 | 81,2 | 82,7 | 86,1 | 91,2 | 95,3 | 95,9 | 96,1 | 96,1 | 96,4 | |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | 14,9 | 23 | 30,3 | 40,2 | 46,4 | 54,7 | 60,9 | 65,2 | 70,6 | 74,2 | 76,8 | 78,5 | 81,5 | 83,5 | 84,9 | 87,5 | 89,4 | 90,2 | - | - | - | - |



| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ús internet darrers tres mesos (persones de 16 a 74 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 53,2 | 56,2 | 64,2 | 66 | 71,8 | 71,8 | 74,6 | 74,9 | 80,5 | 83,1 | 82,8 | 85,7 | 88 | 93,7 | 95,7 | 95,5 | 95,7 | 96,8 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | 37 | 40 | 44 | 47,3 | 51,5 | 55,9 | 59 | 63,5 | 66,5 | 69,5 | 71,6 | 76,2 | 78,7 | 80,6 | 84,6 | 86,1 | 90,7 | 93,2 | 93,9 | 94,5 | 94,5 | 95,5 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 57 | 61 | 65 | 68 | 71 | 71,6 | 73,3 | 76,1 | 77,8 | 80,2 | 82 | 83,9 | 85,9 | 87,6 | 89 | 89,9 | 91,4 | 91,4 |
| Ús internet diàriament (persones de 16 a 74 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 27,7 | 32,9 | 40,1 | 43,9 | 50,8 | 52,1 | 54,7 | 56,8 | 65,5 | 69,8 | 67 | 71,7 | 71,6 | 81 | 85,5 | 87,6 | 88 | 92,9 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | 16 | 18 | 21 | 24 | 29,1 | 33,5 | 38,1 | 43,6 | 47 | 49,8 | 53,9 | 60 | 64,3 | 66,8 | 69 | 72,1 | 77,6 | 83,1 | 85,8 | 87,1 | 90 | 90 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 38 | 43 | 48 | 53 | 56 | 56,3 | 59,5 | 62,7 | 65,4 | 68,5 | 70,6 | 74,1 | 77 | 79,7 | 80,4 | 83,9 | 85,9 | 85,9 |
| Ús internet darrers tres mesos (persones de 10 a 15 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 88,5 | 86,9 | 93,5 | 93 | 93,7 | 92 | 95,5 | 94,8 | 92,5 | 95,6 | 98,1 | 92,7 | 92,8 | 95,4 | 95,6 | 99,2 | 96,4 | 95,7 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 72,2 | 76,9 | 82,2 | 85,1 | 87,3 | 87,1 | 91,2 | 91,9 | 92 | 93,6 | 95,2 | 95,1 | 92,8 | 92,9 | 94,5 | 97,5 | 94,9 | 94,7 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

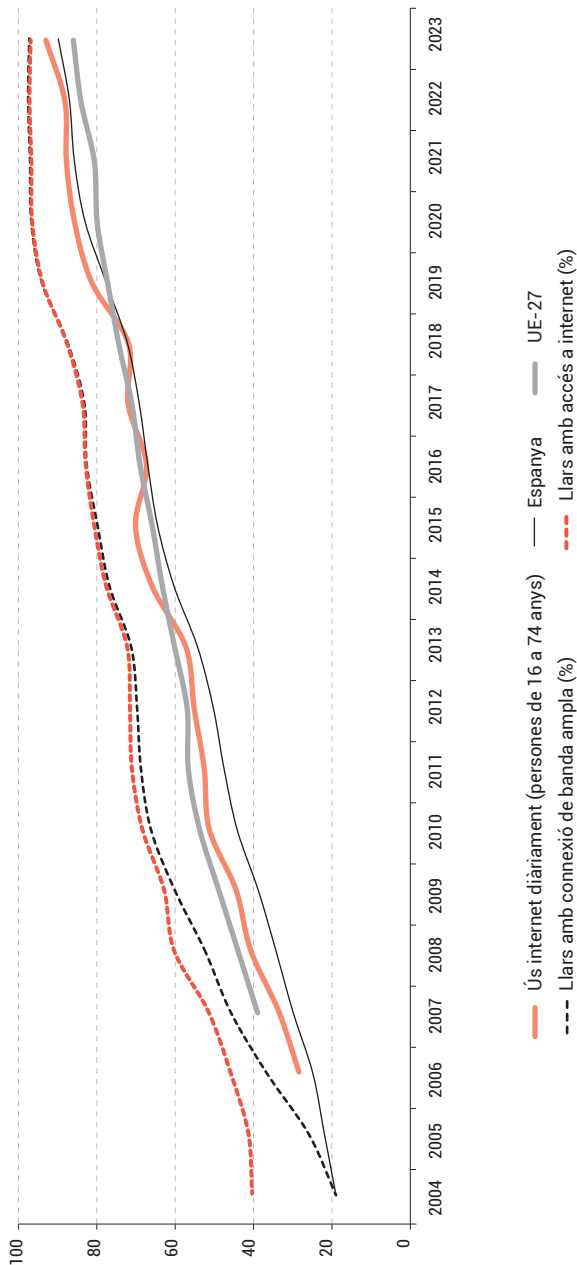


| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Tinença de telèfon mòbil (persones de 10 a 15 anys) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 50,7 | 62,4 | 66,2 | 66,9 | 58,3 | 61,2 | 63,1 | 53,1 | 57,8 | 61,8 | 65,6 | 69,4 | 71,8 | 66,7 | 68,7 | 64,3 | 69 | 68,8 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | 58,4 | 64,7 | 65,8 | 68,4 | 66,7 | 65,8 | 65,8 | 63,1 | 63,5 | 67 | 69,8 | 69,1 | 69,8 | 66 | 69,5 | 68,7 | 69,5 | 70,6 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Població que té almenys competències digitals bàsiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catalunya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 60,5 | 59,3 | 60 | - | 62,9 | 67,2 | 67,1 | - | 71,7 |
| Espanya | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 53,9 | 53,4 | 54,8 | - | 57,2 | - | 64,2 | - | 66,2 |
| UE-27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 53,7 | 54,3 | 55,3 | - | 56,1 | - | 53,9 | - | 55,5 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Eurostat, de l'Idescat i de l'INE.

GRÀFIC 161

Evolució d'indicadors sobre desenvolupament de la societat digital per àmbit territorial a la UE-27, Espanya i Catalunya. 2004-2023 (%)



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

La bretxa digital

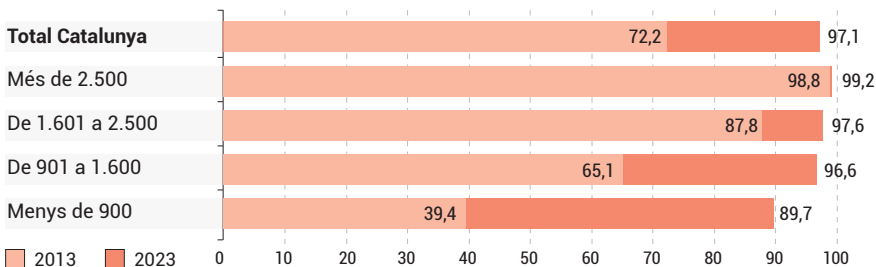
Les desigualtats d'accés a les noves tecnologies és un dels factors que actuen com a fre al desenvolupament de la societat del coneixement i de la digitalització. Si bé encara existeixen factors relacionats amb l'edat, el capital social i econòmic o el lloc de residència per explicar les dificultats que tenen determinats segments de població en l'accés i ús de les noves tecnologies, les desigualtats s'han anat reduint de manera molt significativa al llarg de la darrera dècada (Taula 73 i Gràfics 162 i 163).

Així, mentre que l'any 2013 la població amb ingressos inferiors a 900€ disposava d'internet en un 39,4% dels casos, la població amb ingressos superiors als 2.500€, pràcticament del 100%, l'any 2023 aquesta disponibilitat continua essent universal en el cas de la població amb ingressos elevats, però ja és del 89,7% en el cas de la població d'ingressos més baixos (Gràfic 162).

O així mateix, mentre que l'any 2013 la població menor de 44 anys, la població amb estudis superiors o la població que treballava o estudiava feien un ús habitual d'internet amb proporcions superiors al 60%, i aquestes proporcions eren prop de 30 punts percentuals inferiors o més en el cas de la població major de 44 anys, la població amb estudis bàsics o inferior o entre la població aturada o pensionista, l'any 2023 aquestes diferències s'han reduït ostensiblement. Actualment, l'ús habitual d'internet ja es dona de forma pràcticament universal entre aquesta població jove, amb estudis superiors o que treballa, mentre que entre la població major de 44 anys, amb estudis bàsics o aturada se situa per sobre del 90% (a excepció de la població major de 65 anys, pensionista o amb estudis primaris o inferior, que presenten percentatges propers al 80%) (Gràfic 163).

GRÀFIC 162

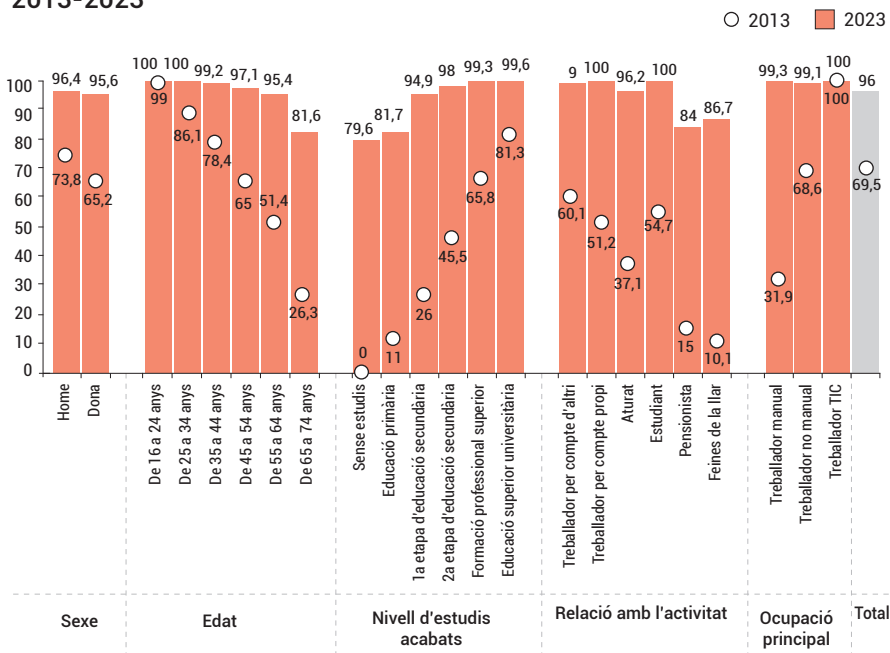
Evolució de la disponibilitat d'internet a les llars en funció del nivell d'ingressos mensuals nets de la llar a Catalunya. 2013-2023



Font: elaboració pròpia amb dades d'Idescat.

GRÀFIC 163

Evolució de l'ús habitual d'internet en funció del perfil social a Catalunya. 2013-2023



Nota: Les persones que fan un ús habitual d'internet són les que l'han utilitzat o s'hi han connectat almenys un cop per setmana en els darrers tres mesos.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Idescat.

TAULA 73
Principals variables d'ús de les TIC de les persones de 16 a 74 anys a Catalunya. 2023 (%)

| | ÚS DE TELÈFON MÒBIL (en els darers 3 mesos) | ÚS D'INTERNET (en els darers 3 mesos) | ÚS HABITUAL D'INTERNET ¹ | COMPRES PER INTERNET (en els darers 3 mesos) |
|--|---|--|---|--|
| Sexe | | | | |
| Home | 99,6 | 96,6 | 96,4 | 62,9 |
| Dona | 99,5 | 97 | 95,6 | 57,1 |
| Edat | | | | |
| De 16 a 24 anys | 100 | 100 | 100 | 64,6 |
| De 25 a 34 anys | 100 | 100 | 100 | 73,5 |
| De 35 a 44 anys | 100 | 99,2 | 99,2 | 67,5 |
| De 45 a 54 anys | 100 | 98,2 | 97,1 | 69,1 |
| De 55 a 64 anys | 99,5 | 97,1 | 95,4 | 49,2 |
| De 65 a 74 anys | 97,3 | 84,1 | 81,6 | 28,3 |
| Grandària del municipi (segons habitants) | | | | |
| De 100.000 i més i capitals de província | 99,4 | 97,3 | 96,4 | 61,4 |
| De 50.000 a menys 100.000 | 100 | 97,6 | 97,1 | 62,5 |
| De 20.000 a menys 50.000 | 99,6 | 96,6 | 95,5 | 62,1 |
| De 10.000 a menys 20.000 | 100 | 96,7 | 95,8 | 51,8 |
| Menys de 10.000 | 99,4 | 95,6 | 94,9 | 57,9 |
| Nacionalitat | | | | |
| Espanyola | 99,5 | 96,3 | 95,3 | 60,4 |
| Estrangera | 100 | 99,3 | 99,3 | 58 |
| Nivell estudis acabats | | | | |
| Sense estudis | 94,6 | 81,1 | 79,6 | 13,7 |
| Educació primària | 98,8 | 86 | 81,7 | 31,5 |
| 1a etapa d'educació secundària | 99 | 95,8 | 94,9 | 47 |
| 2a etapa d'educació secundària | 100 | 98,6 | 98 | 62,1 |
| Formació professional superior | 100 | 99,3 | 99,3 | 67,1 |

| | ÚS DE TELÈFON MÒBIL (en els darers 3 mesos) | ÚS D'INTERNET (en els darers 3 mesos) | ÚS HABITUAL D'INTERNET ¹ | COMPRES PER INTERNET (en els darers 3 mesos) |
|--|---|--|---|--|
| Diplomatura universitària i equivalents | 100 | 100 | 99,3 | 75,7 |
| Llicenciatura universitària, màsters i equivalents | 100 | 99,2 | 99,2 | 76,8 |
| Doctorat universitari | 100 | 100 | 100 | 78,4 |
| Relació amb l'activitat | | | | |
| Treballador per compte d'altri | 100 | 99,4 | 99 | 70,7 |
| Treballador per compte propi | 100 | 100 | 100 | 63 |
| Aturat | 100 | 96,9 | 96,2 | 53,2 |
| Estudiant | 100 | 100 | 100 | 53,7 |
| Pensionista | 97,9 | 86,6 | 84 | 32,4 |
| Feines de la llar | 100 | 94,1 | 86,7 | 41,1 |
| Altra situació laboral | 94,2 | 81,3 | 81,3 | 39 |
| Ocupació principal | | | | |
| Treballador manual | 100 | 99,6 | 99,3 | 50,1 |
| Treballador no manual | 100 | 99,4 | 99,1 | 76,1 |
| Treballador TIC | 100 | 100 | 100 | 96,2 |
| Altres treballadors | 100 | 99,5 | 99,1 | 68,2 |
| Ingressos mensuals nets de la llar | | | | |
| Menys de 900 | 98,4 | 86,7 | 86,4 | 57,3 |
| De 900 a menys de 1.600 | 99,4 | 96,5 | 95 | 45,5 |
| De 1.600 a menys de 2.500 | 99,3 | 98 | 97,3 | 58,8 |
| De 2.500 a menys de 3.000 | 100 | 98 | 97,1 | 66,9 |
| 3.000 o més | 100 | 98,6 | 97,9 | 68,7 |
| NS/NR | 100 | 100 | 93,6 | 93,6 |
| Total | 99,6 | 96,8 | 96 | 60 |

¹ Les persones que fan un ús habitual de l'ordinador o d'internet són les que l'han utilitzat o s'hi han connectat almenys un cop per setmana en els darrers 3 mesos.

Font: Idescat, a partir de l'Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies de la informació i la comunicació a les llars de l'INE.

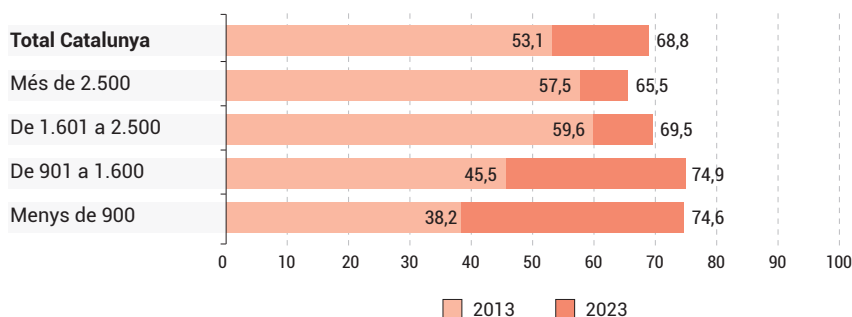
Pel que fa als infants, la bretxa digital s'observa especialment amb l'ús de l'ordinador i d'internet, que és menys freqüent en les llars amb ingressos baixos, tot i que també amb diferències més reduïdes que en anys precedents. Mentre els infants de 10 a 15 anys de llars amb ingressos superiors als 1.600€ tenen un accés quasi universal a aquesta tecnologia, superior al 95%, els infants en llars amb ingressos baixos fan un ús de l'ordinador i d'internet en els darrers tres mesos que gira al voltant del 90% (Taula 74).

En canvi, la bretxa digital entre els infants és menys evident quan s'analitza la disponibilitat de mòbil. Mentre l'any 2013 els infants de llars amb ingressos superiors a 1.600€ tenien mòbil en prop d'un 60%, 20 punts percentuals per sobre que els infants de llars amb ingressos baixos, l'any 2023 els infants que viuen en llars amb ingressos inferiors als 1.600€ tenen més disponibilitat al mòbil que els infants amb ingressos alts (Gràfic 164).

Això té a veure amb el fet que la bretxa digital actualment no es constata tant amb l'accés a la tecnologia, com amb el tipus d'ús que es fa d'aquesta tecnologia i amb l'acompanyament que en reben els per part dels progenitors.

GRÀFIC 164

Evolució de la disponibilitat de mòbil per part dels infants de 10 a 15 anys en funció del nivell d'ingressos mensuals nets de la llar a Catalunya. 2013-2023 (%)



Font: elaboració pròpia amb dades d'Idescat.

TAULA 74**Principals variables d'ús de les TIC dels infants de 10 a 15 anys a Catalunya. 2023 (%)**

| | ÚS D'ORDINADOR (en els darers 3 mesos) | ÚS D'INTERNET (en els darers 3 mesos) | DISPONIBILITAT DE MÒBIL |
|--|---|--|----------------------------|
| Sexe | | | |
| Home | 95,5 | 95,2 | 71,1 |
| Dona | 96 | 96,1 | 66,3 |
| Grandària de la llar | | | |
| 2 membres | 100 | 92,2 | 83,1 |
| 3 membres | 98,1 | 96,2 | 79,7 |
| 4 membres | 95,6 | 96,3 | 66,5 |
| 5 membres o més | 92,9 | 94,2 | 60,3 |
| Tipus de llar | | | |
| Pare o mare sol/a que conviu amb algun fill | 97,7 | 97,8 | 75 |
| Parella amb fills que conviu en a la llar | 98,5 | 97,8 | 67,2 |
| Altres tipus de llar | 74,8 | 78,5 | 70,3 |
| Grandària del municipi (segons habitants) | | | |
| De 100.000 i més i capitals de província | 100 | 95,2 | 65,9 |
| De 50.000 a menys 100.000 | 94 | 100 | 71,3 |
| De 20.000 a menys 50.000 | 87,4 | 93,4 | 61,5 |
| De 10.000 a menys 20.000 | 90,5 | 90,5 | 77,3 |
| Menys de 10.000 | 98,2 | 98,2 | 74,8 |
| Ingressos mensuals nets de la llar | | | |
| Menys de 900€ | 85,8 | 90,3 | 74,6 |
| De 901 a 1.600€ | 94,9 | 88,7 | 74,9 |
| De 1.601 a 2.500€ | 100 | 96,6 | 69,5 |
| De 2.500€ a 3.000€ | 95,7 | 100 | 73,2 |
| Més de 3.000€ | 95,7 | 97,6 | 61,6 |
| Total | 95,7 | 95,7 | 68,8 |

Font: Idescat, a partir de l'Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies de la informació i la comunicació a les llars de l'INE.

Participació cultural

El consum cultural

El desenvolupament de la societat del coneixement i la generalització de les noves tecnologies han transformat de manera significativa les pràctiques de consum cultural al llarg de les darreres dècades. Una part molt significativa de consum cultural implica actualment internet i els dispositius electrònics. La manera de llegir llibres o diaris o la manera de veure cinema o d'escoltar música o la ràdio ha variat ostensiblement amb l'accés a internet. La caiguda sostinguda d'espectadors al cinema en sala o de despesa en premsa experimentada al llarg de les dues darreres dècades posa de manifest no pas una caiguda estructural del consum cultural, sinó modalitats diferents d'accés a determinats productes i serveis culturals. La pandèmia, a més, ha consolidat aquestes tendències.

De fet, l'anàlisi de les dades d'evolució del consum cultural que ens ofereix l'Enquesta de participació cultural constata, en primer lloc, ja des de fa anys, la universalització del consum de continguts audiovisuals, així com un creixement sostingut de l'accés a internet, que actualment ja se situa al voltant del 90% de la població de 14 anys o més (Taula 75). L'any 2023, per exemple, el 23,5% del consum de ràdio es fa a través del mòbil, i el 51,1% del consum de diaris, també.

En segon lloc, l'Enquesta de participació cultural també evidencia que els indicadors de consum cultural són globalment, amb alguna excepció, com pot ser el cas del cinema, més alts actualment que l'any 2017. Així, l'any 2023 hi ha una proporció més elevada de població que escolta música o que llegeix llibres que no pas ho feia anys enrere, i també hi ha una proporció de població que visita exposicions o que assisteix a concerts i espectacles d'arts escèniques.

I en tercer lloc, aquestes dades també posen de manifest que la pandèmia va tenir una incidència molt significativa en el consum cultural que es fa

de manera col·lectiva en un mateix espai físic. Així, la proporció de població que va assistir a concerts, cinema, espectacles d'arts escèniques, exposicions o a la biblioteca durant els anys 2020 i, en menor mesura, 2021 es va reduir ostensiblement

TAULA 75

Evolució de diferents indicadors de consum cultural a Catalunya. 2017-2023 (%)

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| TV i continguts audiovisuals | 98,1 | 98,3 | 98,3 | 97,4 | 98,8 | 98,2 | 98,5 |
| Internet | 84,3 | 86,5 | 89,2 | 87,7 | 87,3 | 87,1 | 88,7 |
| Música | 77,7 | 77,7 | 82,8 | 83,5 | 85,4 | 81,4 | 85,9 |
| Ràdio | 66,3 | 66,7 | 67,4 | 63,6 | 66,3 | 64,4 | 64,5 |
| Llibres | 60 | 58,7 | 64,7 | 64,3 | 65,5 | 63,2 | 64,1 |
| Exposicions | 48,9 | 50,4 | 52,9 | 34,3 | 40,3 | 49,6 | 55,4 |
| Revistes | 56,1 | 58 | 60,6 | 54 | 57,4 | 50,9 | 54 |
| Diaris | 49,5 | 51,6 | 55,9 | 55,3 | 54 | 47,9 | 48,7 |
| Biblioteca | 45,9 | 46,2 | 44,7 | 31,6 | 33,9 | 38 | 46,9 |
| Concerts | 40,3 | 45,6 | 45,7 | 26 | 24,5 | 42,5 | 44,7 |
| Cinema | 45,4 | 46,4 | 51,9 | 15,8 | 32,8 | 40,3 | 44,6 |
| Espectacle d'arts escèniques | 26,8 | 29,7 | 28,3 | 20,3 | 21,6 | 30,3 | 35,8 |
| Associacions culturals | 12,1 | 15,6 | 16,9 | 15,2 | 13,2 | 14,5 | 16,3 |

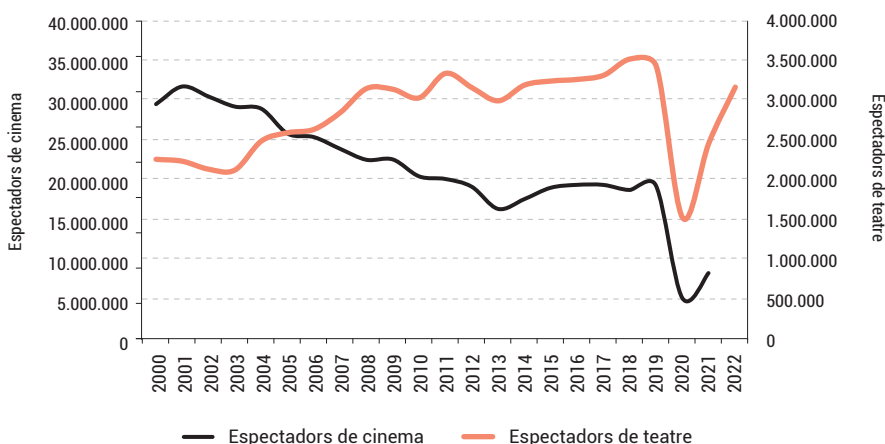
Font: Enquesta de participació cultural a Catalunya (2017-2023) del Departament de Cultura (consum cultural).

Aquest fet s'observa, per exemple, quan s'analitza l'evolució del volum total d'espectadors de cinema en sala o d'espectacles d'arts escèniques (Gràfic 165). El nombre d'espectadors al cinema en sala va caure un 74,1% l'any 2020, cosa que consolida una evolució negativa sostinguda des de fa dues dècades, i el de teatre, un 55,9%, i atura una tendència també

sostinguda en el temps de creixement.. L'any 2022 encara no s'havien recuperat els nivells d'assistència als cinemes i als teatres vigents abans de la pandèmia.

GRÀFIC 165

Evolució dels espectadors de cinema i arts escèniques a Catalunya. 2000-2022



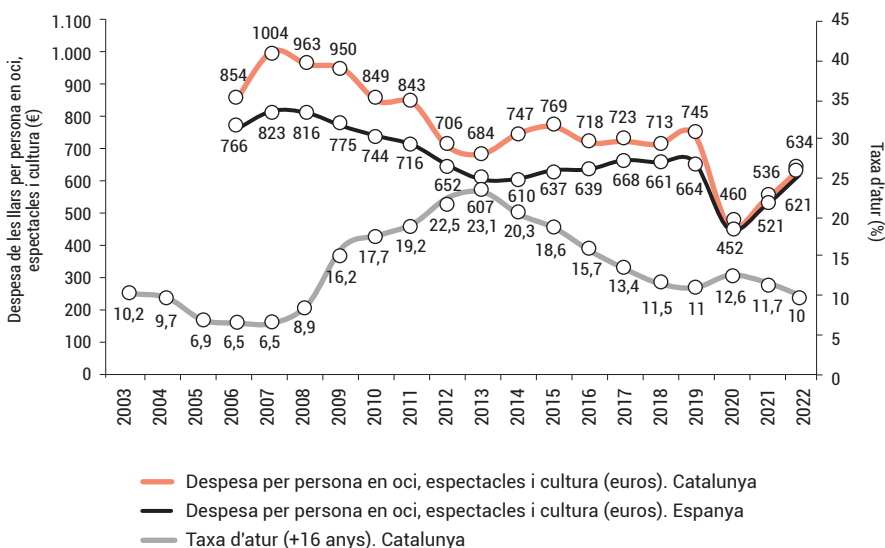
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

L'impacte de la pandèmia també s'observa quan s'analitza l'evolució de la despesa privada en cultura (Gràfic 166). Aquesta evolució presenta cinc períodes clarament diferenciats. Fins a l'any 2008, en un període caracteritzat pel creixement econòmic, la despesa en oci, espectacles i cultura va tendir a augmentar. Amb la irrupció de la crisi econòmica de 2008 i amb l'empitjorament de les condicions socioeconòmiques de la població, aquesta despesa privada en cultura va experimentar un decrement del 29% durant el període 2008-2013. Amb la recuperació econòmica, aquesta evolució negativa va experimentar un canvi, amb un lleu augment, del 9% en el període 2013-2019, tot i la tendència a l'estancament. De fet, l'any 2019 la despesa per persona en oci, espectacles i cultura és, a preus corrents, un 22,6% inferior a la despesa existent l'any 2008. Amb la pandèmia

i el confinament, l'any 2020, la despesa va caure un 38,3%. A partir d'aleshores, superada la pandèmia, aquesta ha tornat a recuperar-se, tot i que se situa encara per sota dels nivells pre-pandèmics, i clarament per sota dels nivells existents abans de la crisi econòmica de 2008.

GRÀFIC 166

Evolució de la despesa de les llars per persona en oci, espectacles i cultura, a Catalunya i a Espanya. 2006-2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de pressupostos familiars i de l'Enquesta de població activa, de l'Institut Nacional d'Estadística.

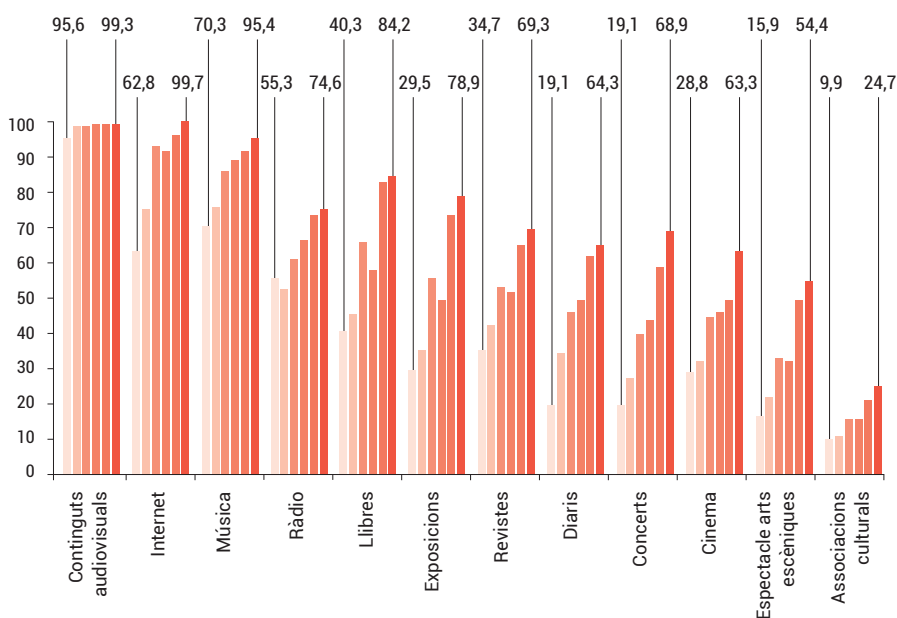
La relació entre consum cultural i educació

En les diferents edicions de l'Anuari s'ha posat de manifest que l'educació és un factor que condiona de manera significativa la participació cultural de la població. El consum cultural varia en funció de diferents factors, com ara l'edat o la renda, però també en funció del nivell d'instrucció de la població (Gràfic 167).

En el cas dels hàbits i les pràctiques culturals, aquesta relació, actualitzada a partir de dades de l'Enquesta de participació cultural a Catalunya de l'any 2023, il·lustra com el nivell educatiu de la població condiona el consum de determinats béns culturals com ara llibres, diaris, concerts, espectacles, cinemes o exposicions. Amb caràcter general, a mesura que augmenta el nivell d'instrucció, s'incrementa el consum cultural de la població. Aquest comportament només queda alterat pel consum de continguts audiovisuals, que està plenament universalitzat, gràcies especialment a la televisió.

GRÀFIC 167

Percentatge de població amb consum cultural, per tipus, a Catalunya. 2023



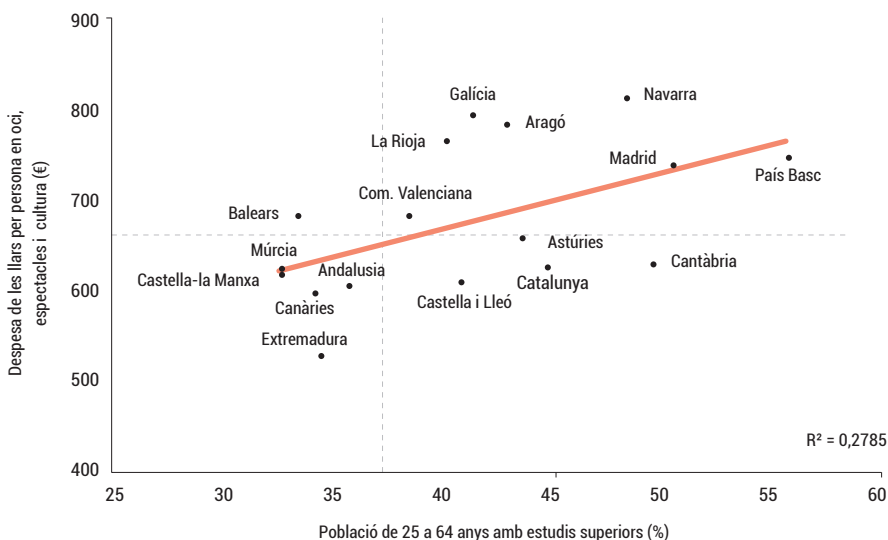
Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de pressupostos familiars i de l'Enquesta de població activa, de l'Institut Nacional d'Estadística.

Aquesta mateixa relació s'observa quan s'analiza la relació entre consum cultural i educació a escala territorial. En aquesta mateixa línia, l'anàlisi comparada evidencia que els territoris amb més capital educatiu tendeixen a presentar nivells de participació i consum cultural més elevats que els territoris amb menys capital educatiu. La despesa privada de les llars en cultura i oci és més elevada en aquelles comunitats que tenen una proporció de població adulta amb estudis superiors també més elevada (Gràfic 168).

Val a dir que Catalunya presenta un increment progressiu del nivell d'instrucció de la població adulta, fonamentalment perquè les noves generacions estan més formades. Aquest augment del capital educatiu fa preveure que en el futur, a mitjà i llarg termini, el consum cultural tendirà a créixer.

GRÀFIC 168

Relació entre despesa de les llars per persona en oci, espectacles i cultura i el nivell d'instrucció de la població per comunitats autònomes. 2022



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Enquesta de pressupostos familiars i de l'Enquesta de població activa, de l'Institut Nacional d'Estadística.

Segona part

UNA POLÍTICA PÚBLICA A FAVOR DE LES OPORTUNITATS EDUCATIVES

Agraïments

Agraïm la participació en seminaris de contrast i aportacions fetes als continguts dels diferents capítols d'un nodrit grup de persones expertes. Elles són:

Manuel Aguilar Hedrinckson, Alícia Aguilera Martínez, Sara Alcalà, Albert Arcarons, Valentí Arroyo i Peña, Barbara Atie Guidalli, Sara Ayllón, Xavier Basagaña, Jordi Bayona, Ismael Blanco, Jaume Blasco, Xavier Bonal, Marcel·lina Bosch Costa, Àngels Cadena, Ferran Campillo i López, Xavi Campos, Helena Caro Santisteve, Joan Cela Ollé, Jordi Collet, Marta Comas, Elena Costas, Mario Cuixart, Carolyn Daher, Ivana Dobrotić, Elena Domene, Miquel Estapé i Valls, Gerard Ferrer-Esteban, Miriam Feu, Eulàlia Formiguera, Miquel Àngel Franconetti, Andrade Daniel Gabaldón Estevan, Toni Garcia Salanova, Marta García Sierra, Clarisa Giamello, Ricard Gomà, Sheila González, Irene Gonzalez Pijoan, Albert Roger Herreros, Marc Hortal Galí, Edgar Iglesias, Andrea Jover, Marina Llobet Garces, Ona Lorda Roure, Miguel Ángel Manzano, Lucía Martínez Virto, Eloi Mayordomo, Lara Navarro, Oriol Nel·lo, José Antonio Noguera, Carme Pallès, Alejandro Paniagua Rodríguez, Fina Pidelaserra, Laia Pineda, Júlia de Quintana, Núria Rajadell Puiggros, Albert Ramírez Sunyer, Manuel Àngel Río, Isabel Ruiz Mallén, Francesca Sánchez Martínez, Maria Sánchez Vidal, Elena Sardà Gargallo, Mar Satorras Grau, María Seguro, Elena Sintes, Joan Subirats, Pere Taberner, Maribel Tarrés, Eladi Torres González i Maria Truñó.



5

L'escola bressol a Catalunya, entre la universalitat i la gratuïtat

Lara Navarro-Varas i Eloi Mayordomo

L'escola bressol des d'una perspectiva d'equitat

L'escola bressol centra gran part de l'actual debat sobre com fer efectiva la igualtat d'oportunitats. L'interès envers aquest servei és notable perquè, d'una banda, l'evidència científica constata que les intervencions d'educació i cura en edats primerenques contribueixen de forma significativa a un millor desenvolupament dels infants —especialment per a aquells que es troben en situació de major vulnerabilitat— i generen un cert efecte de promoció del capital social i cultural a través de la interacció amb altres adults i infants. D'altra banda, perquè si bé és cert que la provisió de cures es pot oferir des de diverses polítiques, el servei d'educació infantil constitueix, ara com ara, la pedra angular del sistema públic i alhora, sota el paradigma d'inversió social, se'l concep com un instrument de la política social amb capacitat per trencar el cicle de reproducció de les desigualtats. És per aquests motius, precisament, que en la majoria dels països europeus s'està fent un esforç per augmentar l'oferta existent d'aquest servei i, a la vegada per incorporar-hi els infants dels entorns més desafavorits i vulnerables.

A Catalunya, tot i que en les darreres dècades s'ha avançat significativament en la cobertura del servei, el repte és urgent i majúscul: tres de cada

deu infants viuen en risc de pobresa. Una taxa de pobresa infantil que es troba molt per sobre de la majoria dels països europeus i que mina les oportunitats d'aquells que hi creixen. En aquesta línia, la Garantia Infantil Europea ha designat uns objectius d'escolarització que els poders públics han d'assolir en els propers anys.

En aquest context, l'article que segueix caracteritza, en primer terme, la dinàmica i l'estat actual del sistema d'educació del primer cicle d'infantil des d'una perspectiva de la naturalesa pública/privada del servei, des d'una òptica d'equitat social i des d'una perspectiva d'equilibri territorial. A la segona part de l'article s'analitzen els efectes de les darreres polítiques públiques en la transformació d'aquest. Concretament, s'avalua l'aposta de la Generalitat de Catalunya per oferir gratuïtament el darrer curs del primer cicle de l'educació infantil (i2) i s'analitza l'impacte dels fons europeus en la mobilització de places públiques. Finalment, s'apunten algunes recomanacions adreçades a millorar la governança del sistema i a ampliar-ne la capacitat i impacte, i es plantegen algunes consideracions amb relació al model de prestació del servei.

L'educació infantil de primer cicle a Catalunya: un disseny institucional complex i desigual

L'educació infantil de primer cicle a Catalunya (0-2 anys) s'insereix en un disseny institucional complex: parteix d'un marc normatiu comú per al conjunt de l'Estat espanyol (la LOMLOE) i es desenvolupa a escala autonòmica (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació), es presta a escala municipal i es cofinança entre la Generalitat, les corporacions locals i les famílies usuàries dels serveis. A diferència del segon cicle d'educació infantil (3-6 anys) —que s'ha consolidat mitjançant el dret a la universalització i la gratuïtat, i és homologable en criteris de qualitat, infraestructura i recursos humans a l'educació primària obligatòria (León *et al.*,

2022)—, està subjecte a la voluntat política i a la variabilitat pressupostària i es materialitza en un desenvolupament insuficient i desigual al llarg del territori.

No obstant això, s'identifiquen tres elements diferencials del context actual respecte a etapes anteriors:

1. El gran consens social i polític, sobretot en el marc europeu, al voltant dels beneficis d'ampliar l'escolarització primerenca i que es concreta en l'establiment d'objectius avaluables a curt termini.
2. El finançament per part d'administracions supramunicipals després de més d'una dècada de desinversió i de restriccions pressupostàries vinculades a la gran crisi del 2008.
3. Un context demogràfic de descens continuat de la natalitat.

Així, el paper de la Unió Europea ha estat clau en el reconeixement de la importància de les escoles bressol. Mitjançant diferents recomanacions i directives ençà de la darrera dècada, s'ha fet ressò de la recerca que evidencia els efectes positius de l'educació i l'acompanyament a les famílies en els primers anys de vida dels infants. Aquests guanys es concreten en forma de desenvolupament emocional i cognitiu dels infants, alhora que també tenen un efecte directe en l'increment de la conciliació familiar i en la millora de les perspectives i trajectòries laborals dels progenitors, especialment de les mares, ja que redueix la bretxa de gènere i l'impacte laboral de la maternitat. Disposar d'una oferta àmplia de recursos educatius i de qualitat per a la petita infància a l'espai de proximitat no només beneficia a llarg termini el conjunt de la societat, sinó que els guanys s'intensifiquen en el cas de les famílies amb menys recursos socioeconòmics.

Per a aquestes famílies la dimensió local adquireix encara més rellevància, en la mesura que depenen en major grau de la disponibilitat, accessibilitat i qualitat dels serveis públics de l'entorn més proper. No obstant això, perquè les polítiques dirigides a la petita infància es puguin

considerar dins una estratègia d'inversió social, és necessari que tinguin capacitat redistributiva. I això és el que també ha mostrat la recerca recent: a la majoria dels països, les famílies més vulnerables són justament les que es troben infrarepresentades en aquests espais educatius (Bonoli *et al.*, 2017; Kulic *et al.*, 2019). L'aprovació de la Garantia Infantil Europea (2021) i l'Estratègia Europea de Cures (2022) posen sobre la taula l'accés gratuït i universal de l'educació i l'aprenentatge primerenc per a tots els infants i sobretot els més vulnerables. L'Estratègia de Cures revisa els anomenats objectius de Barcelona i estableix la fita d'assolir per a l'any 2030 l'escolarització d'almenys el 50% dels infants. En paral·lel, la Garantia Infantil Europea sustenta el principi d'equitat de l'Estratègia en exigir als estats membres prendre accions concretes per garantir la presència i l'accés gratuït dels infants més desafavorits als serveis. El mecanisme de monitoratge insta els països a presentar plans d'acció amb objectius, eines i finançament per avaluar-ne el progrés. En el cas espanyol, es concreta en el Pla d'Acció Estatal per a la Implementació de la Garantia Infantil Europea (2022-2030) (d'ara endavant, GIE). Aquest pla estableix l'objectiu intermedi per a l'any 2025 d'assolir l'escolarització del 50% dels infants d'un any i del 75% dels de dos anys. La fita final per a l'any 2030 eleva les taxes al 55% i 85%, respectivament. Per als infants del quintil més baix de renda, es fixa l'escolarització del 50% i la garantia de gratuïtat.

La inversió pública constitueix sens dubte un altre element diferencial del context actual respecte a la darrera dècada. Per assolir aquestes fites, la Unió Europea ofereix, en termes de finançament: els fons del Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència (2023), que contempnen específicament subvencionar infraestructures i el funcionament de places de nova creació del primer cicle d'educació infantil públiques prioritzant «l'accés de l'alumnat a les zones amb més incidència de risc de pobresa o exclusió social i l'extensió a les àrees rurals per garantir la compensació dels efectes que les desigualtats d'origen econòmic, social, territorial i cultural tenen sobre l'alumnat»; el 5% del Fons Social Europeu Plus —en la mesura que la taxa de pobresa infantil a Espanya supera amb escreix

la mitjana europea—, i els del Fons de Desenvolupament Regional. Al context català, cal afegir-hi el provinent de l'Acord marc entre el Departament d'Educació de la Generalitat i les entitats municipalistes (Generalitat de Catalunya, 2022a). Aquest acord reconeix l'assumpció per part de la Generalitat de Catalunya del cost del servei d'escolarització que satisfan les famílies dels infants de 2 anys (i2) a partir del curs 2022-2023.¹ També contempla desemborsar als municipis una part dels endarreriments acumulats entre els cursos 2012-2013 i 2018-2019.

El darrer aspecte que difereix d'etapes anteriors és la tendència a la baixa de la natalitat que ha estat continuada des del 2009 (Idescat, 2024). Més enllà de les implicacions de la baixa fecunditat vers el repte demogràfic, es constata, d'una banda, que quantitativament la població potencialment usuària dels serveis és menor i, en conseqüència, també ho és l'esforç per estendre la universalitat. Per l'altra, el pes creixent dels infants nascuts a Espanya de mare estrangera (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2024; Consejo Económico y Social, 2024; Idescat, 2024). En la mesura que actualment tres de cada quatre infants en risc de pobresa a Catalunya són d'origen migrant (Navarro-Varas *et al.*, a premsa), la gratuïtat dels serveis per als infants amb menys recursos socioeconòmics ha d'acompanyar l'expansió de l'educació infantil de primer cicle, si aquesta aspira a tenir capacitat redistributiva.

El primer cicle d'infantil: dinàmica i situació actual

L'escolarització en el primer cicle d'educació infantil a Catalunya els darrers vint-i-cinc anys ha experimentat un augment substancial. D'una taxa del 26,3% el curs 2000-2001 s'ha avançat fins a l'escolarització del 43,7% dels infants d'entre 0 i 2 anys el 2022-2023, de manera que se situa, igual que Espanya, en les primeres posicions respecte del conjunt de

.....
1. La gratuïtat del servei per a les famílies dels infants de dos anys es tracta en profunditat a l'apartat Notes per a una avaluació prematura de la gratuïtat de l'I2.

països europeus (León *et al.*, 2022). Deixant al marge els infants menors d'1 any —entenent que en aquest tram d'edat la protecció social està més relacionada amb la durada i remuneració de les llicències parentals—, es constata que per als infants d'11 la taxa el darrer curs és del 48,1% i pels d'12 pràcticament del 70%. A priori, Catalunya parteix d'una posició favorable per assolir els objectius del GIE establerts a curt i mitjà termini. No obstant això, a aquest creixement dels serveis de l'escola bressol cal aplicar-hi matisos importants: el context demogràfic, l'equilibri públic/privat, l'equilibri entre grups socials i l'equilibri territorial.

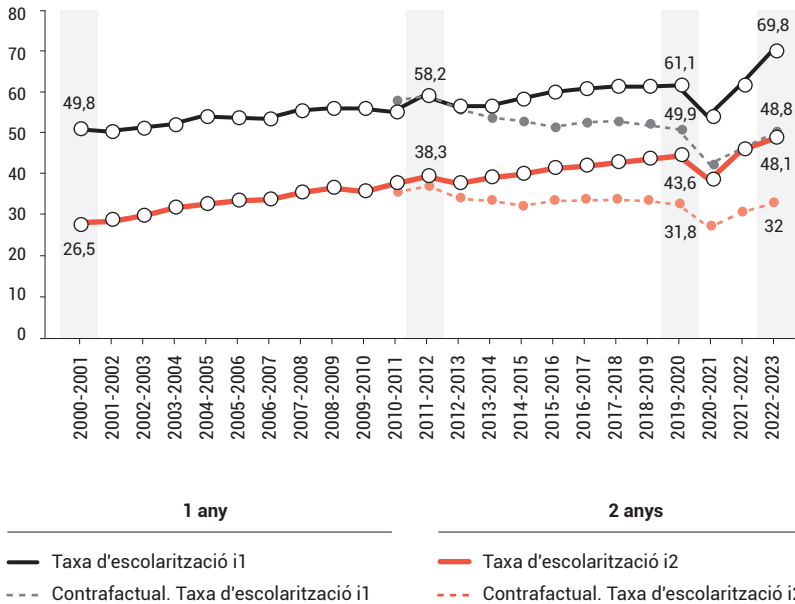
El context demogràfic

En primer lloc, cal identificar quin ha estat el mecanisme utilitzat perquè es produeixi aquest augment de les taxes d'escolarització en el conjunt de Catalunya a les dues darreres dècades. Si bé al període 2000-2010 la iniciativa pública explica clarament aquest augment,² l'escenari a partir de 2010 és un altre. I és que a partir d'aleshores la dinàmica demogràfica ha estat la protagonista. El descens continuat de la natalitat, xifrat en una pèrdua de la població objectiu del 32%, és el que ha permès el creixement de les taxes des d'aleshores. Tenint en compte aquest descens de la natalitat,³ la taxa d'escolarització se situaria al 32% pel que fa al grup d'11 i al 48,8% per a l'12 (Gràfic 1). Vist així, tant el percentatge d'alumnes escolaritzats d'1 any com els de 2 estarien per sota del registrat als cursos on es comptabilitza la natalitat més elevada a Catalunya. Per tant, a esca-la agregada per a Catalunya, l'augment de l'escolarització de la darrera dècada no pot atribuir-se a un augment de l'oferta.

.....

2. El desplegament del *Mapa de llars d'infants de Catalunya 2004-2008* i la Llei 5/2004 de creació de llars d'infants de qualitat constitueixen els fonaments legislatius d'aquesta etapa.

3. Amb l'objectiu de quantificar el pes explicatiu del descens de la natalitat en l'augment de les taxes d'escolarització s'ha operativitzat un escenari contrafactual al qual es manté estable en el temps la població objectiu dels serveis (el denominador). Aquesta s'ha fixat en el nombre d'infants de 0 a 2 anys (desagregats per grups d'edat) de l'any 2010.

GRÀFIC 1**Taxes d'escolarització per grups d'edat i escenaris contrafactuals.
Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023**

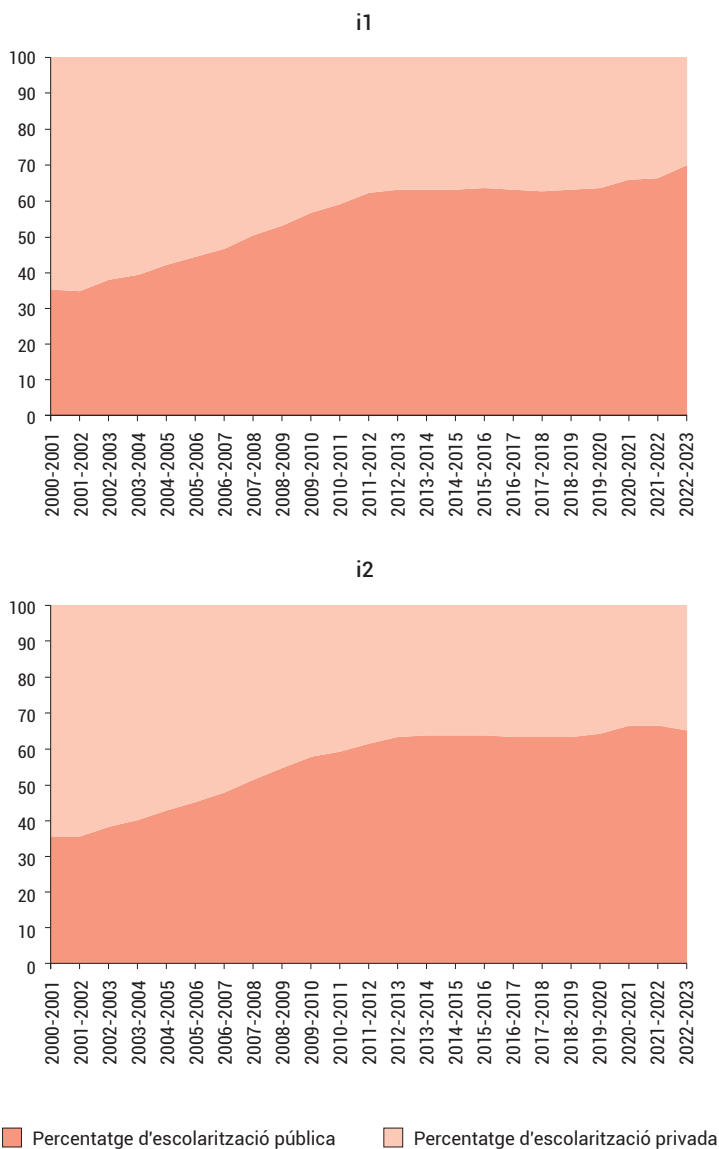
Font: elaboració amb dades del Ministeri d'Educació.

Equilibri públic/privat

Un segon aspecte a considerar és el pes de la provisió pública i privada en l'escolarització de la petita infància. En aquest sentit, els infants escolaritzats en centres de titularitat privada s'ha reduït substancialment, i ha passat de representar dos de cada tres alumnes el curs 2000-2001 a representar un de cada tres actualment (Gràfic 2). En termes de taxes (Gràfic 3), el percentatge d'escolarització pública és del 31,3% per als infants d'1 any i del 48,9% per als de 2 anys.

La reducció de l'escolarització privada al llarg del període ha estat notable. Es tracta d'un tipus de provisió molt sensible als cicles econòmics

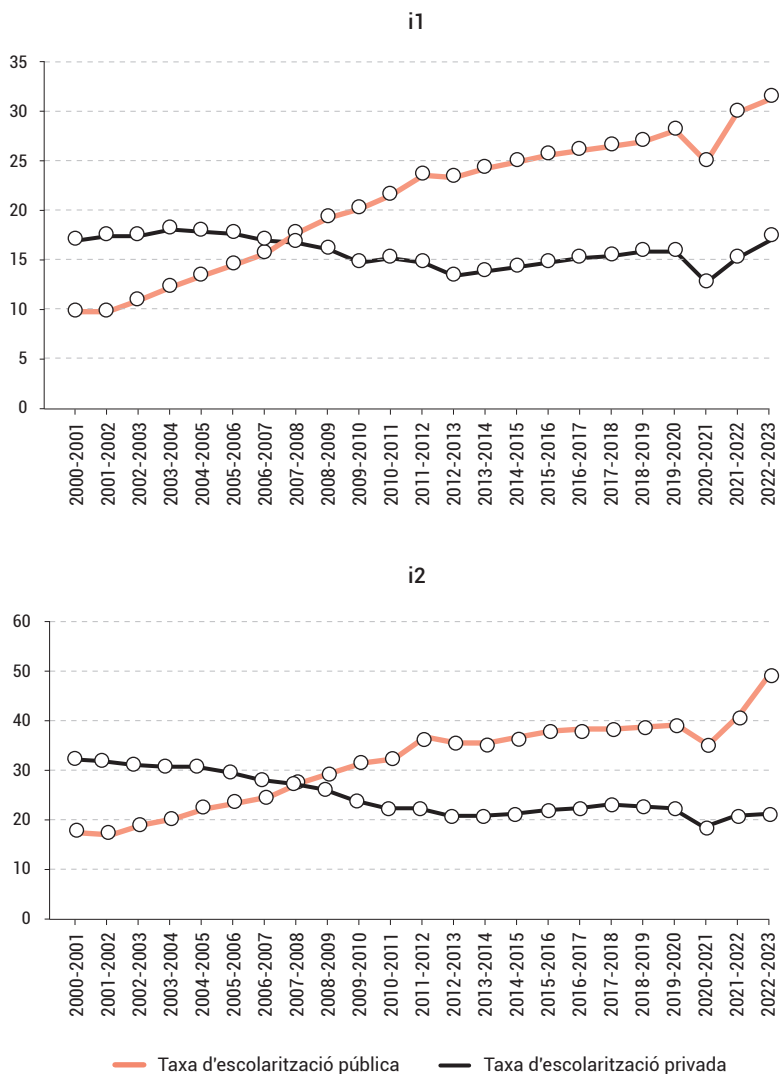
donat que, d'una banda, els estàndards de qualitat en la provisió es mantenen estables; mentre que, de l'altra, la demanda del servei en temps de crisi econòmica propicia que les famílies busquin alternatives de cura com una estratègia de reducció de la seva despesa. Així mateix, la incorporació de la població amb major situació de vulnerabilitat és molt limitada. D'una banda, perquè el preu és superior, i òbviament limita l'accés de les famílies amb més necessitats econòmiques; però, de l'altra, perquè l'atenció a la diversitat dels alumnes és més costosa i alhora la capacitat dels poders públics per donar-hi suport governant plans d'intervenció coordinats són més complexos.

GRÀFIC 2**Proporció de l'escolarització pública i privada segons grups d'edat.
Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023**

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya.

GRÀFIC 3

Taxes d'escolarització per titularitat segons grups d'edat. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2022-2023



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya.

Equilibri entre grups socials

El servei de l'escola bressol com a política amb capacitat redistributiva és el principal repte a entomar actualment a escala europea i encara amb més èmfasi a Espanya i a Catalunya, on les taxes de pobresa infantil es mantenen estructuralment per sobre del 30%. Així, no es tracta només d'expandir la cobertura del servei sinó, alhora, garantir-hi la presència dels infants amb més necessitats socioeconòmiques.

Malgrat que no es disposa de la informació de l'alumnat segons la renda de les famílies, s'ha dut a terme una aproximació a aquest objectiu mitjançant la nacionalitat dels infants, donat que l'origen migrant constitueix, avui en dia, un dels factors amb més capacitat explicativa de la pobresa infantil. Així, mentre que la taxa de pobresa per als infants d'origen nacional és de l'11%, per als de nacionalitat estrangera aquesta s'eleva fins a pràcticament el 60% (Navarro-Varas *et al.*, a la premsa). D'acord, doncs, amb els objectius de la GIE, les taxes d'escolarització dels infants amb insuficiència de recursos haurien d'assolir el 50%. A Catalunya, el curs 2022-2023 l'escolarització dels infants de nacionalitat estrangera és del 13,5% al grup d'i1 i del 28% al grup d'i2, mentre que pel que fa als infants amb nacionalitat espanyola els percentatges ascendeixen al 58,3% i al 82,1%, respectivament (Taula 1). S'observa, a més a més, com l'ús de la bressol per part dels infants d'origen migrant passa pels serveis de titularitat pública. Això és, en l'actualitat existeix una clara diferenciació entre els infants d'acord amb el seu origen migrant no només en termes de presència, sinó també en clau de la naturalesa de la provisió, i depenen en major mesura de la disponibilitat i accessibilitat dels serveis de naturalesa pública.

TAULA 1**Taxes d'escolarització segons la nacionalitat dels infants. Catalunya, curs 2022-2023**

| | ALUMNES | | | POBLACIÓ | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ | | |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|-----------------------|-------------|-------------|
| | Total | Públic | Privat | | Total | Pública | Privada |
| Nacionalitat estrangera | | | | | | | |
| Total | 5.849 | 4.471 | 1.378 | 39.003 | 15 | 11,5 | 3,5 |
| < 1 any | 338 | 244 | 94 | 12.507 | 2,7 | 2 | 0,8 |
| 1 any | 1.774 | 1.285 | 489 | 13.139 | 13,5 | 9,8 | 3,7 |
| 2 anys o més | 3.737 | 2.942 | 795 | 13.357 | 28 | 22 | 6 |
| Nacionalitat espanyola | | | | | | | |
| Total | 71.426 | 47.758 | 23.668 | 137.046 | 52,1 | 34,8 | 17,3 |
| < 1 any | 6.388 | 4.044 | 2.344 | 44.385 | 14,4 | 9,1 | 5,3 |
| 1 any | 27.063 | 17.475 | 9.588 | 46.384 | 58,3 | 37,7 | 20,7 |
| 2 anys o més | 37.975 | 26.239 | 11.736 | 46.277 | 82,1 | 56,7 | 25,4 |
| Total | | | | | | | |
| Total | 77.275 | 52.229 | 25.046 | 176.049 | 43,9 | 29,7 | 14,2 |
| < 1 any | 6.726 | 4.288 | 2.438 | 56.892 | 11,8 | 7,5 | 4,3 |
| 1 any | 28.837 | 18.760 | 10.077 | 59.523 | 48,4 | 31,5 | 16,9 |
| 2 anys o més | 41.712 | 29.181 | 12.531 | 59.634 | 69,9 | 48,9 | 21 |

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya i Cens de Població Anual, INE.

L'equilibri territorial

El disseny competencial vigent de l'educació infantil de primer cicle es tradueix en un desenvolupament molt heterogeni a escala local. L'escolarització de la petita infància i la naturalesa pública/privada de la mateixa difereix enormement entre municipis. I més enllà, la titularitat pública dels serveis, assumida històricament i majoritàriament a Catalunya per les administracions locals (Blasco, 2017), no és garantia d'un model comú. Així, els municipis catalans presenten una gran varietat pel

que fa al desenvolupament de l'oferta pública, però també pel que fa al disseny i a la gestió, de manera que es pot identificar una elevada heterogeneïtat dins del sector públic (Navarro Varas, 2022).

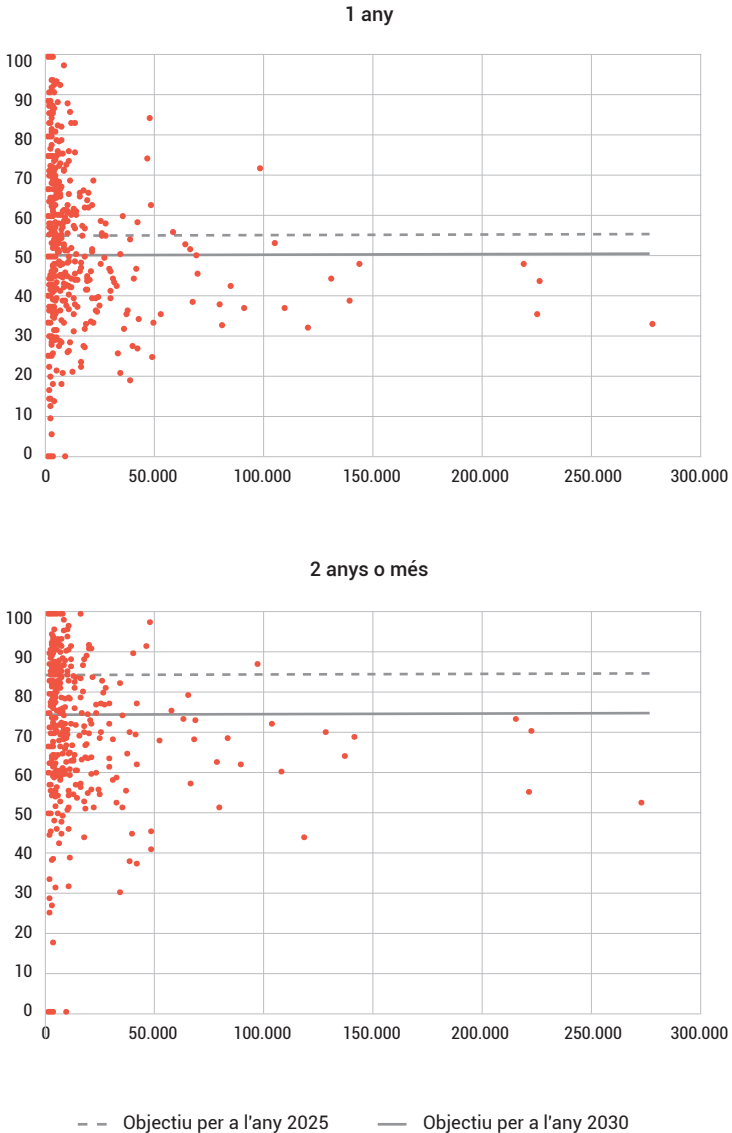
Atenent pròpiament a l'escolarització, s'observa una gran variància arreu del territori (Gràfic 4). Al marge dels municipis de menys de 10.000 habitants,⁴ els infants matriculats en educació infantil de primer cicle se situen en un ampli interval tant en el grup d'i1 (del 18% al 86%) com en el d'i2 (del 30% al 100%). L'agrupació dels municipis d'acord amb la grandària poblacional (Taula 2), redueix la dispersió sobretot pel que fa als municipis entre 50.000 i 70.000 habitants i als de més de 70.000. Tot i això, les taxes entre ens locals arriben a duplicar-se. L'heterogeneïtat en els grups de municipis que tenen entre 10.000 i 20.000 habitants i en el grup de municipis entre 20.000 i 50.000 habitants són les més elevades. Si es consideren els objectius marcats per la GIE, aproximadament un terç dels municipis els complirien actualment tant per a i1 com per a i2. Segons la grandària poblacional, els municipis entre 10.000 i 20.000 estarien aproximadament per sobre del 40% tant per a l'i1 com per a l'i2; els de 20.000-50.000, aproximadament un terç per a ambdós grups d'edat; en el grup 50.000-70.000 estarien complint els objectius per a i1 en el percentatge més elevat, però si considerem l'i2, es redueix considerablement, al 28%. En tot cas, són els municipis més poblats els que en termes relatius estan pitjor posicionats amb relació al compliment dels objectius (només 3 dels 16 municipis per a l'i1 i 1 per a l'i2).

.....

4. Constitueixen gairebé el 87% dels 947 municipis de Catalunya, però concentren només el 18% de la població de 0 a 2 anys. L'atomització territorial en municipis molt petits a escala poblacional presenta, a més a més, dificultats a l'hora de calcular les taxes d'escolarització, en la mesura que l'Estadística de l'Ensenyament recull el municipi d'escolarització dels infants, i no el de residència. Aquest desajust entre els infants de 0-2 anys residents al municipi i la població escolaritzada al municipi es fa més palès en els municipis amb pocs habitants.

GRÀFIC 4

Taxes d'escolarització d'i1 i i2 per municipi (sense Barcelona). Catalunya, curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya.

TAULA 2**Taxes d'escolarització i assoliment d'objectius GIE per municipis, segons grandària. Catalunya, curs 2022-2023**

| | ESCOLARITZACIÓ I1 | | | | ESCOLARITZACIÓ I2 | | | |
|------------------------------|-------------------|------|-------------------------|-------------------------|-------------------|------|-------------------------|-------------------------|
| | Mín. | Màx. | Nre. de municipis > 50% | Nre. de municipis > 55% | Mín. | Màx. | Nre. de municipis > 50% | Nre. de municipis > 55% |
| De 10.000 a 20.000 hab. (57) | 21,1 | 86 | 23 (40,4%) | 21 (36,8%) | 43,8 | 100 | 23 (40,4%) | 14 (24,6%) |
| De 20.000 a 50.000 hab. (45) | 18,9 | 84,5 | 16 (35,6%) | 21 (36,8%) | 30,8 | 100 | 15 (33,3%) | 5 (11,1%) |
| De 50.000 a 70.000 hab. (7) | 35,5 | 56,2 | 4 (57,1%) | 21 (36,8%) | 57,3 | 79,5 | 2 (28,6%) | 14 (24,6%) |
| Més de 70.000 hab. (16) | 32,2 | 71,8 | 3 (18,8%) | 21 (36,8%) | 44,1 | 87,5 | 1 (6,3%) | 0 (0%) |
| Total (125) | 48,1 | | 46 (36,8%) | 34 (27,2%) | 69,8 | | 41 (32,8%) | 20 (16%) |

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya i Cens de Població Anual, INE.

Una anàlisi més aprofundida sobre els municipis que assolixen actualment els objectius de la GIE, ens permet identificar quina és la via emprada. En aquest sentit, s'identifiquen tres models amb relació a la naturalesa pública/privada de l'educació infantil per a la petita infància en cadascun dels municipis (Gràfic 5). Els models són anàlegs per als dos grups d'edat, els municipis són pràcticament els mateixos i mostren coherència i trets definitoris comuns pel que fa a tot el cicle educatiu. El primer model identificat es caracteritza per un elevat grau de desenvolupament dels serveis públics amb nul·la o residual presència del sector privat en la consecució dels objectius (quadrant superior esquerre dels gràfics). En aquest cas, sí que s'observa una presència important de municipis amb menys de 20.000 habitants i/o àrees de densitat de població intermèdia, com ara Arenys de Mar, Lliçà de Munt o l'Escala. L'excepció a aquesta tipologia serien els municipis de Barberà del Vallès, el Prat de Llobregat, Sant Joan Despí i Badia del Vallès, que malgrat ser ciutats

grans o àrees densament poblades tenen una oferta privada poc rellevant.⁵ El segon model presenta com a trets definitoris l'escolarització proveïda i, per tant, garantida, a escala pública per sobre de la mitjana de Catalunya, però també amb un pes per sobre de la mitjana amb relació a la provisió privada (quadrant superior dret dels gràfics). Aquest model el segueixen municipis de densitat poblacional intermèdia, com Abrera o Sant Sadurní d'Anoia, o municipis amb elevada densitat (Sant Feliu de Llobregat o Esplugues de Llobregat), però que en tot cas no superen els 50.000 habitants. El tercer dels models es caracteritza principalment perquè l'assoliment de les taxes d'escolarització marcades per les directives europees es duen a terme amb una preponderància important del sector privat (quadrant inferior dret). Això és, en aquests municipis el desenvolupament del sector públic és inferior als valors mitjans per a Catalunya, el privat, superior. Els municipis densament poblats, com ara Gavà, Igualada o Sant Cugat del Vallès, estan més representats en aquesta tipologia, però també ciutats mitjanes com Ripoll o Berga.

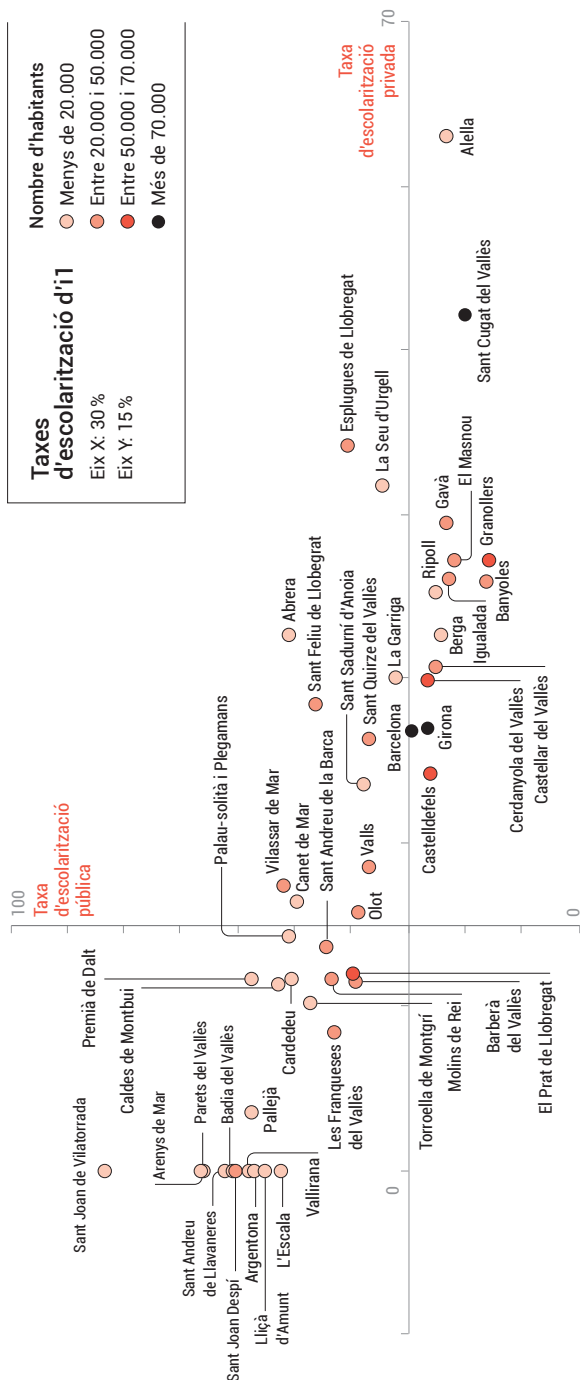
Malgrat que en tots aquests casos es compleixen les directives europees d'escolarització de la petita infància, els models identificats difereixen pel que fa als reptes en clau d'equitat. Així, el desenvolupament de l'educació infantil mitjançant, principalment, la mercantilització dels serveis la converteix en menys accessible per a les famílies, ja que exclou *de facto* dels recursos educatius la població que no se'ls pot permetre. Podria donar-se el cas, però, que als municipis on hi ha menys presència d'escola bressol pública, aquesta es regeixi per uns criteris en pro de l'equitat pel que fa a l'accés i al preu (gratuïtat) ajustats a les necessitats socials del seu municipi. No obstant això, a cap dels municipis llistats —amb una oferta pública molt limitada i sotmesa al criteri d'aleatorietat mitjançant sorteig— existeixen criteris d'accés que garanteixin l'entrada de les famílies en risc de pobresa. En paral·lel, tots mostren poca capacitat

5. Badia del Vallès també seria, en aquest cas, una excepció en tractar-se d'un municipi densament poblat, tot i que també és una excepció perquè la titularitat dels centres públics no són de l'administració local, sinó del Departament d'Ensenyament d'acord amb el desplegament al seu moment del Mapa de Llars d'infants 2004-2008.

redistributiva amb relació al preu del servei (ja sigui perquè es regulen de manera lineal independentment de la renda disponible de les famílies o perquè els elements que defineixen la tarifació social vigent invaliden el caràcter progressiu de la mesura en si). A més a més, dipositar sobre l'escolarització privada l'educació de la petita infància la sotmet a la incertesa dels cicles econòmics i, en conseqüència, a una lectura en clau de guanys i beneficis econòmics per sobre dels educatius i socials. Sens dubte, els municipis identificats al primer model redueixen en gran mesura les dificultats d'accés pel que fa a la disponibilitat de places públiques de les famílies amb menys recursos econòmics, però la provisió pública tampoc és garantia *per se* d'una major equitat. En aquest sentit, si la disponibilitat pública no va acompanyada de criteris d'accés que prioritzin l'accés de les famílies en risc de pobresa i si el sistema de preus públics no s'estableix amb relació a la capacitat econòmica de les famílies, els biaixos en l'ús dels serveis no desapareixen. Cap dels municipis esmentats es regula per criteris específics d'accés al servei en funció de la renda, mentre que quant al preu alguns sí que apliquen un sistema de tarifació, però no tots el fan extensiu al servei educatiu de migdia (menjador). En definitiva, malgrat que l'elevat desenvolupament públic dels serveis afavoreix l'entrada dels infants més vulnerables, no elimina la inaccessibilitat econòmica dels serveis en tant que la titularitat pública no és sinònima de gratuïtat.

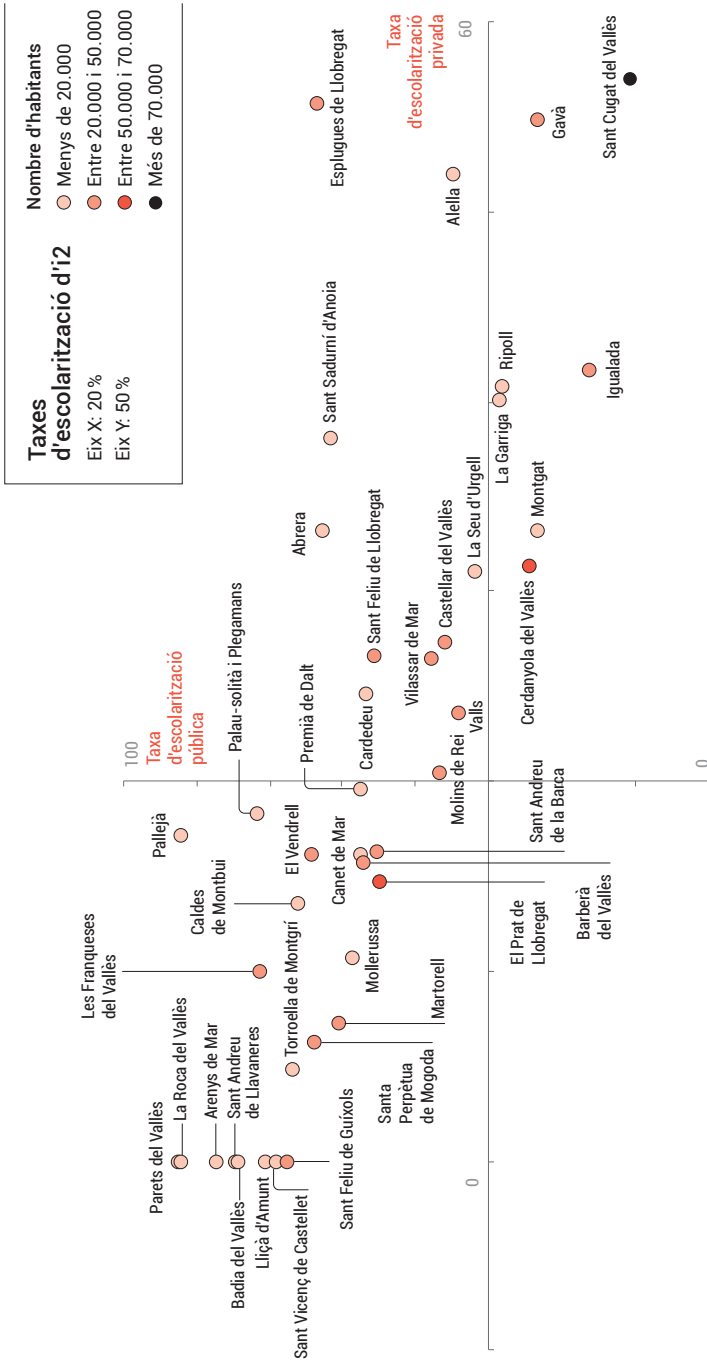
GRÀFIC 5

Taxes d'escolarització d'i1 i i2 segons titularitat. Municipis de més de 10.000 habitants que compleixen objectius d'escolarització 2025. Catalunya, curs 2022-2023



Nota: els valors de creuament entre l'eix X (taxa d'escolarització privada) i l'eix Y (taxa d'escolarització pública) s'han referenciat amb relació a les taxes del grup d'i1 per al conjunt de Catalunya (15% en l'escolarització privada i 30% en la pública).





Nota: els valors de creuament entre l'eix X (taxa d'escolarització privada) i l'eix Y (taxa d'escolarització pública) s'han referenciat amb relació a les taxes del grup d'i2 per al conjunt de Catalunya (20% en l'escolarització privada i 50% en la pública).

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. Educació, Generalitat de Catalunya.

Polítiques per traccionar el canvi

Com s'esmenta amb anterioritat, un dels trets diferencials del context actual respecte de la dècada anterior és la intervenció pública. En aquest sentit, a continuació s'avaluen les potencialitats de les principals polítiques implementades a Catalunya els darrers anys: la introducció de la gratuïtat del servei d'escolarització a l'i2, el finançament de places de nova creació i el model de finançament en el nou escenari.

Notes per a una avaluació prematura de la gratuïtat de l'i2

A finals del 2021 es produïa una de les principals transformacions del sistema: el Departament d'Educació assumia a partir del curs 2022-2023 el terç del finançament que satisfien les famílies corresponent a l'i2,⁶ de manera que s'establí un mòdul fix de 1.600 euros per plaça i any amb l'objectiu, a mitjà termini, d'anar estenent la mesura al conjunt del primer cicle. L'aposta del Departament representava un gir substancial en l'impuls de la política, en què, recordem-ho, fins i tot es va abandonar el finançament del terç que li pertocava en el període de la gran crisi, despesa econòmica que va ser assumida per part de les diputacions. Tal com es recull en l'*Informe d'impacte econòmic i social* (Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2022b), l'impuls de la política persegueix incrementar la taxa d'escolarització i garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats en el conjunt del territori i per a tots els estrats socials.

Malgrat que la introducció de la gratuïtat a l'i2 és recent i encara no s'ha fet públic l'informe de l'avaluació de la implementació, podem esbossar algunes consideracions.

6. Disposició addicional dissetena de la Llei 2/2021, del 29 de desembre, de mesures fiscals, financeres, administratives i del sector públic del Departament d'Educació.

Augment de l'oferta i de la taxa d'escolarització

La gratuïtat de l'i2 com una estratègia per a la mobilització de places autoritzades

La promoció de la gratuïtat a l'i2 es pot concebre com un mecanisme que, en primer terme, anima la demanda dels serveis per part de les famílies i que, conseqüentment, promou incentius polítics perquè els municipis puguin a disposició de les famílies el màxim nombre de places autoritzades, per evitar així un increment de la demanda no atesa a escala municipal.

L'anàlisi de la variació d'alumnes per curs abans de la introducció de la política i una vegada implementada aquesta descarta, però, que aquest increment sigui significatiu i, per tant, la gratuïtat no hauria impactat significativament en un increment de l'oferta disponible del servei.

No obstant això, i d'acord amb el sistema competencial actual, aquest fet podria atribuir-se al fet que la Generalitat no hagués autoritzat la creació de noves places prèviament i que, per tant, a posteriori, els ajuntaments no haguessin pogut posar-les a disposició de la ciutadania. Contràriament a aquest supòsit, les dades contingudes en *l'Informe d'impacte econòmic i social* (2022b) mostren com existeixen un total de 50.745 places autoritzades per la Generalitat per al curs 2020-2021 (darrera dada de places excedents publicada) que no es van cobrir, 27.822 de les quals de titularitat pública. Si bé és cert que l'esmentat curs es caracteritza per un context postpandèmic molt excepcional, la sèrie històrica ens dibuixa un ús del sistema d'escolarització entorn el 70%-73% de la seva capacitat o, dit d'una altra manera, unes 30.000 places excedents que no es mobilitzen. Malauradament, no es disposa d'informació per ubicar les places excedents per grups d'edat ni territori. Tanmateix, a partir de les dades dels alumnes pels darrers cursos i assumint com a constant la *capacitat màxima* del sistema en les 114.087 places autoritzades per al curs 2020-2021, podem estimar un total de 36.812 places excedents i l'ús del sistema en un 67,7% de la seva capacitat, molt lluny del 90% del curs 2010-2011, que coincidí amb moments àlgids de la natalitat.

TAULA 3**Places ofertes, totals i excedents, i percentatge d'ús del sistema.
Catalunya, cursos de 2013-2014 a 2022-2023**

| | PLACES OFERTES | PLACES TOTALS | PLACES EXCEDENTS | PERCENTATGE D'ÚS |
|-----------|----------------|---------------|------------------|------------------|
| 2022-2023 | 77.275 | 114.087 | 36.812* | 67,7 |
| 2021-2022 | 71.224 | 114.087 | 42.863* | 62,4 |
| 2020-2021 | 63.342 | 114.087 | 50.745 | 55,5 |
| 2019-2020 | 78.244 | 114.111 | 35.867 | 68,6 |
| 2018-2019 | 79.948 | 114.510 | 34.562 | 69,8 |
| 2017-2018 | 80.959 | 111.096 | 30.137 | 72,9 |
| 2016-2017 | 80.913 | 111.330 | 30.417 | 72,7 |
| 2015-2016 | 79.027 | 111.159 | 32.132 | 71,1 |
| 2014-2015 | 79.031 | 110.972 | 31.941 | 71,2 |
| 2013-2014 | 82.091 | 110.811 | 28.720 | 74,1 |
| 2012-2013 | 84.244 | 110.173 | 25.929 | 76,5 |
| 2011-2012 | 92.003 | 108.112 | 16.109 | 85,1 |
| 2010-2011 | 88.552 | 98.157 | 9.605 | 90,2 |

* Estimació de places no cobertes mantenint estable el nombre de les places totals per al curs 2020-2021.

Font: elaboració pròpia i dades de l'Informe d'Impacte Econòmic i Social (Dept. d'Educació. Generalitat de Catalunya, 2022b).

La gratuïtat i la taxa d'escolarització de l'i2

Malgrat aquest ús moderat de la capacitat d'escolarització del sistema, l'efecte de la gratuïtat en l'i2 representa un increment global de 4,4 punts percentuals, que concretament per a l'i2 suposa un augment de l'escolarització en 8,8 punts percentuals (8,4 a la pública i 0,4 a la privada).

TAULA 4**Taxes d'escolarització segons nivell i titularitat. Catalunya, cursos del 2021-2022 al 2022-2023**

| NIVELL | CURS | POBLACIÓ | ALUMNES | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ | ALUMNES PÚBLICA | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PÚBLICA | ALUMNES PRIVADA | TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PRIVADA |
|----------------|-----------|----------|---------|-----------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|
| Total 0-2 anys | 2022-2023 | 176.944 | 77.275 | 43,7 | 52.229 | 29,5 | 25.046 | 14,2 |
| | 2021-2022 | 180.688 | 71.224 | 39,4 | 47.142 | 26,1 | 24.082 | 13,3 |
| 0 anys (i0) | 2022-2023 | 57.332 | 6.726 | 11,7 | 4.288 | 7,5 | 2.438 | 4,3 |
| | 2021-2022 | 58.374 | 5.998 | 10,3 | 3.878 | 6,6 | 2.120 | 3,6 |
| 1 any (i1) | 2022-2023 | 59.891 | 28.837 | 48,1 | 18.760 | 31,3 | 10.077 | 16,8 |
| | 2021-2022 | 59.261 | 26.734 | 45,1 | 17.753 | 30 | 8.981 | 15,2 |
| 2 anys (i2) | 2022-2023 | 59.721 | 41.712 | 69,8 | 29.181 | 48,9 | 12.531 | 21 |
| | 2021-2022 | 63.053 | 38.492 | 61 | 25.511 | 40,5 | 12.981 | 20,6 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística de l'ensenyament, Dept. d'Educació.

No obstant això, i tal com s'apuntava anteriorment, aquest increment s'ha de matisar pel context demogràfic. Això és, part d'aquest augment no es pot atribuir a un augment dels infants escolaritzats, sinó al descens continuat de la població de 0 a 2 anys. Tenint en compte aquest factor, l'increment net global que es podria atribuir a la gratuïtat seria de 3,3 punts percentuals, 2,8 punts a l'àmbit públic i 0,5 al privat.

Impacte sobre la naturalesa del servei

En termes financers, i d'acord amb les Memòries d'Educació, s'han executat un total de 63.376.087€ per a la cobertura de la gratuïtat en els centres de naturalesa pública per al curs 2022-2023 i el primer quadrimestre del curs 2023-2024 (Dept. d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2023, 2024).

TAULA 5**Expedients tramitats de règim econòmic relatiu al finançament de la gratuïtat de l'i2**

| EXPEDIENTS I CONCEPTE | IMPORT |
|---|-------------------|
| Finançament de la gratuïtat d'i2 al 1r quadrimestre del curs 2022-2023, llars d'infants dels ens locals | 16.833.600 |
| Finançament de la gratuïtat d'i2 al 1r quadrimestre del curs 2022-2023, llars d'infants de la Generalitat | 675.353 |
| Finançament de la gratuïtat d'i2 del 2n i 3r quadrimestre del curs 2022-2023, llars d'infants dels ens locals | 25.285.440 |
| Finançament de la gratuïtat d'i2 del 2n i 3r quadrimestre del curs 2022-2023, llars d'infants de la Generalitat | 1.350.706,66 |
| Finançament de la gratuïtat d'i2, regularització del curs 2022-2023 i 1r quadrimestre del curs 2023-2024, per a llars d'infants dels ens locals | 18.227.200 |
| Finançament de la gratuïtat d'i2, regularització del curs 2022-2023 i 1r quadrimestre del curs 2023-2024, per a llars d'infants de la Generalitat | 1.003.786,65 |
| Total | 63.376.087 |

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística de l'ensenyament, Dept. d'Educació.

A partir d'aquesta despesa executada i del nombre d'alumnes, podem estimar que la despesa de finançar la gratuïtat de l'i2 global per al curs 2022-2023 va ser d'uns 52,5M€ per a la pública, i entorn 11M€ per a la privada (quantia que inclou els complements de les bonificacions de les de situacions de vulnerabilitat que aproximem amb els alumnes d'origen estranger), això és, uns 63M€ (una quantia inferior als 85,5M€ de la Valoració de l'Informe d'Impacte Econòmic i Social (2022)).⁷ La distribució d'aquesta despesa es concentraria, doncs, fonamentalment, a les llars bressols de naturalesa pública, on un 70% de l'alumnat rebria un 80% de la despesa, mentre que a la privada, amb un 30% de l'alumnat, es rebria el 15% de finançament restant.

7. Aquests 85,5M€ es distribuïen entre 34 i 58M€ a les llars de titularitat municipal i entre 1,9 i 2,5M€ a les del Departament, i entre 23,8 i 25,2M€ a les de naturalesa privada.

Impacte sobre la incorporació de la infància amb major necessitat

En primer terme, cal assenyalar que per augmentar l'impacte de la mesura en clau redistributiva caldria haver-la acompanyat d'altres mesures com la reserva de places per a famílies en situació de major vulnerabilitat (Mayordomo Martínez, 2021) o haver introduït criteris que les afavorissin en el procés d'admissió. I és que, malgrat que pràcticament dos terços dels municipis de la demarcació de Barcelona tenen delegades les competències del procés de preinscripció i admissió d'infants (Diputació de Barcelona, 2023b), són molt pocs els ajuntaments que finalment opten per modificar el procediment d'admissió de la Generalitat, al qual s'atribueixen solament 15 punts a les famílies beneficiàries de la Renda Garantida de Ciutadania⁸ (Resolució EDU/464/2022, del 24 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula d'alumnes als centres del Servei d'Educació de Catalunya i altres centres educatius, en els diversos ensenyaments sostinguts amb fons públics, per al curs 2022-2023, 2022) i afavorir la presència de les famílies amb més necessitats socioeconòmiques.

En la mateixa línia, la despesa derivada de les quotes fixes i els preus públics de la resta de nivells i serveis complementaris tenen un efecte dissuasiu i regressiu; però, fins i tot en aquells municipis que apliquen la tarifació social, l'efecte no és clar. Així, mentre pràcticament quatre de cada deu municipis de la província fixen els preus dels serveis en funció de la capacitat econòmica de les famílies usuàries (ascendeix a més de la meitat si considerem els municipis de més de 20.000 habitants), només el 40% ho apliquen també al servei de menjador i el 30% a altres serveis (Diputació de Barcelona, 2023b), cosa que redueix o inclús elimina el potencial redistributiu d'aquesta política (Navarro Varas, 2022).

.....

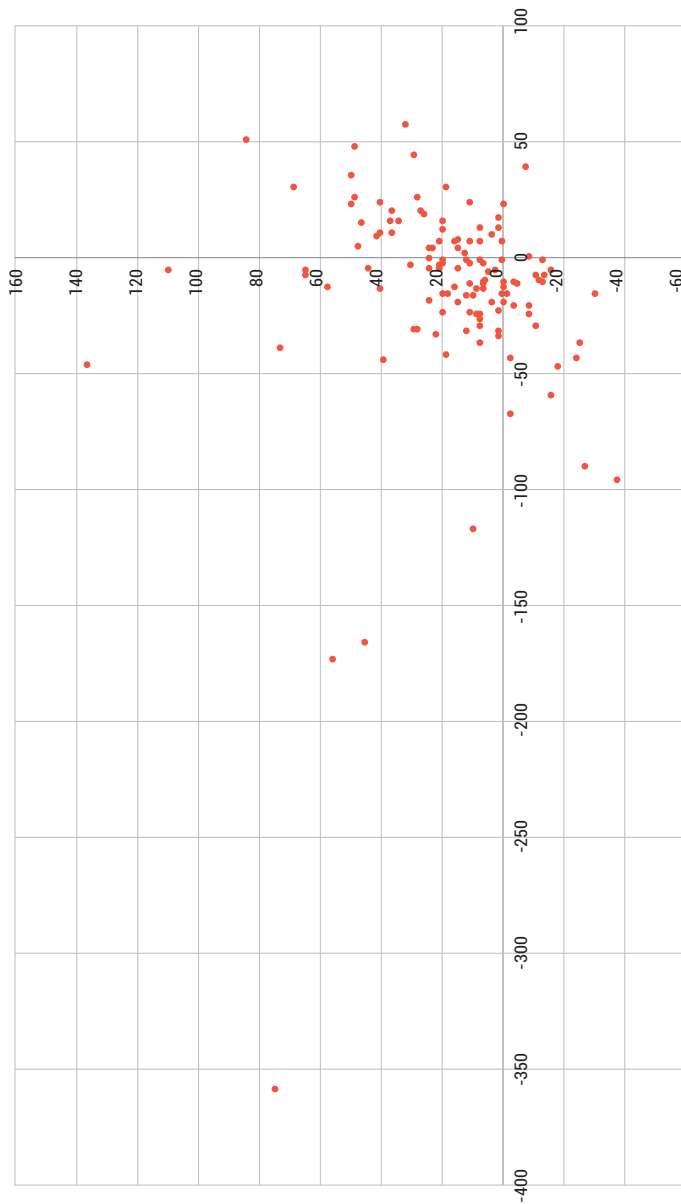
8. El nombre de famílies beneficiàries de la Renda Garantida de Ciutadania que accedeixen a les escoles bressol constitueixen un percentatge molt petit amb relació a la població en risc de pobresa (Navarro-Varas i Porcel, 2020). A la ciutat de Barcelona no arriben al 2% les sol·licituds de places públiques que aporten puntuació als criteris generals per motiu de ser beneficiaris de la Renda Garantida de Ciutadania o l'Ingrés Mínim Vital (Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 2023).

Impacte sobre l'equitat territorial

Malgrat que la introducció de la gratuïtat no ha anat acompanyada d'un increment significatiu de l'oferta disponible, i existeix una gran variabilitat entre municipis, la distribució de nous alumnes manté una relació positiva (de diversa força) amb la mida poblacional i competencial dels municipis, exceptuant aquells municipis entre 50.000 i 70.000 habitants en què la relació és lleugerament negativa. Així, gairebé el 40% d'aquests nous alumnes s'ubiquen en uns municipis d'entre 20.000 i 50.000 habitants, seguit pels municipis de menys de 20.000 i més de 70.000 que representen el 28,5% i el 27,8%, respectivament. En el cas dels municipis d'entre 50.000 i 70.000 habitants, és on actualment no s'estan mobilitzant places, ja que només s'incrementen un total de 99 places, cosa que representa menys del 5% del total. A més, aquest increment d'alumnes no es correspon amb la dinàmica demogràfica dels infants de 2 anys del municipi, i això posa en relleu que cal aprofundir en la capacitat planificadora i d'execució del servei (Gràfic 6). Finalment, cal assenyalar que fonamentalment es produeix en la franja més poblada de la costa i en alguns punts interiors i que, per tant, cal mobilitzar l'oferta de places en territoris interiors (Figura 1).

GRÀFIC 6

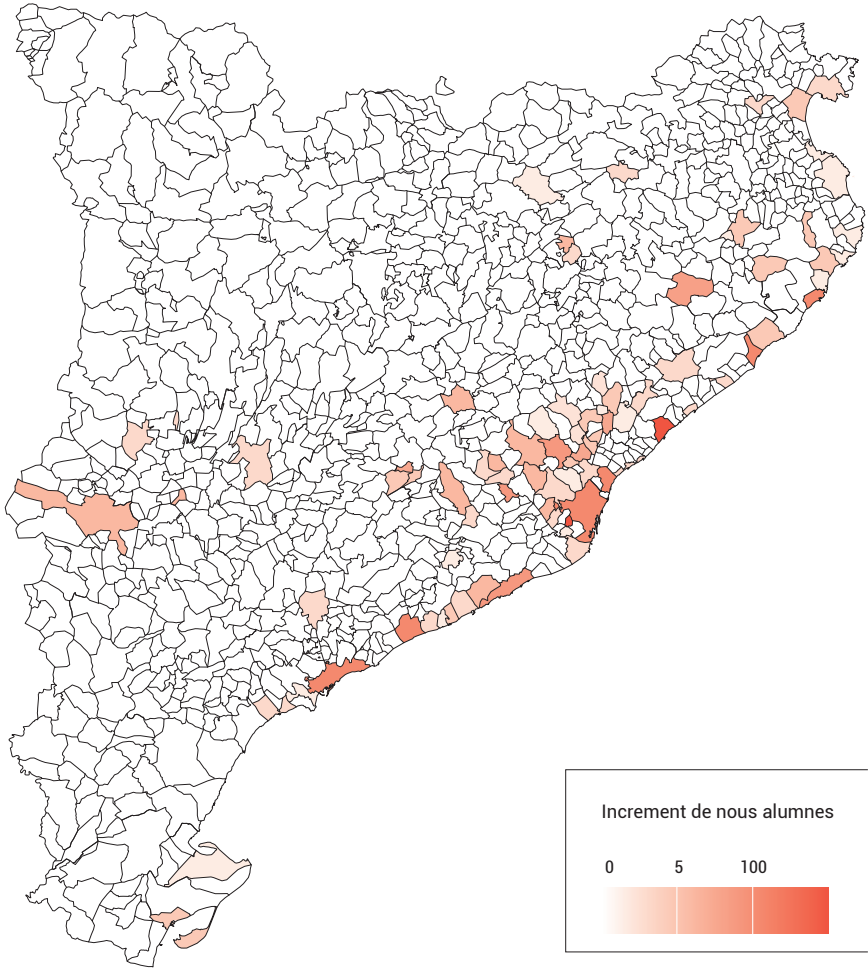
Variació d'alumnes d'i2 segons variació d'infants de 2 anys (absoluts). Catalunya, curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística de l'Ensenyament, Dept. d'Educació, i de l'IDESCAT.

FIGURA 1

Variació territorial d'alumnes d'i2. Catalunya, curs 2022-2023



Font: elaboració pròpia amb dades de l'Estadística de l'ensenyament, Dept. d'Educació.

La creació de noves places per via del fons Next Generation

Més enllà de la gratuïtat de l'i2, l'altra palanca de canvi del sistema han estat els 90 milions d'euros del *Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència* (fons europeus Next Generation) que l'Estat i la Generalitat han posat a disposició dels ens locals (Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Exterior i Unió Europea, 2023) i amb els quals es preveia crear 10.884 noves places públiques.⁹

A l'espera de la darrera convocatòria prevista per al setembre de 2024, només s'han sol·licitat 1.835 places per un import total de 14,6M€, dels quals 13 milions es dedicaran a infraestructura i únicament 1,5 milions a cobrir la despesa de funcionament del servei. Malgrat que el Ministeri d'Educació assenyala que els fons es prorrogaran fins al desembre de 2025 (EDUCO, 2023), la manca de sostenibilitat econòmica més enllà del finançament conjuntural extern rebut dels fons europeus pot ser una de les principals explicacions de la baixa concurrència de les convocatòries. I és que en aquest primer impuls en la construcció d'infraestructura, els municipis hauran de realitzar una aportació financera estable posterior que els representa el 2,9% del pressupost, i suportar el 44,3% del finançament real del servei (Diputació de Barcelona, 2023a) per prestar, recordem-ho, un servei de caràcter no obligatori.

Des d'una perspectiva competencial, els municipis amb menys de 20.000 habitants, i bàsicament d'àrees rurals i densitat poblacional molt baixa, són els que més es beneficien d'aquesta iniciativa (el 85% de les subvencions), mentre que els ens locals d'entre 20.000 i 50.000 habitants representen el 8% de les subvencions, i el 7% els municipis de major grandària i densitat poblacional de Catalunya. Així mateix, si anteriorment assenyàvem que els municipis entre 50.000 i 70.000 habitants és on

9. Recordem que les places excedents per al curs 2022-23 s'estimaven a la Taula 3. Places ofertes, totals i excedents, i percentatge d'ús del sistema. Catalunya, cursos del 2013-2014 al 2022-2023.

actualment s'estaven mobilitzant menys places, cal remarcar que fins a aquest moment cap municipi d'aquestes característiques ha concorregut a les diferents convocatòries.

En termes d'import per plaça sol·licitada, es posa en relleu la gran variabilitat de l'import sol·licitat, essent la mitjana de 6.289€ (però pot arribar als 10.195€ que la normativa estableix com a import màxim), una quantia mitjana que s'aproxima força als 6.793€ de despesa unitària corrent per alumne que calculava la Diputació de Barcelona (2023a). La gran variabilitat municipal de despesa corrent per alumne (que posteriorment es tradueix en una gran variabilitat del preu públic municipal) és un dels principals factors diferencials del sistema.

El finançament del servei

A l'Acord marc per finançar el cost que té per a les famílies l'escolarització d'infants a i2 a les llars d'infants i a les escoles bressol de titularitat municipal (2022a), el Departament d'Educació estableix de manera fixa i estandarditzada per a tots els ens locals una aportació de 3.200€ per infant d'i2 (1.600 d'aportació regular al primer cicle d'infantil, més els 1.600 que fins aleshores suportaven les famílies), una xifra que, d'acord amb l'estudi 15a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol (Diputació de Barcelona, 2020) i el mateix Acord, suposa una cobertura superior al 85% de la despesa unitària per alumne del segon cicle d'infantil, estimat per a aquell any en els 3.734,51€. No obstant això, aquesta aportació es troba per sota de la despesa corrent de les llars d'infants del Departament, en què la cobertura es redueix fins al 68%, i de la despesa del servei d'escolarització mitjana calculada per diversos anys per la Diputació, una cobertura que oscil·la del 52,4% al 67,6%. A més, a aquest cost cal afegir-hi la despesa que es deriva del servei que inclou el personal o els béns que es requereix per al seu funcionament. Quan es fa aquesta operació, i d'acord amb les dades posteriors de la Diputació de Barcelona, la cobertura de l'aportació oscil·la entre un 45,4% i un 54,3%, un diferencial que, un cop

restats els serveis complementaris de menjador i acollida, majoritàriament han de sufragar els ens locals. Cal assenyalar, però, que la variabilitat de la despesa és molt gran segons els nivells del primer cicle a causa de les diferents ràtios d'infants per aula. En la darrera edició de l'estudi 18a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol (Diputació de Barcelona, 2023a) se'n fa una estimació mitjana per curs i se situa la despesa de l'i2 en 4.714,1€ (enfront dels 12.429,8€ per l'i0 i 7.060,2€ per l'i1) una xifra que afina més a la realitat de l'i2 i que situa la taxa de cobertura de l'aportació del Departament en el 67,9% del cost.

Aquest model planteja dos problemes. D'una banda, és estàtic i no contempla l'increment de preus associat al cicle econòmic actual. En aquest mateix estudi de la Diputació de Barcelona, es constata un increment tant en la despesa d'escolarització (5.721€), com en la despesa unitària per alumne (6.793€); una despesa que malgrat significar una reducció respecte a l'any anterior (6.102,5€ i 7.046,8€ respectivament) anirà reduint la proporció de la despesa de 1.600€ per plaça realitzada pel Departament al llarg del període 2022-2029. De l'altra, aquest fet pot tenir un impacte negatiu en l'augment de les places que ofereixen els municipis que malgrat tenir més places autoritzades es poden veure desincentivats a fer-ho, ja que n'hauran d'assumir la gestió i despesa del personal, les despeses derivades de béns i serveis, i les despeses dels serveis complementaris. Aquesta taula mostra que gran part del servei és suportat pels ajuntaments (Diputació de Barcelona, 2023a):

TAULA 6

Despesa unitària del servei, per alumne i preu suportat per la família de l'escola bressol

| | DESPESES UNITÀRIAS CORRENTS DEL SERVEI (sense funcionament del servei ni serveis complementaris) ¹ | | DESPESA UNITÀRIA CORRENT PER ALUMNE ² | | TAXA D'ESCOLA- RITZACIÓ PÚBLICA | DESPESA DE LES FAMÍLIES | |
|--|---|------------------------------|--|------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|---|
| | Estimació mitjana del cost (€) | Cobertura de l'aportació (%) | Estimació mitjana del cost | Cobertura de l'aportació (%) | | Despesa del servei de menjador | Quota mensual del servei d'escola bressol (€) |
| Cost per analogia a l'educació infantil de segon cicle i de l'educació primària* | 3.734,5 | – | – | – | – | – | – |
| Llars d'infants del Departament d'Educació* (Dept. d'Educació Generalitat de Catalunya, 2022a) | 4.690 | 68,2 | – | – | – | – | **153,3 |
| Diputació de Barcelona – 2019*** | 4.734 | 67,6 | 5.892,3 | 54,3 | – | 131 | 164 |
| Diputació de Barcelona – 2020*** | 5.311,2 | 60,3 | 5.996,1 | 53,4 | – | 132 | 166 |
| Diputació de Barcelona – 2021*** | 6.102,5 | 52,4 | 7.046,8 | 45,4 | – | 127 | 165 |
| Diputació de Barcelona – 2022**** ^o | 5.721,9 | – | 6.792,9 | 47,1 | 4.714,1 | 125 | 163 |
| Proposta de finançament de l'Acord marc* | 4.800€ (3.200€ Dep. Educació + 1.600€ Ajustament) | – | – | – | – | 131 | 164 |

¹ La despesa unitària corrent de servei educatiu per alumne no inclou despeses derivades del funcionament del servei que són competència municipal, ni tampoc despeses derivades de serveis complementaris com servei de menjador, acollida o altres.

² La despesa unitària corrent per alumne inclou les despeses pel servei educatiu (Capítols pressupostaris 1, 2 i 4), els serveis complementaris (menjador, acollida, permanència i casals) i altres despeses de serveis d'atenció a la infància i a les seves famílies i al personal tècnic.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Acord marc per finançar el cost que té per a les famílies l'escolarització d'infants a 12 a les llars d'infants i a les escoles bressol de titularitat municipal, i també per avançar cap a la incorporació del finançament del primer i segon curs del primer cicle d'educació infantil (0 i 11)*, l'Informe d'Impacte Econòmic i Social**, les edicions Cercles de comparació intermunicipal d'escoles bressol de la Diputació de Barcelona del 2020 al 2023****.

TAULA 7**Distribució de la despesa real de l'escola bressol (%)**

| ANY | APORTACIONS PER PART DE | | |
|------|-------------------------|------------|----------|
| | Altres institucions | Ajuntament | Famílies |
| 2019 | 14,3 | 48,7 | 37 |
| 2020 | 24,2 | 54,2 | 21,6 |
| 2021 | 24 | 47,1 | 28,9 |
| 2022 | 26,9 | 44,3 | 28,8 |

Font: Diputació de Barcelona (2023) 18a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol.

Estimació de places a mobilitzar per complir els objectius l'any 2025

Davant de les limitacions de les darreres polítiques implementades a Catalunya i analitzades als epígrafs anteriors, a continuació identifiquem i localitzem les places que caldria mobilitzar per tal d'assolir els objectius relatius a l'escolarització l'any 2025. Com s'assenyala quan es fa referència a l'equilibri territorial, en l'actualitat ja hi ha municipis que assoleixen les taxes d'escolarització definides per la directiva europea tant per l'i1¹⁰ com per l'i2.¹¹ Malgrat això, s'estima que caldria mobilitzar un total de

.....

10. 289 municipis amb menys de 20.000 habitants; 16 amb la població entre 20.000 i 50.000 (Sant Quirze del Vallès, Banyoles, les Franqueses del Vallès, Vilassar de Mar, Masnou, Valls, Castellar del Vallès, Molins de Rei, Sant Andreu de la Barca, Barberà del Vallès, Sant Joan Despí, Olot, Igualada, Sant Feliu de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Gavà); 4 amb la població entre 50.000 i 70.000 (Castelldefels, el Prat de Llobregat, Granollers, Cerdanyola del Vallès), i 3 de més de 70.000 (Sant Cugat del Vallès, Girona, Barcelona).

11. 289 amb menys de 20.000; 15 entre 20.000 i 50.000 habitants (les Franqueses del Vallès, Vilassar de Mar, Sant Feliu de Guíxols, Valls, Castellar del Vallès, Santa Perpètua de Mogoda, Molins de Rei, Sant Andreu de la Barca, Martorell, Barberà del Vallès, el Vendrell, Igualada, Sant Feliu de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Gavà); 2 entre 50.000 i 70.000 (el Prat de Llobregat, Cerdanyola del Vallès), i 1 amb més de 70.000: Sant Cugat del Vallès.

9.604 places de les més de 36.000 excedents actuals: 4.154 a l'11 i 5.450 a l'12. Un terç d'aquestes, es localitzarien als municipis de més de 70.000 habitants (37%) i als de menys de 20.000 (34%), una quarta part als municipis entre els 20.000 i els 50.000 (26%) i la resta als municipis entre els 50.000 i els 70.000 (3%).

TAULA 8

Nombre de places estimades per assolir els objectius de la GIE 2025 segons grups d'edat i grandària municipal

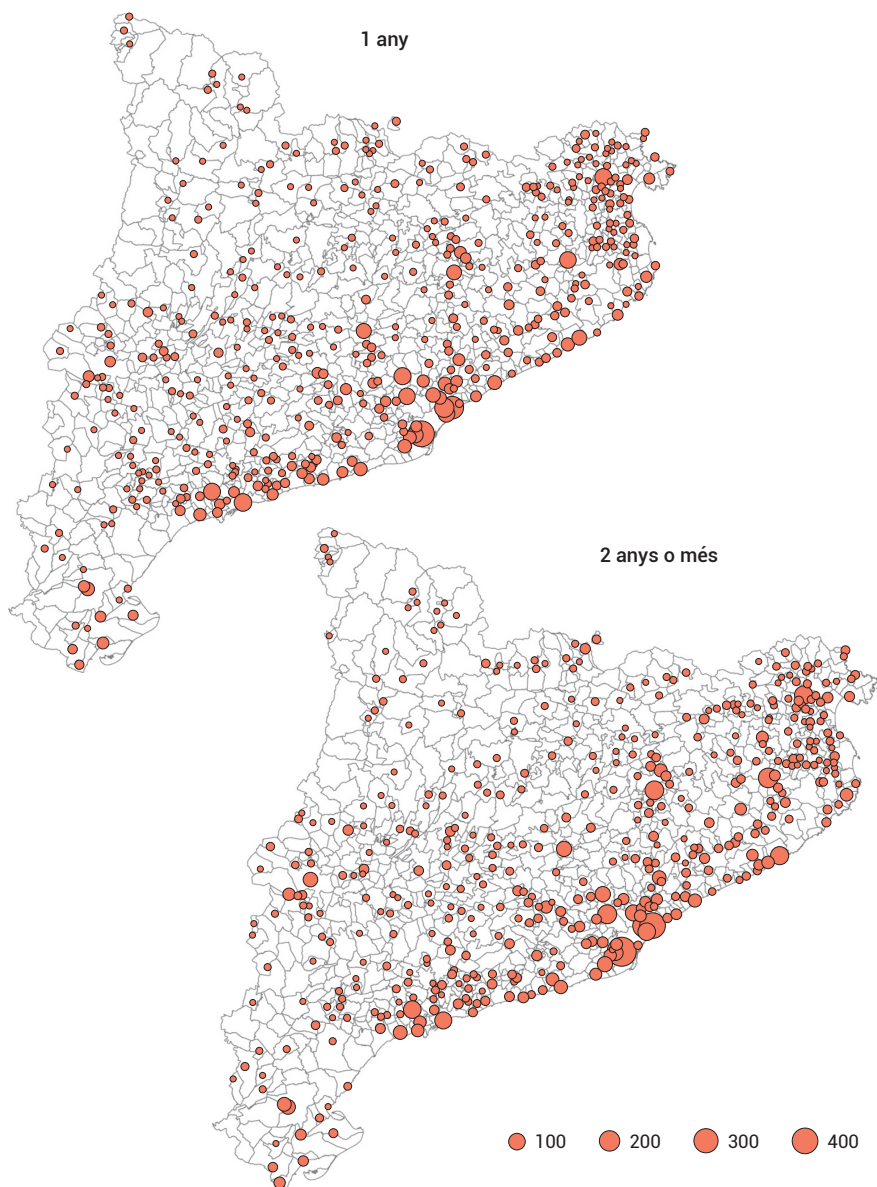
| MIDA POBLACIONAL DEL MUNICIPI | I1 | I2 |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| Menys de 20.000 | 1.407 | 1.852 |
| Entre 20.000 i 50.000 | 1.064 | 1.484 |
| Entre 50.000 i 70.000 | 129 | 148 |
| Més de 70.000 | 1.554 | 1.966 |
| Total | 63.376.087 | 63.376.087 |

Font: Diputació de Barcelona (2023) 18a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol.

A escala territorial, el Barcelonès concentra una cinquena part de les places a mobilitzar (22,4%, això és 2.154), 853 de les quals s'ubiquen a l'Hospitalet de Llobregat, 610 a Badalona i 453 a Santa Coloma de Gramenet. La següent comarca, a molta distància, és el Vallès Occidental (8,2%, 787 places), on Rubí requereix 254 places; el Baix Llobregat (6,39%, 614 places) i, fora de l'àrea Metropolitana, l'Alt Empordà (550 places, 251 de les quals pertanyen a Figueres), la Selva (506) i el Tarragonès (503), on 237 són de Tarragona. A banda dels municipis apuntats, cal posar en relleu la necessitat de 275 places a Salt, 236 a Reus o 232 a Sant Adrià de Besòs, així com 222 a Vic o 210 a Lloret de Mar.

FIGURA 2

Necessitat de places municipals per a l'assoliment dels objectius de cobertura d'í1 i í2 a Catalunya per al 2025



Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

Propostes i recomanacions

Tal com hem vist, existeix una gran variabilitat respecte a l'oferta disponible, els costos corrents de les places i les accions que s'impulsen per incorporar els estrats més vulnerables al servei. A continuació agrupem un seguit de propostes per aprofundir en la governança multinivell del sistema i un conjunt de recomanacions dirigides a modificar alguns elements del model de prestació del servei.

Transformació del model de governança del primer cycle d'educació infantil

L'assoliment dels objectius de la GIE ha posat sobre la taula els límits de l'actual model de governança multinivell en què, d'una banda, l'autonomia local es troba encotillada per un finançament inadequat per exercir-la; i, de l'altra, l'exercici d'aquesta autonomia limita el desplegament de l'oferta educativa arreu del territori i la possibilitat de fer efectius uns mínims comuns que garanteixin l'equitat territorial i social.

Pacte nacional per a l'escolarització del primer cycle d'educació infantil

L'escolarització del primer cycle d'infantil és, en primer terme, una qüestió de voluntat política. Per fer front a l'atzucac actual i avançar cap a la universalització i gratuïtat del servei es fa necessària la construcció i formalització d'un consens polític sobre els objectius a curt (fites de la GIE per al 2030), mitjà i llarg termini. D'una banda, cal donar resposta als interessos i necessitats dels agents actuals; i de l'altra, incorporar agents que poden ser rellevants per a la política educativa, com per exemple les diputacions. Aquesta aposta mancomunada s'ha de formalitzar en un pacte nacional per a l'escolarització del primer cycle de l'educació infantil, que situï el repte a les agendes de tots els actors del país. A més, i en la línia del que s'apunta en el conjunt de textos normatius vigents, aquest consens ha de prioritzar l'acció equitativa i, per tant, més que

estendre la gratuïtat, caldrà avançar cap a la universalitat, desenvolupant l'oferta disponible i garantint-hi la incorporació dels infants amb més necessitats.

El mapa de places autoritzades 2025-2030: planificar l'oferta educativa de primer cicle d'infantil

Paral·lelament, l'operacionalització del pacte s'expressa amb l'actualització del mapa escolar en què, a partir d'una avaluació de necessitats a curt, mitjà i llarg termini, es localitzen el conjunt de places autoritzades de la Generalitat i així garantir l'equitat territorial i social, i prioritzar l'assoliment dels objectius per al 2030.

Un contracte programa: cap a un nou model de finançament

El model de finançament actual basat en els tres terços limita substancialment la capacitat d'ampliar l'oferta pública. La incorporació financera estable de les diputacions significaria un impuls a la política i, alhora, permetria que els ens locals tinguessin més capacitat per exercir la seva autonomia i executar polítiques pròpies com establir la intensitat de la tarifació social, la distribució en el territori de la reserva de places per a aquells infants amb més necessitats, la garantia d'àpats saludables de forma gratuïta o altres serveis complementaris com els serveis d'ampliació horària, entre d'altres.

Aquest nou model de finançament, formalitzat a través d'un contracte programa, ha de tenir en compte els costos diferencials de cada curs educatiu i integrar els costos territorials diferencials, i avançar cap a un preu públic homologat que eviti traslladar la variabilitat de la despesa corrent per alumne als ens locals i l'existència de diferències interterritorials en les quotes que suporten les famílies.

Desenvolupament normatiu d'uns mínims comuns per al conjunt del territori: la revisió del reglament dels criteris d'accés i preus a les famílies i garantia dels trams inferiors

Per tal d'afavorir la incorporació de l'alumnat amb més necessitats, cal revisar els criteris de puntuació contemplats al model d'admissió a les llars d'infants públiques de la Generalitat i fer-lo més sensible a les necessitats de vulnerabilitat social, cultural o econòmica de la ciutadania. En aquest mateix sentit, cal avançar cap a una homologació de quotes dels serveis complementaris, de manera que es defineixi un model de reglamentació marc de la tarifació dels serveis complementaris que estableixi unes condicions comunes per als trams de renda inferiors i que els municipis puguin ajustar els llindars superiors segons les seves característiques socioeconòmiques.

Suport tècnic interadministratiu a l'increment de l'oferta disponible

Malgrat l'assistència tècnica per part del Departament d'Educació als ens locals interessats, la línia de finançament dels NextGenerationEU es caracteritza per una baixa concurrència. Aquesta situació pot explicar-se per la manca de disponibilitat del personal municipal; per tant, caldria que aquesta coordinació interadministrativa ampliada (diputacions, consells comarcals, consorcis o mancomunitats), oferís suport tècnic al procés de disseny, planificació i avaluació del servei i avancés en el modelatge d'elements per a la millora continua de la seva gestió. El paper que està desenvolupant la Diputació de Barcelona en el suport als municipis és pioner en aquest sentit.

Aquesta col·laboració supralocal pot resultar especialment fructífera en els territoris amb menor població, on la integració de polítiques pot representar una oportunitat en l'impuls de mancomunar serveis i afrontar necessitats de diversos municipis.

Nous protagonistes en la provisió del servei

Actualment la Generalitat representa un percentatge més aviat marginal en la provisió de llars d'infants. En el passat, però, aquesta va contribuir

de forma molt destacada a la provisió de l'oferta en determinats territoris, i garantia que l'escolarització de la petita infància es feia efectiva. Davant del repte actual, en què els objectius d'escolarització impliquen augmentar la capacitat de l'ús del sistema educatiu, els ens supralocals podrien apostar, d'acord amb els municipis, per la provisió directa del servei per garantir que es redueix el nombre de places excedents en aquells territoris on existeix major necessitat social del servei.

Definir i avaluar els estàndards

Quan es parla de la capacitat compensadora de l'escola bressol, cal fer referència necessàriament a la qualitat del servei. Aquest és un factor que sovint es troba absent dels debats del model de provisió o, de forma subsidiària, es limita a qüestions de recursos humans o a les característiques de la infraestructura o dels béns que formen el servei, i en canvi s'obvia un debat sobre els programes d'intervenció i la seva capacitat de promoció del capital social i cultural.

Per fer-ho, d'una banda, cal incorporar un model de formació estable que promogui les habilitats professionals i els ofereixi més recursos per intervenir en una societat canviant; de l'altra, cal avançar en el disseny i l'avaluació dels programes i accions d'intervenció. En aquesta línia resulta particularment rellevant la incorporació de la provisió privada.

Model de prestació de servei

A continuació abordem algunes qüestions sobre la concepció dels serveis que entenem que impacten en la millora d'aquest.

Ecosistema: les escoles bressol com a espai de referència per a la criança

Els professionals que treballen en un territori han de definir estratègies conjuntes per informar, orientar i acompanyar el procés de criança, i per fer-ho l'escola bressol és un espai de referència. No obstant això, pot ser-ho

més encara si incorpora en el seu espai programes d'acompanyament a l'embaràs, serveis socioeducatius de 0 a 3 anys (garantits per la cartera de serveis socials), espais familiars, ludoteques, serveis de canguratge municipal, programes de millora de les habilitats parentals o d'intercanvi de béns i serveis, per posar alguns exemples. En l'àmbit professional, això implica que ha de ser capaç d'impulsar programes i accions amb la resta de professionals del territori, especialment amb serveis socials i pediatria; mentre que en l'àmbit social ha d'obrir-se a entitats i activitats del municipi, desbordar la concepció de l'escola bressol com a equipament unifuncional i concebre's com a infraestructura social d'un territori determinat.

Així mateix, en aquells territoris de caràcter més rural, el servei ha de trencar amb el seu caràcter de provisió estable en un lloc determinat i concebre's com un servei que es proveeix amb un conjunt de professionals i que té un caràcter itinerant en diversos equipaments en què es garanteixen les condicions estructurals, malgrat que no hagi estat formalitzat pròpiament com a escola bressol.

Un servei més flexible

Una de les dificultats del procés de criança és fer front a la conciliació, especialment si es treballa en uns horaris o situacions laborals canviants, o a les situacions sobrevingudes. Per afrontar aquestes situacions, la llei estableix que en el primer cicle de l'educació infantil s'han d'adoptar mesures de flexibilitat que permetin d'adaptar-se a les necessitats dels infants i de les famílies, i s'han de poder adoptar diversos models d'organització, funcionament i assessorament que permetin conciliar amb la vida laboral la responsabilitat primordial de les famílies en la criança i l'educació de llurs fills (art. 56.5 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació). Repensar la provisió i ampliar la cobertura horària garantirà la participació de famílies que fins ara no poden incorporar-s'hi.

Un servei que impliqui i acompanyi la família

La família té un paper determinant en el desenvolupament dels infants i en el seu procés de creixement. Cal que les escoles bressol assumeixin

com a objectiu integrar-les com a agent actiu, oferint una millora de les seves capacitats parentals i la interrelació entre aquestes, i desenvolupant el potencial comunitari que té la criança.

Bibliografia

- BAYONA-I-CARRASCO, J. i DOMINGO, A. (2024). «Descendientes de inmigrantes nacidos en España: ¿hacia una integración segmentada?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 187, p. 25-44. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.187.25-44>.
- BLASCO, J. (2017). *De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: L'educació i cura de primera infància a Catalunya* (1a ed.). Fundació Jaume Bofill.
- BONOLI, G., CANTILLON, B. i VAN LANCKER, WIM. (2017). «Social investment and the Matthew Effect. Limits to a strategy». A A. Hemerijck (Ed.), *The Uses of Social Investment*. Oxford University Press.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. (2024, 26 de juny). *Informe 03/2024 Derechos, calidad de vida y atención a la infancia*. Consejo Económico y Social. https://www.ces.es/documents/10180/5299170/INFORME_03_2024_INFANCIA.pdf/06345f02-7d44-fa49-a78f-0db0619e0b88.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. (2023a). *18a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol* (p. 122). Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/94105123/360774946/ResultatsCCI-2022-Bressol-LLD.pdf/aea87392-d837-e33b-3965-edf74ee7450a?t=1702460710048>.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. (2023b). *Panel d'escoles bressol municipals a la província de Barcelona. VI Edició. Curs 2021-2022*. https://www.diba.cat/documents/d/oel/emb-panel_2021-22.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA, À. d'Educació, Esports i Joventut. (2020). *15a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol*. Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/113226/217769218/CCI-Bressol-2020.pdf/2ecc40c6-d470-36fb-6831-0bf2dd639602?t=1611670600471>.

- EDUCO. (2023). *Financiación para la Educación de la primera infancia. Avances del Programa del Ministerio de Educación para la creación de plazas públicas de Educación Infantil de 0 a 3 años*. https://educoweb-media.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2023/financiacion_educare.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION. (2022). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre la Estrategia Europea de Cuidados*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2022:440:FIN>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Dept. d'Economia i Hisenda (2022). *Valoració de l'Informe d'Impacte Econòmic i Social*. https://economia.gencat.cat/web/.content/70_analisi_finances_publicues_avaluacio_politiques_publicues/informes/informe-complet-iniciativa/2022/nota-valorativa-0-2.pdf.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Dept. d'Educació. (2022a). *Acord marc per finançar el cost que té per a les famílies l'escolarització d'infants a i2 a les llars d'infants i a les escoles bressol de titularitat municipal, i també per avançar cap a la incorporació del finançament del primer i segon curs del primer cicle d'educació infantil (i0 i i1)*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/actualitat/gratuitat-infantil2/010422-acord-marc-financament-i2.pdf>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Dept. d'Educació. (2022b). *Informe d'impacte Econòmic i Social*. Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA Dept. d'Educació. (2023). *Memòria del Departament d'Educació 2022*. Departament d'Educació.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Dept. d'Educació. (2024). *Memòria del Departament d'Educació 2023*. Departament d'Educació. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2023/memoria-2023.pdf>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'Acció Exterior i Unió Europea. (2023, 17 de març). Educació publica la convocatòria destinada al finançament d'infraestructures, equipament i funcionament de les noves places del primer cicle d'educació infantil en centres públics.

- Departament d'Acció Exterior i Unió Europea*. http://exteriors.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/afers_exteriors/ue/fons_europeus/detalls/noticia/20230130_educacio-1-2-anys.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2022, 6 de juliol). *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)*. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/docs/PlanAccion_MAS.pdf.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2023, setembre). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Componente 21. Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años*. https://planderecuperacion.gob.es/sites/default/files/2023-10/0310203_adenda_plan_de_recuperacion_componente21.pdf.
- IDESCAT. (2024). *Estadística de naixements. Dades provisionals. 2023*. Idescat. <https://govern.cat/govern/docs/2024/07/03/09/54/21cdaaca-d2c5-43d8-8797-3dab1e342e54.pdf>.
- KULIC, N., SKOPEK, J., TRIVENTI, M. i BLOSSFELD, H.-P. (2019). «Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective». *Annual Review of Sociology*, vol. 45, núm. 2019, p. 557-579. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401>.
- LEÓN, M., PALOMERA ZAIDEL, D., IBÁÑEZ GARZARÁN, Z., MARTÍNEZ VITRO, L. i GABALDÓN, D. (2022). «Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España». *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 107, núm. 3, e3084. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3084>.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, 5422 (2009). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>.
- MAYORDOMO MARTÍNEZ, E. (2021, 21 d'octubre). *Un ecosistema per a la mobilitat social en la petita infància (0-3)*. Fundació Bofill. <https://>

fundaciobofill.cat/blog/un-ecosistema-per-a-la-mobilitat-social-en-la-petita-infancia-0-3.

NAVARRO-VARAS, L. i PORCEL, S. (2020). Avaluació de la tarifació social a les escoles bressol municipals de Barcelona: una anàlisi en clau d'equitat social. Institut Metròpoli. <https://www.institutmetropoli.cat/wp-content/uploads/2021/12/Tarifacio-social-EBM-Barcelona.pdf>.

NAVARRO VARAS, L. (2022). «La importancia del coste de los servicios de educación y atención de la primera infancia en la ocupación laboral femenina de la metrópolis de Barcelona». *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 107, núm. 3, p. e3076, e3076. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3076>.

NAVARRO-VARAS, L., PORCEL, S., EL KABIRI, I., GÓMEZ, N., MORCILLO, R. i SÁNCHEZ, A. (premsa). *Infàncies desiguals a la ciutat de Barcelona: Condicions de vida de la població infantil més enllà de la pandèmia*. Ajuntament de Barcelona.

RECOMENDACIÓN (UE) 2021/1004 del Consejo de 14 de junio de 2021 por la que se establece una Garantía Infantil Europea. 2021/1004 (2021). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2021-80844>.

RESOLUCIÓ EDU/464/2022, del 24 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula d'alumnes als centres del Servei d'Educació de Catalunya i altres centres educatius, en els diversos ensenyaments sostinguts amb fons públics, per al curs 2022-2023, 8615 (2022).

6 Segregació urbana, desigualtats educatives i polítiques de resposta

Ismael Blanco

Introducció

Des del tombant del mil·lenni, s'han publicat nombrosos estudis que constaten l'existència d'una forta relació entre el creixement de la desigualtat social i l'augment de la segregació residencial. Aquesta literatura observa que la segregació residencial no és només una conseqüència de la desigualtat social, sinó també un factor que contribueix significativament a la seva reproducció i aprofundiment. Sense necessitat de caure en cap mena de determinisme geogràfic, resulta evident que el lloc de residència (el barri, el municipi) condiciona significativament la qualitat de vida de les persones i les seves oportunitats de progrés social. La relació entre les dinàmiques de desigualtat social i de segregació residencial és intensa, és rellevant, i ha anat en augment en la majoria de les ciutats europees i d'arreu del món (Tammaru *et al.*, 2016; Musterd *et al.*, 2017; Van Ham *et al.*, 2022).

Partint de la base del coneixement acumulat en el camp d'estudi de la segregació residencial i urbana, aquest capítol analitza la importància dels factors territorials en la reproducció de les desigualtats educatives. L'adopció d'una «mirada espacial» (Soja, 2010) permet posar en relleu la manera en què els entorns residencials condicionen les oportunitats educatives de les persones, particularment durant la infància i l'adolescència.

Al seu torn, la trajectòria educativa de cada persona condiona les seves possibilitats futures de desenvolupament professional i social i, per tant, la seva capacitat d'escollir lloc de residència. D'aquesta manera, les desigualtats en les oportunitats educatives són, alhora, causa i conseqüència de la segregació residencial. Més enllà del seu valor analític, aquesta mirada apunta també cap a la necessitat de polítiques públiques de combat contra les desigualtats educatives basades en un enfocament territorial. L'argument que es vol defensar, en aquest sentit, és que la concentració de recursos i oportunitats en els barris i municipis més vulnerables, basada en la col·laboració entre administracions i diferents tipus d'actors comunitaris, és una estratègia de gran rellevància en el combat contra les desigualtats educatives i, per tant, contra les desigualtats socials. A més a més d'alguns antecedents internacionals i del nostre context, la proposta que es fa en aquest capítol posa l'accent en els aprenentatges que s'extreuen d'una experiència pionera com el Pla de Barris de Barcelona, que articula d'una forma altament innovadora les polítiques de millora integral de barris amb les polítiques d'educació.

El primer apartat del capítol es dedica a la qüestió de la segregació residencial i urbana, tot conceptualitzant el fenomen i identificant-ne les principals tendències evolutives a Catalunya en les darreres dècades. En el segon apartat es repassen les evidències que aporten alguns estudis fets a Catalunya, a la demarcació de Barcelona i a la mateixa ciutat, sobre la relació existent entre la segregació urbana i les desigualtats educatives. El tercer apartat aprofundeix en les implicacions que té per a les polítiques educatives l'adopció d'una mirada territorial: es conceptualitza el lloc de residència com a «estructura d'oportunitats educatives» i s'identifiquen aquells elements que podrien actuar com a palanca de canvi educatiu en els territoris més desafavorits. Per acabar, l'experiència recent del Pla de Barris de Barcelona constitueix la base de les propostes i recomanacions que es formulen en el darrer apartat.

La segregació urbana a Catalunya: estat de la qüestió i tendències evolutives

La importància dels factors territorials en la reproducció de les desigualtats socials ha estat el principal objecte de preocupació de la literatura al voltant de la segregació residencial i urbana. La segregació residencial és la principal forma de segregació a les ciutats, i fa referència a la tendència dels diferents grups socials a separar-se residencialment en diferents àrees urbanes, que és essencialment el resultat de la desigualtat en la capacitat de tria del lloc de residència. Així, doncs, els grups de renda més alta acostumen a aplegar-se en aquelles zones on els preus del sòl i de l'habitatge són més elevats i on el cost de vida és més alt; mentre que els grups de renda més baixa tendeixen a concentrar-se, justament, allà on els preus són més baixos (Nel·lo, 2010). Tot i que sovint es presenten com a sinònimes, la segregació urbana és una noció més àmplia, que fa referència a les possibilitats de moure's i de treure profit dels diferents recursos i oportunitats que ofereix la ciutat, la qual cosa, certament, ve molt condicionada per l'efecte combinat de la renda i el lloc de residència.

La relació existent entre la segregació residencial i les desigualtats socials ha estat estudiada principalment des de la perspectiva dels anomenats «efectes de barri» o «efectes d'àrea» (Van Ham, 2012; Nel·lo, 2017). Les desigualtats de renda condicionen les dinàmiques de segregació. La segregació, al seu torn, aprofundeix i amplia la desigualtat entre diferents grups socials, i condiciona no només la seva qualitat de vida sinó també les seves trajectòries vitals. Per a la població més acomodada, la residència en les àrees més benestants els comporta un seguit d'avantatges socials com, per exemple: l'alta qualitat de l'entorn residencial; les bones connexions quant a diferents mitjans de transport; el grau més elevat de seguretat ciutadana; un capital social dens i una alta capacitat d'incidència política; així com la disponibilitat d'un ampli ventall d'equipaments i serveis, públics i privats, de gran qualitat. Per a la població de rendes més baixes, per la seva banda, el fet de veure's aplegada en els

barris i municipis més desafavorits comporta sovint haver d'assumir greuges socials com l'estigmatització; l'aïllament territorial; les dificultats de convivència entre el veïnat i la debilitat del capital social; la inseguretat ciutadana; i la feblesa institucional, que es tradueix en serveis i equipaments de menys qualitat per a una població que, en canvi, té més necessitats socials.

Així, el creixement de les desigualtats socials en les últimes dècades ha anat lligat a un aprofundiment de les dinàmiques de segregació residencial al llarg de tota la geografia urbana europea, i ha afeblit la cohesió social a les ciutats i en els seus entorns metropolitans (Tammaru *et al.*, 2016; Musterd *et al.*, 2017; Van Ham *et al.*, 2022). Catalunya no és aliena a aquest tipus de dinàmiques. Certament, les evidències ens indiquen que la segregació residencial catalana parteix d'uns nivells comparativament baixos (Blanco i Gomà, 2018; Porcel, 2022), una situació que compartim amb altres països del sud d'Europa (Arbacci, 2019). La forma compacta de les ciutats mediterrànies, el caràcter més recent de la immigració extracomunitària i, paradoxalment, un menor pes de l'habitatge social (que ha estat un dels grans factors de segregació residencial en estats del benestar més avançats), han contribuït a uns nivells més elevats de barreja social que no pas en altres països europeus on, en canvi, les desigualtats de renda són més moderades. No obstant això, la confluència de diferents tipus de dinàmiques de canvi social en les últimes dècades han provocat un increment notable de la segregació residencial a Catalunya (Blanco i Nel·lo, 2018; Porcel i Anton, 2020; Nel·lo, 2021; Blanco i Gomà, 2022; Sorando, 2022; Mazorra, 2024).

Entre aquestes dinàmiques, cal destacar, en primer lloc, el mateix creixement de la desigualtat social, accelerat per l'efecte de les últimes crisis econòmiques i la cronificació de la pobresa i l'exclusió social entre els col·lectius més vulnerables. En segon lloc, el fort augment de la immigració extracomunitària en el marc de dues grans onades migratòries (la primera, prèvia a la crisi de 2008; la segona, a partir de 2014) no només ha suposat un creixement extraordinari de la població a Catalunya, sinó que

també ha accentuat les diferències en les condicions de vida de diferents àrees urbanes segons el grau de presència de població procedent de països del sud global. Finalment, tots aquests factors han interactuat fortament amb les dinàmiques d'un mercat immobiliari que han accelerat la gentrificació dels nuclis urbans de grans ciutats, la suburbanització de les classes mitjanes i la concentració de població més vulnerable en els barris i municipis més desafavorits. En aquestes àrees, no només s'ha produït un creixement notable de la població d'origen estranger, sinó també un fort increment de la rotació de població i, per tant, l'afebliment dels seus vincles amb el territori de residència (Damoun *et al.*, 2022). Les dinàmiques del mercat de l'habitatge tenen en aquest sentit un paper clau. S'incrementa notablement la mobilitat residencial i, dins d'aquesta, aquella forçada per raons econòmiques: a la regió metropolitana de Barcelona, per exemple, la població que ha hagut de canviar de residència en els darrers 5 anys ha passat d'un 8,8% l'any 2017 a un 28% el 2022; i gairebé un de cada quatre canvis residencials responen a motius econòmics o venen forçats per circumstàncies relacionades amb l'habitatge (Institut Metròpoli, 2022).

La recerca *Barris i Crisi* va permetre constatar la plasmació d'algunes de les dinàmiques esmentades en l'evolució de la segregació urbana durant el període 2001-2012 en el conjunt de Catalunya i de les seves demarcacions territorials (Blanco i Nel·lo, 2018). Tal com es pot observar a la Taula 1, les dades produïdes en el marc d'aquest estudi constaten un creixement notable del nombre de persones que viuen en seccions censals amb valors extrems, les més vulnerables i les més acomodades, que van passar de representar el 6,8% el 2001 al 17,1% el 2012. Alhora, s'observa que el creixement més fort de la segregació en aquell període es va produir entre la població més benestant, cosa que referma una observació que s'ha fet també a escala internacional: la segregació residencial acostuma a ser més intensa entre la població de renda més alta, que acostuma a aplegar-se en entorns territorialment més segregats i socialment més homogenis que no pas la resta de la població (OCDE, 2018). Així, el 2012, la població que vivia en barris vulnerables a Catalunya era de 676.459

persones, mentre que els residents en els barris més benestants eren 620.259; el creixement d'aquests últims ha estat gairebé 3 vegades superior entre 2001 i 2012 que el dels primers.

TAULA 1

Seccions censals vulnerables i acomodades i població resident. Catalunya 2001 i 2012

| | 2001 | | 2012 | |
|------------------------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| | Seccions censals | Població | Seccions censals | Població |
| Seccions censals vulnerables | 240 (4,6%) | 263.714 (4,6%) | 484 (8,9%) | 676.459 (8,9%) |
| Seccions censals acomodades | 161 (3,1%) | 166.122 (2,6%) | 586 (10,8%) | 620.259 (8,2%) |

Font: elaboració pròpia a partir de Blanco i Nel·lo, 2018.

Per acabar, és important subratllar també que la segregació urbana a Catalunya ha experimentat un salt d'escala territorial, el que significa que, cada cop més, les diferències més grans es produeixen no entre barris dins dels mateixos municipis, sinó entre municipis que formen els entorns metropolitans o els sistemes urbans (Blanco i Nel·lo, 2018). Per exemple, a ciutats de l'arc metropolità de Barcelona, com Mataró, Terrassa o Sabadell, la població de rendes més altes tendeix a desplaçar-se cap a municipis del seu sistema urbà com són, respectivament, Argentona, Matadepera o Castellar del Vallès i Sant Quirze del Vallès; el mateix pot observar-se en altres sistemes urbans propers a ciutats mitjanes de fora de l'àrea metropolitana, com Manresa i Figueres, on les ciutats més grans atrauen població vulnerable i perden població acomodada. Com s'ha constatat en diversos estudis recents, les implicacions distributives d'aquest tipus de dinàmiques són notables, ja que les capacitats pressupostàries dels municipis que atrauen població més desfavorida i que perden població de rendes altes acostumen a ser significativament més baixes que la resta i els esforços que han d'esmerçar en polítiques socials són més grans (Checa *et al.*, 2022).

En resum, el que aquest tipus d'estudis a Catalunya i a escala internacional indiquen és l'existència d'una forta interrelació entre les creixents desigualtats socials i les dinàmiques de segregació residencial: les desigualtats socials es plasmen en l'espai urbà a través d'una desigualtat creixent en el perfil de població i en les condicions de vida de diferents barris i municipis, alhora que aquestes desigualtats territorials contribueixen a aprofundir la desigualtat social. Es van consolidant així els efectes de barri o de zona (Van Ham, 2012; Nel-lo, 2021), uns efectes que són notoris en àmbits diversos com la salut, la qualitat de l'entorn residencial, les condicions ambientals i també l'educació, com veurem a continuació.

Desigualtats territorials i desigualtats educatives a Catalunya: algunes evidències

Les recerques fetes fins al moment a Catalunya sobre la relació entre desigualtats territorials i desigualtats educatives són escasses, per raons diverses que inclouen: una tradició menys assentada que en altres països pel que fa a estudis que vinculin els fets socials i territorials; el caràcter més moderat i més recent de la segregació residencial que en altres països; i també, cal destacar-ho, una disponibilitat força insuficient de dades territorialment desagregades, que dificulta molt aquest tipus d'anàlisi. A tot això cal afegir-hi una certa resistència per part de les institucions concernides a compartir dades que existeixen i que afavoririen enormement la comprensió de les dinàmiques de desigualtat educativa en el país. Amb tot, la recerca sobre desigualtats educatives a Catalunya ha posat el focus, sobretot, en la segregació de l'alumnat per centres educatius, sense considerar, en general, l'efecte de les variables territorials.

En tot cas, existeixen alguns estudis significatius sobre la relació entre desigualtats educatives i territorials que ens aporten evidències prou contundents sobre la profunditat d'aquesta relació en el nostre context i

que ens permeten ampliar la mirada més enllà de la qüestió (fonamental) de la segregació escolar. Podem destacar, d'entrada, la recerca realitzada per Gomà i Muñoz en el marc d'un treball més ampli sobre l'efecte barri a les grans metròpolis ibèriques (Nel·lo, 2021). Basada en l'encreuament de dades sobre segregació urbana de l'estudi de *Barris i Crisi* i les procedents de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya de 2017, aquesta recerca permet constatar l'existència de grans desigualtats en les trajectòries i assoliments educatius dels joves d'entre 15 i 34 anys de Catalunya en funció de si viuen en «barris vulnerables» o en altres entorns més benestants. Així, algunes de les observacions més destacades d'aquest estudi són les següents (Taula 2):

- Les trajectòries educatives dels joves tenen una durada molt variable en funció del seu lloc de residència: el percentatge de població que es troba estudiant en els barris vulnerables és significativament inferior al dels barris benestants o intermedis, una desigualtat que supera els 10 punts percentuals en el grup de 25 a 29 anys.
- Els nivells d'assoliment educatiu també són molt desiguals segons els llocs de residència. Per exemple, el 16,6% de la població jove que viu en els barris vulnerables no ha culminat la formació obligatòria ni cursa cap estudi, un percentatge molt per sobre de la mitjana catalana (el 9,9%). En els barris més vulnerables, només un 45% de la població jove té estudis secundaris, enfront del 65,4% de la resta d'àrees. Pel que fa a les titulacions universitàries, només un 15,5% dels joves residents en barris vulnerables assoleixen aquest nivell d'estudis, la meitat que a la resta de territoris (30,4%).
- En últim lloc, conclouen els autors, les diferències educatives associades a la segregació residencial urbana «resulten notablement més significatives que les que es deriven d'altres característiques territorials, com el fet de residir en l'àmbit metropolità o a la resta del territori, en un municipi major o menor de 100.000 habitants, i en un municipi considerat urbà o rural» (Gomà i Muñoz, 2021, p. 75).

TAULA 2**Indicadors educatius de la població d'entre 15 i 34 anys segons barris de residència a Catalunya**

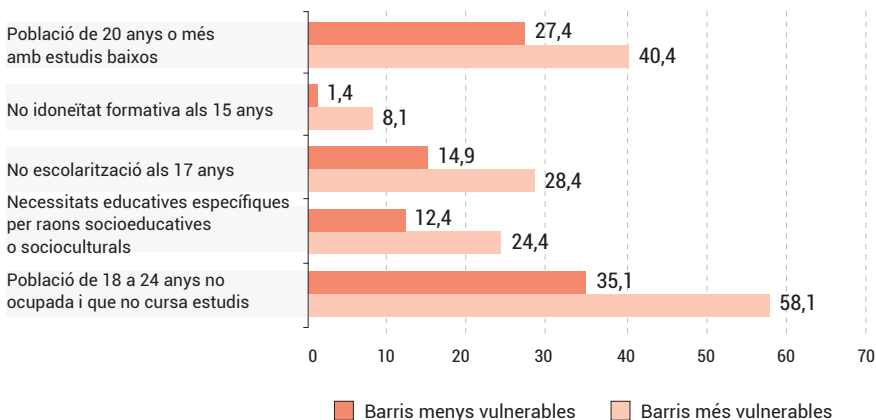
| | BARRIS VULNERABLES | RESTA DE BARRIS | MITJANA DE CATALUNYA |
|--|--------------------|-----------------|----------------------|
| Percentatge de població de 25 a 29 anys que es troba estudiant | 16,6% | 26,9% | 42,5% |
| Nivell d'estudis obligatoris | 83,4% | 91,2% | 90,1% |
| Nivell d'estudis postobligatoris | 45,3% | 65,4% | 62,8% |
| Estudis universitaris | 15,5% | 30,4% | 28,5% |

Font: Gomà i Muñoz, 2021, a partir de dades de l'Enquesta de Joventut de Catalunya 2017.

A través d'una aproximació metodològica similar, sobre la base, en aquest cas, de les dades més actuals de l'Índex de Vulnerabilitat Urbana i posant en el focus l'Àrea Metropolitana de Barcelona (AMB) (2020-2021), l'Institut Metròpoli (2023b) ha observat l'existència de forts contrastos educatius entre els barris més vulnerables, en un extrem, i els més benestants, en l'altre (Gràfic 1). La població entre 18 i 24 anys que ni treballa ni estudia representa prop del 40% en els barris més vulnerables, 13 punts per sobre que en els barris menys vulnerables; l'alumnat amb necessitats educatives especials és gairebé 8 vegades superior en els barris més vulnerables; l'abandonament escolar prematur i la taxa de no idoneïtat en els 15 anys en els barris vulnerables dobla la dels barris més benestants; i la població de 20 anys amb estudis baixos arriba a gairebé el 60% en el cas dels barris més vulnerables (35% en els menys vulnerables). L'estudi realitzat per l'Institut Metròpoli, a més a més, ens permet observar l'evolució d'alguns indicadors entre 2017-2020, que apunta cap a un creixement de les desigualtats educatives: en aquest període, per exemple, creix significativament el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials per raons socioeconòmiques o socioculturals en els barris més vulnerables de l'AMB, mentre que aquest indicador es manté força estable en els barris més acomodats, el que comporta una creixent desigualtat entre els uns i els altres (Gràfic 2).

GRÀFIC 1

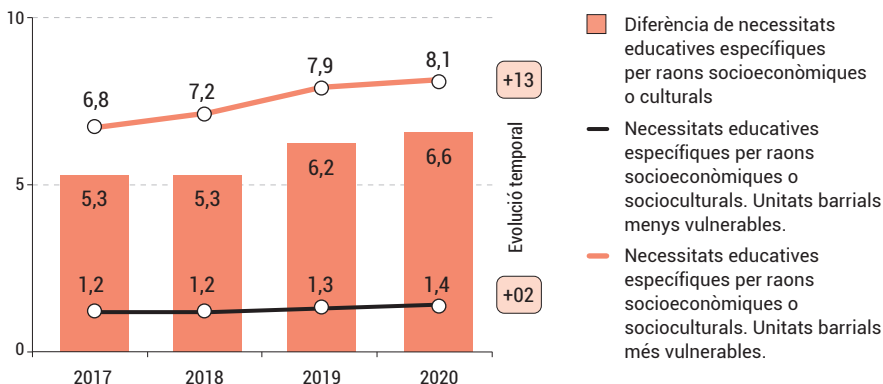
Indicadors educatius en els barris més vulnerables i menys vulnerables a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. 2020-2021



Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Metròpoli, 2024.

GRÀFIC 2

Evolució de les necessitats educatives específiques per raons socioeconòmiques o socioculturals. Mitjana. Àrea Metropolitana de Barcelona. 2017-2020



Font: Institut Metròpoli, 2024, p. 32.

Els informes d'oportunitats educatives que elabora bianualment l'Institut Metròpoli per encàrrec de l'Ajuntament de Barcelona ens permeten observar també la dimensió territorial de les desigualtats educatives a la ciutat de Barcelona (IIAB, 2019; Institut Metròpoli, 2023a) en constatar l'existència de geografies educatives marcadament desiguals dins de la ciutat, tant pel que fa als contextos socioeconòmics de la infància i l'adolescència, com pel que fa a les seves condicions d'escolarització i els resultats educatius en els diferents districtes. Per posar alguns exemples destacats (vegeu la Taula 3):

- La taxa d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys als districtes més benestants (Sarrià - Sant Gervasi i les Corts) dobla la dels districtes de renda més baixa (Ciutat Vella i Nou Barris) (60% enfront del 30%). Entre els primers, aproximadament 7 de cada 10 infants estan escolaritzats en centres privats; aquesta relació s'inverteix en els districtes de renda més baixa, on aproximadament el 70% assisteixen a escoles bressol municipals.
- L'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu a l'educació primària se situa per sobre del 18% en districtes de renda baixa com Nou Barris i Sants-Montjuïc, el doble de la mitjana de la ciutat (9,3%).
- El pes de l'alumnat estranger en centres educatius és molt variable segons els territoris. Si ens fixem en el cas de la primària, el percentatge d'alumnat estranger no arriba al 5% en el districte de Sarrià - Sant Gervasi, ni al 8% a les Corts, mentre que supera el 20% a Nou Barris i el 40% a Ciutat Vella. S'observen, també, diferències importants en el perfil de l'alumnat estranger. Prenent com a referència la zona majoritària d'origen en els tres nivells (infantil, primària i secundària), s'observa per exemple que l'alumnat estranger de Sarrià - Sant Gervasi i Gràcia prové majoritàriament de països de la Unió Europea, una situació que contrasta amb Ciutat Vella (amb la major part d'alumnat procedent d'Àsia i Oceania) i Nou Barris (Amèrica Central i del Sud).

- La desproporció en la distribució territorial dels centres d'alta complexitat també és molt elevada, i indica una forta concentració de situacions de gran complexitat educativa en els districtes de renda més baixa. En l'àmbit de l'educació primària, el 72,7% dels centres públics i el 57,1% dels privats concertats de Ciutat Vella són centres d'alta o molt alta complexitat; a Nou Barris ho són el 82,6% dels centres públics. A Sarrià - Sant Gervasi i a Gràcia, en canvi, no tenen cap centre dins d'aquestes categories.
- Des del punt de vista dels resultats educatius, les diferències són molt significatives. Així, per exemple, la taxa de no idoneïtat (és a dir, el percentatge d'alumnes escolaritzats en un curs inferior al que li pertocaria per la seva edat) a 4t d'ESO se situa al voltant del 20% a Sants-Montjuïc, Ciutat Vella i Nou Barris, mentre que no arriba al 10% en districtes com Sarrià - Sant Gervasi, les Corts i Gràcia. En la mateixa direcció, els nivells de no assoliment de les competències bàsiques a sisè de primària oscil·len entre el 4,4% de l'alumnat dels centres de Sarrià - Sant Gervasi i el 23% de l'alumnat de Nou Barris. La taxa de graduació a l'ESO dels districtes amb renda baixa també és significativament inferior a la de la mitjana de la ciutat: per exemple, mentre a Sarrià - St. Gervasi només 1 nen de cada 25 no obté la graduació, a Ciutat Vella aquesta proporció és d'1 de cada 4.
- Per acabar, l'informe assenyala també l'existència de desigualtats significatives en el camp de l'educació extraescolar. Un dels indicadors que utilitza és el de l'associacionisme d'educació en el lleure: a Nou Barris, només el 3% dels infants i adolescents participen en esplais i caus, una xifra que es dobla a Sarrià - Sant Gervasi i es quadruplica en districtes com l'Eixample, Gràcia, Horta-Guinardó i Sant Martí.

Les dades de les dues recerques citades indiquen amb claredat allò que s'ha observat en la literatura internacional: en un context de creixents desigualtats socials i territorials, barris, districtes i municipis dels entorns metropolitans tendeixen a formar «paisatges educatius» marcadament desiguals (Boterman *et al.*, 2020). El contrast entre els territoris

que formen els extrems de l'estructura socioespacial és notori i preocupant. En un extrem, les àrees més acomodades esdevenen gairebé inaccessible per a la població immigrada més vulnerable, apleguen una població adulta amb alts nivells educatius, assoleixen alts nivells d'escolarització en primera infància, tenen molt pocs alumnes amb necessitats educatives especials, assoleixen un rendiment educatiu força més alt que la mitjana i també apleguen trajectòries educatives de més llarga durada. En canvi, en l'altre extrem trobem territoris de gran vulnerabilitat socioeducativa, amb baixos nivells d'escolarització de 0 a 2 anys; una forta concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials; trajectòries educatives molt més curtes, fruit d'un abandonament escolar prematur molt més elevat, i uns nivells d'assoliment educatiu en general força més baixos que la resta.

La mirada territorial sobre les desigualtats educatives permet cridar l'atenció sobre la creixent polarització de les condicions socioeducatives de la població en funció dels llocs de residència. Cal, però, matisar aquesta observació a partir de dues observacions rellevants. La primera fa referència a la diversitat de les condicions socioterritorials en funció de dos aspectes: el perfil de la població (la presència del col·lectiu gitano, per exemple, acostuma a ser un factor diferencial de gran rellevància en els barris vulnerables, així com ho és si entre els residents hi ha població majoritàriament nouvinguda o població autòctona que hi viu fa molt de temps); i també la seva ubicació geogràfica (que pot ser més o menys llunyana respecte dels territoris on es donen les oportunitats educatives). La segona observació, precisament, fa referència a les possibilitats de mobilitat de la població a la cerca d'oportunitats educatives: la mobilitat per raons d'escolarització a Barcelona, per exemple, és significativa en les tres etapes de l'ensenyament universal (educació infantil de segon cicle; primària i ESO) i ho és especialment entre la població de rendes mitjanes i altes. Com observa l'Institut Metròpoli (2021, p. 47) «les famílies amb majors recursos (són) les que activen amb major freqüència processos actius d'elecció i de tria escolar, mentre que les famílies amb menors recursos socioeconòmics opten sovint per la proximitat» (IM, 2021).

Alhora, Gomà i Muñoz (2018) han constatat que en certs barris de Barcelona, normalment de renda alta, el nombre de matriculacions arriba a doblar i fins i tot a triplicar la seva població en edat d'escolarització, cosa que remarca l'elevada capacitat de certs territoris per atraure demanda d'altres barris. Aquests patrons de mobilitat escolar, units a l'existència de la doble xarxa escolar (pública i concertada), comporta que en ciutats com Barcelona la segregació escolar acabi sent més elevada que no pas la segregació residencial (Bonal *et al.*, 2019).

TAULA 3
Indicadors de desigualtat educativa entre districtes de Barcelona (última dada disponible)

| | RENDA FBD | ESCOLA- RITZACIÓ 0-2 ANYS | PERCEN- TATGE D'ALUMNAT NESE A PRIMÀRIA (2018-19) | ALUMNAT ESTRANGER A PRIMÀRIA (2017-18) | PERCENTATGE DE CENTRES PÚBLICS D'ALTA I MOLT ALTA COMPLEXITAT (molt alta) (2018-19) | TAXA DE NO IDONEÏTAT A 4T D'ESO (2020-21) | NO ASSOLIMENT DE COMPETEN- CIES BÀSIQUES A 6E DE PRIMÀRIA (2020-21) | NO GRADUACIÓ A L'ESO (2018-19) | PARTICIPA- CIÓ EN EL LLEURE (entitats tipus caus i esplais) |
|-----------------------|--------------|---------------------------------|--|---|---|--|---|---|--|
| Barcelona | 100 | 44,3 | 15,6 | 13,9 | 37,4 (19,9) | 12,5 | 12,1 | 18,9 | 9,8 |
| Ciutat Vella | 85,5 | 24,4 | 10,7 | 43,1 | 72,8 (45,5) | 22,8 | 20,5 | 25 | 10,4 |
| L'ixample | 115,8 | 44,4 | 8,7 | 13,9 | 0 | 11,4 | 10,3 | 16,2 | 13,3 |
| Sants Montjuïc | 78,1 | 41,3 | 18,7 | 22 | 61,9 (42,9) | 20,1 | 15,4 | 12,3 | 8,4 |
| Les Corts | 138,3 | 58,8 | 4,5 | 7,5 | 14,3 (0) | 8,3 | 6,9 | 5,7 | 4,5 |
| Sarrià - Sant Gervasi | 188 | 64,1 | 6,1 | 4 | 0 | 7,1 | 4,4 | 3,9 | 6,9 |
| Gràcia | 105,8 | 44,2 | 6,3 | 10,7 | 0 | 9,2 | 8,8 | 4,9 | 13,8 |
| Horta-Guinardó | 78,6 | 36,6 | 6,9 | 10,9 | 30 (5) | 12,3 | 16,1 | 8 | 13,5 |
| Nou Barris | 53,8 | 38,9 | 11,5 | 22,4 | 82,6 (34,8) | 18,2 | 23 | 15,4 | 3,1 |
| Sant Andreu | 72,8 | 45,2 | 8,9 | 10,8 | 31,6 (21,1) | 11,5 | 12,1 | 8,7 | 7,2 |
| Sant Martí | 86,5 | 45,7 | 10,4 | 15,1 | 25,9 (19,4) | 14,1 | 13,3 | 10,3 | 13,2 |

Font: IiAB, 2019; IM, 2023.

Efectes de barri i «estructures d'oportunitat educatives»: un marc conceptual

Un tema recurrent de debat en la literatura sobre segregació és fins a quin punt la relació entre desigualtats educatives i desigualtats territorials respon a un efecte barri o bé, per contra, és un mer reflex del perfil social de la població que hi viu. Focalitzats en aspectes com el rendiment educatiu, els estudis internacionals existents indiquen que la importància d'aquest tipus d'efectes territorials està filtrada per les característiques socials dels residents i dels mateixos centres educatius, tot i que, certament, aspectes de naturalesa territorial com la concentració de situacions de vulnerabilitat social, una presència desproporcionada de població d'origen estranger i un predomini de centres educatius amb dificultats impacten significativament en les trajectòries i els resultats educatius d'infants i adolescents (Nieuwenhuis i Hooimeijer, 2016). Un cop controlat l'efecte de les variables socials, l'evidència existent confirma que la incidència d'aquest tipus d'efectes de barri acostuma a ser significativa. De fet, alguns estudis internacionals ens indiquen que la decisió del lloc de residència entre les famílies amb més capacitat de tria està associada a les oportunitats educatives que es perceben en cada territori i, particularment, a les característiques dels centres educatius de cada indret (Brunner, 2013; Ely i Teske, 2015). A Catalunya, no disposem d'estudis que permetin aprofundir en el coneixement dels efectes territorials en trajectòries educatives, com tampoc sobre la relació entre les decisions residencials de les famílies i l'escolarització dels infants, uns tipus d'anàlisis que de ben segur ens aportarien informació de gran interès polític i social.

En tot cas, la premissa de la qual parteix aquest capítol és que l'adopció d'una mirada territorial en el camp de les desigualtats educatives pot contribuir significativament a la comprensió dels elements que incideixen sobre la reproducció d'aquestes desigualtats i a la identificació de possibles palanques de canvi que orientin les polítiques públiques. Tot

adoptant una visió força assentada en la literatura sobre els territoris com a estructures d'oportunitat diferenciades que incideixen en la reproducció de desigualtats socials (Murie i Musterd, 2004), proposem la conceptualització dels barris i municipis com a «estructures d'oportunitat educatives» que poden tenir una influència significativa en les trajectòries i assoliments educatius de la població almenys per tres vies principals.

La primera via per la qual els entorns residencials poden incidir en les oportunitats educatives de les persones fa referència a l'accessibilitat i la qualitat de recursos i de serveis educatius en el territori. Aquí convé considerar tant aquells que fan referència a l'educació formal, com a l'educació no formal i l'educació informal, orientats a diferents etapes educatives (infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatòria, universitària i adults) i oferts per diferents tipus d'agents educatius (públics, privats i comunitaris). L'informe d'oportunitats educatives de Barcelona de 2018, per exemple, destaca l'existència de desigualtats territorials significatives en aspectes com: l'oferta educativa en el primer cicle de l'educació infantil; el grau de complexitat social dels centres educatius dels diferents districtes; el pes dels centres educatius privats i concertats en totes les etapes educatives; l'accessibilitat de l'oferta educativa de caràcter postobligatori; l'oferta i la tipologia d'activitats extraescolars disponibles tant dins com fora de l'escola; i fins i tot la presència d'entitats de lleure educatiu. Per posar només un exemple, l'esmentat informe reconeix que «un dels factors que poden explicar les diferències territorials en les taxes d'escolarització, tant globals com per edats, és l'oferta educativa disponible» i constata, en aquest sentit, l'existència d'«una correspondència important entre la taxa d'escolarització de 0-2 anys i el nombre de centres de primer cicle d'educació infantil per cada 1.000 infants d'entre 0 i 2 anys en cadascun dels districtes de la ciutat» (IIAB, 2019, p.27).

El segon dels elements que configuren l'estructura territorial d'oportunitats educatives fa referència a altres recursos i dispositius presents en el territori no estrictament educatius, però que tenen una incidència

especial en les «condicions d'educabilitat» (Monzó-Tatjé i Duran-Bellonch, 2015). Ens referim, sobretot, a aquell conjunt d'equipaments, serveis i dispositius, públics, privats i comunitaris, relacionats amb àmbits tan rellevants per a les trajectòries educatives com ara la cultura, l'esport, la salut i els serveis socials. Seguint les aportacions recents de la literatura sobre infraestructura social, convé assenyalar aquí la importància cabdal de la diversitat d'equipaments públics en el territori, equipaments que no només permeten fer accessibles drets socials de naturalesa diversa, sinó que també tenen un paper significatiu com a espai d'interacció social (Klinenberg, 2018; Kelsey i Keney, 2021). Inspirat en aquesta concepció, un estudi preliminar centrat en el cas de l'Àrea Metropolitana de Barcelona, basat en l'encreuament de la informació que ens proporciona la geobase de dades d'equipaments de l'AMB i l'Índex de Vulnerabilitat Urbana (IVU) de l'Institut Metròpoli, constata, per exemple, que la dotació total d'equipaments (públics i privats) és un 81% superior en les àrees acomodades que en les àrees més vulnerables, tot subratllant que les diferències més importants es troben justament en la dotació dels equipaments educatius (sobretot de formació universitària i no obligatòria). Igualment, l'estudi constata l'existència de diferències molt notables també en la dotació d'equipaments esportius (un 71% més en els barris més acomodats que no pas en els més vulnerables) i en els equipaments culturals (amb una diferència del 41%). De forma més general, convé subratllar que les capacitats dels ajuntaments per a la dotació d'equipaments i la prestació de serveis es troben inversament relacionades amb l'estatus socioeconòmic de la seva població: a la Regió Metropolitana de Barcelona, per exemple, gairebé el 90% de la població que viu en àrees vulnerables s'aplega justament en aquells municipis la capacitat de despesa per càpita dels quals se situa per sota de la mitjana metropolitana (Checa *et al.*, 2022).

Per acabar, a l'hora de considerar la influència dels entorns territorials en les oportunitats educatives de la població, resulta necessari observar també el paper dels vincles socials, entre els quals podem distingir les relacions familiars, les relacions d'amistat i de veïnatge, i el paper del teixit associatiu local. Els tres tipus de vincles són un component important

d'allò que de forma general podem descriure com el «capital social» territorial, un capital social que té un paper important com a font de provisió d'estímuls, acompanyament i recursos que poden ser de gran rellevància en el camp de l'educació. Les capacitats familiars per a la criança i l'acompanyament educatiu de la infància es veuen fortament condicionades pel nivell socioeducatiu de les famílies, molt desigual, com hem vist, segons els territoris a conseqüència de les dinàmiques de segregació residencial. Més enllà de les relacions intrafamiliars, la importància dels anomenats *peer effects* (tant dins com fora de l'escola) ha estat àmpliament constatada també per la sociologia de l'educació. En últim lloc, el teixit associatiu té un paper important tant pel que fa a l'acompanyament i el suport a la tasca educativa dels centres com pel que fa a la generació d'oportunitats educatives fora de les escoles: la fortalesa i el grau d'implicació de les associacions de famílies en els centres educatius, per exemple, acostuma a estar fortament relacionada amb el grau de complexitat dels centres i el nivell socioeducatiu de les famílies, i és un factor significatiu de desigualtat entre centres (Boadella *et al.*, 2019); alhora, diferents estudis observen també desigualtats notables en la densitat i la fortalesa associativa dels barris en àmbits com el lleure educatiu (IIAB, 2019), així com en les dinàmiques d'innovació social en la criança de la primera infància (Gallego i Maestrepieri, 2022; Gallego *et al.*, 2024).

Enfortir les oportunitats educatives en els territoris socioeducativament més vulnerables hauria de ser, doncs, un objectiu important en el marc d'una política de lluita contra les desigualtats educatives, i la identificació dels components fonamentals de l'estructura territorial d'oportunitats ens permet identificar possibles palanques de canvi. Tanmateix, cal considerar igualment que des del punt de vista de l'accessibilitat de les oportunitats educatives, no només és important la seva presència en espais de proximitat territorial com el barri, sinó les mateixes possibilitats de la població per desplaçar-se i accedir a recursos educatius de qualitat en altres indrets. Tancarem, doncs, aquest capítol tot indicant quines podrien ser les principals estratègies per a l'enfortiment de la dimensió territorial de les polítiques contra la desigualtat educativa a Catalunya,

estratègies que s'haurien de centrar en l'accessibilitat territorial de les oportunitats educatives per a tota la població, particularment per a aquells grups socials que per raons de renda i del lloc de residència es troben en una situació de major vulnerabilitat.

Cap a una política educativa amb enfocament territorial

Revertir i corregir aquest tipus de desigualtats educatives entre territoris hauria de ser un objectiu fonamental de les polítiques d'educació, però també de les polítiques socials i de les polítiques urbanes, des del benentès que els aspectes socials, educatius i residencials es troben profundament interrelacionats. De fet, no partim de zero, sinó que existeixen a Catalunya algunes experiències de política pública, basades en la lògica de l'atenció prioritària a la vulnerabilitat socioeducativa, de les quals es poden extreure importants elements d'aprenentatge.

Les anomenades polítiques educatives d'atenció prioritària a Catalunya han posat fins ara el centre de la seva atenció en la categorització i la dotació de recursos especials en els centres educatius desafavorits, amb resultats redistributius que han estat, però, força limitats. Com assenyalen Bonal i Pagès (2018, p. 418): «l'intent de millorar la identificació i classificació de centres de màxima complexitat contrasta amb les omissions pel que fa a una estratègia política visible que objectivi els recursos que necessiten aquests centres i el tipus d'intervencions dirigides a millorar-ne la situació».

Complementàriament, les polítiques d'atenció prioritària han considerat les variables territorials a través dels anomenats Plans Educatius d'Entorn, impulsats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya des del curs 2005-2006 amb la finalitat de «millorar les oportunitats en tots els temps i espais educatius dels infants i joves», tot prestant una especial atenció en els entorns territorials dels centres de més complexitat

educativa i impulsant estratègies de cooperació educatives entre el mateix Departament d'Educació i les entitats municipalistes (Acord de Govern 91/2023). Dotats amb un pressupost anual de la Generalitat de prop d'11M€, existeixen actualment 135 Plans Educatius d'Entorn a tot Catalunya, des dels quals es promouen iniciatives diverses que responen a diferents objectius: la promoció de l'èxit educatiu a través de pràctiques diverses relacionades amb l'estudi assistit, l'impuls de la lectura i la promoció de l'educació artística fora de l'escola; l'orientació i el seguiment acadèmicoprofessional de l'adolescència orientada, sobretot, a la continuïtat en els estudis postobligatoris; la prevenció de l'absentisme escolar; l'acollida de les famílies nouvingudes; la promoció de les activitats extraescolars i esportives; el foment de l'associacionisme familiar i de la infància i l'adolescència; la promoció de l'educació en el lleure; i el coneixement de la llengua catalana i de les llengües d'origen, entre d'altres.

Finalment, convé destacar la rellevància i el caràcter innovador de les actuacions fetes en matèria educativa en el marc del Pla de Barris de Barcelona. Impulsat el 2015, el Pla de Barris ha suposat una inversió de més de 300M€ per a la transformació integral dels barris més desafavorits de la ciutat, ha actuat en diferents fronts i ha situat l'educació en una posició inèdita de centralitat en l'estratègia de transformació urbana. En el marc d'una col·laboració estreta entre el Consorci d'Educació de Barcelona i Foment de Ciutat, l'empresa municipal encarregada del desplegament del Pla, a més a més d'altres actors com l'Institut de Cultura de Barcelona, s'han desenvolupat més d'un centenar d'iniciatives de millora educativa en els barris intervinguts que, en conjunt, representen gairebé el 25% del total de les inversions realitzades pel Pla de Barris (al voltant de 68M€ en un període de 8 anys, distribuïts entre 23 barris de la ciutat). Entre les iniciatives dutes a terme, destaquen algunes com: la inversió en la millora de les infraestructures dels centres educatius i la creació de nous instituts escola; la dotació de nous perfils professionals de caràcter social dins els centres educatius; la promoció de les activitats artístiques i culturals tant en el marc dels currículums educatius dels centres com en les activitats extraescolars; el foment de noves activitats extraescolars d'índole cultural

i científic en els barris; l'acompanyament i el suport a les famílies en les tasques de criança; el condicionament i l'obertura de les sales d'actes escolars per a la programació escolar als barris; la mentoria d'adolescents i joves en les transicions educatives; i el foment del lleure educatiu i de la pràctica esportiva, entre d'altres (Gonzàlez, 2024).

Inspirant-nos en aquest tipus d'experiències i aprenent de les seves potencialitats i limitacions, que aquí no podem considerar si no és d'una forma general, tancarem aquest capítol tot apuntant algunes recomanacions que tenen com a eix vertebrador la formulació d'una **política nacional d'enfortiment de les oportunitats educatives en els entorns de més vulnerabilitat socioeducativa**. Les propostes plantejades s'alineen amb les formulades per Bonal i Pagès el 2018 al voltant de la idea de les zones d'atenció educativa preferent i amb altres referents internacionals com les *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) franceses o les *Education Action Zones* britàniques, però que a diferència d'aquestes, posen l'accent en la necessitat de l'articulació entre les polítiques d'atenció educativa prioritària i les polítiques globals de transformació de barris i viles. Aquesta perspectiva territorial, per tant, representa una oportunitat per abordar de forma integral el conjunt de factors (estrictament educatius i d'altra mena) que generen les condicions de vulnerabilitat social i educativa. A continuació, s'assenyalen els dos principals eixos sobre els quals s'hauria de fonamentar aquesta política: l'impuls d'un sistema de diagnòstic i seguiment de les desigualtats educatives territorials a Catalunya i l'impuls d'un programa de millora educativa de barris articulats amb les polítiques de millora de barris i viles a escala nacional.

Impuls d'un sistema de diagnòstic i seguiment de les desigualtats educatives a Catalunya

La informació disponible avui dia sobre les desigualtats en les condicions educatives de diferents barris i municipis de Catalunya és insuficient i territorialment esbiaixada (amb moltes més dades sobre la ciutat de

Barcelona i la seva demarcació que sobre la resta del país). L'impuls d'una política nacional d'enfortiment de les oportunitats educatives hauria de basar-se en un sistema d'informació sòlid sobre la configuració i l'evolució de les desigualtats educatives per al conjunt del país. Aquest sistema podria assentar-se en tres components principals:

- a) Explotació dels indicadors educatius de l'Índex Socioeconòmic Territorial (IST), elaborat per l'Idescat. L'IST és una eina que ens permet aproximar-nos a les desigualtats territorials sobre la base d'informació obtinguda a escala de secció censal (barris en la demarcació de Barcelona). D'entre els indicadors que el componen, n'hi ha dos d'especial rellevància en el camp educatiu: la població amb estudis baixos i la població jove sense estudis obligatoris. Alhora, aquest índex ens ofereix una visió més àmplia de les desigualtats socials per territoris, amb indicadors relatius a la situació laboral de la població, la renda i la presència de població estrangera. L'explotació dels indicadors educatius, en relació amb la resta, permetria classificar amb periodicitat el conjunt del territori català en funció del seu grau de vulnerabilitat socioeducativa. Convindria, però, esmerçar esforços en construir aquests indicadors a nivell de barri i no de secció censal, ja que les unitats censals poden comprendre realitats socioterritorials excessivament dispars.

- b) Explotació de les dades del Registre d'Alumnes (RALC), en el qual s'han d'inscriure des de 2015 tots els alumnes matriculats als centres educatius públics i privats d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya, incloent-hi, des del curs 2021-2022, l'alumnat d'educació infantil de 0 a 3 anys. El Registre assigna un codi identificador únic a cada alumne, anomenat identificador de l'alumne, que l'acompanya durant tota la vida acadèmica i que inclou informacions de gran rellevància sociodemogràfica com el país de naixement i el lloc de residència. Caldria, però, afegir-hi noves informacions com el país de naixement dels progenitors. Preservant, com és obvi, l'anonimat de les dades, l'explotació longitudinal del

RALC ens proporcionaria una informació de gran interès sobre la relació entre trajectòries educatives i condicions socioterritorials fins als estudis universitaris.

- c) Elaboració d'un informe bianual de les desigualtats educatives a Catalunya, que permeti aprofundir en el coneixement dels condicionants territorials i socials de les trajectòries educatives de la població, especialment en la infància i l'adolescència. L'informe elaborat per l'Institut de la Infància i l'Adolescència per a la ciutat de Barcelona representa una referència de gran interès en aquest sentit. Seguint els plantejaments proposats en aquest capítol, l'informe hauria de poder explotar i analitzar regularment dades territorialment desagregades i incloure informació relativa a contextos socioeconòmics territorials, indicadors educatius, accessibilitat de recursos educatius, infraestructura social i indicadors relatius a la vida comunitària (arrelament als barris, satisfacció amb l'entorn, confiança interpersonal, associacionisme social i educatiu, etc.).

Disseny i implementació d'un programa de millora educativa articulat amb les polítiques de millorament urbà, ambiental i social dels barris i viles

Un dels aprenentatges més significatius del Pla de Barris impulsat a la ciutat de Barcelona des del 2015 fa referència a la potencialitat del vincle entre les polítiques de transformació de barris i les polítiques educatives, una potencialitat que s'expressa en dues direccions: la importància de la millora de la qualitat de vida en els barris per la seva incidència en les condicions d'educabilitat de la infància i l'adolescència; i, a la inversa, el pes de la millora educativa com a catalitzadora de transformacions socials de fons en els barris. L'impuls d'aquest programa hauria d'anar vinculat a la reorientació i la integració de dues polítiques existents: els Plans Educatius d'Entorn i la nova política de millora de barris

que es desplegarà a l'empara de la Llei 11/2022, del 29 de desembre, de millorament urbà, ambiental i social dels barris i les viles. Així, els Plans Educatius d'Entorn haurien de reorientar els seus esforços en les àrees d'alta i molt alta vulnerabilitat socioeducativa i en especial en aquelles on es desenvolupin projectes de millora de barris en el marc de la Llei que s'ha de desplegar. Simultàniament, el desplegament de la nova Llei, pendent de concreció a través del decret corresponent, hauria de preveure'n l'articulació amb el programa de millora de les oportunitats educatives en àrees vulnerables. En conjunt, l'operativització d'aquesta política s'hauria de basar en els elements següents:

- Activació d'un fons econòmic específic per a actuacions de millora de les oportunitats educatives complementari al Fons de Recuperació Urbana, Ambiental i Social de Barris i Viles d'Atenció Especial previst per la Llei 11/2022. La distribució territorial d'aquest fons es podria fer sobre la base de la prioritització dels territoris de major vulnerabilitat socioeducativa i de la presentació, per part dels ens municipals, de projectes de millora educativa alineats amb programes integrals emmarcats en la Llei 11/2022, de forma similar a l'articulació que es va produir entre la Llei de barris de 2004 i els programes Salut als Barris i Treball als Barris.
- Constitució d'una nova estructura de governança que respongui a un doble repte: reforçar les relacions de coordinació horitzontal del Departament d'Educació amb altres departaments clau en matèria de millora de barris i viles, com els de Drets Socials i Territori, i reforçar les relacions de coordinació multinivell amb ens locals. Per al primer objectiu, caldria assegurar la presència del Departament d'Educació en la comissió gestora del fons que permetrà desplegar la Llei de barris, així com crear una comissió específica per a la gestió del fons per a la millora de les oportunitats educatives amb una composició també interdepartamental. Per al segon objectiu, caldria garantir la representació dels ens municipals en la comissió gestora dels fons per a la millora educativa, i crear mecanismes

específics de coordinació amb els ens municipals i els actors territorials per a cada projecte local d'intervenció.

- Identificació de les actuacions prioritàries en matèria educativa en el marc de les polítiques de millora de barris i viles. Aquesta prioritització hauria de partir del marc conceptual de les estructures territorials d'oportunitat educativa i hauria d'anar orientada a facilitar l'accessibilitat de les oportunitats educatives a través de la proximitat territorial i de les possibilitats d'accés a recursos en entorns pròxims. Des d'aquesta lògica, algunes de les actuacions que s'haurien de considerar com a prioritàries són:
 - a) La dotació de recursos econòmics extraordinaris als centres partint de la fórmula de l'equitat (Fundació Jaume Bofill, 2021).
 - b) L'enriquiment dels seus equips docents amb nous perfils professionals de caràcter social.
 - c) L'obertura dels centres educatius al territori i l'enfortiment del seu valor com a infraestructura social.
 - d) La coordinació entre centres educatius i les altres infraestructures socials dels barris (equipaments, serveis i teixit associatiu).
 - e) L'acompanyament en les trajectòries educatives d'infants i adolescents per assegurar la seva continuïtat en l'educació formal.
 - f) L'impuls d'estratègies de dinamització comunitària focalitzades en famílies, infància i adolescència que promoguin l'arrelament socioeducatiu en el territori i reforcin les seves capacitats d'acció col·lectiva.
- Garantir els recursos i els mecanismes necessaris per a una avaluació continuada i sistemàtica de la política, centrada en diferents dimensions com la consistència de la seva teoria del canvi (avaluació de disseny), la seva implementació, els seus impactes i la seva eficiència econòmica (cost-benefici).

Bibliografia

- ARBACCI, S. (2019). *Paradoxes of Segregation: Housing Systems, Welfare Regimes and Ethnic Residential Change in Southern European Cities*. John Wiley.
- BLANCO, I. i NEL-LO, O. (eds.). (2018). *Barrios y Crisis. Crisis económica, segregación urbana e innovación social en Cataluña*. Tirant Lo Blanch.
- BLANCO, I. i GOMÀ, R. (eds.). (2022). *¿Vidas Segregadas? Reconstruir Fraternidad*. Tirant Lo Blanch.
- BONAL, X. i PAGÈS, M. (2018). «Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits: anàlisi i propostes». A Riera, J. (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari 2018 (395-445). Fundació Jaume Bofill.
- BONAL, X., ZANCAJO, A. i SCANDURRA, R. (2019). «Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona». *Urban Studies*, vol. 56, núm. 15, p. 3251-3273.
- BOTERMAN, W., MUSTERD, S., PACCHI, C. i RANCI, C. (2019). «School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes». *Urban Studies*, vol. 56, núm. 15, p. 3055-3073
- BRUNNER, E. J. (2013). *School quality, school choice and residential mobility*. *School Choice and Residential Mobility* (2013, 1 d'agost) disponible a <https://ssrn.com/abstract=2304850>.
- CHECA, J., DONAT, C. i NEL-LO, O. (2022). «La segregación residencial y los recursos municipales». A Blanco i Gomà (eds.), *op.cit.* (p. 233-260).
- DAMOUN, O., BAYONA-I-CARRASCO, J. i DOMINGO, A. (2023). «Immigració i acceleració demogràfica a l'àrea metropolitana de Barcelona». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, vol. 94, p. 7-32.
- ELY, T. L. i TESKE, P. (2015). «Implications of public school choice for residential location decisions». *Urban Affairs Review*, vol. 51, núm. 2, p. 175-204.
- BOADELLA, J., CHÍA, C. i GASULL, L. (2019). *La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català*. FAPAC.

- GALLEGO, R. i MAESTRIPIERI, L. (2022). «Women's empowerment and social innovation in childcare: the case of Barcelona, Spain». *European Societies*, vol. 24, núm. 4, p. 493-519.
- GALLEGO, R., GONZÁLEZ, S. i MAESTREPIERI, L. (eds.). (2024). *Social Innovation and Welfare State Retrenchment. A Comparative Analysis of Early Childhood Education and Care in Europe and Beyond*. Emerald.
- GOMÀ, A. i MUÑOZ, J. (2018). «Segregated in the City, Separated in the School. The Reproduction of Social Inequality through the School System». *Urban Science*, vol. 2, núm. 4, p. 112.
- GOMÀ, A. i MUÑOZ, J. (2021). «Segregación en la escuela, segregación en el barrio. La reproducción de la desigualdad». A Nel·lo, O. (2021), *op.cit.* (p. 67-88).
- GONZÀLEZ, S. (2024). (Inèdit). *Informe del Grup de Treball d'Educació. Consell Assessor del Pla de Barris*. Foment de Ciutat, IGOP.
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2019). *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.
- INSTITUT METRÒPOLI (2022). *Enquesta de Cohesió Urbana (ECURB), 2022. Resultats sintètics*. IM.
- INSTITUT METRÒPOLI (2023a). *Oportunitats Educatives a Barcelona 2022*. IM, Ajuntament de Barcelona.
- INSTITUT METRÒPOLI (2023b). *La desigualtat urbana a la metròpoli de Barcelona 2015-2021. Patrons de vulnerabilitat urbana, heterogeneïtat barrial i àrees desfavorides transmunicipals*. Àrea Metropolitana de Barcelona.
- LÓPEZ, S. P. i ALONSO, F. A. (2020). 649. «Ciudad postindustrial y dinámicas socio-residenciales en España: un análisis comparativo de cinco metrópolis». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 24.
- MAZORRA, A. (2024). «Social inequality and residential segregation trends in Spanish global cities. A comparative analysis of Madrid, Barcelona, and Valencia (2001-2021)». *Cities*, vol. 149.

- MURIE, A. i MUSTERD, S. (2004). «Social exclusion and opportunity structures in European cities and neighbourhoods». *Urban studies*, vol. 41, núm. 8, p. 1441-1459.
- MUSTERD, S., MARCINCZAK, S., VAN HAM, M. i TAMMARU, T. (2017). «Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich», *Urban Geography*, vol. 38, núm. 7, p. 1062-1083.
- NEL-LO, O. (2010). «The challenges of urban renewal. Ten lessons from the Catalan experience». *Análise Social*, vol. XLV, núm. 197, 4/2010.
- NEL-LO, O. (ed.). (2021). *Efecto Barrio. Segregación residencial, desigualdad social y políticas urbanas en las grandes ciudades ibéricas*. Tirant Lo Blanch.
- NIEUWENHUIS, J. i HOOIMEIJER, P. (2016). «The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis». *Journal of Housing and the Built Environment*, vol. 31, p. 321-347.
- OCDE (2018). *Divided cities: understanding intra-urban inequalities*. OCDE.
- PORCEL, S. (2022). *Desigualdad social y segregación residencial. Una relación compleja*. FOESSA.
- SOJA, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- SORANDO, D. (2022). «Extrañas a sí mismas: el aumento de la segregación residencial en las sociedades urbanas españolas (2001-2011)». *Arbor*, vol. 198, núm. 803-804, p. a641-a641.
- TAMMARU, T., MARCINCZAK, S., VAN HAM, M. i MUSTERD, S. (2016). *Socio-economic segregation in European capital cities. East meets West*. Routledge.
- TATJÉ, M. M. i DURAN-BELLONCH, M. (2015). «L'educabilitat: la relació entre educació i pobresa». *Temps d'educació*, p. 275-285.
- KLINENBERG, E. (2018). *Palaces for the people. How social infrastructure can help fight inequality, polarization, and the decline of civic life*. Penguin Random House.
- KELSEY, T. i KENNEY, M. (2021). *Townscapes: The Value of Social Infrastructure*. The Bennet Institute for Public Policy.

VAN HAM, M., MANLEY, D., BAILEY, N., SIMPSON, L. i MACLENNAN, D. (2012). *Neighborhood Effects Research: New Perspectives*. Springer Dordrecht.

VAN HAM, M., TAMMARU, T., UBAREVIČIENĖ, R. i JANSSEN, H. (2022). *Urban Socio-Economic Segregation and Income Inequality: A Global Perspective*. Springer.

7

L'índex de vulnerabilitat al canvi climàtic i les solucions orientades als infants i als centres educatius

Elena Domene, Marta García-Sierra i Mar Satorras

La vulnerabilitat a la calor en entorns escolars: un repte creixent

Els infants són especialment vulnerables als efectes de les elevades temperatures, que posen en risc moltes facetes de la seva vida com l'educació, la salut i, en casos extrems, la seva supervivència. Les raons per les quals es tracta d'un grup especialment vulnerable són diverses, tal com expliquen els informes del Fons de les Nacions Unides per a la Infància (UNICEF, 2013; UNICEF, 2022). Els infants tenen sistemes termoreguladors encara immadurs i un metabolisme accelerat, la qual cosa els fa més susceptibles als canvis bruscs de temperatura i a la deshidratació. En concret, els infants tenen una relació entre superfície corporal i massa corporal més elevada, una taxa de sudoració més baixa i una adaptació més lenta a les altes temperatures (Bytomski i Squire, 2003). A més, dins de la població infantil, els infants menors d'un any són especialment vulnerables a les morts relacionades amb la calor (Xu *et al.*, 2012). En estudis relatius als impactes sobre el benestar dels infants en època escolar es va trobar que les aules amb temperatures molt elevades poden ser una font de distracció i desmotivació, i augmenten l'absentisme escolar. A més, la calor pot interferir en la qualitat del son, cosa que afecta el descans necessari per al desenvolupament i l'aprenentatge. També

pot afectar la funció cognitiva i la capacitat de concentració, i reduir així els resultats d'aprenentatge (Proulx *et al.*, 2024).

A banda de les qüestions més fisiològiques, també hi ha altres qüestions ambientals que poden agreujar encara més la vulnerabilitat dels infants. Els infants poden passar molt de temps en ambients interiors, com els centres educatius o els habitatges, espais on es pot arribar a temperatures molt elevades si no tenen sistemes de termoregulació o de climatització adequats; aquest fet augmenta el risc d'exposició a la calor extrema. A més, els infants sovint depenen de les persones adultes per a la seva protecció i cures, la qual cosa pot ser un repte addicional, especialment si les persones cuidadores tenen percepcions de la calor diferents, no estan ben informades o no disposen de les eines per protegir els infants de les temperatures elevades. Així, els plans de resposta als episodis de calor extrema han de tenir en compte les necessitats específiques dels infants, ja que sovint no reconeixen el perill tan clarament com els adults. Des de la perspectiva de la justícia ambiental, els infants també han atret l'atenció de les administracions i l'acadèmia, donat que són els que menys han contribuït a les causes del canvi climàtic, però els que més poden estar patint i més experimentaran els seus efectes en el futur (Treichel, 2020).

Les onades de calor extrema sense precedents experimentades darrerament juntament amb les previsions que aquestes situacions esdevinguin més freqüents i intenses en el futur, han generat un augment de la literatura científica sobre vulnerabilitat i adaptació a la calor centrada en la infància i en el temps que passen als centres educatius, amb una incidència molt significativa en les condicions de confort tèrmic de les aules. Aquest fenomen és notable fins i tot en regions del nord global, no exposades habitualment a temperatures tan elevades. Estudis portats a terme a Suècia (Malmquist *et al.*, 2021; Bäcklin *et al.*, 2021), Anglaterra (Dawkins *et al.*, 2024), Alemanya (Otto i Theken, 2024) i Espanya (Domínguez-Amarillo *et al.*, 2020) evidencien els reptes en assegurar el benestar i la salut de l'alumnat durant episodis d'onades de calor, apunten algunes

solucions adaptatives, i ressalten la necessitat de continuar estudiant el confort tèrmic pel que fa als infants i de cocrear solucions basades en les seves necessitats per estar més confortables. Aquests estudis demostren que els infants, així com el professorat, estan exposats a elevades temperatures durant els episodis de calor extrema, i que des dels centres educatius no estan preparats per fer-hi front de manera adequada. Apunten també a una manca d'estratègies organitzatives per gestionar la calor, que indica una baixa capacitat d'adaptació i, per tant, una forta vulnerabilitat a les onades de calor en els centres educatius.

La vulnerabilitat inherent associada a ser un infant encara es pot veure agreujada pel fet de viure en un habitatge o en un barri més exposat a la calor, i en una llar en situació de pobresa energètica i amb menys capacitat d'adaptació als extrems tèrmics (Oliveras *et al.*, 2021). En aquests barris, els habitatges sovint són antics i poden manca d'un adequat aïllament, de ventilació o de tecnologies de climatització, cosa que els fa més susceptibles a les fluctuacions de temperatura (Monge-Barrio *et al.*, 2018). A més, els entorns urbans densos i amb escasses zones verdes poden generar un efecte d'illa de calor, de manera que augmenta encara més la temperatura ambiental i posa en risc la salut dels seus residents i, per tant, també dels infants (Salvati *et al.*, 2017; Wong *et al.*, 2021). Això significa que els infants que viuen en aquests barris no només estan exposats als efectes directes del clima extrem, sinó que també experimenten les conseqüències de les desigualtats ambientals i socioeconòmiques, cosa que augmenta la seva vulnerabilitat dins i fora de l'escola.

Tot això demostra la importància d'atendre les necessitats dels infants d'una forma transversal en el context del canvi climàtic per garantir-ne el benestar, la salut i la seguretat. El present article posa l'accent en la necessitat urgent d'avaluar i comprendre aquesta vulnerabilitat a l'augment de les temperatures, fent especial atenció als centres i entorns educatius, on els infants passen una part significativa del seu temps diari. Específicament, aquest estudi planteja com l'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) pot esdevenir una eina de planificació que permeti

orientar unes polítiques d'adaptació al canvi climàtic centrades en els infants per tal de construir ciutats resilients i més justes. La propera secció detalla en què consisteix aquest índex i en resumeix els principals resultats. A continuació, presentem quatre palanques de canvi per tal que l'acció pública per a l'adaptació al canvi climàtic incorpori la dimensió de la vulnerabilitat climàtica desigual, posant el focus en els infants i en els espais on es desenvolupen. Finalment, la darrera secció recull les principals conclusions i planteja les possibles línies de futur.

L'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) com a instrument clau per al diagnòstic

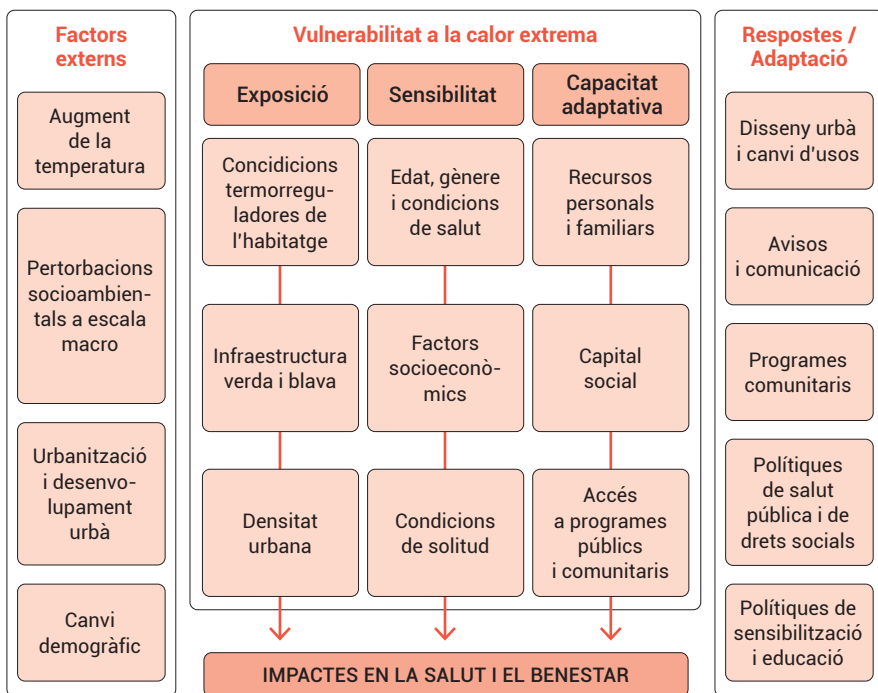
L'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) és una eina de planificació desenvolupada per l'Institut Metròpoli l'any 2021 conjuntament amb l'Àrea Metropolitana de Barcelona (AMB) i per encàrrec seu. L'Índex té per objectiu mesurar i cartografiar la vulnerabilitat social davant dels episodis de calor extrema en l'àmbit metropolità. L'IVAC s'ha concebut amb la finalitat d'orientar les mesures d'adaptació al canvi climàtic, com ara la creació de la xarxa de refugis climàtics metropolitans, o la redacció dels Plans Locals d'Adaptació al Canvi Climàtic (PLACS) amb l'objectiu de reduir les desigualtats socials causades pels impactes del canvi climàtic i promoure solucions d'adaptació més justes. Aquest Índex permet avaluar la vulnerabilitat social davant de l'increment de les temperatures i les onades de calor a escala de secció censal —equivalent a una població d'unes 1.500 persones, aproximadament—, de manera que es proporciona una visió detallada i concreta de les àrees on es concentra la població més vulnerable i el risc de calor és més elevat. Aquesta granularitat permet una orientació precisa per a la planificació d'intervencions adaptades a miniàrees específiques, cosa que facilita la prioritització i la presa de decisions estratègiques. De més a més, l'IVAC, com a índex amb base cartogràfica, facilita l'encreuament amb altres dades, per tal

d'identificar la població, els equipaments, com ara els centres educatius, i les infraestructures més vulnerables.

Conceptualment, l'IVAC es basa en la noció de «vulnerabilitat social al canvi climàtic». Aquest concepte posa l'accent en les comunitats i els grups socials, així com en les interrelacions entre els sistemes naturals i humans. Els índexs basats en aquest enfocament permeten avaluar empíricament els nivells relatius de vulnerabilitat social considerant, per exemple, les variacions induïdes pel canvi climàtic en la disponibilitat i la qualitat dels recursos naturals i dels serveis ecosistèmics, com ara l'aigua potable (Vincent, 2004) o la vulnerabilitat dels mitjans de vida de les comunitats agrícoles (Hahn *et al.*, 2009; Shah *et al.*, 2013). Altres estudis han abordat la vulnerabilitat social des de diferents perspectives, incloent-hi l'exposició als riscos d'esdeveniments climàtics extrems com tempestes, inundacions, sequeres i onades de calor, i han creat índexs compostos de vulnerabilitat similars a l'IVAC (Guillaumont i Simonet, 2011; Menezes *et al.*, 2018; Wolf *et al.*, 2009; Wolf i McGregor, 2013). Les aproximacions més emprades destaquen almenys tres components (Figura 1): l'exposició, la sensibilitat i la capacitat d'adaptació, així com les interrelacions entre aquests (Wilhelmi i Hayden, 2010). Les diverses conceptualitzacions de la vulnerabilitat poden influir en la seva incorporació a les polítiques climàtiques, però l'objectiu primordial és assegurar que els resultats de l'anàlisi de la vulnerabilitat social s'utilitzen per prioritzar mesures d'adaptació per als sectors socials i geogràfics més vulnerables i evitar l'exclusió dels grups socials més desfavorits o l'agreujament de les desigualtats socials.

FIGURA 1

Marc d'anàlisi de la vulnerabilitat a la calor extrema



Font: Satorras et al. (2023a), a partir d'una modificació de Wilhelmi i Hayden (2010).

Metodològicament, l'IVAC és un índex amb base cartogràfica que combina 17 indicadors d'exposició, de sensibilitat i de capacitat adaptativa (vegeu la Taula 1). Els indicadors d'*exposició* fan referència a condicions estructurals, tals com la vulnerabilitat residencial i el desconfort tèrmic en l'habitatge, la infraestructura verda i blava (masses d'aigua) en l'entorn residencial i la densitat de població. Els indicadors de *sensibilitat* se centren en la població vulnerable amb privacions materials i inclouen indicadors d'envelliment/soledat, de gènere, de renda disponible familiar (RDF per unitat de consum), de nivell d'estudis, de migració des de països en desenvolupament i de pobresa energètica, que denoten una amplificació de les privacions. Per acabar, com a aproximació als indicadors

d'*adaptació* s'utilitza la capacitat d'autogeneració d'energia elèctrica mesurada a partir de la producció fotovoltaica segons la superfície construïda. Els indicadors de presència i ús dels aparells d'aire condicionat als habitatges no es van poder usar perquè es calculen sobre la base d'aproximadament un 38% de la mostra real d'habitatges amb dades de certificació energètica i es considera que aquesta estimació podria afectar la validesa dels resultats.

TAULA 1

Variables de vulnerabilitat social a l'augment de les temperatures incloses en l'elaboració de l'IVAC

| CATEGORIA | FACTOR DE RISC EXTRET DE LA LITERATURA | VARIABLE UTILITZADA COM A PROXY | FONT | ANY |
|-----------|---|--|---|------|
| Exposició | Vulnerabilitat residencial i confort tèrmic | Percentatge d'habitatges anteriors al 1970 | Cadastre | 2019 |
| | | Percentatge d'edificis en estat deficient, mal estat o estat ruïnós | Cens de població i habitatges, INE | 2011 |
| | | Percentatge d'habitatges posteriors al 2007 | Cadastre | 2019 |
| | | Mitjana d'hores de desconfort a l'hivern dels habitatges de la secció censal | Cartografia energètica, AMB | 2017 |
| | | Mitjana d'hores de desconfort a l'estiu dels habitatges de la secció censal | Cartografia energètica, AMB | 2017 |
| | Infraestructura verda | Cobertura vegetal (NDVI > 0,4) | ICGC | 2020 |
| | | Mitjana del NDVI | ICGC | 2020 |
| | Elevada concentració de població | Densitat residencial de la població | Estudi dels teixits morfològics residencials, PDU-AMB | 2017 |

| CATEGORIA | FACTOR DE RISC EXTRET DE LA LITERATURA | VARIABLE UTILITZADA COM A PROXY | FONT | ANY |
|--------------|--|---|---|------|
| Sensibilitat | Envel·liment/ soledat | Percentatge de població de més de 75 anys que viu sola | Padró municipal d'habitants, Idescat | 2018 |
| | Gènere | Percentatge de dones de més de 65 anys | Padró municipal d'habitants, Idescat | 2018 |
| | Pobresa | Mediana de la renda per unitat de consum | Atles de distribució de renda de les llars, INE | 2017 |
| | Estudis | Percentatge de població amb estudis universitaris | Cens de població i habitatges, INE | 2011 |
| | Immigració estrangera | Percentatge de població estrangera provinent de països en desenvolupament | Padró municipal d'habitants, Idescat | 2018 |
| | Pobresa energètica | Percentatge de llars vulnerables amb informe de serveis socials | Cartografia energètica, AMB | 2017 |
| Adaptació | Autogeneració a partir de fonts renovables | Producció fotovoltaica de tipus B segons superfície construïda sobre rasant de la secció censal | Cartografia energètica, AMB | 2017 |

Font: García-Sierra i Domene (2022).

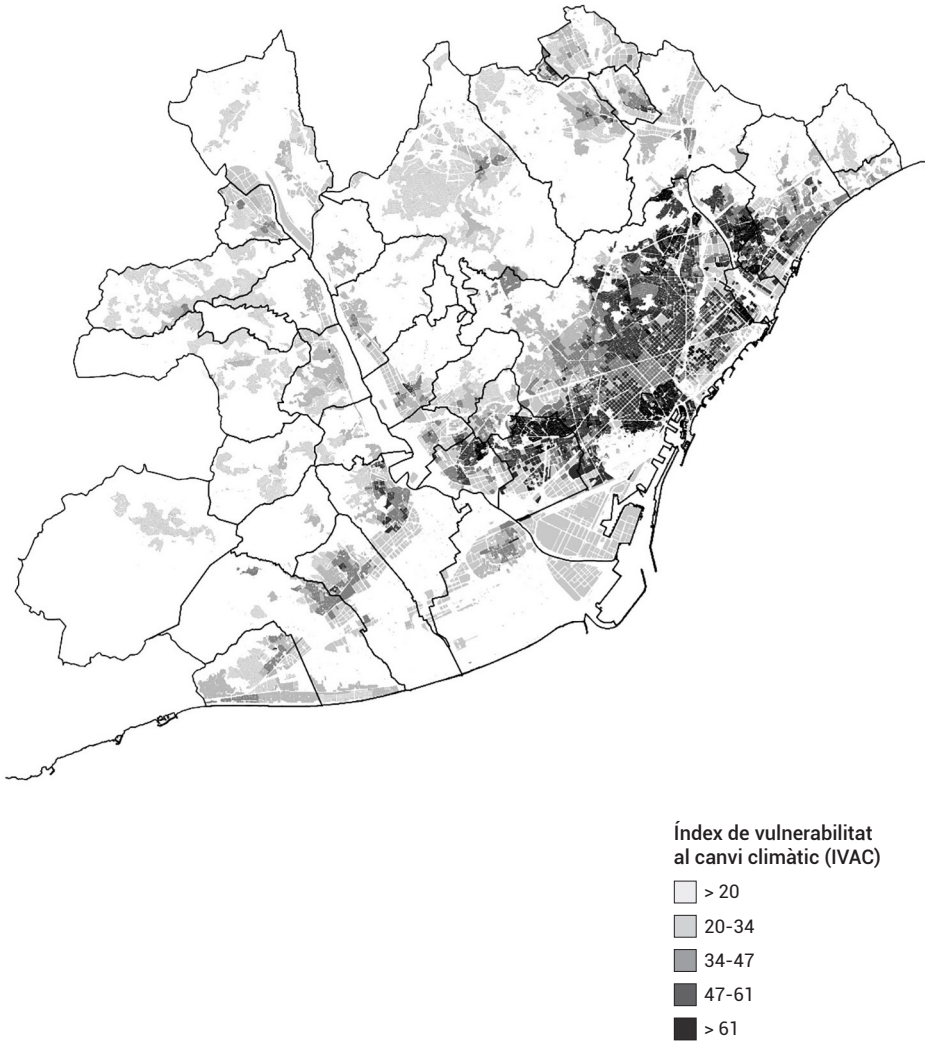
Val a dir que altres estudis més recents, com ara l'enquesta pilot duta a terme durant l'estiu de 2022 (Domene *et al.*, 2023) i l'enquesta AMB-CALOR 2023 elaborada l'estiu de 2023 per l'Institut Metròpoli per encàrrec de l'AMB (Satorras *et al.*, 2023b), ofereixen una visió més completa de les estratègies d'adaptació utilitzades pels col·lectius més vulnerables, si bé, per ser una enquesta, no permet la desagregació espacial que requereix l'IVAC. Encara que l'IVAC no incorpora directament variables específiques de la població infantil o adolescent, com el percentatge de població menor de 18 anys, la taxa d'escolarització o la proporció de famílies de renda baixa amb fills/es menors d'edat, continua sent una eina vàlida per identificar zones vulnerables. Les variables incloses en l'índex donen compte de situacions de vulnerabilitat en general; és previsible que en les zones identificades com a molt vulnerables hi hagi infants i adolescents que també ho siguin.

Els índexs compostos o sintètics han rebut moltes crítiques pel seu reduccionisme i sovint la subjectivitat i l'arbitrarietat metodològiques, especialment pel que fa als enfocaments de ponderació i agregació (Greco *et al.*, 2019). Tanmateix, els índexs compostos s'usen cada cop més per a la construcció d'indicadors agregats que capturen fenòmens socials multidimensionals, com ara mesurar el benestar a partir de la pobresa i la desigualtat o capturar la qualitat de vida en múltiples dominis. En la construcció de l'IVAC s'ha usat una metodologia que contempla la construcció d'un índex compost no compensatori per fer comparacions espacials a partir de l'agregació d'indicadors no substituïbles, tots amb la mateixa rellevància per al fenomen analitzat i sense possibilitat de compensacions; és a dir, que un valor baix en un indicador no es pot compensar amb un valor alt en un altre. El detall de la metodologia usada per construir l'IVAC es pot consultar a l'informe de García-Sierra i Domene (2022).

Els resultats obtinguts de l'IVAC indiquen que més de mig milió de persones viuen en zones d'elevada vulnerabilitat a la calor a l'àrea metropolitana de Barcelona. Les zones més vulnerables es concentren en àrees densament poblades del continu urbà metropolità (Figura 2). Així, a l'eix Besòs la vulnerabilitat es concentra als municipis de Badalona, Barcelona (en especial als districtes de Ciutat Vella, Sants-Montjuïc, Nou Barris i Horta-Guinardó), Sant Adrià de Besòs i Santa Coloma de Gramenet. A l'eix Llobregat, la vulnerabilitat a la calor és més elevada al barri de Sant Ildefons, de Cornellà de Llobregat, alguna petita zona del barri de Can Vidalet, d'Esplugues de Llobregat, i al barri de Collblanc, de l'Hospitalet de Llobregat. Aquestes àrees en conjunt aglutinen una població d'uns 525.827 habitants, aproximadament un 16,1% del conjunt de la població de l'àrea metropolitana de Barcelona (Taula 2).

FIGURA 2

Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) a l'àrea metropolitana de Barcelona (dades de 2019)



TAULA 2

Població resident en seccions censals amb valors d'IVAC superiors a 61 (molt alt) a l'àrea metropolitana de Barcelona (dades de 2019)

| MUNICIPI O DISTRICTE | POBLACIÓ | PERCENTATGE DE POBLACIÓ | |
|-----------------------------|----------------|---|-----------------------------|
| | | Del conjunt del municipi o districte de Barcelona (%) | Del conjunt de l'AMB (%) |
| Badalona | 40.775 | 18,73 | 1,25 |
| Barcelona | 275.919 | 17,03 | 8,46 |
| Ciutat Vella | 92.806 | 92,15 | 2,85 |
| Eixample | 1.209 | 0,46 | 0,04 |
| Sants-Montjuïc | 52.667 | 29,05 | 1,62 |
| Gràcia | 2.812 | 2,32 | 0,09 |
| Horta-Guinardó | 20.147 | 11,88 | 0,62 |
| Nou Barris | 69.634 | 41,48 | 2,14 |
| Sant Andreu | 15.595 | 10,52 | 0,48 |
| Sant Martí | 21.049 | 8,92 | 0,65 |
| Cornellà de Llobregat | 17.973 | 20,62 | 0,55 |
| Esplugues de Llobregat | 3.743 | 8,07 | 0,11 |
| l'Hospitalet de Llobregat | 133.079 | 50,97 | 4,08 |
| Montcada i Reixac | 1.984 | 5,57 | 0,06 |
| Sant Adrià de Besòs | 7.822 | 21,33 | 0,24 |
| Sant Boi de Llobregat | 911 | 1,1 | 0,03 |
| Santa Coloma de Gramenet | 43.621 | 36,71 | 1,34 |
| Total | 525.827 | - | 16,13 |

Font: García-Sierra i Domene (2022).

L'IVAC es va encreuar amb els mapes pronòstic d'augment de les temperatures i de freqüència i severitat de les onades de calor en el període 2011-2040 elaborats pel Servei Meteorològic de Catalunya (SMC, 2018), estudi emmarcat dins l'eix d'Energia i Canvi Climàtic del Pla de Sostenibilitat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona (PSAMB). Aquest estudi

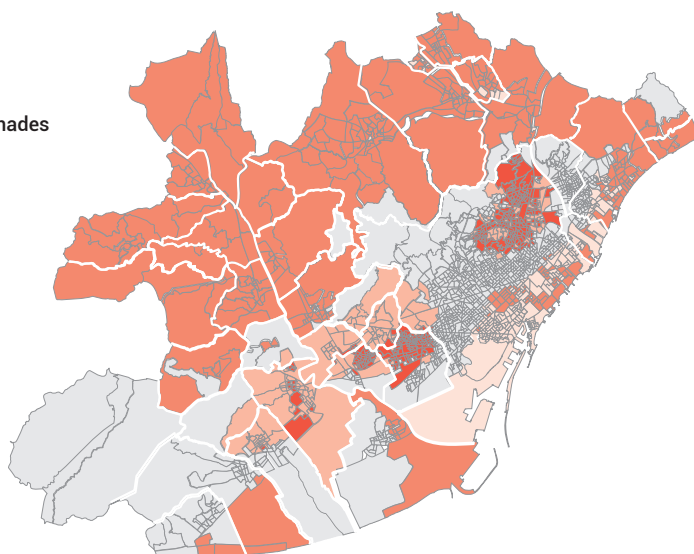
inclou la generació d'escenaris climàtics futurs regionalitzats a molt alta resolució (1km) per a l'àmbit de l'AMB usant models de circulació globals de l'IPCC-AR5, a més de les projeccions futures de temperatura i de precipitació fins al 2100 en diferents escenaris amb mitigació i sense mitigació. Els models aplicats tenien en compte la influència del litoral i identificaven els municipis costaners i amb un clima més temperat respecte dels municipis d'interior, i hi fixaven llindars de temperatura diferents per a cada grup. En concret es va projectar l'IVAC sobre les dades climàtiques de dies amb temperatures molt elevades diürnes i nocturnes i freqüències d'onades de calor diürnes i nocturnes de l'escenari sense mitigació, E85 = RCP8,5, en el període temporal 2011-2040, ja que l'objectiu de la planificació és el futur pròxim.

A la Figura 3 es mostren els resultats de l'encreuament entre l'IVAC i la freqüència d'onades de calor (temperatures diürnes i nocturnes) en l'escenari futur RCP8,5 sense mitigació per al 2011-2040. El risc d'onades de calor es defineix aquí com el pronòstic (mitjana anual) de ratxes de sis o més dies consecutius amb temperatures diürnes màximes i de temperatures nocturnes mínimes molt elevades, respectivament. Els resultats obtinguts mostren l'afectació de més de 550.000 persones amb alta vulnerabilitat social a la calor segons l'IVAC i alt risc d'onades de calor amb temperatures diürnes molt elevades en aquest escenari (al mapa de l'esquerra, en vermell el clúster alt-alt). Aquesta població es localitza principalment en els municipis de Barcelona (districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Horta-Guinardó), Cornellà de Llobregat (als barris de Sant Ildefons i la Gavarra), Esplugues de Llobregat (barris de Can Vidalet i Can Cervera), zona nord de l'Hospitalet de Llobregat i meitat sud de Santa Coloma de Gramenet. La població amb alta vulnerabilitat social afectada per alt risc d'onades de calor amb temperatures nocturnes molt elevades és d'unes 315.000 persones (mapa dret, en vermell el clúster alt-alt). Aquesta població es concentra principalment en el municipi de Barcelona (districtes de Ciutat Vella, l'Eixample i Sants-Montjuïc i algunes zones de les Corts i de Sant Martí) i en els barris marítims de Badalona i de Sant Adrià de Besòs.

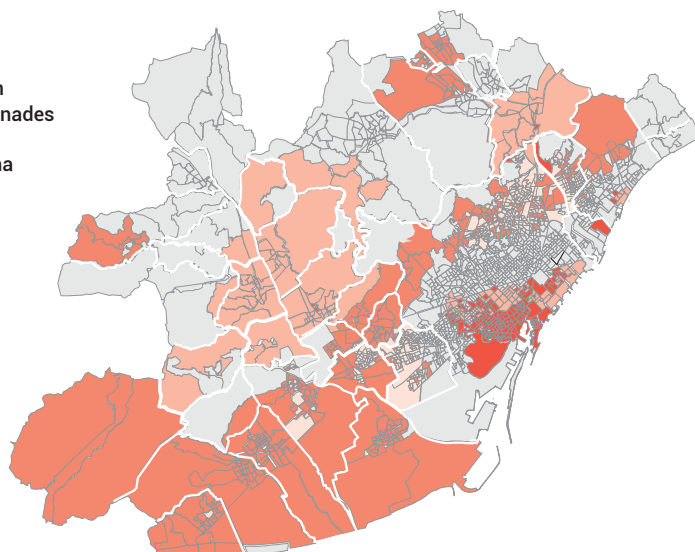
FIGURA 3

Correlació espacial bivariada (LISA) entre l'IVAC i la freqüència d'onades de calor segons la temperatura diürna i nocturna en l'escenari sense mitigació RCP8,5 (període 2011-2040) a l'àrea metropolitana de Barcelona

Índex local de Moran
IVAC-Freqüència d'onades
de calor segons
temperatura diürna



Índex local de Moran
IVAC-Freqüència d'onades
de calor segons
temperatura nocturna



Clústers

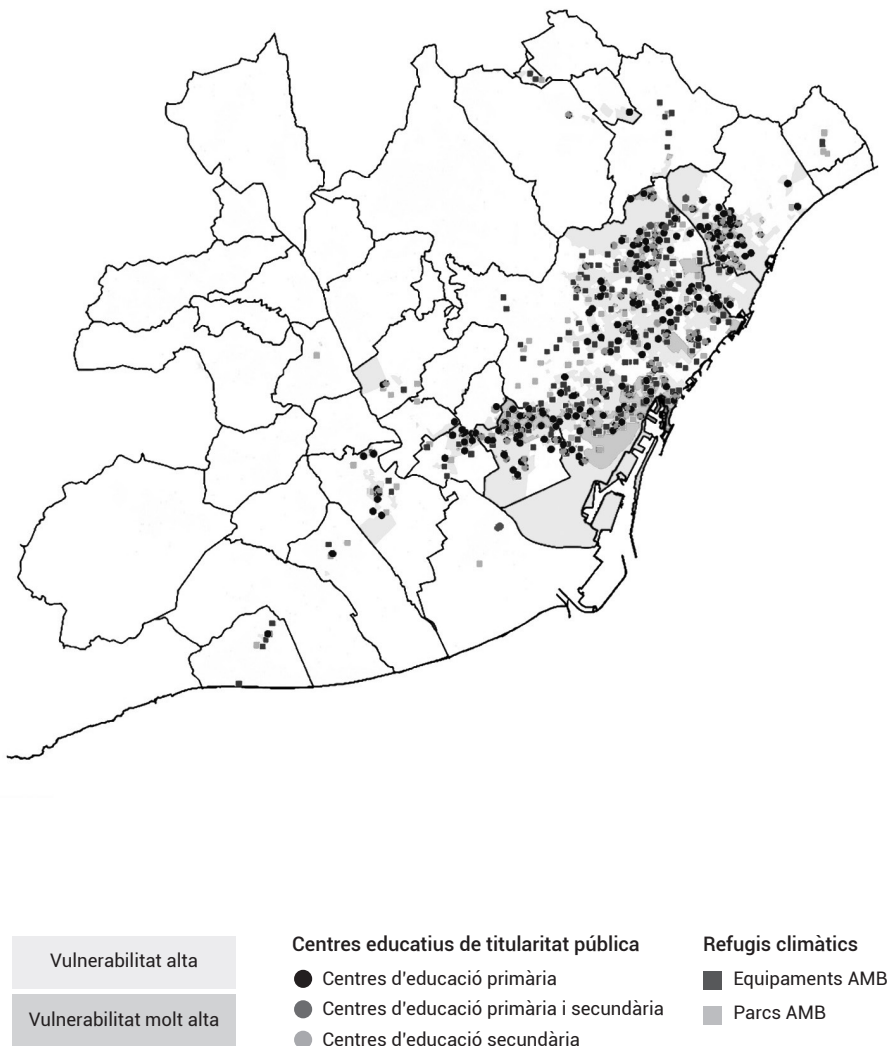
- Alt-alt
- Baix-baix
- Baix-alt
- Alt-baix
- No significatiu

Un dels avantatges de la construcció de l'IVAC com a índex amb base cartogràfica és que facilita l'encreuament amb altres tipus de dades, per tal d'identificar la població, els equipaments i les infraestructures més vulnerables. En aquest cas, una primera aproximació de l'IVAC amb un enfocament a la infància permet calcular la població infantil que viu en aquestes zones vulnerables. En concret, 50.210 infants de 3 a 12 anys i 18.020 adolescents de 13 a 16 anys viuen en àrees amb un IVAC molt elevat. Aquestes dades representen el 15,8% i el 14,2% del total de persones d'aquests grups d'edats de l'àrea metropolitana de Barcelona. A més, aquesta anàlisi creuada també permet localitzar els 65 centres educatius públics —48 de primària, 16 de secundària i un institut escola— que se situen en les zones amb una vulnerabilitat a la calor més elevada de l'àrea metropolitana de Barcelona (vegeu la Figura 4).

En l'apartat següent es plantegen algunes de les aplicacions en l'àmbit de la infància i els entorns escolars que pot tenir aquest índex metropolità de vulnerabilitat social davant d'episodis de calor extrema.

FIGURA 4

Centres educatius públics de l'àrea metropolitana de Barcelona situats en zones de vulnerabilitat alta (IVAC entre 47 i 61) o molt alta (IVAC superior a 61)



Font: Satorras et al., (2023a).

Palanques de canvi i punts de millora en les estratègies d'adaptació

Per tal de fomentar una adaptació justa i inclusiva al canvi climàtic cal orientar l'adaptació climàtica vers les necessitats dels col·lectius més vulnerables, entre els quals hi ha els infants. Així doncs, incorporar la crisi climàtica i la seva influència desigual a les polítiques, intervencions i funcionament d'equipaments públics dirigits a la infància és cabdal per assolir una transició justa i garantir que tots els infants tinguin accés a un entorn segur i saludable. En aquest sentit, l'IVAC pot esdevenir una eina potent per informar les polítiques destinades a la infància i per a la transformació de les llars amb infants, els centres educatius, i els entorns escolars i d'espai públic on juguen i passen temps, per així fomentar una resiliència climàtica inclusiva.

A continuació, volem destacar i detallar quatre àmbits d'acció pública en què l'IVAC pot contribuir a informar la planificació incorporant la dimensió de la vulnerabilitat climàtica desigual, tot centrant l'atenció en els infants i en els espais on es desenvolupen, els quals són:

1. La transformació dels patis escolars en refugis climàtics.
2. La rehabilitació dels centres educatius per millorar-ne el confort tèrmic.
3. La transformació dels entorns escolars i altres espais públics lúdics en espais resilents.
4. La ciència ciutadana amb infants enfront de la crisi climàtica. Si bé aquesta reflexió permet copsar el potencial dels índexs multidimensionals de vulnerabilitat social al canvi climàtic en diversos contextos, el desenvolupament dels quatre punts està situat i s'il·lustra a través de polítiques del context de l'àmbit metropolità de Barcelona, que és l'àmbit que cartografia l'IVAC.

Palanca de canvi 1: la transformació dels patis escolars en refugis climàtics

Les polítiques de transformació dels patis escolars parteixen de la idea clau que el pati és part de l'escola i, per tant, forma part del projecte pedagògic i dels espais educatius usats per la comunitat educativa (IIAB, 2021a; El Globus Vermell, 2023). En un context de canvi climàtic, aquests espais educatius s'han d'adaptar per garantir que són confortables i alhora poden esdevenir entorns on educar i reflexionar al voltant de la crisi climàtica. D'altra banda, els patis oberts també formen part de la ciutat i, per tant, de les ciutats educadores, saludables i jugables dirigides als infants, però també de les ciutats resilents i adaptades al canvi climàtic que transformen els patis en refugis climàtics exteriors oberts a la comunitat local.

Una primera experiència innovadora en aquest àmbit es va dur a terme el curs 2019-2020 a 11 escoles de la ciutat de Barcelona que van transformar els seus patis en refugis climàtics, en el marc d'una Acció d'Innovació Urbana (*Urban Innovation Action*) finançada per la Comissió Europea per tal d'adaptar les escoles al canvi climàtic (Barcelona, 2023; López-Plazas *et al.*, 2023; Sanz-Mas *et al.*, 2024). A partir d'aquesta experiència pilot, en els següents cursos s'han dut a terme quatre edicions del programa Transformem els patis impulsat per la Direcció d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, amb la col·laboració de l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona (IIAB) i de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Aquest programa té per objectiu que el 2030 tots els patis d'educació infantil i de primària, els instituts escola i els centres d'educació especial de la ciutat de Barcelona siguin coeducatius, verds i comunitaris. Per guiar la transformació d'aquests patis, les intervencions s'han basat en sis criteris amb l'objectiu que el pati es converteixi en un espai valuós d'aprenentatge, coeducació i convivència dins de l'escola; amb diversitat d'ambients i activitats lúdiques i creatives; que garanteixi el contacte amb la natura (terra, aigua i verd); que sigui confortable i connectat amb l'entorn; que permeti una (re)distribució equilibrada dels espais, i que sigui

prou versàtil per als usos diversos que en poden fer la comunitat i el veïnat (IIAB, 2021b). El 2021, el programa disposava d'un pressupost de 3,5M€ per transformar 17 escoles, que equival a uns 200.000€ d'inversió per escola. Més enllà de Barcelona, en els darrers anys s'han desplegat nombrosos programes com Patis x Clima, impulsat pel Globus Vermell, que acompanyen i mapen casos en diferents localitats (El Globus Vermell, 2024) o altres programes de renaturalització de patis impulsats directament per ajuntaments o pel teixit comunitari (p. ex., RENATUReUs a Reus, GiroNat a Girona, rePLANTegem a Sabadell, o Espais que eduquen, patis per a tothom a Lleida). Aquests processos de transformació dels patis en refugis climàtics s'han començat a avaluar mitjançant estudis d'entitats expertes en infància (IIAB, 2022) o en salut pública (Continente i López, 2022) i mitjançant projectes de recerca interdisciplinaris com el COOLSCHOOLS (Ruiz-Mallén *et al.*, 2023) o la mateixa UIA (López-Plazas *et al.*, 2023; Sanz-Mas *et al.*, 2024).

Els indicadors multidimensionals que cartografien a alta resolució espacial la vulnerabilitat social al canvi climàtic, com és el cas de l'IVAC, poden contribuir a millorar el disseny i l'efectivitat d'aquest tipus d'intervencions en tres àmbits. En primer lloc, a l'hora d'incloure el criteri de la vulnerabilitat climàtica per tal de seleccionar un territori o centre educatiu on dur a terme la transformació dels patis. Així doncs, la prioritització d'aquestes intervencions també hauria de tenir en compte els territoris amb més vulnerabilitat social a la calor. Per exemple, el projecte d'escoles refugi climàtic impulsat de forma pionera en 11 escoles de la ciutat de Barcelona va seleccionar les escoles garantint l'equitat territorial (una escola per districte) i tenint també en compte la incidència de la radiació solar en els patis i els centres educatius, l'eficiència energètica dels edificis i la seva vulnerabilitat al soroll o a la pol·lució (UIA i GER, 2022; López-Plazas *et al.*, 2023). De les 11 escoles només una es trobaria en una zona amb alta vulnerabilitat a la calor (IVAC superior a 61). Amb el programa Transformem els patis, la prioritització d'aquestes intervencions va incloure nous criteris de puntuació per seleccionar les escoles, com per exemple la superfície de verd urbà disponible al voltant de l'escola (IIAB,

2021c). En tot cas, incloure com a criteri indicadors multidimensionals específicament de calor extrema com l'IVAC permetria prioritzar les intervencions en escoles situades en zones amb aquesta elevada vulnerabilitat a aquest risc (vegeu la Figura 4). En segon lloc, entendre la vulnerabilitat a la calor de l'entorn escolar i del barri més enllà de la vulnerabilitat tèrmica de l'edifici escolar i del pati permet ampliar l'escala de treball i situar la intervenció de transformació del pati en el context en què habiten i juguen els infants. Per exemple, l'interessant procés de co-creació que guia el programa de transformació dels patis escolars de Barcelona (vegeu IIAB, 2021d) parteix d'una diagnosi tècnica del pati realitzada pel Consorci d'Educació de Barcelona, la qual es podria acompanyar per una radiografia de la vulnerabilitat climàtica en aquell barri. Finalment, l'IVAC també podria contribuir a dissenyar els programes d'obertura dels patis transformats en refugis climàtics prioritzant l'obertura especialment en els barris o entorns amb una vulnerabilitat social a la calor més elevada.

Palanca de canvi 2: l'IVAC i la rehabilitació climàtica dels centres escolars

A Catalunya hi ha 3.900 centres d'educació infantil i primària, dels quals 2.679 són públics (Idescat, 2023a), i 1.170 centres de secundària, dels quals 655 són públics (Idescat, 2023b). Aquest parc d'edificis educatius públics està format per edificis de períodes històrics molt diferents i amb diverses tecnologies constructives (Dept. d'Educació, 2021), que encara tenen nombrosos reptes: des de resoldre les situacions de temporalitat enquistades (el miler de mòduls prefabricats, els anomenats «barracons», que existeixen des de fa una dècada per proveir d'aules provisionals) fins a incorporar criteris pedagògics a l'hora de rehabilitar, reformar o construir nous centres escolars. Una qüestió clau d'aquestes infraestructures educatives, i especialment dels edificis escolars construïts abans del 2006 que encara no incorporaven criteris de climatització, és la de garantir el confort i les condicions ambientals, especialment en moments

d'extremes de temperatura (fred i calor) i en un context de canvi climàtic que agreujarà particularment els extrems de calor.

L'estiu de 2022, en el marc de diverses onades de calor excepcionalment intenses i que van iniciar-se precoçment durant el mes de maig (Domene *et al.*, 2023), tant famílies com professorat van fer públiques crítiques per la falta de solucions a les altes temperatures que hi havia a les aules (Be-teve, 2022). En aquell context, algunes famílies i centres van visibilitzar el seu malestar a les xarxes socials a través d'una campanya sota les etiquetes #SensCouenelsFills i #ProuDesmaisaesAules (CCMA, 2022a). També el principal sindicat de professionals de l'educació en l'ensenyament públic va recalcar la necessitat de garantir una temperatura adequada d'entre 17 °C i 27 °C, tal com queda establert a l'article 7 i l'annex III del Reial decret 486/1997, pel qual s'estableixen les disposicions mínimes de seguretat i salut en els llocs de treball (USTEC, 2022). En aquest cas, el sindicat recomanava que si en els centres es detectaven temperatures que sobrepassessin el llindar legal, s'avisés a Serveis Territorials d'Educació i es tramités una comunicació de risc al corresponent Servei de Prevenció de Riscos Laborals.

En aquest context, el Departament d'Educació va anunciar el setembre de 2022, com a primera mesura, que enviaria ventiladors a les escoles en què s'hagués detectat temperatures per sobre dels 30 °C (CCMA, 2022b). A mitjà termini, de cara a la següent temporada de calor, s'anunciaven petites intervencions per mitigar les altes temperatures, com ara la instal·lació de tendals o persianes. Finalment, ja més a llarg termini es preveia dur a terme un estudi en profunditat de les necessitats de cada centre.

Aquestes mesures s'han agrupat en el Pla d'adequació al canvi climàtic, anunciat per la Generalitat a la primavera de 2023, que reconeix la necessitat d'adaptar els centres del sistema educatiu català als episodis recurrents d'altres temperatures i a l'increment mitjà de la temperatura (Dept. d'Educació, 2023). El Pla inclou una guia d'actuació amb accions per reduir els impactes de les altes temperatures sobre la salut dels membres

de la comunitat educativa, i presenta el Pla d'organització de centre per altes temperatures (el POCAT), que els centres poden redactar per planificar i coordinar les seves actuacions de preparació i mitigació dels efectes dels extrems climàtics. El Pla s'estructura en tres àrees prioritàries d'actuació: el projecte educatiu i el currículum; la cultura i organització dels centres, i la planificació dels entorns físics. Aquesta darrera línia sobretot se centra en mesures de rehabilitació energètica i per promoure edificis de consum quasi zero (nZeb), i també inclou actuacions bàsiques per assolir una sensació tèrmica més confortable i un primer pla de xoc entre 2023 i 2028. Les mesures que recull el pla de xoc inclouen:

1. Millora de les envolupants (façanes, cobertes, tancaments) en 257 centres.
2. Implementació de mesures passives bàsiques (proteccions solars, tendals, fonts i punts d'aigua).
3. Generació «d'espais climatitzats» mitjançant la instal·lació d'aire condicionat en espais d'ús general del centre (menjador, biblioteca, aules polivalents, zones de treball de docents i administració) per proporcionar zones confortables en moments de temperatures molt elevades.
4. Impuls a la renaturalització dels patis.
5. Lliurament de ventiladors. La climatització d'espais comuns es prioritza en centres d'educació especial i llars d'infants de la Generalitat, seguit dels instituts, començant per aquells orientats al sud, amb menor ventilació creuada i edificis construïts entre 1979 i 2007.

El pla representa un primer esforç, reconeixement i compromís en abordar la problemàtica; així i tot, ha rebut crítiques per part de la comunitat educativa per ser considerat insuficient tant en els centres on es començarà a actuar (que tampoc inclouen els edificis de titularitat municipal com les escoles de primària) com en el pressupost destinat. Es qüestiona la climatització d'espais comuns per l'elevat cost energètic i econòmic, així com per les dificultats organitzatives i pedagògiques que implica desplaçar-hi l'alumnat. Es considera necessari fer un diagnòstic més

acurat de l'estat dels centres educatius per plantejar programes d'actuacions adaptats a la realitat de cada centre i alhora abordar debats de més profunditat com la modificació del calendari escolar i la suspensió d'activitats en cas de temperatures extremes (CCMA, 2023; USTEC, 2023).

Pel que fa als centres educatius de titularitat municipal, alguns ajuntaments també han implantat programes per fer front a les altes temperatures a les escoles de primària. Per exemple, el recent Pla Clima Escola Barcelona preveu que l'Ajuntament de Barcelona climatitzi 170 centres educatius entre 2024 i 2029 mitjançant sistemes d'aerotèrmia que funcionaran amb energia elèctrica generada per plaques fotovoltaïques (Ajuntament de Barcelona, 2023). Segons el pla, aquest s'implementarà inicialment en 24 escoles escollides mitjançant criteris tècnics de necessitat i viabilitat i a cada escola caldrà una inversió d'uns 600.000€ (Ajuntament de Barcelona, 2024). L'estudi tècnic ha inclòs l'anàlisi de dades meteorològiques de la ciutat, la caracterització constructiva de les escoles, i la definició d'estratègies de climatització partint de les simulacions tèrmiques de les aules. Cal també tenir en compte que alguns centres públics pioners, com l'escola pública el Garrofer, de Barcelona o l'escola bressol La Font del Rieral, de Santa Eulàlia de Ronçana, ja s'han construït o reformat amb criteris bioclimàtics i d'ecoeficiència que garanteixen el confort tèrmic interior amb sistemes de climatització passiva que requereixen poc o nul consum d'energia, però encara es tracta de casos excepcionals.

Com en el cas de la transformació dels patis, la prioritització dels centres on dur a terme aquest seguit d'intervencions per garantir una sensació tèrmica confortable a l'interior és una de les qüestions que els indicadors de vulnerabilitat a la calor com l'IVAC podrien contribuir a informar, aportant també informació del context en què se situa el centre escolar i de les necessitats que poden tenir els infants al llarg de la seva jornada. És important reconèixer que, igual que l'àpat del menjador escolar pot ser l'única opció per a una alimentació suficient i saludable per a una part de l'alumnat vulnerable (Agència de Salut Pública de Catalunya,

2020), l'escola també pot ser l'únic lloc i la garantia de passar una part del dia en un espai on es poden sentir frescos i còmodes, especialment en casos en què a casa seva s'arriba a temperatures excessivament altes i sense possibilitat d'ús d'aire condicionat.

Palanca de canvi 3: la creació d'entorns escolars resilients en zones amb elevada vulnerabilitat climàtica

Aquest apartat destaca la importància de considerar l'espai públic al voltant dels centres educatius com a àmbit clau per a la creació d'entorns escolars resilients. La protecció dels infants contra les altes temperatures ha d'anar més enllà del recinte escolar, i això és especialment rellevant en zones afectades per elevada vulnerabilitat climàtica, ja que són espais molt densos, amb poca presència de verd i amb un efecte important de l'efecte illa de calor. A això s'ha d'afegir el fet que en el cas de la ciutat de Barcelona hi ha una desigualtat marcada en la presència de verd dins de les escoles, perquè és més comuna a les escoles situades als barris més benestants (les Corts i Sarrià - Sant Gervasi) i coincideix en molts casos amb escoles privades (Baró *et al.*, 2021).

El 2020, l'Ajuntament de Barcelona va llançar el programa Protegim les escoles amb la finalitat de renovar 217 entorns escolars fins el 2023 per transformar-los en àrees segures i saludables, amb menys contaminació atmosfèrica. Aquests nous espais urbans estan concebuts com a llocs de trobada i oci per a la comunitat educativa, alhora que es dissenyen per incentivar el joc i l'entreteniment dels infants. L'objectiu principal del programa era millorar la qualitat de l'aire, disminuir el soroll i crear espais d'estada i de joc, a més de reduir la presència del vehicle privat. La pacificació de l'entorn escolar, juntament amb l'augment de la presència de verd, contribueix a disminuir l'efecte illa de calor i a crear entorns més frescos i saludables per a tota la comunitat escolar. L'avaluació d'aquest programa (Ubalde-López *et al.*, 2023) ha permès comprovar que les pacificacions dels entorns escolars han creat espais de convivència

més inclusius i saludables per als nens i nenes i la resta de la comunitat. Una de les qüestions que s'aborda en l'avaluació és si aquests espais pacificats són un bon lloc per refrescar-se a l'estiu. En aquest cas les percepcions de la comunitat escolar no mostren resultats concloents de la comparativa entre els que s'han pacificat i els que no. Recordem que la transformació ha implicat petites intervencions en l'augment del verd, com ara jardineres i alguns arbres, però no mesures integrals d'augment substancial de verd i d'ombres.

A banda de les escoles que s'han convertit en refugis climàtics, també val la pena avaluar si les escoles que es troben en zones amb més vulnerabilitat tenen a prop refugis climàtics perquè l'alumnat i les seves famílies puguin anar a refugiar-se en episodis de calor. En el cas de Barcelona, en un context densament urbanitzat i amb una distribució molt desigual del verd urbà, on per exemple la mitjana de verd urbà al districte de Gràcia és de 3,5 m² per habitant i de 17,4 m² per habitant al districte de Sants-Montjuïc (Ajuntament de Barcelona, 2020), cal avaluar l'equitat en l'accés als refugis climàtics de la població infantil. Dels 65 centres educatius públics situats en zones amb una elevada vulnerabilitat a la calor, 44 disposen d'un refugi climàtic accessible a 5 minuts caminant. No obstant això, encara queda un terç dels centres que no tenen cap refugi a prop. Donat que la política de pacificació, especialment quan es limita a petites millores, no és suficient per reduir les temperatures extremes, és necessari implementar una política de distribució de refugis climàtics que tingui en compte la xarxa de centres educatius, especialment aquells que no tenen cap refugi proper.

El desenvolupament i mapatge de l'IVAC pot ajudar a prioritzar l'actuació en les zones més necessitades, tant dins com fora de l'entorn escolar, per millorar la qualitat de vida dels infants i les seves famílies en episodis de calor extrema. Això implica no només la creació de més espais verds als voltants de les escoles, sinó també la implementació de polítiques de compensació del verd urbà en tota la ciutat per garantir una distribució equitativa dels beneficis de la natura en els entorns escolars

i més enllà. També pot servir per prioritzar la creació de refugis climàtics propers a les escoles en zones amb un alt índex de vulnerabilitat al canvi climàtic, i el disseny d'itineraris o camins escolars frescos per assegurar que els infants puguin desplaçar-se de manera segura i còmoda a l'escola, tot promocionant la salut i el benestar dels estudiants i fomentant la justícia social.

Palanca de canvi 4: cap a una ciència ciutadana del canvi climàtic que eduqui i empoderi als infants des de l'equitat

La recerca acadèmica està començant a reconèixer el paper que poden tenir els infants en l'acció climàtica, així com els beneficis que poden obtenir ells mateixos i les seves comunitats de les accions d'adaptació dirigides específicament als infants (Treichel, 2020; Shorritge *et al.*, 2020). Els projectes de ciència ciutadana ofereixen una oportunitat única per a la participació activa dels infants, així com de la comunitat educativa, en el plantejament de preguntes de recerca, el disseny de metodologies, la recopilació de dades i l'anàlisi i interpretació de problemes i solucions relacionades amb els reptes del canvi climàtic. A escala escolar, aquests projectes poden implicar el monitoratge de la temperatura i altres factors ambientals dins i fora de l'edifici escolar, la recopilació de dades als propis habitatges de l'alumnat, o la cocreació de noves solucions d'adaptació que incloguin atendre les necessitats i millorar les vivències dels infants.

Els projectes de ciència ciutadana per avaluar els impactes de la calor i millorar-ne l'adaptació es poden informar a partir dels índexs de vulnerabilitat a la calor extrema, com l'IVAC, i beneficiar-se'n. Un dels projectes que ja l'ha usat és el projecte Vigilants de la Calor, un projecte de ciència ciutadana actualment en marxa i centrat en el confort tèrmic dels infants a les seves llars, desenvolupat per l'Institut Metròpoli i l'Institut de Recerca de l'Energia de Catalunya (IREC) i engegat i finançat per l'AMB (Satorras *et al.*, 2023a). Aquest projecte té com a objectiu abordar

els reptes interconnectats de viure, però també d'aprendre, educar, investigar i governar les ciutats en temps de canvi climàtic i de persistents desigualtats socials. Per fer-ho, s'ha posat en pràctica un pilot de ciència ciutadana per monitorar la temperatura i la percepció sobre el confort tèrmic mitjançant sensors de temperatura i diaris de calor a l'interior dels habitatges de l'alumnat de 5è i 6è de tres escoles situades en zones d'elevada vulnerabilitat al canvi climàtic a l'àmbit metropolità. Específicament, els infants han participat com a observadors de calor durant l'estiu del 2024 amb un programa que inclou per primera vegada el monitoratge de la temperatura i el confort a les habitacions dels infants. També inclou tallers per cointerpretar els resultats i cocrear solucions per a una adaptació equitativa centrada en les necessitats i vivències dels infants i les famílies. El projecte pretén fomentar una adaptació equitativa i centrada en els infants, contribuir a la mitigació de la pobresa energètica (especialment durant la infància), augmentar la confiança en la ciència i el contacte entre escoles i la comunitat científica, i generar una recerca en resiliència climàtica urbana innovadora, participativa i orientada a informar les polítiques públiques.

En aquest sentit, per tal d'identificar la població objectiu i prioritzar els centres educatius on pilotar i implementar el projecte s'ha dut a terme un encreuament dels centres d'educació públics de l'àrea metropolitana de Barcelona amb la cartografia de vulnerabilitat a la calor i al canvi climàtic (IVAC) (vegeu la Figura 4). En futures edicions, l'IVAC pot esdevenir un dels criteris, juntament amb altres, per tal de prioritzar els centres educatius i barris on ampliar la cobertura i la xarxa de Vigilants de la Calor i d'altres futurs projectes de ciència ciutadana i calor dirigits als infants.

Conclusions

El present capítol ha destacat la necessitat d'avaluar i comprendre la vulnerabilitat dels infants a la calor, tot posant l'accent en els centres educatius i els entorns escolars i en les implicacions en termes d'equitat. A l'àrea metropolitana de Barcelona hi ha 50.210 infants de 3 a 12 anys i 18.020 adolescents de 13 a 16 anys que viuen en àrees amb una vulnerabilitat a la calor molt elevada, segons estimacions realitzades a partir de l'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC). Aquesta proporció representa el 15,8% i el 14,2%, respectivament, del total d'aquests grups d'edat a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. L'IVAC també permet quantificar i localitzar els 65 centres educatius públics —48 de primària, 16 de secundària i un institut escola— que se situen en les zones amb major vulnerabilitat a la calor de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Les primeres passes per abordar la vulnerabilitat dels infants en els centres i entorns escolars, incloent-hi també el seu barri immediat, ja s'han donat en diversos tipus d'intervencions. Primer, la transformació dels patis escolars en refugis climàtics és una estratègia clau per adaptar els espais educatius exteriors, fer-los més frescos i confortables i generar múltiples cobeneficis en termes lúdics, socials, ambientals i pedagògics. Algunes propostes concretes inclouen la renaturalització dels espais escolars, la creació d'espais d'ombra i espais d'aigua per refrescar l'ambient i oferir zones de joc aquàtic. Cal seguir promovent aquestes transformacions que, a més, poden contribuir a beneficiar el veïnat i els infants i joves fora de l'horari lectiu en els casos de patis oberts.

Segon, la rehabilitació climàtica dels centres escolars és fonamental i una mesura molt demandada per tota la comunitat educativa per assegurar condicions de confort tèrmic òptimes en un context d'augment de la intensitat i freqüència de les onades de calor. El Pla d'adequació al canvi climàtic impulsat pel Departament d'Educació reconeix la necessitat d'adaptar els centres educatius als impactes del canvi climàtic, però encara es percep com a insuficient per part de la comunitat educativa. Mesures

estructurals inclouen la renovació de les façanes, cobertes i tancaments, la implementació de mesures passives com proteccions solars, tendals, fonts i punts d'aigua; la creació d'espais climatitzats amb aire condicionat en àrees comunes com menjadors, biblioteques, aules polivalents i zones de treball per garantir el confort durant els episodis de calor extrema i la promoció de la renaturalització dels patis escolars. També caldrà fer un seguiment de la implementació del recent Pla Clima Escola Barcelona i avaluar-lo de forma multidimensional, que inclogui també el cost econòmic i energètic que implica aquesta estratègia d'intervenció.

Tercer, i anant més enllà dels centres educatius, programes de transformació dels entorns escolars, com el programa Protegim les escoles de l'Ajuntament de Barcelona, han renovat entorns escolars per crear àrees segures i saludables, amb menys contaminació i més espais d'oci. És essencial considerar l'espai públic al voltant dels centres educatius com a clau per crear entorns escolars resistents, especialment en zones amb alta vulnerabilitat climàtica, caracteritzades per densitat urbana i manca de verd, com passa en bona part del continu urbà de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. Una de les solucions més efectives és la pacificació de l'entorn escolar, juntament amb l'augment de la presència de verd, per aconseguir el triple objectiu de reduir la contaminació atmosfèrica i acústica i contribuir a disminuir l'efecte illa de calor i a crear entorns més frescos i saludables per a tota la comunitat escolar.

Per acabar, la ciència ciutadana pot esdevenir una eina clau per involucrar els infants i la comunitat educativa en la lluita contra el canvi climàtic. A través de projectes participatius de ciència ciutadana, com el Vigilants de la Calor, s'ofereix als infants l'oportunitat de mesurar el seu confort tèrmic i la temperatura dels seus habitatges i cocrear solucions d'adaptació que considerin les seves necessitats. Aquestes iniciatives de ciència participativa no només contribueixen a una adaptació al canvi climàtic equitativa i centrada en els infants, sinó que també fomenten la confiança en la ciència i reforcen els llaços entre les escoles, les famílies i la comunitat científica.

L'article ha destacat la utilitat de l'Índex de Vulnerabilitat al Canvi Climàtic (IVAC) en l'avaluació de la vulnerabilitat a la calor en l'àmbit educatiu i del barri, així com en l'orientació de les polítiques d'adaptació al canvi climàtic a les necessitats de la infància. L'IVAC ha servit com una eina valuosa per calcular la població infantil que viu en zones amb una elevada vulnerabilitat al canvi climàtic i per identificar i prioritzar les àrees i els centres educatius amb més necessitat d'intervenció, tant en els patis com en l'interior dels centres educatius, en els entorns escolars i en l'espai públic. A més, ha contribuït a prioritzar les àrees on promoure projectes de ciència ciutadana per tal de fer un diagnòstic més detallat de la seva vulnerabilitat i apoderar els infants i les seves famílies per proposar mesures de millora de la resiliència climàtica. Si bé l'ús de l'índex com a eina de diagnòstic és adequat per identificar zones prioritàries d'intervenció, seria beneficiosa la incorporació de dades específiques sobre la població infantil i juvenil per millorar la precisió i l'eficàcia de les mesures d'adaptació i mitigació. En combinació amb altres dades i estudis específics, l'IVAC pot contribuir a un diagnòstic més integral i a la implementació de polítiques que abordin de manera efectiva la vulnerabilitat dels infants a la calor.

A més de les intervencions esmentades, és crucial integrar el confort tèrmic dels infants tant a l'escola com a casa seva. Aquesta visió integradora permet comprendre millor com les condicions de calor extrema afecten els infants al llarg del dia. Algunes propostes inclouen la detecció precoç de la pobresa energètica a través dels centres educatius i la coordinació amb serveis socials. Utilitzar les escoles com a punts de detecció de casos d'infància amb pobresa energètica pot ajudar a identificar millor les necessitats dels infants que defugen els espais institucionals. A més, establir protocols de col·laboració entre les escoles i els serveis socials pot proporcionar suport immediat a les famílies en situació de pobresa energètica. És fonamental que, allà on no es pot arribar en l'àmbit privat, l'escola actuï com a xarxa de seguretat per garantir el benestar dels infants.

Amb una perspectiva que reconeix tant la vulnerabilitat específica dels infants com el seu paper en l'acció climàtica, s'obre la porta a un enfocament més inclusiu i participatiu en les respostes al canvi climàtic. Aquesta visió destaca la importància de no només considerar els infants com a víctimes passives amb una necessitat particular de suport, sinó com a agents actius de canvi i transformació. És important, doncs, reconèixer el paper que poden tenir tant per millorar el coneixement de la vulnerabilitat en tots els espais (escola, entorn escolar, barri, habitatge) com per codissenyar les respostes per aconseguir escoles, barris i comunitats més adaptades i que els tinguin en compte. Un aspecte crucial d'aquesta perspectiva és la justícia distributiva i ambiental. Els infants, especialment els més joves, pateixen les conseqüències d'un problema que no han creat. Aquesta injustícia s'ha de posar en relleu en l'anàlisi de la vulnerabilitat, per tal de subratllar la necessitat d'actuar no només per protegir els infants, sinó també per reconèixer i abordar les desigualtats subjacents.

Aquest article ofereix una visió general de la investigació sobre la vulnerabilitat al canvi climàtic dels infants en els seus entorns escolars, i posa un accent especial en com les respostes al canvi climàtic centrades en els infants poden contribuir a construir la resiliència. En vista del reconeixement creixent del paper dels infants en la defensa del clima, és oportú considerar com incloure'ls de manera més efectiva en l'acció d'adaptació al canvi climàtic i les repercussions per a ells i les seves comunitats.

Bibliografia

AGÈNCIA DE SALUT PÚBLICA DE CATALUNYA (2023). *L'alimentació saludable en l'etapa escolar. Guia per a famílies i escoles*. Agència de Salut Pública de Catalunya.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2020). *Verd urbà per habitant (m²). 2000-2020*. Ajuntament de Barcelona. Ecologia Urbana. Direcció de Serveis d'Espais Verds i Biodiversitat. <https://ajuntament.barcelona.cat/esta->

distica/catala/Estadistiques_per_temes/Medi_urba/Territori/Zones_verdes_i_platges/C0105.htm.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2023). *Barcelona invertirà 100 M€ en la climatització de 170 centres educatius entre 2024 i 2029*. 20/09/2023. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/premsa/2023/09/20/barcelona-invertira-100-me-en-la-climatitzacio-de-170-centres-educatius-entre-2024-i-2029/>.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2023). Refugis climàtics a les escoles. Ajuntament de Barcelona. <https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/ca/escoles-refugi-climatic>.

AJUNTAMENT DE BARCELONA. (2024). Pla Clima Escola Barcelona. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/pla-clima-escola-barcelona>.

BÄCKLIN, O., LINDBERG, F., THORSSON, S., RAYNER, D. i WALLEMBERG, N. (2021). «Outdoor heat stress at preschools during an extreme summer in Gothenburg, Sweden-Preschool teachers' experiences contextualized by radiation modelling». *Sustainable Cities and Society*, 75, 103324.

BARÓ, F., CAMACHO, D. A., DEL PULGAR, C. P., TRIGUERO-MAS, M. i ANGUELOVSKI, I. (2021). «School greening: Right or privilege? Examining urban nature within and around primary schools through an equity lens». *Landscape and Urban Planning*, 208, 104019.

BETEVE. (2022). Fer classe a 28 graus: les escoles demanen solucions per combatre la calor a les aules. 17/6/2022. <https://beteve.cat/societat/escoles-demanen-solucions-combatre-calor-aules/>.

BYTOMSKI, J. R. i SQUIRE, D. L. (2003). «Heat illness in children». *Current sports medicine reports*, vol. 2, núm. 6, p. 320-324.

CCMA. (2022a). Més de 30 graus a l'aula: #SensCoudenelsFills denuncia els efectes de la calor a l'escola. 17/6/2022. <https://www.ccma.cat/324/mes-de-30-graus-a-laula-senscoudenelsfills-denuncia-els-efectes-de-la-calor-a-lescola/noticia/3170554/>.

CCMA. (2022b). *Educació enviarà ventiladors a les escoles on s'ha detectat que fa més calor*. 8/9/2022. <https://www.ccma.cat/324/educacio-envia>

ra-ventiladors-a-les-escoles-que-ho-demanin-per-alleujar-la-calor/noticia/3183230/.

CCMA. (2023). *Educació posarà aire condicionat a 100 centres: quins són i amb quins criteris s'han triat*. 3/5/2023. <https://www.ccma.cat/324/educacio-posara-aire-condicionat-a-espais-comuns-de-100-centres-educatius/noticia/3226879/>.

CONTINENTE, X. i LÓPEZ, M. J. (2022). *Avaluació Transformem els patis curs 2021-2022*. Ajuntament de Barcelona. https://ajbcn-decidim-barcelona.s3.eu-west-1.amazonaws.com/o36pza1gnypzf6ozjgvdz3jf4qlc?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%22Avaluacio202122_ASPB.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27Avaluacio202122_ASPB.pdf&response-content-type=applic.

DAWKINS, L. C., BROWN, K., BERNIE, D. J., LOWE, J. A., ECONOMOU, T., GRASSIE, D., SCHWARTZ, Y., GODOY-SHIMIZU, D., KOROLOJA, I., MOVIC, D., WINGATE, D. i DYER, E. (2024). «Quantifying overheating risk in English schools: A spatially coherent climate risk assessment». *Climate Risk Management*, 44, 100602.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2023). *Pla d'adequació al canvi climàtic*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/pla-adequacio-canvi-climatic/index.html>.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2021). *Pla director d'infraestructures educatives*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/linies-estrategiques/pla-director-infraestructures-educatives/infraestructures-educatives.pdf>.

DOMENE, E., SATORRAS, M., BORRÀS, M., VANDELLÓS, A. i CALVET-MIR, L. (2023). «Les onades de calor a la metròpoli: percepcions del risc, efectes sobre la salut i pràctiques d'adaptació». *Recerca urbana per transformar. Anuari Metropolità de Barcelona*, vol. 1, p. 141-166.

DOMÍNGUEZ-AMARILLO, S., FERNÁNDEZ-AGÜERA, J., GONZÁLEZ, M. M. i CUERDO-VILCHES, T. (2020). «Overheating in schools: Factors determining children's perceptions of overall comfort indoors». *Sustainability*, vol. 12, núm. 14, p. 5772.

- EL GLOBUS VERMELL (2023). *Renaturalització d'espais educatius*. El Globus Vermell. https://patisxclima.elglobusvermell.org/wp-content/uploads/2023/03/230227_manual-patis-x-clima_alta.pdf.
- EL GLOBUS VERMELL (2024). *Bones pràctiques en renaturalització de patis escolars*. El Globus Vermell. <https://patisxclima.elglobusvermell.org/category/mapa-ca/>.
- GARCÍA-SIERRA, M. i DOMENE, E. (2022). *La calor en un futur: Índex de vulnerabilitat al canvi climàtic (IVAC)*. IERMB. Disponible a: <https://www.institutmetropoli.cat/ca/estudi/calor-futur-index-vulnerabilitat-canvi-climatic-ivac/>.
- GRECO, S., ISHIZAKA, A., TASIOU, M. i TORRISI, G. (2019). «On the methodological framework of composite indices: A review of the issues of weighting, aggregation, and robustness». *Social indicators research*, vol. 141, núm. 1, p. 61-94.
- GUILLAUMONT, P. i SIMONET, C. (2011). *Designing an index of physical vulnerability to climate change*. Fondation pour les Études et Recherches sur le Développement International.
- HAHN, M. B., RIEDERER, A. M. i FOSTER, S. O. (2009). «The livelihood vulnerability index: A pragmatic approach to assessing risks from climate variability and change – A case study in Mozambique». *Global Environmental Change*, vol. 19, núm. 1, p. 74-88.
- IDESCAT. (2023a). *Educació infantil i primària. Centres i professors. Per titularitat del centre*. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15713>.
- IDESCAT. 2023b. *Educació secundària. Centres i professors. Per titularitat del centre*. Idescat. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15720>.
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2021a). *Els patis de les escoles: un espai clau per al ple desenvolupament dels infants*. Document de treball. IIAB-IERMB.
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2021b). *Criteria per a un bon pati. Naturalitzat, coeducatiu i comunitari*. Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona (IIAB), Ajuntament de Barcelona.

- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2021c). *Els patis de les escoles un espai clau per al ple desenvolupament dels infants*. Document de treball. IIAB-IERMB. https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2021/10/20210202_Patis_Escoles_recerca.pdf.
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2021d). *Cocreació amb els infants i la comunitat educativa per la millora del pati de l'escola*. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/123213/1/202109_guia_cocreacio_transformem_patis.pdf.
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2022). *Avaluació 1a edició Transformem els Patis curs 2020/2021: Satisfacció i canvi d'usos*. https://ajbcn-decidim-barcelona.s3.eu-west-1.amazonaws.com/oghntor64gld7z7yrhnmqpx6jg8k?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%22Avaluacio202021_IIAB_IERMB.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27Avaluacio202021_IIAB_IERMB.pdf&response-content.
- LÓPEZ-PLAZAS, F., SÁNCHEZ, E. C., PÉREZ, R. L. i ALBANILLA, E. S. (2023). «Schools as climate shelters: Design, implementation and monitoring methodology based on the Barcelona experience». *Journal of Cleaner Production*, 432, 139588.
- MENEZES, J. A., CONFALONIERI, U., MADUREIRA, A. P., DUVAL, I. D. B., SANTOS, R. B. D. i MARGONARI, C. (2018). «Mapping human vulnerability to climate change in the Brazilian Amazon: the construction of a municipal vulnerability index». *PloS one*, vol. 13, núm. 2e0190808.
- MONGE-BARRIO, A. i SÁNCHEZ-OSTIZ GUTIÉRREZ, A. (2018). *Facing heatwaves and warming conditions in the mediterranean region. Passive Energy Strategies for Mediterranean Residential Buildings: Facing the Challenges of Climate Change and Vulnerable Populations*, p. 167-204. Springer.
- OLIVERAS, L., BORRELL, C., GONZÁLEZ-PIJUAN, I., GOTSSENS, M., LÓPEZ, M. J., PALÈNCIA, L., ARTAZCOZ, L. i MARÍ-DEL'OLMO, M. (2021). «The association of energy poverty with health and wellbeing in children in a Mediterranean city». *International journal of environmental research and public health*, vol. 18, núm. 11, p. 5961.

- OTTO, A. i THIEKEN, A. H. (2024). «How do childcare centers cope with heat?—Findings of a mixed-method approach from three German cities». *Climate Risk Management*, 44, 100597.
- PROULX, K., DAELMANS, B., BALTAG, V. i BANATI, P. (2024). «Climate change impacts on child and adolescent health and well-being: A narrative review». *Journal of Global Health*, vol. 14.
- RUIZ-MALLÉN, I., BARÓ, F., SATORRAS, M., ATUN, F., BLANC, N., BORTOLAMIOL, S., CASAS, L., CLAUZEL, C., GALLEZ, E., GRAND-MEYER, E., GRAS-VELÁZQUEZ, A., IVANOVA, I., NAWROT, T., PRESSER, P., RECKEN, D., SEKULOVA, F. (2023). Nature-Based Solutions for Climate Adaptation in School Environments: An Interdisciplinary Assessment Framework. A: Allam, Z. (eds). *Sustainable Urban Transitions*. Urban Sustainability. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2695-4_6.
- SALVATI, A., ROURA, H. C. i CECERE, C. (2017). «Assessing the urban heat island and its energy impact on residential buildings in Mediterranean climate: Barcelona case study». *Energy and Buildings*, vol. 146, p. 38-54.
- SANZ-MAS, M., UBALDE-LÓPEZ, M., BORRÀS, S., BRUGUERAS, S., CONTINENTE, X., DAHER, C., MARÍ-DELL'OLMO, M. i LÓPEZ, M. J. (2024). «Adapting Schools to Climate Change with Green, Blue, and Grey Measures in Barcelona: Study Protocol of a Mixed-Method Evaluation». *Journal of Urban Health*, vol. 1, núm. 14.
- SATORRAS, M., BORRÀS, M. i DOMENE, E. (2023a). *Co-investigant el confort tèrmic a través de la ciència ciutadana a l'àmbit metropolità*. Actuació 5.3.1 CP AMB-Institut Metròpoli.
- SATORRAS, M., BORRÀS, M., SERRANO, T. i DOMENE, E. (2023b). *Percepcions i estratègies d'adaptació a la calor extrema de les llars vulnerables metropolitanas*. Actuació 5.3.2. CP AMB-Institut Metròpoli.
- SHAH, K. U., DULAL, H. B., JOHNSON, C. i BAPTISTE, A. (2013). «Understanding livelihood vulnerability to climate change: Applying the livelihood vulnerability index in Trinidad and Tobago». *Geoforum*, vol. 47, p. 125-137.
- SHORTRIDGE, A., VI, W. W., WHITE, D. D., GUARDARO, M. M., HONDULA, D. M. i VANOS, J. K. (2022). «HeatReady Schools: a novel approach to

- enhance adaptive capacity to heat through school community experiences, risks, and perceptions». *Climate Risk Management*, 36, 100437.
- TREICHEL, P. (2020). «Why focus on children: A literature review of child-centred climate change adaptation approaches». *Australian Journal of Emergency Management, The*, vol. 35, núm. 2, p. 26-33.
- UBALDE-LOPEZ, M., HONEY-ROSÉS, J., NÚÑEZ-TOBAJAS, Z., GARCÍA-MALLO, T., ABIÉTAR, DANIEL G., DAHER, C., MÁRQUEZ, S., CIRACH, M., BALLBÉ ORTÍ, A., CALVO SÁNCHEZ, R., MIQUEL AMENGUAL, A., ANTE-NAS, G., APARICIO, O., BERRÓN, A., COLOM, M., CHOLBI, J., FERNÁNDEZ, G., FLORES, G., GARCÍA, B., HURTADO, A., JURADO, B., PALOMEQUE, O., SOBRINO, M. i VALLS, I. (2023). *Informe final de l'avaluació d'impacte als entorns escolars pacíficats a la ciutat de Barcelona pel programa Protegim les escoles. Període, 2021-2023*. ISGlobal, Institut de Ciència i Tecnologia Ambientals de la Universitat de Barcelona (ICTA-UAB).
- UNICEF (2022). *El año más frío del resto de su vida: Proteger a la infancia frente al impacto creciente de las olas de calor*. UNICEF.
- UNICEF, U. (2013). *Climate change: Children's challenge. Climate Change Report*. UNICEF, London, 2013.
- URBAN INNOVATIVE ACTIONS (UIA) i Gerència d'Àrea d'Ecologia Urbana (GER) (2022). *Bona pràctica: projecte refugis climàtics*. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/12754>.
- USTEC (2022). *Temperatures als centres de treball*. Full 437. USTEC-STEs. <https://www.sindicat.net/wp-content/uploads/2022/06/full437.pdf>
- USTEC (2023). *Les mesures proposades pel Departament davant les altes temperatures són un pedaç que no resol el problema*. 3/5/2023. <https://www.sindicat.net/2023/05/03/les-mesures-proposades-pel-departament-davant-les-altes-temperatures-son-un-pedac-que-no-resol-el-problema/>
- VINCENT, K. (2004). «Creating an index of social vulnerability to climate change for Africa». *Tyndall Center for Climate Change Research. Working Paper*, vol. 56, núm. 41, p. 1-50.
- WOLF, T. i MCGREGOR, G. (2013). «The development of a heat wave vulnerability index for London, United Kingdom». *Weather and Climate Extremes*, vol. 1, p. 59-68.

- WOLF, T., MCGREGOR, G. i ANALITIS, A. (2009). «Assessing vulnerability to heat stress in urban areas. The Example of Greater London». *Epidemiology*, vol. 20, núm. 6, p. S24.
- WONG, N. H., TAN, C. L., KOLOKOTSA, D. D. i TAKEBAYASHI, H. (2021). «Greenery as a mitigation and adaptation strategy to urban heat». *Nature Reviews Earth & Environment*, vol. 2, núm. 3, p.166-181.
- XU, Z., ETZEL, R. A., SU, H., HUANG, C., GUO, Y. i TONG, S. (2012). «Impact of ambient temperature on children's health: a systematic review». *Environmental research*, vol. 117, p.120-131.
-

Agraïments

Les autores agraeixen els comentaris rebuts pels experts i expertes durant el seminari de contrast. Volen també reconèixer el suport i la col·laboració amb el Servei d'Emergència Climàtica i Educació Ambiental de l'AMB. Així mateix, E. Domene i M. Satorras agraeixen el suport d'IMPETUS (iniciativa Heat Watchers in Action), finançat pel programa Horizon Europe de la Unió Europea (ref. nº 101058677). No obstant això, les opinions i visions expressades són només les de les autores i no reflecteixen necessàriament les de la Unió Europea, l'AMB o les persones expertes revisores.

8

Salut i entorn alimentari dels centres educatius

Factors d'influència i recursos per prevenir l'obesitat
infantil a Barcelona

Marta García-Sierra i Elena Domene

El repte de l'obesitat infantil: factors socioeconòmics i ambientals

La pandèmia d'obesitat és un problema greu de malnutrició infantil. Segons l'Organització Mundial de la Salut (OMS) i la Iniciativa Europea de Vigilància de l'Obesitat Infantil 2018-2020 (COSI, per les seves sigles en anglès), l'obesitat infantil augmenta a la Unió Europea, especialment a Grècia, Itàlia i Espanya (WHO, 2022). A Espanya, el 17,8% dels nens i el 14,2% de les nenes de 7-9 anys pateixen obesitat, mentre que el sobrepès afecta el 38,4% i 39,3%, respectivament (AESAN, 2022). Només el 37% dels infants consumeix fruita diàriament i tan sols el 13% consumeix verdures cada dia. Quant als hàbits d'activitat física, el 67% només dedica dues hores setmanals a fer esport o ballar, i un 27% no practica cap esport. La recomanació de l'OMS és d'almenys una hora d'activitat física diària. A més a més, la càrrega de malaltia és més elevada entre els infants de famílies amb menys ingressos. L'estudi ALADINO 2019 a Espanya mostra que en l'estrat més baix d'ingressos (menys de 18.000€ anuals), l'obesitat entre els infants gairebé arriba a duplicar-se en comparació amb les famílies amb ingressos més alts (més de 30.000€ anuals); un 23,3% enfront d'un 12,1% (AESAN, 2020). No obstant això, 9 de cada 10 progenitors d'escolars amb sobrepès consideren normal el pes del seu fill

o filla. Les repercussions inclouen riscos greus per a la salut física i psicosocial. Patir obesitat durant la infància augmenta el risc de desenvolupar hipertensió, diabetis de tipus 2, malalties cardiovasculars i certs tipus de càncer i augmenta les morts prematures (Lakshman *et al.*, 2012; Lindberg *et al.*, 2020; Nuotio *et al.*, 2021). Les conseqüències psicosocials que pateixen els infants i joves amb sobrepès i obesitat poden resultar en baixa autoestima, aïllament social, discriminació o comportament anòmal, entre altres riscos de salut psicosocials (Batrina *et al.*, 2005).

L'obesitat és un problema complex i multicomponent en el qual intervien factors biològics, psicosocials, comunitaris, econòmics i ambientals. Aquests inclouen l'accés a aliments saludables, oportunitats d'activitat física i el context social —pràctiques culturals relacionades amb el consum d'aliments, preferències, hàbits, coneixement, i pràctica de l'activitat física i sedentarisme (Harrison *et al.*, 2011). Els entorns alimentaris influeixen en l'elecció d'aliments i la dieta mitjançant l'oferta disponible. En sentit ampli, els entorns alimentaris locals «comprenen els aliments disponibles per a les persones en el seu entorn mentre fan la seva vida quotidiana, així com la qualitat nutricional, seguretat, preu, conveniència, etiquetatge i promoció dels aliments» (FAO, 2016). Recentment, s'ha reconegut l'efecte de l'entorn alimentari a l'hora de guiar les eleccions a través del posicionament i del màrqueting, i s'ha qüestionat la sobrerresponsabilitat imposada sobre la persona consumidora i les famílies, poc informades (EU Food Policy Coalition, 2021), així com les limitacions de les intervencions individuals centrades en la dieta per abordar l'obesitat infantil (Vallgård, 2018). L'entorn ha de donar suport a les opcions alimentàries saludables i sostenibles, per convertir-les en l'opció per defecte i per regular el sector comercial i la indústria de l'alimentació i de les begudes. Això és important perquè els determinants socials poden tenir més influència que l'atenció sanitària o els estils de vida en la salut, i arriben a representar entre el 30% i el 55% dels resultats en salut en alguns casos. En aquest sentit, els estudis suggereixen que existeixen patrons d'alimentació poc saludables i d'inactivitat física promoguts per un entorn «obesogènec» (Engler-Stringer *et al.*, 2014; Kipke *et al.*, 2007; Paquet *et al.*, 2014;

Swinburn *et al.*, 1999; Townshend i Lake, 2017). Els estudis han trobat associacions positives entre la proximitat a supermercats o a botigues d'aliments frescos saludables i la qualitat de les dietes i l'obesitat (Black *et al.*, 2014; Burgoine *et al.*, 2017; Caspi *et al.*, 2012). De la mateixa manera, l'accés inadequat a aliments saludables i assequibles —*deserts alimentaris, miratges alimentaris, pantans alimentaris* (Shaw, 2006)— en barris de renda baixa o de minories ètniques pot ser un dels motius de les disparitats socials observades en la salut (Caraher *et al.*, 2016; Morland i Evenson, 2009; Pitt *et al.*, 2017). Aquesta evidència ha portat a l'estudi dels entorns escolars, on els infants passen bona part del dia i fan activitats extraescolars, en relació amb la posició socioeconòmica, factor que s'associa negativament amb la prevalença de sobrepès i d'obesitat infantils.

L'entorn alimentari i d'activitat física de Barcelona: un diagnòstic detallat dels entorns escolars i locals

Entorns alimentaris locals i escolars

En el context de Barcelona, estudis recents mostren desigualtats socioespacials quant a l'accés a l'oferta d'alimentació. Aquests patrons de segregació espacial són més acusats en l'accés a aliments ecològics i saludables, que indiquen menys presència de comerços amb aliments frescos ecològics en barris desfavorits i perifèrics de la ciutat (García *et al.*, 2020). Recentment, s'ha relacionat la ingesta d'aliments ecològics durant la infància (6-11 anys) amb millors puntuacions en proves d'intel·ligència fluida —capacitat de resoldre problemes nous— i de memòria funcional o de treball a curt termini. En canvi, la ingesta de menjar ràpid durant la infància s'ha relacionat amb pitjors resultats als tests d'intel·ligència fluida (Julvez *et al.*, 2021). Així mateix, un estudi amb dades de població adulta resident a Barcelona va determinar que la proximitat residencial a un *takeaway* o un *fastfood* incrementava el risc de patir excés de pes

(sobrepès i obesitat) (García-Sierra *et al.*, 2021a). L'estudi utilitzava dades de l'enquesta longitudinal PASTA EU sobre activitat física i mobilitat activa (www.pastaproject.eu), que incloïen dades georeferenciades de la residència, el lloc de treball i els diaris de viatge de les persones enquestades. Això va permetre delimitar de forma precisa els espais d'activitat personal dels individus i caracteritzar molt bé l'exposició a aliments saludables i no saludables en el seu dia a dia. També es recollien dades socioeconòmiques (nivell d'estudis, situació laboral, nacionalitat, ingressos) i de salut (nivell d'activitat física, temps sedentari, talla i pes). Els models explicatius de l'excés de pes, amb una potència explicativa per sobre del 75%, van identificar factors protectors que disminueixen el risc de patir excés de pes, com la qualitat global de l'entorn alimentari personal, l'activitat física i uns ingressos anuals mitjans (de 25.000€ a 49.999€). Els factors de risc incloïen el sexe (home), l'edat (més edat), la proximitat residencial a punts de venda d'aliments no saludables, com *takeaways* o *fastfoods*, el sedentarisme (temps sedentari superior a 6h/dia) i uns ingressos totals de la llar elevats (iguals o superiors a 50.000€) i baixos o molt baixos (iguals o inferiors a 24.999€).

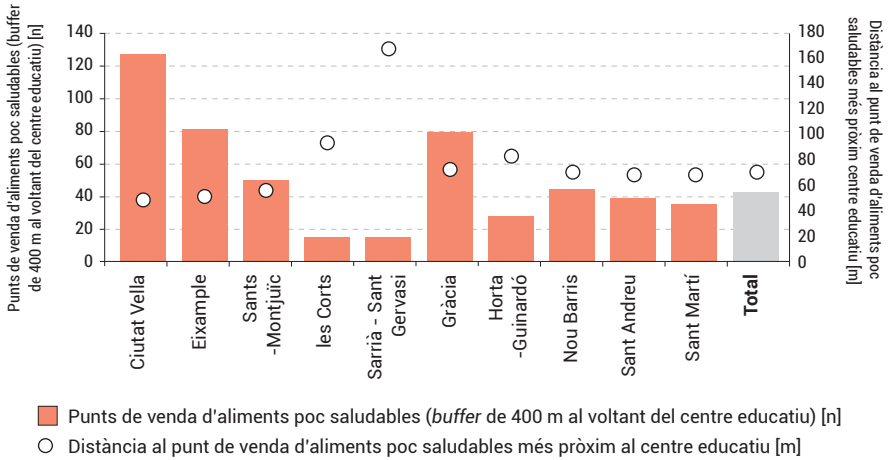
Quant a la qualitat dels entorns alimentaris al voltant de les escoles, diversos estudis han analitzat l'accés a aliments poc saludables, el preu, la promoció i el màrqueting. L'estudi portat a terme per Londoño-Cañola *et al.* (2022) sobre els entorns alimentaris escolars de Barcelona va avaluar la disponibilitat i la proximitat a botigues d'aliments poc saludables al voltant de 22 escoles de la ciutat i la seva associació amb la renda del barri on se situaven les escoles. En total, el 90% de les escoles tenien almenys dos establiments poc saludables en la seva proximitat. Es van observar diferències significatives en la distància mitjana als establiments poc saludables segons la renda del barri de l'escola i la densitat de població. A més a més, es va trobar que les escoles situades en barris més afluents tenien més disponibilitat d'aliments saludables a preus assequibles. Contràriament, els establiments amb menys disponibilitat i assequibilitat d'aliments saludables tendien a situar-se a prop de les escoles dels barris més desfavorits. Tanmateix, aquesta tendència no era significativa

en el model estadístic. Aquests resultats estan en línia amb l'estudi dels entorns escolars de Madrid realitzat per Díez *et al.*, (2019), el qual va demostrar que el 95% de les escoles estaven envoltades de botigues d'aliments malsans i de restaurants de *fast foods*, i que existia una relació inversa i significativa entre la renda del barri on s'ubicava l'escola i la disponibilitat i la proximitat a punts de venda d'aliments poc saludables.

Finalment, l'estudi de l'Institut Metròpoli (García-Sierra *et al.*, 2021b) replicava el disseny de Díez *et al.*, (2019) sobre els entorns escolars de Madrid. A Barcelona, es va analitzar l'exposició dels infants a aliments poc saludables i també a espais d'activitat física a l'aire lliure al voltant de les escoles de primària (infants de 6 a 12 anys) i en relació amb l'obesitat infantil i la renda del barri de l'escola. Els resultats van mostrar diferències significatives en l'exposició a aliments poc saludables i a espais d'activitat física segons els districtes i la renda. Als centres de primària de Ciutat Vella els infants tenien més accés a aliments no saludables (mitjana de 128 punts de venda en un radi de 400m), mentre que a les Corts i Sarrià - Sant Gervasi l'exposició és més baixa (d'uns 16 punts de venda) (Gràfic 1). Quant als espais d'activitat física, les escoles de Sant Martí tenien més equipaments (una mitjana de 19 equipaments) i a Nou Barris els equipaments estaven més a prop (84,43m de mitjana) (Gràfic 2). A l'altre extrem, a Sarrià - Sant Gervasi tenien menys accés a espais d'activitat física en l'espai públic (6 de mitjana) i a més distància (161,80m), per bé que les escoles eren en general més verdes i amb més accés a espais oberts (Baró *et al.*, 2021). Tanmateix, com al cas de Londoño-Cañola *et al.*, (2022), tampoc no es van trobar associacions clares entre l'exposició a aliments no saludables i als espais de joc i el sobrepès i l'obesitat infantils. En canvi, la renda del barri de l'escola va ser el predictor més fort, independentment de l'entorn. No obstant això, cal tenir en compte que un entorn obesogènic, caracteritzat per una alta disponibilitat d'aliments poc saludables i una baixa accessibilitat a espais per a l'activitat física, pot tenir un efecte acumulatiu negatiu, especialment en les àrees més desfavorides. Per a la població vulnerable, és essencial facilitar l'accés a opcions saludables perquè els reptes que afronten per millorar la seva salut són més grans.

GRÀFIC 1

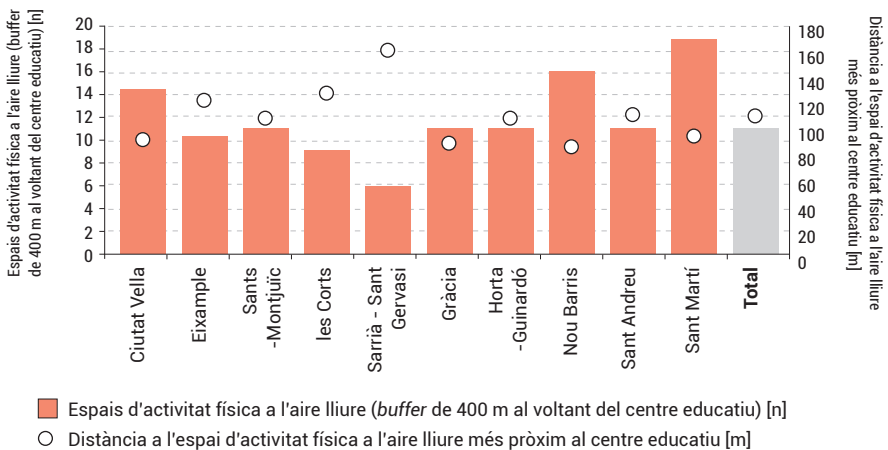
Punts de venda d'aliments poc saludables en l'entorn dels centres educatius de primària segons districte (Med; IQR)



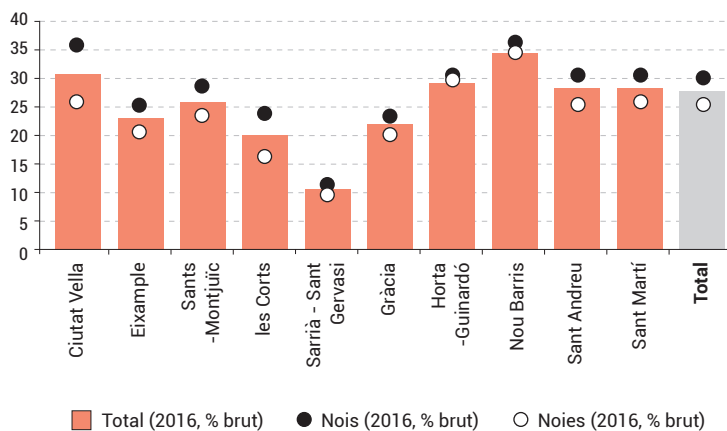
Font: García-Sierra et al., (2021a).

GRÀFIC 2

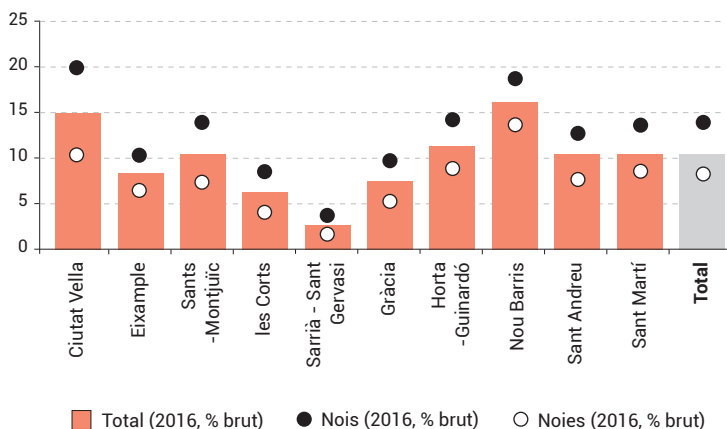
Espais d'activitat física a l'aire lliure en l'entorn dels centres educatius de primària segons districte (Med; IQR)



Font: García-Sierra et al., (2021a).

GRÀFIC 3**Població infantil de 6 a 12 anys amb obesitat segons l'Àrea Bàsica de Salut, ABS (Med; IQR)**

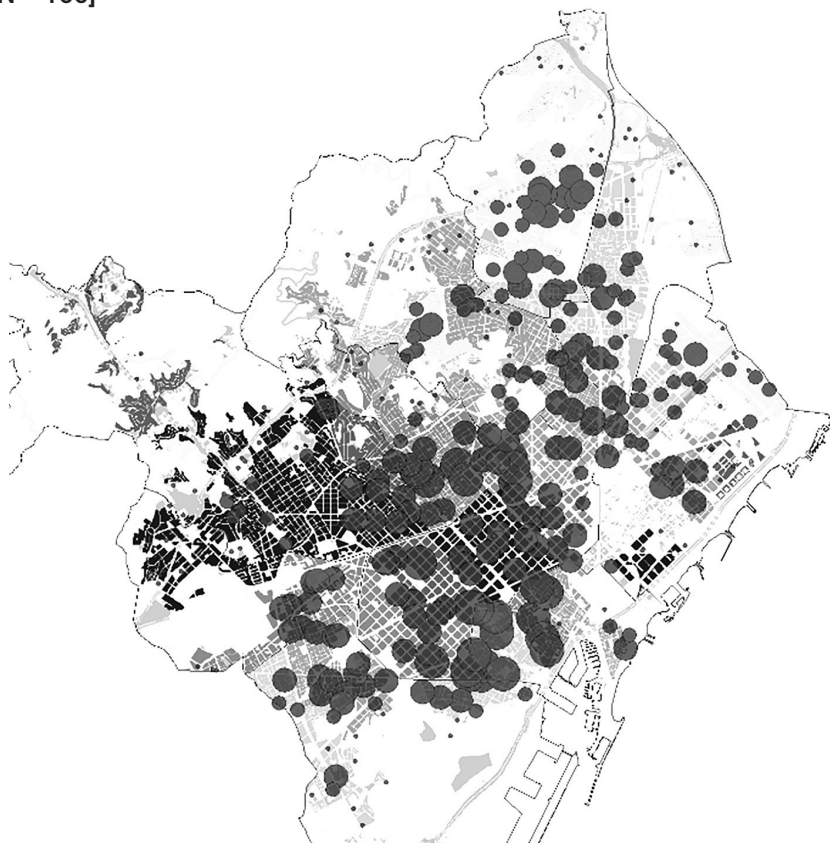
Font: García-Sierra et al., (2021a).

GRÀFIC 4**Població infantil de 6 a 12 anys amb excés de pes (sobrepès i obesitat) segons l'Àrea Bàsica de Salut, ABS (Med; IQR)**

Font: García-Sierra et al., (2021a).

FIGURA 1

Punts de venda d'aliments poc saludables en l'entorn de les escoles de primària [n 400 m-1] segons la renda familiar disponible del barri [índex BCN = 100]



Recompte total d'establiments que venen menjar poc saludable 2016

- ≤ 25
- 26-50
- 51-100
- ≥ 101

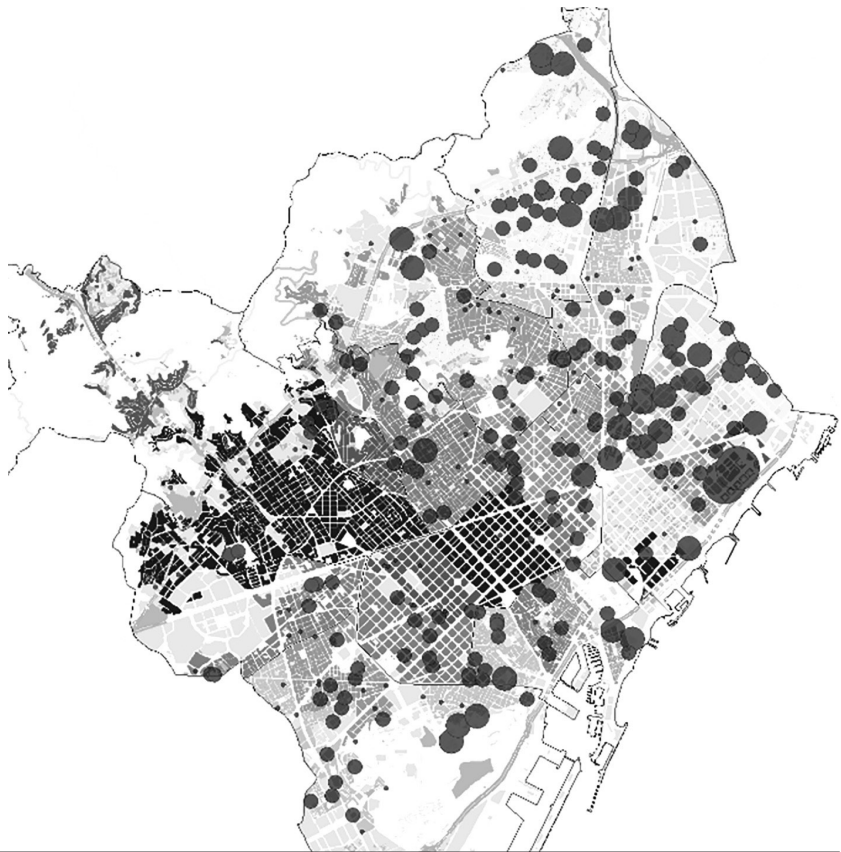
Renda familiar disponible per càpita (barris) Any 2016 (Índex base Barcelona = 100)

- Molt alt (més de 159)
- Alt (de 126 a 159)
- Mitjà-alt (de 100 a 126)
- Mitjà-baix (de 79 a 100)
- Baix (de 63 a 79)
- Molt baix (menys de 63)

Font: García-Sierra et al., (2021a).

FIGURA 2

Espais d'activitat física a l'aire lliure en l'entorn de les escoles de primària [n 400 m-1] segons la renda familiar disponible del barri [índex BCN = 100]



Recompte total d'espais d'activitat a l'aire lliure per a infants

- ≤ 10
- 11-20
- 21-40
- ≥ 41

Renda familiar disponible per càpita (barris) Any 2016 (Índex base Barcelona = 100)

- Molt alt (més de 159)
- Alt (de 126 a 159)
- Mitjà-alt (de 100 a 126)
- Mitjà-baix (de 79 a 100)
- Baix (de 63 a 79)
- Molt baix (menys de 63)

Entorns d'activitat física locals i escolars

Quant als espais d'activitat física a Barcelona, dos estudis van analitzar l'accés (desigual) dels infants a espais verds urbans en l'entorn escolar (Baró *et al.*, 2021) i a espais de joc a l'aire lliure i espais verds en l'àmbit residencial en relació amb una sèrie de trastorns psicològics del desenvolupament (Pérez-del-Pulgar *et al.*, 2021). Els estudis van concloure que, encara que les escoles situades als barris més rics són generalment més verdes, i organitzen més activitats a l'aire lliure, no hi ha una relació significativa entre el nivell de renda del barri del centre escolar i la infraestructura verda que envolta les escoles (Baró *et al.*, 2021). A Barcelona la distribució dels espais on practicar activitat física a l'aire lliure segueix un gradient social invers, que respon a la compacitat i a les intervencions compensatòries als entorns més desafavorits (Baró *et al.*, 2021; Pérez del Pulgar *et al.*, 2020). Els estudis més recents tampoc no troben associacions consistents entre la proximitat a espais de joc i el sobrepès o l'obesitat dels infants en l'àmbit de Barcelona (Sánchez-Valdivia, *et al.*, 2022). Tot i això, la proximitat a espais verds i a espais de joc a l'exterior reporta beneficis en la salut dels infants que són més notables en les zones més desafavorides (Pérez-del-Pulgar *et al.*, 2021), i els resultats en salut són més positius quan aquests espais es codissenyen amb el veïnat i els infants que els han d'usar (Pérez del Pulgar *et al.*, 2020). El fet que els estudis a Barcelona no trobin relacions consistents no implica que no hi hagi un efecte positiu entre la presència d'espais d'activitat física i la salut dels infants. Més aviat, suggereix que les polítiques de millora de l'espai públic han ajudat a compensar les desigualtats, cosa que és molt positiva. Això apunta una possible línia d'actuació, fomentar més polítiques compensatòries i de millora de l'entorn per disminuir les desigualtats en salut i propiciar que les persones puguin fer eleccions saludables amb més facilitat.

Àrees d'acció i oportunitats de millora dels entorns obesogènics

Comencem destacant que, segons els estudis, les intervencions multi-component —menús escolars i subministrament directe de fruites i verdures, les regulacions d'aliments i begudes ensucrats, etc.— són les més eficaces (Micha *et al.*, 2018), però que, inclús aïlladament, les polítiques d'entorn alimentari escolar són una eina fonamental per promoure una alimentació saludable entre els infants enfront de l'intens màrqueting d'aliments poc nutritius i hipercalòrics (Driessen *et al.*, 2014). Així mateix, cal reconèixer la necessitat d'un enfocament integral per abordar aquestes qüestions de manera efectiva.

Això vol dir centrar-se a canviar els factors arrel, és a dir, fer canvis «aigües amunt», per tal de generar impacte «aigües avall». Les famílies no poden canviar els seus hàbits radicalment, ja que en la pràctica el canvi sol ser més gradual i limitat per les seves condicions i possibilitats. Per tant, l'aproximació més eficaç i eficient és transformar les condicions en què els individus prenem les decisions per facilitar que aquestes siguin saludables i sostenibles per defecte, sense generar més desigualtats.

És per aquest motiu que les àrees d'acció proposades a continuació, a tall d'exemple, se centren en els factors estructurals i adopten una visió sistèmica i multicomponent. Aquest enfocament permet abordar els desafiaments relacionats amb els hàbits alimentaris i l'activitat física des d'una perspectiva integral, que considera no només els comportaments individuals, sinó també les condicions ambientals i socials que influeixen en aquests comportaments. D'aquesta manera, es crea un entorn propici per a la salut i la sostenibilitat, que facilita la presa de decisions saludables i sostenibles per a tothom, independentment de les seves circumstàncies.

Així doncs, i sense ser exhaustives, tot seguit explorem una selecció d'àrees d'acció interconnectades i d'oportunitats per al desenvolupament de polítiques que fomenten assolir sistemes alimentaris saludables i sostenibles, tot centrant-nos en particular en infants i joves. Aquestes àrees s'han d'abordar tant a escala europea com a escala local, amb l'objectiu d'adoptar un enfocament sistèmic i transformar els entorns alimentaris i d'activitat física per desbloquejar el seu potencial i així promoure hàbits de vida saludables i sostenibles entre els infants i els joves.

a) Panells europeus d'instruments i polítiques alimentàries i d'activitat física

A escala internacional, diverses iniciatives llançades per la Xarxa Europea d'Avaluació de Polítiques (<https://www.jpi-pen.eu/>) o pel Panell Global sobre Agricultura i Sistemes Alimentaris per a la Nutrició (<https://www.glopan.org/handbook/>) s'han dedicat a estructurar el coneixement sobre els sistemes alimentaris i les dietes, incloent-hi els entorns alimentaris saludables, els menjars escolars i els entorns d'activitat física. Destaquen la necessitat d'establir un marc de polítiques coherent, transversal i complet, basat en l'evidència, per evitar empitjorar les disparitats existents dins dels sistemes alimentaris, exacerbant les desigualtats en lloc d'abordar-les.

Una de les eines que presenten és l'Índex de Política d'Entorn Alimentari Saludable (*Healthy Food Environment Policy Index; Food-EPI*) (Djojosoeparto *et al.*, 2021), que va avaluar la força de les polítiques de millora dels entorns alimentaris a escala de la Unió Europea mitjançant un panell d'experts, incloent-hi Espanya (Pineda *et al.*, 2022), i va identificar 5 polítiques prioritàries basades en la seva rellevància, viabilitat i equitat. Aquestes inclouen:

1. Establir objectius obligatoris de composició d'aliments per a sucres afegits, sal i greixos saturats per a totes les categories d'aliments (inclosos els aliments processats i ultraprocessats).

2. Establir objectius obligatoris de composició d'aliments específicament per a aliments processats i menjars en restaurants de menjar ràpid.
3. Prohibir els greixos trans.
4. Permetre als estats membres implementar una exempció de l'IVA, al 0%, en fruites i verdures.
5. Prohibir el màrqueting d'aliments malsans dirigit a infants i joves menors de 19 anys (Djojosoeparto *et al.*, 2022).

L'Índex de Política de l'Entorn d'Activitat Física (PA-EPI, per les seves sigles en anglès) és una altra eina, aquest cop dissenyada per avaluar el progrés governamental en la millora dels entorns d'activitat física i en la implementació de polítiques per prevenir la inactivitat física en l'àmbit de la Unió Europea. El PA-EPI va involucrar una consulta en línia amb experts acadèmics i va produir les anomenades Declaracions de Bones Pràctiques (GPSs, per les seves sigles en anglès). Aquestes se centren en l'entorn escolar dels centres educatius i de l'espai urbà, en la mobilitat quotidiana, l'estat de salut i la publicitat, la formulació de polítiques, i el finançament i recursos, entre altres. L'objectiu és que les GPSs s'usin com a punts de referència per al disseny de polítiques (Woods *et al.*, 2022), encara que no es va establir una preselecció de polítiques concretes i efectives com a millors pràctiques, en aquest cas.

El manual *Food Systems and Diets: A Handbook of Essential Policies* ('Sistemes alimentaris i dietes: manual de polítiques essencials') del Panell Global sobre Agricultura i Sistemes Alimentaris per a la Nutrició també presenta polítiques basades en l'evidència. Se centra en 4 puntals o intervencions clau per transformar els sistemes alimentaris i aconseguir dietes sostenibles i saludables: disponibilitat, accessibilitat, assequibilitat i desitjabilitat. Les recomanacions polítiques respecte dels entorns alimentaris se centren en els impostos als aliments no saludables i en restringir el màrqueting dirigit a menors de 18 anys. Quant al comportament del consumidor, se

centren en l'assequibilitat per a grups socials de baixos ingressos d'aliments nutritius com fruites, verdures, lactis i peix. Els exemples de polítiques sobre menjars escolars més saludables inclouen l'accés gratuït a un àpat equilibrat al migdia, la compra d'aliments d'agricultors locals per a les escoles, la promoció d'horts escolars i altres activitats com ara classes de cuina i la integració d'educació nutricional en els plans d'estudi escolars.

Les polítiques proposades inclouen, d'una banda, l'establiment d'objectius obligatoris relacionats amb la composició dels aliments processats (sucres afegits, ultraprocessats i greixos trans), la promoció d'aliments saludables mitjançant la gestió dels impostos (l'IVA), i la prohibició del màrqueting, especialment d'aliments malsans, dirigit a menors de 19 anys.

b) Consells alimentaris i polítiques urbanes alimentàries: estratègia d'alimentació saludable i sostenible de Barcelona

També en l'àmbit internacional, les polítiques alimentàries urbanes han emergit per promoure accions de transformació en els entorns alimentaris locals, reforçant la importància de crear entorns més saludables i sostenibles a través de mesures concretes i col·laboratives. L'Estratègia d'Alimentació Saludable i Sostenible Barcelona 2030 (EASSB2030), desenvolupada per l'Ajuntament de Barcelona l'any 2022 amb la participació ciutadana, té com a objectiu transformar els sistemes alimentaris locals per assegurar opcions saludables, assequibles i sostenibles per a tota la població. Amb 9 objectius estratègics, 54 línies de treball i 265 actuacions, l'Estratègia es presenta com el full de ruta sobre polítiques alimentàries a la ciutat.

Destinant una atenció especial a l'alimentació infantil, l'EASSB2030 prioritza fomentar hàbits saludables des de la infància per prevenir problemes de salut. A més de les propostes per als entorns escolars, es destaca la visió holística de l'Estratègia, que busca crear entorns

alimentaris saludables als barris alhora que reconeix que la salut i el benestar alimentari es veuen influïts per una sèrie de factors que van més enllà de l'entorn escolar. A través d'objectius específics, com l'**objectiu 3**, es promouen accions per millorar la salut i sostenibilitat alimentària, incloent-hi iniciatives per fomentar una alimentació saludable i la formació en hàbits nutricionals adequats. Entre les mesures proposades destaquen les enfocades en els entorns escolars, com ara:

- Fomentar els programes escolars de promoció d'una alimentació més saludable, sostenible i segura basats en l'evidència científica i avaluats i desenvolupats per professorat format prèviament.
- Promoure la transformació dels menús escolars cap a models més sans i sostenibles, tant en escoles (escalant i consolidant el projecte «Menjadors més sans i sostenibles») com en institucions o negocis que ofereixin servei de menjador: universitats, hospitals, museus, restaurants, hotels, centres de conferències, etcètera.
- Regular els espais publicitaris amb competència municipal de publicitat infantil relacionada amb els aliments menys saludables.

L'**objectiu 4** busca augmentar la resiliència del sistema alimentari i garantir el dret a una alimentació saludable i sostenible. A través de la línia de treball dedicada a garantir entorns alimentaris sostenibles i saludables a tots els barris de la ciutat, es promouen iniciatives per assegurar que els centres educatius siguin entorns alimentaris saludables. Les mesures relacionades amb els entorns escolars són:

- Promoure l'ús de recursos urbanístics per facilitar la presència d'establiments d'alimentació saludable i sostenible i limitar els establiments d'alimentació poc saludable, especialment en entorns escolars.
- Garantir que els entorns educatius siguin entorns alimentaris sostenibles i saludables.

L'**objectiu 7** reafirma la importància de crear entorns alimentaris saludables en tots els barris de la ciutat, ampliant la mirada més enllà de les escoles per abordar la salut alimentària de manera holística i integral a escala comunitària. L'Estratègia pretén promoure la creació d'entorns urbans que facilitin l'accés a aliments saludables i sostenibles i limitin la disponibilitat d'aliments menys saludables. Tot i que aquestes mesures poden beneficiar la població infantil, les actuacions directament relacionades amb la infància són:

- Crear una xarxa que connecti escoles, comunitat, empreses i altres entitats per a projectes d'alimentació saludable.
- Promoure programes educatius per introduir l'alimentació saludable en el projecte educatiu de centre i treballar amb el Departament d'Educació per incloure en el currículum temes d'alimentació saludable i sostenible.
- Fomentar activitats vivencials arrelades al territori i vinculades a les iniciatives locals relacionades amb l'alimentació saludable.
- Establir una oferta unificada de programes i de recursos educatius sobre alimentació saludable i sostenible, que siguin coherents i estiguin alineats amb l'EASSB2030.

L'EASSB2030 aborda l'alimentació infantil d'una manera transversal, i reconeix que aquesta no només es limita als centres educatius, sinó que s'estén a tot el barri i a la comunitat en general. Amb un enfocament col·laboratiu, busca fer canvis significatius en la manera com els infants s'alimenten i intervé en múltiples àmbits de la vida urbana, inclosos l'accés als aliments, els hàbits alimentaris familiars i les opcions disponibles als entorns de joc i lleure. Aquest enfocament integral implica la participació activa de tota la comunitat, és a dir, les famílies, els educadors, els governs locals i altres actors clau, per tal d'assegurar que les mesures preses siguin efectives i sostenibles a llarg termini.

c) **Pla BCN Ciutat Jugable**

Tal vegada allò que resulta més interessant d'explicar d'aquest Pla sigui el procés de gestació i la forma de treballar-ho. Així el Pla BCN Ciutat Jugable aglutina l'evidència recollida des de l'any 2016 a través de diversos estudis i programes portats a terme principalment per l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona juntament amb altres col·laboracions. Aquests inclouen, per exemple, el programa de recerca i participació infantil «Parlen els nens i nenes», l'objectiu del qual és generar coneixement sobre el benestar de la infància des del seu propi punt de vista. A Parlen els nens i nenes, els infants de 8 a 11 anys d'escoles de Barcelona responien preguntes sobre el seu benestar subjectiu, la situació familiar, la casa on vivien, i altres privacions materials que poguessin patir, l'escola, les amistats, com utilitzaven el seu temps, i també sobre el seu barri o com era la seva vida a la ciutat, i posaven en relleu la manca d'espais per al joc i el lleure a la ciutat.

Així, el 2018 es crea, de manera participada i amb base comunitària, una primera estratègia «BCN dona molt de joc», i que va donar lloc a l'elaboració del primer «Pla del joc a l'espai públic amb horitzó 2030». Aquest és un pla transversal que combina actuacions urbanes en l'espai públic i els patis escolars, amb la dinamització d'aquests espais per al joc i l'activitat física a l'aire lliure. El Pla suposa un canvi de paradigma que situa el joc i l'activitat física com a política pública i mira d'ampliar i de diversificar les oportunitats de joc en una ciutat amb manca d'espai. Entre les diferents actuacions es destaquen la transformació dels patis escolars de centres públics amb criteris de diversificació del joc, coeducació i sostenibilitat, amb l'ús de solucions basades en la natura, el programa «Juguem a les places», o la co-creació amb els infants d'intervencions per transformar espais lúdics. Aquesta primera estratègia i Pla són importants, a més, perquè s'hi van identificar tots els espais lúdics de la ciutat: parcs i jardins, interiors d'illa, nous parcs esportius urbans, instal·lacions esportives i zones de joc i espais infantils, incloses les àrees de joc infantils.

Finalment, el «Pla BCN Ciutat Jugable» va un pas més enllà per fomentar que tota la ciutat sigui jugable i l'urbanisme es planteja tenint en compte el benestar dels infants. Això es planteja a través de diversos projectes, així com dels més de 900 espais públics dedicats al joc infantil. En destaquen les superàrees de joc de l'oreneta als Jardins de la Indústria (Eixample), de la balena al Parc Central (Nou Barris) o del pop al Parc de la Pegaso (Sant Andreu), per la singularitat i l'atractiu dels equipaments de joc de nova creació. D'entre els projectes associats, s'han buscat sinergies amb altres programes, com ara el programa «Patis oberts», molt relacionat amb el programa de «Refugis climàtics» de l'Ajuntament, noves edicions del programa «Juguem a les places», o altres programes com ara «Obrim carrers», «Protegim les escoles», «Juguem a les platges» o «Grades de joc al Canòdrom».

El Pla BCN Ciutat Jugable és una iniciativa que promou la creació d'espais de joc en l'espai públic i escolar, amb una planificació urbana basada en la participació comunitària, especialment dels infants i joves. Amb un enfocament basat en la diversificació i l'accessibilitat dels espais de joc, busca garantir l'equitat en l'accés a aquests.

d) Acció conjunta Health4EUkids. Transferència de les millors pràctiques de promoció de la salut comunitària per a la prevenció de l'obesitat infantil

Health4EUkids és una acció conjunta (*Joint Action*) finançada dins del programa europeu EU4Health de la Direcció General de Salut i Seguretat Alimentària de la Comissió Europea, que busca transferir les millors pràctiques disponibles en salut pública a altres estats membres de la Unió Europea diferents d'on es van crear originalment. Health4EUkids se centra en la transferència de dues millors pràctiques de prevenció de l'obesitat infantil. Una d'aquestes és «Grünau Moves», una intervenció comunitària de promoció de la salut desenvolupada a Leipzig (Alemanya) durant un projecte de 5 anys. Aquesta proposta posa l'accent en l'acció comunitària

en àrees desfavorides, prioritzant la millora dels entorns obesogènics mitjançant la implicació directa de la població i la cooperació entre actors locals (Igel *et al.*, 2016). Utilitzen un enfocament basat en els entorns de vida, entesos com la combinació i interacció dels sistemes socials, l'entorn físic i els llocs on els infants passen temps, així com el context social —família, escola i barri amb totes les seves possibilitats i recursos—. Usar aquesta aproximació és un mitjà per reduir les desigualtats en salut, ja que pot anivellar el terreny on es prenen les decisions eliminant barreres i creant oportunitats per al desenvolupament de la salut i del benestar de tothom.

El programa se centra en infants de 4 a 12 anys i en les seves condicions ambientals i de vida, i utilitza un enfocament orientat a reduir les desigualtats. Amb aquest disseny, s'aborden dos aspectes clau: reconèixer el paper de les condicions ambientals en l'obesitat, d'una banda, i les limitacions de les intervencions individuals de prevenció centrades en canvis d'estil de vida per aconseguir canvis conductuals a llarg termini, de l'altra. Actualment, aquesta millor pràctica s'està implementant a 16 àrees desfavorides de diversos països, que inclouen Grècia, Hongria, Bèlgica, Malta, Portugal i Espanya (Galícia, Cantàbria, País Basc, Andalusia, Balears i València).

Grünau Moves usa una metodologia similar a la investigació-acció participativa consistent en la creació d'un grup motor (GM), que aplega persones amb un lideratge natural en la comunitat i el teixit social, i d'una xarxa de salut (XS) formada per actors clau de l'entorn educatiu, els centres de salut, l'ajuntament o el comerç de barri, entre d'altres, i que són clau per facilitar els canvis ambientals necessaris (*enablers*). En una primera fase, s'analitzen de manera participativa els entorns de vida. Això implica adquirir coneixements sobre les realitats subjectives dels qui treballen i viuen en un lloc concret, així com mapar els recursos i els actius per a la salut presents en aquell lloc. A més, s'analitzen, de forma participada amb la població, almenys 14 determinants de l'obesitat infantil, que

inclouen aspectes ambientals, socials i emocionals tant a escala de barri com a escala familiar i escolar.

En una segona etapa, es treballa amb la població, GM, XS i altres grups d'interès per proposar accions concretes. L'objectiu és cocrear, planificar i executar accions que atenguin les necessitats de la població i aprofitin els recursos i els actius comunitaris locals per generar impactes positius. Les accions han d'abordar els determinants de la salut identificats durant l'avaluació de necessitats, per crear així un programa integral i organitzat. Encara més important, les activitats dirigides directament a infants i joves s'han de centrar en l'autoeficàcia, el reconeixement, l'apoderament i la integració social, a més de centrar-se en els temes d'alimentació saludable i d'activitat física. Per aconseguir els canvis desitjats de manera coordinada, s'estableixen objectius clars, responsabilitats i terminis per a l'execució d'accions. En la pràctica original de Grünau Moves, les intervencions codissenyades amb la comunitat van incloure activitats amb els infants i joves del barri per millorar els camins escolars, les àrees de joc en l'espai públic, organitzar un campionat de futbol i oferir activitats de joc organitzades i gratuïtes, entre d'altres.¹

En resum, Grünau Moves implica la participació activa de la comunitat per identificar i abordar els factors que contribueixen a l'obesitat infantil en un context donat, tot promovent canvis en els entorns de vida per fomentar hàbits saludables entre els infants i joves que siguin factibles. Aquesta iniciativa prioritza les necessitats de la població, identificant recursos i actius en salut i fomentant la participació i la cooperació entre els actors locals.

1. Podeu consultar les activitats i l'avaluació dels efectes en salut seguint l'enllaç del Portal Europeu de Millors Pràctiques: https://health.ec.europa.eu/document/download/d5592c5e-1b03-44a7-b8a3-49238bcb3a15_en?filename=ev_20210630_co03_en.pdf.

e) **Projecte europeu SchoolFood4Change (SF4C). Implementació de l'Enfocament integral de l'alimentació a tota l'escola**

Fent zoom des de l'entorn local fins a l'àmbit escolar, tot seguit presentem l'enfocament desenvolupat dins del projecte Horizon, SchoolFood4Change (SF4C) (<https://schoolfood4change.eu/>). El projecte SF4C implica un consorci de 43 socis europeus, incloses organitzacions mediambientals i no governamentals, governs locals, escoles, instituts de recerca, professionals de l'alimentació i experts en salut. Basant-se en l'evidència, SF4C està dissenyat entorn de tres polítiques d'acció:

1. Desenvolupar criteris per a la compra pública d'aliments sostenibles.
2. Promoure la dieta planetària per als menús escolars: àpats amb més aliments d'origen vegetal i menys proteïna animal i processats.
3. Introduir un enfocament integral de l'alimentació a tota l'escola.

Aquest marc multinivell s'ha transferit a escoles en ciutats i en dues regions de 12 països europeus (Àustria, Bèlgica, República Txeca, Dinamarca, Estònia, Alemanya, Hongria, França, Itàlia, Eslovàquia, Espanya i Suècia). Més de 130 escoles d'aquestes ciutats i regions europees ja s'han compromès amb l'adopció d'aquest enfocament, la qual cosa ofereix una perspectiva de les ambicions i l'abast del projecte, al mateix temps que apunta cap a la magnitud dels resultats esperats d'impacte elevat i amb eines, materials i lliçons apreses que permetin la transferència i l'escalabilitat d'aplicació en altres territoris comunitaris.

Aquestes tres àrees d'acció són totalment complementàries, amb un enfocament que promogui la participació i generi sinergies. En primer lloc, la compra pública d'aliments sostenibles s'aborda dins de «diàlegs de mercat» regionals o locals amb els actors clau, introduint les millors pràctiques disponibles i adaptant-les a cada marc

legal regional. L'objectiu és extreure idees i desenvolupar criteris innovadors per als plecs tècnics sobre aspectes crucials com definir què són els aliments de proximitat, com ho fem per servir aliments d'agricultors locals o usem els circuits curts de comercialització o el preu dels menús, entre altres.

En segon lloc, es treballa en l'elaboració de menús escolars sostenibles i saludables que continguin menys proteïna animal, que introdueixen les dietes a base de vegetals (*plant-based diets*) i minimitzin el malbaratament alimentari. El projecte també està en procés de desenvolupar la versió beta d'una calculadora d'emissions de GEH per avaluar l'impacte ambiental de la transformació de la sostenibilitat dels menús escolars. Això s'està treballant en conjunt amb el personal de cuines i menjadors escolars, empreses de càtering, etc., perquè les tècniques culinàries també s'actualitzin per servir aliments saborosos mentre es redueix el desaprofitament d'aliments. S'han establert programes de formació per al personal de cuina per contribuir a aquests canvis.

Finalment, l'enfocament integral de l'alimentació a tota l'escola dona coherència al projecte. Involucra quatre eixos centrals:

1. **Política i lideratge:** implica la creació d'un grup de treball per liderar el canvi de cultura alimentària a les escoles, amb la participació dels estudiants i altres actors clau. Es necessiten estructures de planificació, seguiment i avaluació, juntament amb un pla de comunicació per donar visibilitat a les accions i generar suport.
2. **Alimentació i sostenibilitat:** proporcionar aliments saludables i sostenibles en els menjadors escolars, durant els patis i fora de l'entorn escolar, i incloure la compra pública d'aliments sostenibles; garantir que els nens i nenes en situació de risc d'exclusió social tinguin accés almenys a un àpat nutritiu i saludable cada dia lectiu; i minimitzar el malbaratament alimentari.

3. **Educació i aprenentatge:** ampliar el currículum per incloure l'alimentació com a tema transversal i proporcionar formació al personal de les escoles, cuina, direcció i professorat, per involucrar-los i acompanyar-los en el procés. Finalment, això hauria de complementar-se amb fórmules d'aprenentatge pràctic, per exemple sobre el cultiu d'aliments en horts escolars, visites a instal·lacions agrícoles, tallers de cuina i més.
4. **Comunitat i associació:** cooperació de tota la comunitat educativa amb els actors locals que operen en l'entorn pròxim a les escoles, com les botigues del barri, els restaurants, els agricultors, etc. La participació ha de fomentar-se a través d'associacions i de la dinamització d'activitats en un entorn participatiu i obert.

En conjunt, aquest enfocament integrat i participatiu és el que fa destacable el projecte SF4C, ja que, no només se centra a modificar els menjadors escolars, sinó que també involucra tota la comunitat educativa i promou canvis a llarg termini en els entorns locals i nous coneixements i hàbits alimentaris en els infants.

Propostes i recomanacions

És fonamental adoptar un enfocament d'equitat per afrontar les disparitats i promoure el benestar dels infants i adolescents, tant dins com fora de l'entorn escolar. Aquesta equitat implica no només distribuir els beneficis de les polítiques públiques de manera justa, sinó també garantir que cap grup sigui exclòs dels seus efectes positius. Per aconseguir-ho, és necessari implementar polítiques transversals i garantistes que situïn els drets dels infants i joves al centre de les polítiques públiques. Això entronca amb la «Garantia Infantil Europea 2022-2030», que té com a objectiu assegurar que cada nen, nena i adolescent en situació de risc de pobresa o exclusió social tingui accés als drets més bàsics.

La complexitat del problema de l'obesitat infantil demana intervencions integrals i multicomponent, amb base comunitària i amb una perspectiva d'equitat social. Les intervencions individuals solen ser insuficients i resulten menys efectives entre els grups socialment desfavorits, que habitualment afronten més dificultats per mantenir la seva salut i benestar. L'entorn escolar és ideal per a la implementació de programes de salut integrals i holístics, com l'Enfocament integral de l'alimentació a tota l'escola (SF4C) o les Escoles promotores de la salut (WHO-UNESCO, 2021), amb un gran potencial d'impacte i d'efectes duradors que s'expandeixen a l'edat adulta i ressonen en les famílies.

Malgrat això, seria convenient combinar mesures de transformació dels entorns escolars, amb canvis a l'espai públic i de formació i recursos gratuïts per a famílies i infants sobre alimentació saludable, activitat física i pràctica d'esport. En les àrees desfavorides, encara és més necessari implementar intervencions comunitàries que millorin els entorns alimentaris dels infants i les seves famílies, a més de les actuacions a l'escola. Calen intervencions adaptades que prioritzin les necessitats, interessos, recursos i condicions socials de la població local, que permetin que ells mateixos proposin solucions ajustades a les seves circumstàncies vitals. Aquestes intervencions haurien de fomentar la seva implicació, activació, apoderament, creació de xarxes i cooperació entre actors, de manera que les poblacions desfavorides puguin assumir efectivament la responsabilitat de la seva salut.

Finalment, cal aplicar amb urgència la Garantia Infantil Europea 2022-2030, que inclou educació preescolar gratuïta; activitats extraescolars gratuïtes; menús escolars saludables, sostenibles i gratuïts, amb almenys un àpat per a cada nen, nena o jove durant els dies lectius; alimentació saludable, i habitatge adequat.

Tot i els avenços fets per millorar els entorns alimentaris i fer-los més saludables, encara queda molta feina per fer. Actualment, els entorns alimentaris no fomenten que l'elecció més saludable sigui la més fàcil de

fer. Calen polítiques més sòlides que modifiquin les condicions estructurals per obtenir un impacte significatiu. En aquest sentit, és crucial aplicar ràpidament les cinc principals polítiques destacades a l'estudi Food-EPI, concretament:

- **Prohibició dels greixos trans:** implementar legislacions que prohibeixin els greixos trans en els aliments processats per millorar la salut cardiovascular.
- **Control de la composició dels aliments processats i ultraprocessats:** regular la quantitat de sucres, sal i greixos saturats en els aliments processats per reduir els impactes negatius sobre la salut.
- **Control dels menjars en restaurants de servei ràpid:** establir normatives per limitar les dimensions de les porcions i millorar la composició dels aliments que se serveixen en restaurants de menjar ràpid.
- **Control del preu de les fruites i verdures:** implementar polítiques que facilitin l'accés econòmic a les fruites i verdures per fomentar una alimentació saludable.
- **Prohibició del màrqueting dirigit a infants i joves menors de 19 anys:** restringir la publicitat d'aliments poc saludables dirigida als infants i joves.

En el cas de Barcelona aquestes polítiques poden complementar els programes municipals de salut comunitària existents —l'estratègia de salut comunitària «Barcelona Salut als barris», implementada en els 26 barris en situació socioeconòmica més desafavorida de la ciutat— o els programes escolars de promoció d'una alimentació saludable, segura i sostenible i de la pràctica d'activitat física a l'educació escolar obligatòria (Ens fem grans!; Bon dia, somriu; Creixem sans; Creixem més sans; programa CANVIS).

En conclusió, és essencial adoptar un enfocament d'equitat per abordar les disparitats en l'alimentació saludable i combatre l'obesitat infantil. Aquest enfocament implica assegurar que tots els infants i adolescents,

independentment del seu entorn socioeconòmic, tinguin accés a una alimentació nutritiva tant dins com fora de l'entorn escolar, i a espais de joc i activitat física a l'aire lliure i gratuïts. Per aconseguir-ho, cal implementar polítiques públiques transversals i garantistes que no només distribuïxin els beneficis de manera justa, sinó que també assegurin que cap grup sigui exclòs dels seus efectes positius. Situar els drets dels infants i joves al centre de les polítiques públiques és clau per promoure el seu benestar i salut a llarg termini.

Bibliografia

- AESAN (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición). (2022). *Resumen del Informe de la Quinta Ronda (2018- 2020) de la Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) de la Oficina Regional para Europa de la OMS (Quinta Ronda COSI – Cuarta Ronda Aladino 2019)*. Madrid: AESAN y Ministerio de Consumo; 2022. Disponible a: https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/RESUMEN__COSI_2018_2020.pdf.
- AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIÓN. (2010). *Estudio ALADINO 2019: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019*. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Consumo.
- BARÓ, F., CAMACHO, D. A., PÉREZ DEL PULGAR, P., TRIGUERO-MAS, M. i ANGUELOVSKI, I. (2021). «School greening: Right or privilege? Examining urban nature within and around primary schools through an equity lens». *Landscape and Urban Planning*, 208, 104019.
- BATRINA, J. A., RODRIGO, C. P., BARBA, L. R. i MAJEM, L. S. (2005). «Epidemiología y factores determinantes de la obesidad infantil y juvenil en España». *Revista pediátrica de atención primaria*, vol. 7, supl. 1, p- 13-20.
- BLACK, C., MOON, G. i BAIRD, J. (2014). «Dietary inequalities: what is the evidence for the effect of the neighbourhood food environment?». *Health & place*, vol. 27, p. 229-242.

- BURGOINE, T., LAKE, A. A., STAMP, E., ALVANIDES, S., MATHERS, J. C. i ADAMSON, A. J. (2009). «Changing foodscapes 1980–2000, using the ASH30 Study». *Appetite*, vol. 53, núm. 2, p. 157-165.
- CARAHER, M., LLOYD, S., MANSFIELD, M., ALP, C., BREWSTER, Z. i GRESHAM, J. (2016). «Secondary school pupils' food choices around schools in a London borough: Fast food and walls of crisps». *Appetite*, vol. 103, p. 208-220.
- CASPI, C. E., SORENSEN, G., SUBRAMANIAN, S. V. i KAWACHI, I. (2012). «The local food environment and diet: a systematic review». *Health & place*, vol. 18, núm. 5, p. 1172-1187.
- DE BONT, J., DÍAZ, Y., CASAS, M., GARCÍA-GIL, M., VRIJHEID, M. i DUARTE-SALLES, T. (2020). «Time trends and sociodemographic factors associated with overweight and obesity in children and adolescents in Spain». *JAMA network open*, vol. 3, núm. 3, e201171-e201171.
- DIEZ, J., BILAL, U., CEBRECOS, A., BUCZYNSKI, A., LAWRENCE, R. S., GLASS, T., ESCOBAR, F., GITTELSHN, J. i FRANCO, M. (2016). «Understanding differences in the local food environment across countries: a case study in Madrid (Spain) and Baltimore (USA)». *Preventive Medicine*, vol. 89, p. 237-244.
- DÍEZ, J., CEBRECOS, A., RAPELA, A., BORRELL, L. N., BILAL, U. i FRANCO, M. (2019). «Socioeconomic inequalities in the retail food environment around schools in a southern European context». *Nutrients*, vol. 11, núm. 7, p. 1511.
- DJOJOSOEPARTO, S. K., KAMPHUIS, C. B. M., VANDEVIJVERE, S., HARRINGTON, J. M. i POELMAN, M. P. A: JPI-HDHL Policy Evaluation Network. *The Healthy Food Environment Policy Index (Food-EPI): European Union. An assessment of EU-level policies influencing food environments and priority actions to create healthy food environments in the EU*. Utrecht, Universitat d'Utrecht, Països Baixos, 2021.
- DJOJOSOEPARTO, S. K., KAMPHUIS, C. B., VANDEVIJVERE, S., MURRIN, C., STANLEY, I., ROMANIUK, P., HARRINGTON, J. M., POELMAN, M. P. i PEN CONSORTIUM. (2022). «Strength of EU-level food environment policies and priority recommendations to create healthy food environments». *European Journal of Public Health*, vol. 32, núm. 3, p. 504-511.

- DRIESSEN, C. E., CAMERON, A. J., THORNTON, L. E., LAI, S. K. i BARNETT, L. M. (2014). «Effect of changes to the school food environment on eating behaviours and/or body weight in children: a systematic review». *Obesity reviews*, vol. 15, núm. 12, p. 968-982.
- ENGLER-STRINGER, R., LE, H., GERRARD, A. i MUHAJARINE, N. (2014). «The community and consumer food environment and children's diet: a systematic review». *BMC public health*, vol. 14, núm. 1, p. 1-15.
- EU FOOD POLICY COALITION. (2021). «Food environments & EU food policy. Discovering the role of food environments for sustainable food systems». *EU Food Policy Coalition*. Disponible a: https://foodpolicycoalition.eu/wp-content/uploads/2021/10/Food-Environments-for-SFS_EU-FPC.pdf.
- FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations). (2016). *Influencing food environments for healthy diets through food safety*. FAO.
- FRANÇA, F. C. O., ANDRADE, I. D. S., ZANDONADI, R. P., SÁVIO, K. E. i AKUTSU, R. C. C. A. (2022). Food environment around schools: a systematic scope review. *Nutrients*, vol. 14, núm. 23, p. 5090.
- GARCIA, X., GARCÍA-SIERRA, M. i DOMENE, E. (2020). «Spatial inequality and its relationship with local food environments: The case of Barcelona». *Applied Geography*, 115, 102140.
- GARCÍA-SIERRA, M., GARCIA, X., DOMENE, E., SÁNCHEZ, A., PONS, M., ANDREU, M. i COLL, F. (2021a). *Salut i qualitat dels entorns alimentaris a Barcelona (European PASTA city)*. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Disponible a: <https://www.institutmetropoli.cat/ca/estudi/salut-i-qualitat-dels-entorns-alimentaris-a-barcelona-european-pasta-city/>.
- GARCÍA-SIERRA, M., DOMENE, E., BORRÀS, M., RUIZ, N., SÁNCHEZ, A. i ANDREU, M. (2021b). *Entorns alimentaris, infància i salut: exposició en l'àmbit escolar a Barcelona*. Disponible a: <https://www.institutmetropoli.cat/ca/estudi/entorns-alimentaris-infancia-salut-exposicio-lambit-escolar-barcelona/>.

- GLANZ, K., SALLIS, J. F., SAELENS, B. E. i FRANK, L. D. (2005). «Healthy nutrition environments: Concepts and measures». *American Journal of Health Promotion*, vol. 19, núm. 330-3.
- HARRISON, K., BOST, K. K., MCBRIDE, B. A., DONOVAN, S. M., GRIGSBY-TOUSSAINT, D. S., KIM, J., LIECHY, J. M., WILEY, A., TERAN-GARCIA, M. i JACOBSON, G. C. (2011). «Toward a developmental conceptualization of contributors to overweight and obesity in childhood: The Six-Cs model». *Child development perspectives*, vol. 5, núm. 1, p. 50-58.
- IGEL, U., GAUSCHE, R., LÜCK, M., GRANDE, G. i KIESS, W. (2022). «Gemeinwesen-basierte Prävention und kindliche Adipositas». *Monatsschrift Kinderheilkunde*, vol. 170, núm. 6, p. 504-512.
- IGEL, U., GAUSCHE, R., LÜCK, M., MOLIS, D., LIPEK, T., SCHUBERT, K., KIESS, W. i GRANDE, G. (2016). «Community-based health promotion for prevention of childhood obesity. Study design of a project in Leipzig-Grünau». *Ernährungs Umschau*, vol. 63, núm. 1, p. M20-M27.
- JULVEZ, J., LÓPEZ-VICENTE, M., WAREMBOURG, C., MAITRE, L., PHILIPPAT, C., GÜTZKOW, K. B., GUXENS, M., EVANDT, J., ANDRUSAITYTE, S., BURGALETA, M., CASAS, M., CHATZI, L., DE CASTRO, M., DONAIRE-GONZÁLEZ, D., GRAŽULEVIČIENĖ, R., HERNANDEZ-FERRER, C., HEUDE, B., MCEACHAN, R., MON-WILLIAMS, M., ... i VRIJHEID, M. (2021). «Early life multiple exposures and child cognitive function: A multi-centric birth cohort study in six European countries». *Environmental Pollution*, 284, 117404.
- KIPKE, M. D., IVERSON, E., MOORE, D., BOOKER, C., RUELAS, V., PETERS, A. L. i KAUFMAN, F. (2007). «Food and park environments: neighborhood-level risks for childhood obesity in east Los Angeles». *Journal of Adolescent Health*, vol. 40, núm. 4, p. 325-333.
- LAKSHMAN, R., ELKS, C. E., i ONG, K. K. (2012). «Childhood obesity». *Circulation*, vol. 126, núm. 14, p. 1770-1779.
- LINDBERG, L., DANIELSSON, P., PERSSON, M., MARCUS, C. i HAGMAN, E. (2020). «Association of childhood obesity with risk of early all-cause and cause-specific mortality: A Swedish prospective cohort study». *PLoS medicine*, 17(3), e1003078.

- LONDOÑO-CAÑOLA, C., SERRAL, G., DÍEZ, J., MARTÍNEZ-GARCÍA, A., FRANCO, M., ARTAZCOZ, L. i ARIZA, C. (2022). «Retail Food Environment around Schools in Barcelona by Neighborhood Socioeconomic Status: Implications for Local Food Policy». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20, núm. 1, p. 649.
- MICHA, R., KARAGEORGOU, D., BAKOGIANNI, I., TRICHIA, E., WHITSEL, L. P., STORY, M., PEÑALVO, J. L. i MOZAFFARIAN, D. (2018). «Effectiveness of school food environment policies on children's dietary behaviors: A systematic review and meta-analysis». *PloS one*, 13(3), e0194555.
- MORLAND, K. B. i EVENSON, K. R. (2009). «Obesity prevalence and the local food environment». *Health & place*, vol. 15, núm. 2, p. 491-495.
- NUOTIO, J., LAITINEN, T. T., SINAIKO, A. R., WOO, J. G., URBINA, E. M., JACOBS, D. R., STEINBERGER J. PRINEAS, R. J., SABIN, M. A., BURGNER, D. P., MINN, H., BURNS, T. L., BAZZANO, L. A., VENN, A. J., VIIKARI, J. S. A., HUTRI-KÄHÖNEN, N., DANIELS, S. R., RAITAKARI, O. T., MAGNUSSEN, C. G. i DWYER, T. (2021). «Obesity during childhood is associated with higher cancer mortality rate during adulthood: the i3C Consortium». *International Journal of Obesity*, 1-7.
- PAQUET, C., COFFEE, N. T., HAREN, M. T., HOWARD, N. J., ADAMS, R. J., TAYLOR, A. W. i DANIEL, M. (2014). «Food environment, walkability, and public open spaces are associated with incident development of cardio-metabolic risk factors in a biomedical cohort». *Health & place*, vol. 28, p. 173-176.
- PÉREZ DEL PULGAR, C., ANGUELOVSKI, I. i CONNOLLY, J. (2020). «Toward a green and playful city: Understanding the social and political production of children's relational wellbeing in Barcelona». *Cities*, 96, 102438.
- PÉREZ-DEL-PULGAR, C., ANGUELOVSKI, I., COLE, H. V., DE BONT, J., CONNOLLY, J., BARÓ, F., DÍAZ, Y., FONTÁN-VELA, M., DUARTE-SALLES, T. i TRIGUERO-MAS, M. (2021). «The relationship between residential proximity to outdoor play spaces and children's mental and behavioral health: The importance of neighborhood socio-economic characteristics». *Environmental Research*, 200, 111326.

- PINEDA, E., POELMAN, M. P., AASPÖLLU, A., BICA, M., BOUZAS, C., CARRANO, E., DE MIGUEL-ETAYO, P., DJOJOSOEPARTO, S., BLENKUŠ, M. G., GRACA, P., GEFFERT, K., HEBESTREIT, A., HELLDAN, A., HENJUM, S., HUSEBY, C. S., GREGÓRIO, M. J., KAMPHUIS, C., LAATIKAINEN, T., LØVHAUG, A. L. i VANDEVILVERE, S. (2022). «Policy implementation and priorities to create healthy food environments using the Healthy Food Environment Policy Index (Food-EPI): A pooled level analysis across eleven European countries». *The Lancet Regional Health-Europe*, vol. 23.
- PITT, E., GALLEGOS, D., COMANS, T., CAMERON, C. i THORNTON, L. (2017). «Exploring the influence of local food environments on food behaviours: a systematic review of qualitative literature». *Public health nutrition*, vol. 20, núm. 13, p. 2393-2405.
- SÁNCHEZ-MARTÍNEZ, F., TORRES CAPCHA, P., SERRAL CANO, G., VALMAYOR SAFONT, S., CASTELL ABAT, C. i ARIZA CARDENAL, C. (2016). «Factores asociados al sobrepeso y la obesidad en escolares de 8 a 9 años de Barcelona». *Revista Española de Salud Pública*, vol. 90.
- SÁNCHEZ-VALDIVIA, N., PÉREZ-DEL-PULGAR, C., DE BONT, J., ANGUELOVSKI, I., LÓPEZ-GAY, A., PISTILLO, A., TRIGUERO-MAS, M. i DUARTE-SALLES, T. (2022). «Residential Proximity to Urban Play Spaces and Childhood Overweight and Obesity in Barcelona, Spain: A Population-Based Longitudinal Study». *International journal of environmental research and public health*, vol. 19, núm. 20, p. 13676.
- SHAW, H. J. (2006). «Food deserts: Towards the development of a classification». *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, vol. 88, núm. 2, p. 231-247.
- SWINBURN, B., EGGER, G. i RAZA, F. (1999). «Dissecting obesogenic environments: the development and application of a framework for identifying and prioritizing environmental interventions for obesity». *Preventive medicine*, vol. 29, núm. 6, p. 563-570.
- TOWNSHEND, T. i LAKE, A. (2017). «Obesogenic environments: current evidence of the built and food environments». *Perspectives in public health*, vol. 137, núm. 1, p. 38-44.

VALLGÅRDA, S. (2018). «Childhood obesity policies–mighty concerns, meek reactions». *Obesity Reviews*, vol. 19, núm. 3, p. 295-301.

WHO (World Health Organisation). (2022). Report on the fifth round of data collection, 2018–2020: WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2022. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponible a: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2022-6594-46360-67071>.

WHO (World Health Organization) i UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

WOODS, C. B., KELLY, L., VOLF, K., GELIUS, P., MESSING, S., FORBERGER, S., LAKERVELD J., DEN BRAVER, N. R., ZUKOWSKA, J. i GARCÍA BENGOCHEA, E. (2022). «The Physical Activity Environment Policy Index for monitoring government policies and actions to improve physical activity». *European journal of public health*, vol. 32, supl. 4, p. iv50-iv58.

Agraïments

Les autores agraeixen les valuoses observacions i els comentaris de les expertes durant el seminari de contrast i reconeixen el suport del Servei d'Emergència Climàtica i Educació Ambiental de l'AMB i dels projectes finançats per la Unió Europea Health4EUkids i SchoolFood4Change (SF4C).

9

Els sistemes de transferències de rendes i les oportunitats educatives

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

La relació entre la pobresa i la desigualtat educativa

A Catalunya els estudiants de famílies amb menys recursos econòmics presenten pitjors resultats educatius, tal com es mostra al Gràfic 1. Segons les proves estandarditzades de PISA,¹ les competències de l'alumnat de 15 anys s'incrementen a mesura que augmenta el nivell socioeconòmic, i indiquen que els estudiants del Q5 (quintil més alt, major nivell socioeconòmic) obtenen resultats millors que els del Q1 (quintil més baix, menor nivell socioeconòmic).² Aquest gradient socioeconòmic en els resultats educatius també s'ha constatat en la població més jove. Analitzant les proves de competències que realitza el Departament d'Educació als nens i nenes de sisè de primària de Catalunya, també s'aprecia que l'alumnat amb un menor nivell socioeconòmic obté puntuacions menors. En canvi, l'alumnat amb un major nivell socioeconòmic presenta puntuacions més elevades (Departament d'Educació, 2023a, 2023b).

.....

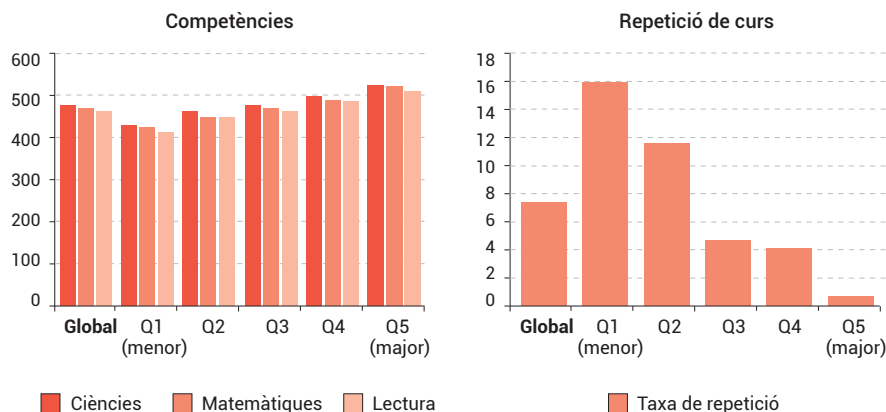
1. PISA utilitza l'Índex d'Estatut Social, Econòmic i Cultural (ISEC) de les famílies dels alumnes. Aquest indicador de nivell socioeconòmic agrupa una sèrie de variables relatives als pares, mares o tutors/es dels nens i nenes participants, com ara la situació ocupacional, el nivell d'estudis, indicadors subjectius sobre situació socioeconòmica o índex de possessions de la llar (PISA, 2022).

2. Un quintil és una mesura estadística que divideix les dades ordenades de menor a major en cinc parts iguals; cadascuna representa el 20% de la distribució.

Però no es tracta només de qüestions relacionades amb les competències: tot i que la taxa mitjana de repetició a Catalunya és inferior al 8%, existeix una clara disparitat entre quintils socioeconòmics. Els estudiants del quintil més baix (Q1) presenten una taxa de repetició del 16%, mentre que aquesta taxa disminueix progressivament fins a situar-se per sota de l'1% en el cas dels estudiants del quintil més alt (Q5).

GRÀFIC 1

Desigualtat educativa a Catalunya segons PISA 2022



Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA 2022.

De manera similar, la taxa d'abandonament escolar prematur (AEP) presenta, també, un clar gradient socioeconòmic en funció dels ingressos de la llar.³ Segons les dades de l'Enquesta de condicions de vida (ECV), la taxa d'AEP va ser del 12,1% a Catalunya l'any 2023 (Gràfic 2).⁴ Si s'analitza la dimensió socioeconòmica del fenomen, la taxa d'AEP és el doble en el

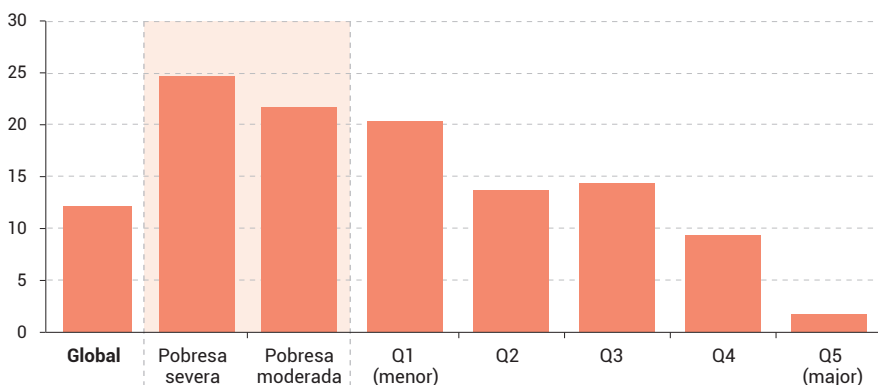
3. L'AEP es defineix com aquella població d'entre 18 i 24 anys que no ha finalitzat la segona etapa d'educació secundària (batxillerat o formació professional de grau mitjà) i no es troba estudiant cap mena de formació reglada.

4. L'indicador oficial de l'AEP es calcula a partir de l'Enquesta de població activa (EPA). No obstant això, les microdades públiques no ofereixen cap informació sobre els ingressos de les persones enquestades. Per aquest motiu, s'ha decidit fer el càlcul amb l'ECV, que permet aproximar l'AEP i conté informació de les rendes de les persones i les llars.

cas dels joves en pobresa severa (24,6%),⁵ i el 21,7% entre la població jove en pobresa moderada.⁶ Anàlogament, si s'analitza l'AEP segons el quintil d'ingressos de la seva llar, s'observa com la joventut dels quintils amb ingressos més baixos abandona més prematurament el sistema educatiu i assolix nivells de formació més limitats, en comparació amb la població amb més ingressos.

GRÀFIC 2

Desigualtat en la taxa d'abandonament escolar prematur a Catalunya



Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de l'ECV 2023.

Per tant, els nens i nenes de llars en pobresa, i concretament en llars en pobresa severa o situacions de molta vulnerabilitat econòmica, tenen una probabilitat més alta d'abandonar els estudis prematurament, de repetir curs i de presentar resultats educatius pitjors. Això no seria un problema si la pobresa infantil fos residual al nostre país. Malauradament, Catalunya presenta una de les taxes de pobresa infantil més altes d'Europa (26,8% enfront de la mitjana europea, del 19,4%). A més, aquestes taxes

5. Una persona es troba en situació de pobresa severa si viu a una llar que es troba per sota del 40% de la renda mediana del seu país.

6. Una persona es troba en situació de pobresa moderada si viu a una llar que es troba per sota del 60% de la renda mediana del seu país.

elevades són un problema que arrosseguem des de fa més d'una dècada i que en moltes llars es tracta d'un problema crònic. D'altra banda, cal tenir en compte que, de tots aquests nens i nenes catalans en situació de pobresa, més d'un de cada deu —el 12,3%— es troben en situació de pobresa severa, és a dir, de vulnerabilitat extrema. Per tant, es tracta d'una qüestió endèmica que, malgrat els intents de reduir-la, continua afectant més de 167.000 infants. I són precisament aquests nens i nenes els que afronten una major desigualtat d'oportunitats educatives al llarg de la seva infància, tal com s'ha vist als gràfics anteriors.

Però no és només una qüestió del present; de fet, néixer i créixer en llars en pobresa implica també, anys després, tenir pitjors feines i salaris més baixos —més de 5.000 euros bruts menys a l'any— i pitjors estats de salut, cosa que perpetua el cicle de la pobresa. I, en gran mesura, això es deu als impactes educatius que té aquesta situació de vulnerabilitat econòmica (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2023).

Com afecten els ingressos de les famílies els resultats educatius?

La desigualtat educativa segons la situació de vulnerabilitat socioeconòmica de l'alumnat està estretament relacionada amb els ingressos de les famílies. Evidentment, hi ha moltes altres dimensions a considerar com les culturals, les conductuals o les socials, que també determinen la vulnerabilitat dels nens i de les nenes. Però la creixent desigualtat en els ingressos familiars —i, per tant, la situació de pobresa en algunes llars— repercuteix directament en les oportunitats educatives dels nens i nenes (Duncan i Murnane, 2011; Ferguson, Bovaird, i Mueller, 2007).

En aquest sentit, Cooper i Stewart (2021) ofereixen una revisió sistemàtica de la literatura sobre com els ingressos familiars afecten els nens, nenes i adolescents en diversos països de l'OCDE. Els articles analitzats —un total de 54 que representen 29 casos d'estudi— investiguen les

relacions causals entre els ingressos de la família i els resultats educatius dels infants, el seu desenvolupament cognitiu, la salut i el comportament. Així, els articles que analitzen l'impacte a l'educació, un total de 27 que representen 17 casos d'estudi, demostren l'efecte positiu dels ingressos familiars sobre els resultats educatius dels nens i nenes, especialment en famílies de baixos ingressos. En concret, les seves anàlisis constaten que, a mesura que creixen els ingressos familiars, les notes dels nens i nenes són més altes, les taxes d'assistència a l'escola són més elevades i s'assoleix un major nivell educatiu.

Per tant, és fonamental entendre els mecanismes que expliquen que uns ingressos més elevats de la família comporten millors resultats educatius per tal de dissenyar polítiques efectives. Cooper i Stewart (2021), en la mateixa revisió sistemàtica, també discuteixen els mecanismes que la literatura ha analitzat. La conclusió, a partir dels articles estudiats, és que un major nivell d'ingressos millora l'ambient a casa i l'entorn de criança, millora la salut mental de les mares i milloren els patrons de consum a la llar. En un estudi molt similar, els mateixos autors —Cooper i Stewart (2013)— suggereixen que l'estrès i l'ansietat parental, així com la privació material, són mecanismes que porten els nens i nenes de famílies amb menys ingressos a obtenir pitjors resultats educatius. Es tracta, per tant, de diversos factors en àmbits diferents, que hem classificat, per simplicitat, en tres grans grups i dels quals posarem alguns exemples a continuació:⁷ la inversió familiar en recursos educatius —un mecanisme majoritàriament econòmic—, les dinàmiques familiars a la llar i altres factors ambientals i socials.

El primer dels mediadors entre el nivell socioeconòmic i les oportunitats educatives, la inversió familiar en recursos educatius, és un dels mecanismes més analitzats a la literatura. Les famílies amb ingressos més alts poden invertir més en recursos educatius que estimulen l'aprenentatge

.....
7. No es tracta d'una revisió sistemàtica ni de tots els mecanismes que relacionen la pobresa familiar amb els resultats educatius, ni de tota la literatura, sinó de la menció de diversos d'ells a efectes il·lustratius.

dels seus fills i filles, així com en un entorn adequat a casa i una major implicació dels pares i mares en els processos d'aprenentatge, per exemple pel que fa a l'accés a materials educatius de qualitat, les classes de reforç i les activitats extraescolars (Dearing i Taylor, 2007; Washbrook, Gregg i Propper, 2014; Gregg, Waldfogel i Washbrook, 2006; Yeung, Linver i Brooks-Gunn, 2002). Aquesta capacitat d'inversió més gran permet crear un entorn favorable per a l'aprenentatge, que afavoreix així els processos cognitius dels nens i nenes i en millora els resultats educatius (Votruba-Drzal, 2003).

En canvi, les famílies amb menys ingressos i menor nivell socioeconòmic sovint tenen dificultats per adquirir materials com llibres, ordinadors i accés a Internet, la qual cosa limita la capacitat dels nens i nenes per fer tasques escolars i afecta negativament el seu rendiment acadèmic (Taberner, 2020). Aquesta manca de recursos contribueix a perpetuar la desigualtat educativa, ja que els estudiants de famílies més pobres sovint es veuen limitats per la manca de suport acadèmic i de condicions adequades per a l'estudi (Duncan i Murnane, 2011). Aquesta bretxa en els recursos disponibles té un impacte directe en les oportunitats d'aprenentatge i en els resultats acadèmics dels estudiants, i perpetua un cicle de desigualtat que afecta tant les persones com la societat en conjunt.

A més de les inversions, generalment econòmiques, l'ambient familiar i la implicació dels adults de la llar són també crucials per al rendiment acadèmic dels nens i nenes (Hill i Tyson, 2009). Segons Cooper i Stewart (2021), la manca d'implicació parental ajuda a explicar la relació entre ingressos familiars i resultats educatius. Akee *et al.* (2010) mostren que gaudir d'una bona situació econòmica a casa permet una major supervisió parental i una millor relació entre les mares i els seus fills i filles, la qual cosa influeix positivament en els resultats acadèmics. Paral·lelament, Washbrook, Gregg i Propper (2014) observen que les desigualtats socioeconòmiques en les habilitats educatives venen explicades per entorns d'aprenentatge a casa menys estimulants i per la menor implicació dels pares en l'aprenentatge.

Finalment, hi ha un tercer gran grup de mecanismes que es refereixen a l'entorn dels nens i nenes més enllà de la llar, que hem anomenat factors ambientals i socials. Per exemple, la literatura ha estudiat extensament el problema de la segregació urbana per nivell socioeconòmic i ha vist que aquesta es correlaciona de forma molt marcada amb fenòmens com la segregació escolar (Bonal, *et al.*, 2019; Gortázar, 2020) o el crim (Kang, 2016), i com aquestes dues qüestions tenen un impacte negatiu en les oportunitats educatives (Cabrera i Bianchi, 2023; Aizer, 2009). Paral·lelament, Dräger i Pforr (2022) demostren que el barri on resideixen els nens i nenes és un factor mediador entre els ingressos de la família i els resultats educatius.

Un altre exemple és el del paper que té el capital social de les famílies, ja que aquest té un impacte positiu en l'assoliment educatiu dels infants, però sovint les famílies amb menys recursos econòmics presenten també nivells més baixos de capital social (Tramonte i Willms, 2010). En aquesta línia, Lareau (2011) explica que les desigualtats en el capital cultural entre famílies de diferents classes socials afecten les oportunitats educatives dels nens i nenes. A més, exposa que pot existir un estigma associat amb la pobresa, que condueix a una disminució de les expectatives acadèmiques i del suport que reben els nens i nenes.

Per acabar, cal destacar que les criatures que viuen en situació de pobresa tenen més problemes d'estrès i d'ansietat (Evans i Kim, 2013). Evans, Schamberg i McEwen (2009) mostren que la pobresa crònica durant la infància està associada amb estrès continuat i afecta la memòria de treball en l'edat adulta. Tot i que no ho analitzen, els autors suggereixen que aquest estrès dels menors en llars en situació de vulnerabilitat pot ser un dels mecanismes causants de les diferències en els resultats educatius. En el mateix sentit, Twenge i Campbell (2002) mostren que existeix, també, un gradient socioeconòmic en l'autoestima dels nens i nenes; els infants més pobres tenen menys autoestima, cosa que es relaciona amb un pitjor rendiment educatiu (Baumeister *et al.*, 2003).

Què poden fer les polítiques públiques per revertir aquesta situació?

Fins ara hem vist que hi ha una relació clara entre els baixos ingressos de les famílies i els mals resultats educatius dels nens i nenes, especialment d'aquells que es troben en situacions de vulnerabilitat elevada o pobresa severa. Aquesta relació es deu principalment a la sèrie de mecanismes identificats anteriorment que s'agrupen en diversos àmbits, com ara la inversió familiar en recursos educatius, les dinàmiques familiars a la llar o altres factors ambientals i socials com la segregació, l'autoestima, l'estigma o el capital social.

La política educativa és, en molts casos, la primera mesura per donar resposta a aquestes problemàtiques. Una educació de qualitat és fonamental per trencar el cicle de la pobresa. Per exemple, programes d'educació compensatòria, beques i ajudes escolars, o suports addicionals per a l'alumnat amb necessitats especials són estratègies que poden ajudar a mitigar els efectes de la pobresa en els resultats educatius.

Tanmateix, els mecanismes identificats (com ara millor accés a recursos educatius de qualitat a la llar i al temps d'oci o millor ambient familiar) indiquen que una reducció de la pobresa —especialment la severa— pot tenir un efecte indirecte en la millora dels resultats educatius. Per tant, les polítiques socials i econòmiques destinades a augmentar els ingressos de les famílies poden millorar alguns dels mecanismes mencionats anteriorment, especialment aquells vinculats amb les inversions educatives o les condicions de vida a la llar i, en última instància, crear un entorn més favorable per a l'aprenentatge.

Complementar les polítiques educatives amb mesures destinades a reduir la pobresa és essencial per garantir la igualtat d'oportunitats educatives per a tots els nens i nenes, independentment de la renda de les seves famílies. Això implica no només proporcionar recursos educatius, sinó també abordar els factors subjacents que contribueixen a la desigualtat educativa.

En fer-ho, es pot crear un entorn més equitatiu on tots els infants tinguin la possibilitat d'assolir el seu màxim potencial acadèmic i personal.

En aquest sentit, tenen un paper clau els sistemes de garantia d'ingressos, que són polítiques públiques dissenyades per garantir que totes les famílies disposin d'uns ingressos mínims per cobrir les necessitats bàsiques. Aquests sistemes inclouen diverses mesures, com ara subsidis familiars, ajudes directes a les famílies, pensions no contributives i altres prestacions socials que tenen com a objectiu reduir la pobresa i la desigualtat econòmica. A més, en una definició encara més àmplia, es podrien incloure en aquest sistema els mecanismes fiscals i, fins i tot, la provisió gratuïta de serveis públics.

Per tant, el sistema és molt divers i té moltes eines disponibles. Tot i així, uns dels recursos més estesos i dissenyats, generalment, per combatre la pobresa són les transferències de renda. L'ús de les transferències de renda com a eina per combatre la pobresa ha evolucionat significativament al llarg del temps. S'han dissenyat molts ajuts directes a les famílies amb l'objectiu de contribuir, a partir d'un augment dels ingressos de les famílies, a la millora, en última instància, dels resultats educatius, per trencar així el cicle de la pobresa. Tradicionalment, es tractava d'ajuts condicionats, és a dir, les famílies rebien el suport financer a canvi de complir amb condicions específiques.

Els programes de transferència condicionada (CCTs, per les seves sigles en anglès) van guanyar popularitat com a estratègia principal, amb programes emblemàtics com el Progres a Mèxic i el Bolsa Família al Brasil, que destaquen com a exemples d'èxit d'aquest enfocament (Fiszbein i Schady, 2009). Aquests programes requerien que les persones beneficiàries complissin certes condicions, com l'assistència escolar o les visites mèdiques, per rebre el suport financer, amb l'objectiu d'incitar comportaments que promoguessin el benestar a llarg termini. En la mateixa línia, una metaanàlisi portada a terme per Saavedra i García (2022), basada en més de 30 estudis,

conclou que les CCTs tenen un impacte positiu en la inscripció, l'assistència a l'escola i la reducció de l'abandonament escolar.

Als Estats Units s'han desenvolupat programes que donen diners a les famílies en situació de vulnerabilitat per complir objectius educatius dels fills i filles. Per exemple, l'Spark a Nova York o el Capital Gains Program a Washington. En aquests casos, si les famílies assoleixen una sèrie de condicions, com l'assistència a classe dels nens i nenes, l'assistència dels pares i mares a reunions amb els/les tutors/es, o directament segons les notes dels menors, rebien una quantitat de diners. Malauradament, no s'han dut a terme avaluacions d'impacte d'aquests programes.

L'evidència és en general robusta, tot i que molt centrada en països en desenvolupament o en col·lectius molt allunyats de l'escolarització, i en la problemàtica de l'abandonament escolar per absentisme. Però aquests ajuts no tenen en compte tota la resta de mecanismes darrere de la situació de pobresa de les llars, que, en el cas català, són més rellevants que l'absentisme, donades les altes taxes de pobresa infantil però també d'escolarització, ja que a partir dels 3 anys representen més del 95%.

Per això, les transferències de renda incondicionades (UCTs, de nou pel nom en anglès), que proporcionen ingressos sense cap condició a les famílies beneficiàries, semblen una millor eina per ajudar les llars a sortir de la pobresa. Segons l'evidència emergent, les UCTs poden ser igualment efectives per millorar la situació econòmica de les llars i, en alguns casos, poden oferir avantatges addicionals, com reduir els costos administratius associats amb el seguiment de les condicions i permetre a les famílies una major flexibilitat pel que fa a com utilitzen els fons d'acord amb les seves necessitats específiques, a partir d'un enfocament més personalitzat (Haushofer i Shapiro, 2016). Aquesta flexibilitat pot contribuir de manera significativa a la millora dels resultats educatius, de manera directa mitjançant una millora en la inversió en recursos educatius per als nens i nenes, o contribuint a alleugerir situacions d'estrès o ansietat parentals i a millorar la dinàmica familiar.

En aquest sentit, una revisió sistemàtica i la seva metaanàlisi portada a terme per Chong i Lau (2023), que examina 38 estudis d'avaluació que cobreixen 22 programes de transferències incondicionades en 18 països, troba un impacte positiu tant en la inscripció com en l'assistència escolar. Per tant, mentre que les transferències condicionades han demostrat que són efectives en certs contextos, les transferències incondicionades ofereixen una alternativa viable amb avantatges potencials addicionals.

En conclusió, aquests resultats suggereixen que les transferències de renda no condicionades poden ser una eina potent per millorar els resultats educatius en contextos diversos. Aquestes troballes ofereixen un suport important per a l'ús continuat i l'expansió d'aquests programes com a part de l'esforç global per aconseguir una educació universal i de qualitat per a tots.

Quines transferències de renda tenim a Catalunya?

Amb l'objectiu d'augmentar els ingressos de les famílies, reduir les seves taxes de pobresa i aconseguir així una millora dels resultats educatius dels seus fills i filles, a Catalunya els sistemes de garantia d'ingressos disposen de diversos ajuts de transferència de rendes. De fet, la pobresa a Catalunya abans de les transferències socials era del 40,2% i ha baixat fins al 18% després d'aquestes (Enquesta de condicions de vida, 2023). En aquest sentit, els dos principals ajuts disponibles són la Renda Garantida de Ciutadania (RGC) i l'Ingrés Mínim Vital (IMV).

La RGC té com a finalitat garantir una renda mínima a les persones en situació de necessitat que no tenen accés a altres mecanismes de protecció social, de manera que funcionen com a prestació subsidiària. És un dret subjectiu per a les unitats familiars en risc de pobresa o exclusió social que no superin uns determinats llindars de renda i patrimoni. Forma part de les prestacions socials de caràcter econòmic de la Generalitat

i el Sistema Públic d'Ocupació (SOC) i els professionals dels serveis socials bàsics tenen un paper clau en la intervenció tècnica i en l'elaboració dels acords d'inclusió laboral i social.

D'altra banda, en plena pandèmia de la COVID-19, amb la crisi econòmica i social que es va generar, l'Estat va impulsar l'aprovació de l'IMV. Es disposava llavors d'un sistema de garantia de rendes heterogeni a cada comunitat autònoma, com la RGC a Catalunya, fet que conduïa a importants diferències en termes de condicions d'accés, cobertura i suficiència. L'IMV es va crear per garantir una assistència i prestació base que es complementés amb les rendes mínimes regionals existents. És una prestació de la Seguretat Social, gestionada pel govern central, i que actualment es troba en un procés de transferència a diferents regions com ara Catalunya. El seu objectiu inicial era prevenir i lluitar contra la pobresa i l'exclusió social a Espanya. A finals de 2021 s'aprova també dins de l'IMV el Complement d'Ajuda per a la Infància (CAPI), al qual tenen dret les unitats de convivència amb menors d'edat que compleixin tots els requisits necessaris per a l'obtenció de l'IMV.

La RGC és una prestació subsidiària a l'IMV, per la qual cosa s'ha de sol·licitar l'IMV, en primer lloc, i, en el cas que sigui favorable, pot ser compatible amb la Prestació Complementària de la RGC. Per tant, les famílies amb infants a càrrec i en situació de vulnerabilitat econòmica a Catalunya disposen de dos sistemes de garanties d'ingressos que, segons l'evidència plantejada, haurien de contribuir a millorar els resultats educatius dels nens i nenes de les llars que es troben en una situació més vulnerable.

Tenint en compte els mecanismes analitzats que relacionen els baixos ingressos amb els mals resultats educatius, l'IMV i la RGC poden ajudar els nens, nenes i adolescents catalans en l'àmbit escolar de diverses maneres.

En primer lloc, assegurant uns ingressos mínims, les famílies poden millorar les seves condicions de vida i els recursos materials disponibles per als seus fills i filles. Això inclou tenir recursos educatius de qualitat

a casa que estimulin els processos cognitius dels menors i així crear un entorn que fomenti la curiositat i l'aprenentatge, i millori el rendiment acadèmic dels nens i nenes. A més, reduir la inseguretats econòmica és una forma de disminuir l'estrès familiar i millorar l'ambient familiar a casa. Com s'ha vist, els nens i nenes que creixen en entorns menys estressants i més amables tenen més probabilitats de concentrar-se i rendir millor a l'escola.

Els sistemes de garantia d'ingressos poden permetre que els pares i mares treballin menys hores o tinguin feines menys precàries, i que així puguin dedicar més temps i energia a involucrar-se en l'educació dels seus fills. Com hem vist, la implicació familiar és un factor clau per a l'èxit acadèmic. Finalment, amb més recursos, les famílies poden inscriure els seus fills en activitats extraescolars, que són importants per al desenvolupament integral dels nens. Aquestes activitats no només complementen l'educació formal, sinó que també ofereixen oportunitats per desenvolupar habilitats socials i de lideratge (Mahoney, Larson i Eccles, 2005).

Per tant, els sistemes de garantia d'ingressos poden contribuir de manera significativa a la millora dels resultats educatius dels nens i nenes en situació de pobresa, no només a través de la millora directa de les condicions de vida, sinó també gràcies a la reducció de factors de risc associats amb la pobresa. De fet, Akee *et al.* (2010) mostren com una transferència econòmica del govern dels Estats Units no relacionada amb les característiques de la llar millora el nivell educatiu assolit pels menors a llarg termini i millora les taxes de graduació a l'educació secundària. L'estudi suggereix que un dels mecanismes al darrere d'aquests resultats és la millora de la relació dels pares amb els fills.

Cal tenir en compte que, perquè l'IMV i la RGC puguin realment millorar els resultats educatius dels nens i nenes a Catalunya, aquests sistemes han de ser capaços de treure les famílies de la pobresa, cosa que no sempre passa (Ivàlua, 2023).

Diverses limitacions d'aquests sistemes posen en dubte la seva capacitat no només per treure les llars de la pobresa, sinó també per ajudar els nens, nenes i adolescents a millorar els resultats educatius. En primer lloc, destaca la cobertura limitada d'aquests programes. Menys de la meitat de les llars en situació de pobresa severa a Catalunya són elegibles per rebre la RGC. Segons dades del Departament de Drets Socials, l'any 2022 hi havia de mitjana mensual de 55.551 persones titulars de la RGC i 122.851 beneficiàries. Pel que fa a l'IMV, aquest només arriba a un 14,5% de la població catalana que es troba per sota del llindar de la pobresa (Asociación de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales, 2022). Tot i que s'ha accelerat la concessió de l'IMV, aquesta ajuda encara no ha arribat al 76% del total de persones esperades a escala nacional, de manera que queden excloses prop de 550.000 persones per aconseguir l'objectiu inicial de 2.300.000 persones beneficiàries.

Moltes llars catalanes amb ingressos molt baixos no reben ni la RGC ni l'IMV. El fenomen del *non-take up* (NTU), que agrupa aquelles persones que, tot i tenir dret a l'ajut, no se'n beneficien, és destacable en aquest context. En el cas de l'IMV, s'estima que a Catalunya el 69% de les llars potencialment beneficiàries no reben l'ajut (AIREF, 2023), una taxa 10 punts superior a la mitjana estatal. Respecte al Complement d'Ajuda per a la Infància (CAPI), el desembre de 2022, 1.500.000 llars podrien haver obtingut aquest complement, però només 274.000 ho van fer, de manera que mostra nivells de *non-take up* encara més elevats.

A més, les quanties d'aquestes prestacions sovint no cobreixen el cost de vida en molts indrets de Catalunya, ni el cost de criar un infant, que supera els 800 euros al mes (Save the Children, 2022). Per tant, la majoria de les famílies que aconseguixen l'IMV o la RGC encara no poden sortir de la pobresa. Això és especialment greu en els territoris amb un cost de vida més elevat i per a les famílies nombroses (Ivàlua, 2023).

La cobertura limitada, les altes taxes de *non-take up* i les baixes quanties posen en risc la capacitat dels sistemes de garantia d'ingressos actuals a

Catalunya per fer que les famílies amb infants i adolescents a càrrec puguin millorar la seva situació econòmica i, per tant, millorar els resultats educatius dels seus fills i filles. Aquests problemes suggereixen la necessitat de reformar aquests programes per garantir que realment ajudin a trencar el cicle de la pobresa i assegurin un futur millor per als nens i nenes de Catalunya.

Com millorem els nostres sistemes de transferència de renda perquè puguin afectar els resultats educatius?

Els sistemes de garantia d'ingressos, i especialment les transferències de renda, poden contribuir significativament a alleugerir part del pes que suporten les famílies amb pocs recursos econòmics i que tenen conseqüències directes en les oportunitats educatives dels nens, nenes i adolescents catalans. Però per aconseguir aquest objectiu, cal fer-hi millores perquè siguin més efectius.

Les mesures proposades s'articulen segons l'etapa educativa, ja que els mecanismes que entren en joc entre la reducció de la pobresa i la millora dels resultats educatius poden ser diferents en funció de si es tracta d'educació obligatòria o no obligatòria. A més, tot i que el capítol se centra en les transferències de renda, es proposen altres mesures o polítiques complementàries del sistema de garantia d'ingressos que poden servir també per complir els objectius proposats.

- **Nens i nenes de 0 a 3 anys:** en aquesta etapa, els mecanismes com la cobertura de costos directes i indirectes de l'educació infantil i les mesures de conciliació laboral són crucials. Les transferències d'ingressos en aquest cas faciliten que les famílies puguin proporcionar una dedicació adequada i un entorn de criança saludable, factors essencials per al desenvolupament cognitiu inicial dels infants.

- a) *Incrementar les quanties de la RGC i l'IMV*: les famílies amb infants petits sovint es troben amb costos elevats de cura i educació infantil que poden limitar la seva capacitat de treballar i sortir de la pobresa. A més, aquestes ajudes no són prou elevades per treure les llars de la pobresa (Ivàlua, 2023). Augmentar-ne les quanties pot garantir que les famílies cobreixin aquests costos i proporcionin un entorn adequat per al desenvolupament dels infants (Save the Children, 2022).
- b) *Gratuïtat de l'educació infantil*: garantir la gratuïtat de l'educació infantil per als nens i nenes de 0 a 3 anys pot alleugerir les càrregues financeres de les famílies, permetre als pares i mares treballar o buscar feina, i contribuir així a millorar la situació econòmica familiar.
- c) *Mesures de conciliació laboral*: promoure mesures de conciliació laboral com allargar els permisos parentals i flexibilitzar els horaris de treball per permetre que els pares i les mares puguin equilibrar millor les seves responsabilitats laborals i familiars.
- **Etapas educatives obligatòries**: en aquestes etapes en què l'educació és gratuïta, els mecanismes que tenen un rol més important entre la pobresa i els mals resultats educatius són aquells més socials i psicològics. Aquí els ajuts permeten a les famílies cobrir les necessitats bàsiques i mantenir un entorn familiar estable, de manera que milloren l'atenció familiar i les condicions de vida, alhora que s'alleugereix l'estrès econòmic familiar, element clau per millorar el rendiment acadèmic.
 - a) *Compatibilitat de la RGC amb les rendes del treball*: fer compatible la Renda Garantida de Ciutadania amb les rendes del treball pot evitar l'exclusió de persones amb feina, però en situació de pobresa. Això pot ajudar a reduir l'estrès econòmic familiar i a proporcionar un entorn més estable per als infants.
 - b) *Reducció del non-take up (NTU)*: minimitzar les barreres administratives i digitals per facilitar l'accés a les ajudes. Potenciar el

paper de l'automatització de processos i simplificar els requeriments de documentació pot reduir les taxes de *non-take up* i assegurar que més famílies puguin beneficiar-se de les ajudes disponibles (AIREF, 2023; Taula del Tercer Sector, 2023).

- **Etapas educatives postobligatòries:** en aquestes etapes els ajuts permeten a les persones joves continuar la seva formació acadèmica sense les pressions econòmiques que podrien obligar-los a abandonar els estudis; per tant, asseguruen una transició més fluida al mercat laboral.
 - a) *Garantir l'accés a ajuts de renda als 18 anys:* modificar les polítiques per assegurar que els joves puguin accedir a les ajudes de renda com la RGC i l'IMV a partir dels 18 anys, en lloc de la condició actual, que és als 23 anys, pot facilitar la continuació dels estudis postobligatoris. De la mateixa manera, ampliar la prestació econòmica d'urgència social per a famílies amb infants de 0 a 16 anys de l'Ajuntament de Barcelona (el conegut com a «fons d'infància») fins als 18 anys podria reduir els costos d'oportunitat de moltes famílies respecte a la continuació dels estudis i la reducció de l'abandonament escolar.
 - b) *Ampliar el Complement d'Ajuda per a la Infància (CAPI):* augmentar les quanties del CAPI per als majors de 6 anys, ja que el cost de la criança augmenta amb l'edat dels infants. Això pot ajudar a cobrir els costos addicionals relacionats amb l'educació secundària i la postobligatòria. En aquest moment, es reben 115 euros per nen o nena menor de 3 anys, 80,50 euros per infant entre 3 i 6 anys i només 57,50 euros per infant de més de 6 anys (i fins a 18 anys). Perquè l'educació postobligatòria no suposi un cost d'oportunitat, la quantia hauria de ser, com a mínim, la mateixa que la que reben les famílies amb fills i filles en edat d'escolarització obligatòria. A més, el complement hauria de poder allargar-se sempre que els joves fossin econòmicament dependents i estiguessin estudiant, per garantir la

igualtat d'oportunitats d'entrada al mercat laboral entre les famílies de diversos orígens socioeconòmics.

- c) *Programes de beques educatives*: complementar les transferències de renda amb programes de beques educatives que es dirigeixin directament a les famílies. Aquestes beques poden ajudar a cobrir els costos relacionats amb l'educació superior, i facilitar així la continuïtat dels estudis i la cobertura de les necessitats d'inversió educatives. D'aquesta manera, les transferències de renda directes servrien per cobrir altres àrees i millorarien la situació de convivència de les famílies; així s'evitaria l'abandonament escolar.

En resum, per millorar els resultats educatius dels infants en situació de pobresa a Catalunya, cal complementar les polítiques educatives amb reformes significatives dels sistemes de garantia d'ingressos segons les diferents etapes educatives. Aquestes mesures poden contribuir a trencar el cicle de la pobresa i garantir que tots els nens i nenes tinguin les mateixes oportunitats per assolir el seu màxim potencial acadèmic i personal.

Bibliografia

- AIZER, A. (2009). «Neighborhood Violence and Urban Youth». A: Gruber, J., (Ed.) *The Problems of Disadvantaged Youth: An Economic Perspective*, University of Chicago Press, p. 275-307.
- AIREF (2023). *Segunda Opinión Ingreso Mínimo Vital*. AIREF. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.airef.es/wp-content/uploads/2023/06/IMV/230615.-Opinio%CC%81n.-Segunda-Opinio%CC%81n-IMV_AIREF.pdf.
- AKEE, R. K. Q., COPELAND, W. E., KEELER, G., ANGOLD, A. i COSTELLO, E. J. (2010). «Parents' incomes and Children's outcomes: A quasi-experiment using transfer payments from casino profits». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, p. 86-115.
- ALTO COMISIONADO CONTRA LA POBREZA INFANTIL (COORD.). (2023). *El coste de la pobreza infantil en España*. Alto Comisionado contra la

Pobreza Infantil. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/el-coste-de-la-pobreza-infantil-en-espana-estudio-completo>.

- ASOCIACIÓN DE DIRECTORAS Y GERENTES DE SERVICIOS SOCIALES (2022). *Situación y evolución de las Rentas Mínimas de Inserción en España y en cada una de las Comunidades Autónomas (2011 / 2022)*. Asociación de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales. <chrome-extension://efaidnbmninnibpacjpcgclefindmkaj/https://directoressociales.com/wp-content/uploads/2024/01/RMI-2022-GRAFICOSv3-web.pdf>.
- BAUMEISTER, R. F., CAMPBELL, J. D., KRUEGER, J. I. i VOHS, K. D. (2003). «Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?» *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 4, núm. 1, p. 1-44.
- BONAL, X., ZANCAJO, A. i SCANDURRA, R. (2019). «Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona». *Urban Studies*, vol. 56, núm. 15, p. 3251-3273. <https://www.jstor.org/stable/26958639>.
- CABRERA, L. i BIANCHI, D. (2023). «La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España». *Social and Education History*, vol. 12, núm. 1, p. 1-35. <http://doi.org/10.17583/hse.11374>.
- CHONG, A. i LAU, R. (2023). «Unconditional cash transfers: A systematic review and meta-analysis». *World Development*, vol. 141, 105376.
- COOPER, K. i STEWART, K. (2013). *Does Money affect children's outcomes? A systematic review*. Joseph Rowntree Foundation.
- COOPER, K. i STEWART, K. (2021). «Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence». *Child Indicators Research*, vol. 14, p. 981-1005. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09782-0>.
- DEARING, E. i TAYLOR, B. A. (2007). «Home improvements: Within-family associations between income and the quality of Children's home environments». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 5-6, p. 427-444. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.008>.

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2023A). *Anàlisi del context de l'alumnat de sisè de primària de Catalunya. 2021-2022*. Informes d'avaluació 33. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://csda.gencat.cat/web/content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/33-informe.pdf>.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2023B). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2023*. Quadern d'avaluació 59. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://csda.gencat.cat/web/content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-59/quaderns-avaluacio-59.pdf>.
- DRÄGER, J. i PFORR, K. (2022). «The multiple mediators of early differences in academic abilities by parental financial resources in Germany». *Advances in Life Course Research*, vol. 52.
- DUNCAN, G. J. i MURNANE, R. J. (EDS.). (2011). *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447515>.
- EVANS, G. W. i KIM, P. (2013). «Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping». *Child Development Perspectives*, vol. 7, núm. 1, p. 43-48.
- EVANS, G. W., SCHAMBERG, M. A. i MCEWEN, B. S. (2009). «Childhood Poverty, Chronic Stress, and Adult Working Memory». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 106, núm. 16, p. 6545-6549. <http://www.jstor.org/stable/40482133>.
- FERGUSON, H. B., BOVAIRD, S. i MUELLER, M. P. (2007). «The impact of poverty on educational outcomes for children». *Pediatrics & Child Health*, vol. 12, núm. 8, p. 701-706.
- FISZBEIN, A. i SCHADY, N. (2009). *Conditional cash transfers: Reducing present and future poverty*. World Bank.
- GREGG, P., WALDFOGEL, J. i WASHBROOK, E. (2006). «Family expenditures post-welfare reform in the UK: Are low-income families starting to catch up?», *Labour economics*, vol. 13, núm. 6. DOI 10.1016/j.labeco.2005.10.002.

- GORTAZAR, L. (2020). «Segregación escolar y ciudades: ¿matrimonio inseparable?». *Panorama Social*, núm. 32 (desembre de 2020).
- HAUSHOFER, J. i SHAPIRO, J. (2016). «The short-term impact of unconditional cash transfers to the poor: Experimental evidence from Kenya». *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 131, núm. 4, p. 1973-2042.
- HILL, N. E. i TYSON, D. F. (2009). «Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement». *Developmental Psychology*, vol. 45, núm. 3, p. 740-763.
- IVÀLUA (2023). *Avaluació de la renda garantida de ciutadania*. Ivàlua. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://iva-lua.cat/sites/default/files/2023-07/Informe_Avaluaci%C3%B3%20del%20Disseny%20i%20la%20Implementaci%C3%B3%20RGC_2020-22.pdf.
- KANG, S. (2016). «Inequality and crime revisited: effects of local inequality and economic segregation on crime». *Journal of Population Economics*, vol. 29, p. 593-626. <https://doi.org/10.1007/s00148-015-0579-3>.
- LAREAU, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- MAHONEY, J. L., LARSON, R. W. i ECCLES, J. S. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- OECD (2023). *PISA 2022 Technical Report*. OECD. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-data.html>.
- SAAVEDRA i GARCÍA (2022). *Conditional cash transfers for education*. NBER Working Paper 29758. doi 10.3386/w29758.
- SAVE THE CHILDREN (2022). *El cost de la criança al 2022. Catalunya*. Save the Children. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-06/El_cost_de_la_crian%C3%A7a_2022.pdf.
- TABERNER, P. A. (2020). *Polítiques per a garantir l'accés a dispositius electrònics i a internet a tots els nens i nenes a Catalunya*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/blog/politiques-dispositius-electronics>.

- TAULA D'ENTITATS DEL TERCER SECTOR SOCIAL DE CATALUNYA (2022). *L'impacte dels tràmits administratius en l'accés a les prestacions socials. Una perspectiva conductual*. Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. <https://www.tercersector.cat/documents/limpacte-del-tramits-administratius-en-laces-les-prestacions-socials-una-perspectiva>.
- TRAMONTE, L. i WILLMS, J. D. (2010). «Cultural capital and its effects on education outcomes». *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, p. 200-213.
- TWENGE, J. M. i CAMPBELL, W. K. (2002). «Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review». *Personality and Social Psychology Review*, vol. 6, núm. 1, p. 59-71.
- VOTRUBA-DRZAL, E. (2003). «Income Changes and Cognitive Stimulation in Young Children's Home Learning Environments». *Journal of Marriage and Family*, vol. 65, p. 341-355. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/j.1741-3737.2003.00341.x>.
- WASHBROOK, E., GREGG, P. i PROPPER, C. (2014). «A decomposition analysis of the relationship between parental income and multiple child outcomes». *Journal of the Royal Statistical Society Series A-Statistics in Society*, vol. 177, núm. 4, p. 757-782. <https://doi.org/10.1111/rssa.12074>.
- YEUNG, W. J., LINVER, M. R. i BROOKS-GUNN, J. (2002). «How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes». *Child Development*, vol. 73, p. 1861-1879. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/1467-8624.t01-1-0051>.

10 El *Non Take-Up* dels ajuts de menjador: una proposta de millora dels ajuts educatius

Elena Costas Pérez i Maria Sánchez Vidal

La importància de mesurar el *Non Take-Up* dels ajuts educatius

El concepte de *Non Take-Up* (NTU) en les prestacions socials es refereix a la situació en què les persones o famílies que tenen dret a una ajuda o prestació no la sol·liciten o no la reben (Warin, 2016). Això pot passar per diversos motius, com ara el desconeixement de l'existència d'aquestes ajudes per part de les famílies, la complexitat dels tràmits i la documentació necessària per sol·licitar-les, o fins i tot errors i retards en el procés de concessió. Aquest fenomen, tot i ser relativament nou en l'àmbit de l'anàlisi de polítiques socials al nostre país, ha anat guanyant importància en els darrers anys. Diversos estudis i informes han posat de manifest la magnitud d'aquest problema. Per exemple, l'Autoritat Independent de Responsabilitat Fiscal (AIReF) assenyala que el 69% de les llars potencialment beneficiàries de l'Ingrés Mínim Vital (IMV) a Catalunya no havien sol·licitat aquesta prestació l'any 2022, per sobre de la mitjana estatal del 58%. O l'avaluació de la Renda Garantida de Ciutadania (RGC) d'Ivàlua, que estima que només el 40% de les llars en pobresa severa a Catalunya —el grup al que es dirigeix— són elegibles per rebre la prestació (Ivàlua, 2023).

Tot i que comencem a tenir dades sobre el NTU en algunes prestacions socials, encara coneixem poc sobre el seu impacte en l'àmbit educatiu. I això seria especialment rellevant, ja que el dret a l'educació és reconegut com a puntal fonamental per al desenvolupament integral dels infants, tal com s'estipula en la Constitució espanyola¹ i en els principals acords i tractats de rang supranacional. Entre aquests, destaca la Convenció sobre els Drets de l'Infant, adoptada el 20 de novembre de 1989 per les Nacions Unides a través de l'UNICEF.² Aquest marc legal internacional i nacional estableix l'educació com un dret inalienable que hauria de ser accessible per a tots els infants sense excepció. S'intenta, per tant, assegurar que cada nen i nena tingui les mateixes oportunitats d'aprendre, créixer i desenvolupar-se en la societat, independentment del seu origen, estatus socioeconòmic o qualsevol altra condició.

No obstant això, malgrat la claredat de les disposicions legals i el compromís assumit per les autoritats educatives, la realitat mostra discrepàncies respecte a l'ideal d'una educació totalment accessible i gratuïta. Tot i que l'ensenyament bàsic és gratuït, hi ha molts serveis educatius complementaris, com ara el menjador escolar, les activitats extraescolars, el lleure educatiu i les activitats d'estiu, que comporten costos addicionals. Aquestes despeses poden representar una barrera significativa per a moltes famílies, especialment per a aquelles en situació de vulnerabilitat econòmica.

Per pal·liar aquestes dificultats, les administracions públiques —així com el tercer sector— ofereixen diversos ajuts, serveis i beques destinats a garantir que tots els infants tinguin accés a una educació de qualitat, independentment de la seva situació econòmica. Aquests ajuts es destinen no només a sufragar costos directament associats amb l'ensenyament, com llibres de text i material escolar, sinó també a altres aspectes

.....

1. Article 27, emmarcat a la Secció 1a del Capítol II del Títol I, reconeix el dret a l'educació com a fonamental i detalla les línies bàsiques del model educatiu espanyol.

2. https://jocdelsdrets.gencat.cat/assets/pdf/Convencio_drets_infancia.pdf

igualment importants per al desenvolupament educatiu i social dels infants, com les activitats extraescolars o els serveis de menjador. Tanmateix, què passa quan aquestes ajudes no arriben a les famílies que més les necessiten? És aquí on el fenomen del NTU esdevé crític. Si les famílies no sol·liciten o no reben les ajudes a les quals tenen dret, es perpetuen les desigualtats i es limita l'accés a una educació equitativa.

La importància d'un bon disseny de les polítiques públiques és fonamental per reduir el NTU. Un disseny adequat ha de tenir en compte diversos factors, com la facilitat d'accés a la informació, la simplificació dels tràmits administratius i la sensibilització sobre l'existència d'aquestes ajudes. És essencial que les polítiques siguin no només inclusives, sinó també accessibles i fàcils d'entendre per a tothom. No tenir en consideració aquests factors pot fer que moltes famílies en situació de vulnerabilitat no puguin beneficiar-se de recursos dissenyats específicament per a elles, cosa que les manté en un cicle de pobresa i limita les oportunitats educatives i de desenvolupament dels seus fills i filles.

En aquest capítol, s'analitza com es poden millorar els ajuts educatius per reduir el NTU, prenent com a exemple els ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona. S'examinen els factors que contribueixen al NTU, així com les estratègies i recomanacions per millorar la cobertura d'aquests i altres ajuts educatius. En última instància, l'objectiu és garantir que cap infant es quedi enrere per motius econòmics, assegurant que tots tinguin accés a una educació de qualitat.

L'abast i el funcionament dels ajuts de menjador a Catalunya

A Catalunya el 26,8% dels nens, nenes i adolescents viuen per sota del llindar de la pobresa,³ és a dir, més de 360.000 infants.⁴ Cal tenir en compte que les diferències de renda de les famílies determinen els hàbits alimentaris dels nens i nenes, el que afecta la seva salut nutricional, física i emocional, i requereix polítiques que garanteixin l'accés a una bona alimentació sigui quin sigui el nivell socioeconòmic de la família (Save the Children, 2022).

En aquest sentit, els menjadors escolars tenen un paper clau. Des de garantir una ingesta bàsica de nutrients als nens, nenes i adolescents; convertir-se en un espai escolar més d'interacció social i aprenentatge, fins a ajudar també els progenitors —i especialment les mares— en la conciliació familiar i laboral. La prestació del servei de menjador, la seva normativa i la gestió dels ajuts són una competència educativa delegada a les comunitats autònomes (CA). És, per tant, el Departament d'Educació qui estableix els procediments pel finançament d'aquest servei fixant, per exemple, el seu preu màxim. Per al curs 2024/2025 el seu preu màxim serà de 7,25€ diaris, després de diverses pujades en els últims anys (per exemple, per al curs 2021-2022 es va establir un preu màxim de 6,33 €, gairebé un euro menys, i el doble del que es paga en regions com Astúries o Canàries).⁵ Per tant, el cost del menjador escolar a Catalunya pot suposar per a les famílies més de 1.200€ a l'any. Alhora, gairebé el 44,5% dels nens i nenes catalans viuen en llars que no poden fer front a

.....

3. Es defineix com llindar de pobresa el 60% de la mediana dels ingressos per unitat de consum de les llars a Catalunya (llindar autonòmic). Es considera aquest llindar com pobresa moderada, i la taxa de pobresa és el percentatge d'adults o menors de 18 anys —segons el cas— que estan per sota d'aquest llindar.

4. Font: Enquesta de Condicions de Vida (ECV), 2023.

5. Existeixen preus diferents en funció de la durada del menjador o de si es fa un ús regular o esporàdic.

despeses imprevistes de 800€ —i, en el cas de les famílies monoparentals, aquest percentatge augmenta al 55,1%, i fins al 61,1% si es tracta d'una família monoparental liderada per una dona. Per tant, a la pràctica, i sense ajuts, són moltes les famílies a Catalunya que es troben amb obstacles financers que limiten l'accés dels seus fills i filles a una educació completa i de qualitat.

A Catalunya, la gestió del servei de menjador i els seus ajuts s'ha delegat als consells comarcals i, en el cas de Barcelona, al Consorci d'Educació de Barcelona, entitat encarregada de la gestió conjunta de les funcions educatives entre la Generalitat i l'Ajuntament.⁶ Els ajuts al menjador es regulen, per tant, en l'àmbit local i poden incloure ajudes ordinàries, basades en un percentatge del preu màxim, o ajudes extraordinàries, que poden cobrir la totalitat del cost per a famílies amb ingressos inferiors als llindars establerts o que compleixin certs criteris (és a dir, ajuts del 70% o del 100% del cost del menjador escolar).⁷ Segons dades del Departament d'Educació, el curs 2022-2023 gairebé 178.000 nens i nenes van tenir un ajut de menjador,⁸ dels quals un 22% van ser concedits pel Consorci d'Educació de Barcelona.

La dificultat en l'accés a les dades d'ajuts concedits, per tipologia de centre i nivell educatiu, limita l'anàlisi per saber si la diferència entre el nombre d'infants en situació de pobresa (363.919) i el nombre d'ajuts concedits (177.957) es deu a la falta d'accés a un servei de menjador, com passa sovint a secundària, ja que una gran majoria dels instituts públics no disposen de menjador, en part per l'ús de la jornada intensiva, o per

6. Cal tenir en compte que, (DECRET 219/1989, d'1 d'agost, de delegació de competències de la Generalitat a les comarques en matèria d'ensenyament, i DECRET 160/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de menjador als centres docents públics de titularitat del Departament d'Ensenyament.)

7. Cal tenir en compte que el Departament d'Educació garanteix el servei de menjador als estudiants que es veuen obligats a estudiar fora del seu municipi per manca d'oferta educativa o que estan escolaritzats en centres d'educació especial.

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

barreres en el disseny o en la concessió dels ajuts. Tanmateix, alguns estudis ens ajuden a dimensionar el problema. Per exemple, sabem que els majors percentatges d'assistència als menjadors corresponen a les famílies de renda més alta —per sobre de 2.100€—, que ho fan en un 59,23% dels casos de manera diària. En canvi, els nens i nenes de llars de rendes més baixes —per sota de 1.300€— ho fan en un 50% dels casos (enquesta Educo 2022). Cal tenir en compte que més del 92% de les famílies a Catalunya declaren que, si el menjador escolar fos gratuït, els seus fills i filles hi dinarien cada dia, és a dir, la limitació econòmica es revela com la principal barrera per no fer-ne un ús regular. Però no és l'única. Segons les dades d'una enquesta d'EDUCO per a Catalunya l'any 2022, gairebé un 17% de les famílies que podien accedir al menjador escolar declaraven no haver sol·licitat una beca menjador perquè no van saber fer-ho (el 12,1%) o perquè se'ls va esgotar el termini de sol·licitud (el 4,5%).

A l'hora d'analitzar el cas concret dels ajuts menjador del Consorci d'Educació de Barcelona cal tenir en compte el seu funcionament. Si bé el Departament d'Educació estableix uns criteris comuns per a la redacció de les bases dels ajuts de menjador a Catalunya, els consells comarcals i el Consorci d'Educació de Barcelona poden modificar aquests criteris per adaptar-los a les seves necessitats específiques.

Els criteris comuns estableixen que poden sol·licitar l'ajut de menjador escolar els alumnes matriculats en un centre educatiu sostingut amb fons públics de Catalunya que no tinguin el servei de menjador gratuït, que no estiguin en acolliment residencial i que facin ús del servei de menjador escolar. Les sol·licituds s'han de formalitzar mitjançant impresos normalitzats als quals s'ha d'adjuntar la documentació obligatòria i complementària necessària, així com les autoritzacions pertinents per obtenir informació d'altres administracions públiques.

La convocatòria per a la presentació de sol·licituds està oberta durant tot el curs escolar, cosa que permet la presentació de sol·licituds sobrevingudes i per canvis de situació socioeconòmica en qualsevol moment.

Els ajuts s'atorgaran en un percentatge del 70% o fins al 100% del cost del menjador, depenent dels requisits complerts per l'alumne. El càlcul de la renda familiar es basa en les declaracions de l'IRPF i altres ingressos.

Els consells comarcals i el Consorci d'Educació de Barcelona poden adaptar aquests criteris segons les necessitats específiques de la seva realitat socioeconòmica i, per exemple, augmentar les situacions cobertes per l'ajut. També poden flexibilitzar la documentació requerida si aquesta no ha variat respecte a convocatòries anteriors i establir criteris addicionals o més específics per a la valoració de les sol·licituds. Aquestes directrius asseguruen un marc comú per a la concessió dels ajuts, amb la possibilitat de personalització segons les necessitats dels diferents consells comarcals i del Consorci d'Educació de Barcelona, malgrat que cal destacar la dificultat per accedir a la informació corresponent als criteris comuns així com a les bases reguladores de cada consell comarcal —i a les modificacions que els ajuntaments puguin incloure. De cara a l'anàlisi dels ajuts, és important tenir en compte que al llarg dels últims cursos escolars s'han dut a terme diverses modificacions en la gestió a escala local, així com un canvi de criteris per part de la Generalitat.⁹

En el cas concret de Barcelona, l'alumnat matriculat a centres públics i concertats des del segon cicle d'educació infantil fins al final de l'educació secundària obligatòria, amb famílies que tinguin uns ingressos per sota dels llindars establerts, pot sol·licitar l'ajut individual de menjador a través del seu centre educatiu. El procés específic de sol·licitud, concessió i renovació de l'ajut es detalla a la següent secció, a la qual s'analitzen les potencials barreres o facilitats que el seu disseny pot suposar per a les famílies sol·licitants.

9. <https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/En-vigor-els-nous-criteris-per-accedir-als-ajuts-de-menjador-escolar>

Els ajuts de menjador a Barcelona: una anàlisi del seu funcionament

El disseny de polítiques públiques en general —i la redacció de bases d'ajuts en particular— ha de partir de la base que els ciutadans no sempre decidim i actuem d'acord amb una anàlisi racional de costos i beneficis, o fins i tot amb les nostres pròpies intencions o interessos. Sovint, hi ha una bretxa entre les nostres intencions i les nostres accions, per exemple en sol·licitar un ajut. Són moltes i diverses les causes d'aquesta bretxa, des de percepcions esbiaixades (per exemple, la idea que l'ajut no és per a nosaltres, ja que no ens veiem en una situació de pobresa), o el seu desconeixement, fins a les traves i dificultats administratives (per exemple, el fet d'haver de fer un tràmit de forma digital, quan no tenim ordinador o signatura electrònica), la falta de temps, o el desgast mental. I aquestes situacions s'agreugen per aquelles famílies que es troben en una situació de vulnerabilitat econòmica i/o social (Mullainathan i Shafir; 2013).

Podríem pensar que el disseny de les polítiques públiques sempre inclou, d'una manera o una altra, el comportament de la ciutadania. Tanmateix, no és fins a la creació per part del Regne Unit l'any 2010 del Behavioural Insight Team (BIT) (IRS, 2017) que es comença a aplicar la ciència del comportament en el disseny de programes públics de manera formal i sistemàtica. Les ciències del comportament són una disciplina acadèmica que, combinant aprenentatges de disciplines com la psicologia, la neurociència, i l'economia i el dret conductuals ens permet analitzar les polítiques públiques des del que coneixem del comportament humà, per tal de, en el cas que ens pertoca, dissenyar millors ajuts, beques i prestacions, que redueixin el fenomen del *non take up*. Les contribucions de premis Nobel, com David Kahnemann, Richard Thaler o Carl Sunstein,¹⁰ han subratllat la importància de comprendre el procés

.....
10. Vegeu Kahneman i Tversky (1979), Kahneman (2011), Thaler i Sunstein (2009) o Bernartzi *et al.*, (2017).

de presa de decisions de les persones per a la creació de regulacions efectives i polítiques públiques adients.

A l'hora de dissenyar millors polítiques públiques —i, en conseqüència, reduir el *non take up* de molts ajuts socials i/o educatius— les ciències del comportament ens aporten eines molt rellevants. En primer lloc, els coneguts com a *nudges* o esperons, intervencions conductuals senzilles que no canvien de manera significativa el càlcul de costos i beneficis ni prohibeixen opcions, però que fan servir la naturalesa humana per modificar el comportament de manera predictable (Thaler i Sustein, 2009; DellaVigna i Llin, 2020; i Hummel i Maedche, 2019). El que estem fent és modificar l'arquitectura en què la ciutadania pren alguna de les seves decisions, buscant un resultat específic. Es tracta d'incentius no monetaris que no són una obligació ni una prohibició, però que incentiven comportaments com el fet de sol·licitar o mantenir un ajut educatiu. En els últims anys, els *nudges* han adquirit gran rellevància com a instrument de política pública en àrees tan diverses com la salut, l'educació o el pagament d'impostos. En l'entorn educatiu, s'han utilitzat per millorar diferents aspectes, des de la participació dels pares fins a l'augment de les sol·licituds de beques universitàries. Per exemple, enviar missatges de text als pares amb informació sobre l'assistència, el comportament i el rendiment acadèmic dels seus fills ha demostrat reduir l'absentisme i millorar les notes dels estudiants (Heppen, *et al.*, 2020). Un altre exemple és l'enviament de correus electrònics personalitzats i recordatoris sobre les beques disponibles a estudiants de secundària de famílies de baixos ingressos que, juntament amb guies pas a pas sobre com sol·licitar-les, ha incrementat significativament el nombre de sol·licituds.¹¹ Intervencions similars, com l'ús de missatges automàtics amb recordatoris sobre les dates límit per a sol·licituds d'ajuda financera i consells per completar les aplicacions, han contribuït a augmentar la participació en aquests programes (Dynarski, *et al.*, 2018).

.....
11. Per més informació veure: <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/increasing-college-access-making-application-process-easier>

Cal, però, tenir també en compte els *sludges* (Sunstein, 2021). Es tracta dels obstacles administratius que suposen una barrera a l'hora d'obtenir una prestació o servei públic. O, en aquest cas, una beca menjador o un ajut escolar. Aquests *sludges* poden sorgir a causa d'un disseny ineficaç per part de l'administració, de limitacions de recursos o de biaixos ideològics, i impedeixen l'accés equitatiu als ajuts, beques i prestacions. Detectar i reduir o eliminar aquestes traves per facilitar l'ús o l'accés a aquests serveis resulta en una millora de l'experiència per part de la ciutadania i incrementa l'eficiència de les polítiques públiques (Sunstein, 2022).¹²

Així doncs, sol·licitar un ajut educatiu pot suposar un pes per a les famílies, cosa que representa no únicament un consum de temps i esforç considerable, sinó també una despesa econòmica i, en alguns casos, un impacte emocional. Aquestes dificultats poden arribar a impedir l'accés a aquestes prestacions, especialment en situacions d'emergència econòmica. És fonamental minimitzar aquests obstacles, reduint les càrregues administratives i la burocràcia en la interacció ciutadana amb l'administració, sobretot per a aquells grups en situació de més vulnerabilitat, que són habitualment els més perjudicats per aquestes barreres.

En aquest sentit, donada la importància del menjador escolar com a prestació complementària vital per al suport a l'educació i tenint en compte l'elevat cost que aquest representa per a moltes famílies en situació de vulnerabilitat, analitzar de quina manera el disseny de l'accés als ajuts de menjador l'ha facilitat efectivament —o no— pot ajudar a entendre com reduir els nivells de *non take-up* d'altres ajuts educatius.

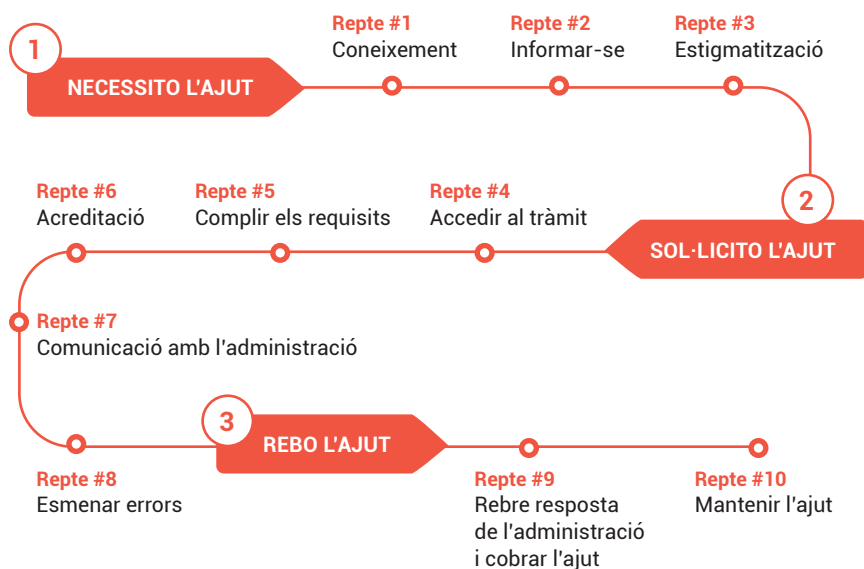
L'elecció de les beques menjador com a cas d'estudi respon al bon funcionament d'aquesta ajuda, malgrat que com hem vist encara hi ha un 17% de famílies a Catalunya que declaren no haver-la sol·licitat per no saber

12. Un exemple de *sludge audit* es pot trobar a l'estudi Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya (2022), per al cas de l'Ingrés Mínim Vital (IMV), la Renda Garantida de Ciutadania (RGC), els Ajuts a l'Habitatge de la Generalitat de Catalunya i el Fons d'Infància de l'Ajuntament de Barcelona.

fer-ho o per no conèixer el termini de sol·licitud (EDUCO, 2022). D'altra banda, són molts els infants catalans que, malgrat viure sota el llindar de la pobresa, no reben un ajut menjador. S'analitza el cas específic dels ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona¹³ per la disponibilitat d'informació i perquè les adaptacions que s'han anat fent els últims anys vinculades a la simplificació de la sol·licitud poden constituir una bona pràctica per a altres ajuts educatius. De cara a analitzar els impactes potencials d'aquests ajuts prenem com a marc teòric el plantejat a l'estudi de la Taula d'entitats del Tercer sector Social de Catalunya (2022), on s'estableixen els següents 10 reptes que determinen el camí d'obstacles per obtenir una prestació social.

FIGURA 1

El camí d'obstacles per sol·licitar, obtenir i mantenir una prestació social



Font: Taula d'entitats del Tercer sector Social de Catalunya (2022).

13. Més informació a <https://educacio.gencat.cat/ca/serveis-tramits/ajuts-subvencions/per-destinatari/families-alumnes/individuals-menjador/index.html>

Seguidament, per a cada una de les tres etapes considerades —necessitat de l'ajut, procés de sol·licitud i manera de rebre'l i mantenir-lo—, s'analitza com els diferents deu reptes —i les seves solucions— estan contribuint al fenomen del *non take-up* dels ajuts de menjador de Barcelona.

Necessito l'ajut de menjador

Sovint, els fenòmens de *non take-up* dels ajuts escolars —així com de moltes prestacions socials— comencen molt abans de l'inici dels tràmits administratius, amb el desconeixement dels mateixos ajuts. La primera gran barrera és, per tant, la falta d'informació: si les famílies no saben que hi ha un ajut disponible, no podran sol·licitar-lo. Són moltes les enquestes i els professionals de les entitats socials que ressalten que aquest desconeixement és un dels factors crítics que deixa fora de cobertura molts potencials beneficiaris de prestacions socials. Això s'accentua en un context de descentralització en què una família que es troba en situació de vulnerabilitat econòmica pot tenir, a un municipi qualsevol de Catalunya, un accés potencial a més d'un centenar d'ajuts i prestacions socials. Aquestes abasten des de l'àmbit local a l'estatal.

Per afrontar aquesta barrera, és fonamental que la informació sobre els ajuts sigui clara, accessible i àmpliament difosa. Des de l'ús d'un llenguatge senzill a les pàgines web i als textos d'informació administrativa, a la difusió i comunicació en diferents espais de la ciutat. Destaquen, en aquest sentit, iniciatives com la de l'Ajuntament de Barcelona per millorar la transparència i facilitar l'accés a la informació, mitjançant la posada en marxa d'un simulador d'ajuts, encara en fase de desenvolupament,¹⁴ que permet consultar a quines ajudes i prestacions socials locals, autonòmiques o estatals pot optar un ciutadà a partir d'una certa informació. Es tracta d'una eina innovadora per simplificar el procés de coneixement i sol·licitud d'ajuts per a les famílies.

14. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/ca/innovacio-social/les-meves-ajudes-simulador-dajudes>

Fins i tot en el cas de conèixer els ajuts, si les famílies en desconeixen els detalls del funcionament o si dubten de la pròpia elegibilitat, és probable que no arribin a iniciar-ne la sol·licitud. Aquesta situació afecta sobretot les llars en situació de vulnerabilitat, que són les que més es podrien beneficiar dels ajuts educatius. En aquest sentit, el cas dels ajuts menjador tenen la gran particularitat que els centres educatius són qui reben l'ajut sol·licitat per les famílies. Això els converteix en un actor clau del procés de sol·licitud i d'informació de l'ajut. Els centres educatius tenen, per tant, un paper vital en aquest aspecte, atès que són sovint el primer punt de contacte entre les famílies i el sistema educatiu. El compromís de les escoles amb la difusió activa de la informació sobre l'existència i el procés de sol·licitud de l'ajut pot ser determinant per reduir els nivells de *non take up*. En el cas de les beques menjador, des del Consorci d'Educació de Barcelona es forma als centres quan comença cada convocatòria d'ajuts, hi ha escoles que envien correus electrònics en el moment de la matriculació, i són moltes les entitats i serveis socials que coneixen els ajuts i n'informen les famílies.

També a Barcelona es duen a terme experiències de difusió sobre l'accés a ajuts a la família. És el cas del Fons d'Infància que, a causa de les limitacions que va imposar la crisi de la Covid-19, van aplicar un algoritme i la interoperabilitat de bases de dades de serveis socials. Amb aquest sistema, identificaven les famílies que complien els requisits principals de l'ajut i els enviaven un SMS amb informació sobre aquest.

A l'hora d'informar sobre un ajut social és imprescindible considerar les barreres idiomàtiques que es puguin produir en totes aquelles persones que no parlin el català o castellà. En el cas de les beques menjador, és important treballar també amb les famílies nouvingudes o amb aquelles que matriculen al seu fill o filla per primera vegada i que perceben el menjador escolar com un entorn segur i de confiança on deixar els seus fills i filles més enllà de la jornada estrictament obligatòria. En aquest sentit, ha tingut un rol rellevant la figura de les educadores socials, que es van incorporar a Barcelona el curs 2017-2018 i que ara es troben a

41 centres educatius del Consorci (10 dels quals són d'educació infantil i 8, instituts de secundària). Aquesta figura pretén complementar els equips directius de les escoles, que tenen una càrrega social important, mitjançant una atenció educativa i social coordinada.

Per acabar, cal destacar que els ajuts de menjador a Catalunya, a diferència d'altres CA, es defineixen com un dret subjectiu no subjecte a un sistema de concurs o concurrència competitiva. Això significa que qualsevol família que compleixi els requisits establerts pot accedir a l'ajuda sense haver de competir amb altres sol·licituds, una pràctica que reforça la seguretat i previsibilitat per a les famílies en situació de vulnerabilitat. Definir-los com a dret subjectiu és un element clau per tal de garantir l'accés als ajuts educatius.

Sol·licito l'ajut de menjador

Un cop les famílies coneixen l'existència d'un ajut, el següent pas és endinsar-se en el —a vegades— laberint del procés de sol·licitud. Sovint es requereix una comprensió detallada sobre el funcionament de l'ajut, els passos a seguir per sol·licitar-lo, els requisits exigits, i les condicions vinculades, que inclouen el mètode i el calendari de sol·licitud o pagament. Les normatives específiques dels ajuts educatius sovint es presenten en documents llargs i densos, amb un llenguatge tècnic que pot ser difícil d'assimilar pel ciutadà mitjà.

Tot i que els textos legals són la font primera d'informació, l'administració generalment posa a disposició dels ciutadans altres recursos informatius més accessibles. A la ciutat de Barcelona, per exemple, la informació sobre els ajuts de menjador es pot trobar en línia, amb resums i explicacions que descriuen l'essència de la normativa i que ofereixen ajuda sobre el funcionament de l'ajut.

Un desafiament destacat en el procés de sol·licitud de prestacions socials és la bretxa digital, ja que l'obtenció de moltes ajudes s'ha traslladat a l'entorn digital. Encara que això pugui representar un obstacle significatiu per a certes famílies, en el cas de les beques menjador aquest no sembla ser un problema excessivament gran. La tramitació va passar a ser 100% telemàtica des de la pandèmia, però sense necessitat de tenir cap signatura digital. La simplicitat del procés i la col·laboració que les escoles ofereixen per ajudar en la tramitació de les sol·licituds han convertit la petició de l'ajut de menjador en una tasca relativament fàcil per a les famílies. Les referències de les entitats socials i els professionals de l'administració confirmen que, a diferència d'altres ajudes, la bretxa digital no constitueix una barrera especialment important en aquest cas concret. Malgrat això és important tenir en compte que el tràmit es pot fer únicament de forma telemàtica.¹⁵ Cal destacar que s'ofereix també un servei de cita prèvia per obtenir suport a través de videotrucada,¹⁶ i que les famílies poden anar a les oficines del Consorci a informar-se sobre la sol·licitud —malgrat que aquesta informació no està recollida a la pàgina web ni hi ha cap telèfon informatiu. Existeix també una barrera idiomàtica per a les famílies que no dominen el català, que implica un esforç addicional en la traducció i interpretació de la informació. Amb tot, en el cas concret de les beques menjador, en comptar amb el suport de les escoles, això no es detecta com una trava important; cal tenir en compte que la informació dels ajuts ha d'estar disponible en múltiples idiomes per assegurar que tothom pugui accedir a aquest ajut sense dificultats lingüístiques.

.....

15. Cal recordar el Decret 76/2020, de 4 d'agost, d'Administració digital, en la seva exposició de motius: «Les noves tecnologies s'uneixen als instruments propis de l'Administració electrònica per construir Administracions públiques obertes i eficients que presten serveis personalitzats i accessibles a les persones. Aquesta nova dimensió suposa repensar el funcionament i l'organització de les Administracions públiques i la innovació necessària per oferir nous serveis personalitzats i proactius.»

16. En aquest sentit, destaquem dos apunts: d'una banda, en el moment de la consulta no hi havia cap cita prèvia disponible i, de l'altre, que la cita prèvia pot comprometre els drets de les persones interessades en l'accés als procediments administratius necessaris per demanar un ajut social. En aquest cas, a més, la cita prèvia s'ha de sol·licitar telemàticament, de manera que s'acaba imposant la relació electrònica entre la ciutadania i l'administració.

Els requisits d'elegibilitat que marquin els ajuts educatius han de ser coherents amb l'objectiu de l'ajuda, sense generar situacions d'exclusió innecessàries ni augmentar les càrregues administratives per demostrar-les. Les beques menjador a Catalunya han anat simplificant els requisits i augmentant el nombre de sol·licituds al llarg dels últims anys. També ha augmentat el nombre d'ajuts que cobreixen el 100% —i no el 70%— del cost del menjador. El principal criteri per obtenir una beca menjador són els ingressos de la família i cal destacar que, a diferència d'altres CA, a Catalunya és molt similar al llindar de pobresa oficial.¹⁷ Això respon al criteri que aquest ajut sigui per a tots aquells nens i nenes en situació de pobresa. Aquells que, tot i no superar certs llindars de renda, disposin també d'un informe de serveis socials que acrediti situacions específiques de necessitat poden optar al 100% de la cobertura del cost. És important destacar que l'existència d'un ajut complet —del 100% del cost del menjador— i d'un ajut parcial —del 70%— pot fer que moltes famílies no tinguin la cobertura completa malgrat necessitar-la, i que això acabi afectant els nens i nenes (pot provocar que assisteixin menys dies al menjador escolar o que la família no sol·liciti l'ajut pensant que hauran de cobrir el 30% del cost). Entitats com EDUCO proposen que els ajuts parcials s'utilitzin únicament com una forma d'acompanyar les famílies que, malgrat superar el llindar de pobresa, continuïn estant en una situació de precarietat (EDUCO, 2023).

Un aspecte fonamental per reduir el *non take up* dels ajuts educatius és el de simplificar els sistemes de sol·licitud per evitar la sobrecàrrega de requisits i tràmits, que poden suposar per a moltes famílies —i especialment per a aquelles que es troben en situació de vulnerabilitat econòmica— una barrera infranquejable en la sol·licitud de l'ajut. En aquest sentit, cal destacar l'esforç fet quant a les beques menjador a Catalunya i Barcelona per simplificar el procés i la càrrega administrativa, que ha propiciat l'augment de la cobertura de l'ajut.

17. Veure nota núm. 4.

D'una banda, no cal que la família presenti cap dels documents que són consultables per interoperabilitat, cosa que l'allibera del pes d'haver d'aportar informació que l'administració ja té al seu abast; una bona pràctica en el disseny de prestacions socials.¹⁸ Des del Consorci es fa ús de la interoperabilitat dels registres administratius, fent consultes massives a Hisenda i a la Seguretat Social per tal d'obtenir informació sobre els ingressos de les famílies sol·licitants d'un ajut menjador. Les consultes que el Consorci d'Educació de Barcelona fa a Serveis Socials i al Consorci i Oficines de l'Habitatge de Barcelona requereixen més temps, ja que no existeix aquesta interoperabilitat. En els casos de pobresa sobrevinguda, les persones sol·licitants han d'esperar a la denegació de l'ajut —ja que les dades d'Hisenda fan referència a l'any anterior— per al·legar les condicions de la situació actual, que és un procés que es resol amb agilitat.

D'altra banda, l'actual curs escolar 2023-2024 la Generalitat de Catalunya ha implementat canvis normatius en la regulació dels ajuts menjador¹⁹ que redueixen els tràmits necessaris per obtenir un ajut complet. Es tracta de la reducció progressiva de la necessitat de disposar de puntuació social per tenir un ajut de menjador del 100% del cost, és a dir, disposar d'un informe social, que era un requisit que s'exigia anteriorment per tenir l'ajut total. Això suposa per a moltes famílies no haver d'acreditar situacions específiques de la unitat familiar ni la valoració dels serveis socials, cosa que podia implicar no tenir l'ajut complet per la falta de temps per demanar l'informe social, la saturació del sistema per fer-ho o l'estigma d'haver de recórrer als Serveis Socials. Aquest canvi administratiu, d'altra banda, simplifica la feina tant de Serveis Socials com de les persones que han de tramitar i verificar la concessió dels

.....
18. Aquesta pràctica respecta el dret de no presentar documents que ja es trobin en mans de les administracions públiques contemplat a la Llei de procediment administratiu comú (LPAC).

19. <https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/En-vigor-els-nous-criteris-per-accedir-als-ajuts-de-menjador-escolar>

ajuts.²⁰ Tanmateix, només s'aplica a aquelles famílies amb uns ingressos de la meitat del llindar que es demana per a l'ajut parcial del 70%.²¹

Destaquen també les experiències com la duta a terme per l'Ajuntament de Terrassa —i replicada, amb diferències, a ajuntaments com Mollet del Vallès, Mataró i Sant Feliu de Llobregat. A partir de la digitalització de tot el procés de tramitació dels ajuts de menjador escolar, han aconseguit transformar un procediment que abans era presencial i manual en un sistema totalment electrònic.

L'any 2015 els Serveis Socials de l'Ajuntament de Terrassa van passar de la notificació en paper a l'SMS certificat, que disposa dels requisits legals necessaris per saber si ha estat emès, rebut o llegit, i quan.²² Es fa també un canvi d'enfocament per a aquelles famílies que ja tenen un ajut i l'han de sol·licitar també el curs següent; en aquests casos no cal gestionar-lo com un nou ajut, sinó com una renovació. Posteriorment, per a les noves sol·licituds o per corregir dades dels esborranys, a la seu electrònica s'ha posat a disposició dels sol·licitants un tràmit que es pot gestionar amb identificació mòbil; fins i tot s'ofereix acompanyament telefònic, si cal. A més, la confirmació de les sol·licituds es fa amb signatures electròniques legals (l'opció de *click and sign* que s'utilitza per exemple amb contractes privats), amb les quals es pot adjuntar una fotografia del document d'identificació per donar més consistència jurídica al tràmit. Aquest sistema requereix fer una tasca pedagògica amb les famílies, que han de llegir bé i entendre el que signen de manera telemàtica, i acompanyar aquelles que es poden veure afectades per la bretxa digital —per exemple en el cas de Terrassa es fa amb un projecte de punts d'orientació, i amb un acompanyament telefònic als sol·licitants. Malgrat això, aquesta

20. <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/540582/govern-quadruplica-aquest-curs-ajuts-del-100-percent-menjador-lalumnat-vulnerable>

21. Això equivaldria a un llindar de pobresa bastant inferior al de pobresa severa del 40% de la mediana dels ingressos per unitat de consum a Catalunya.

22. Per a més informació es pot consultar el web de l'empresa especialitzada en l'emissió d'aquests SMS certificats: <https://www.lleida.net/>

modernització ha suposat una millora significativa en l'eficiència i eficàcia de la gestió dels ajuts, ja que estalvia temps i recursos, tant a l'administració com a les famílies, que ara poden tramitar les seves sol·licituds de manera més ràpida i còmoda des de casa seva, cosa que dignifica tot el procés de sol·licitud. D'altra banda, alhora que ha augmentat el nombre de sol·licituds ha disminuït el de persones ateses telefònicament per fer el tràmit telemàtic.²³

L'últim aspecte a tenir en compte pel que fa al procés de tramitació és el calendari de sol·licitud, que s'ha ampliat molt al llarg dels últims anys. Es preveu un període de sol·licitud d'un mes, abans de l'inici del curs escolar, malgrat que també es contemplen períodes alternatius per a noves peticions, alumnat nouvingut i situacions de pobresa sobrevinguda. Cal tenir en compte, però, que gairebé un 5% de les famílies no van sol·licitar l'any 2022 la beca menjador perquè se'ls va esgotar el termini de sol·licitud (Educo, 2022); per això s'ha de garantir un termini ampli i flexible de sol·licitud, que cobreixi tot l'any natural, així com una informació clara sobre aquest calendari a la ciutadania.

Rebo l'ajut de menjador

Un pas previ a saber si s'ha concedit l'ajut és rebre la resposta per part de l'administració pertinent informant que els ha arribat correctament la sol·licitud. En el cas de Barcelona, les famílies reben un correu electrònic amb una còpia d'aquesta, que han de signar i portar al centre escolar. L'administració també en facilita una còpia a l'escola, així com un codi a les famílies per si volen accedir-hi de nou o modificar la sol·licitud.

Però no es tracta només de saber si s'ha rebut bé la informació enviada, cal conèixer els temps de tramitació o el sentit del silenci administratiu —que hauria de ser per defecte positiu—, informació que no està

23. <https://www.digicanvis.cat/projectes/ajuts-de-beques-menjador-a-un-clic/>

disponible actualment.²⁴ No està previst, en el cas de les beques menjador, la reclamació per part del Consorci d'informació incompleta a la sol·licitud. Això podria passar si, per exemple, no s'hagués signat i presentat a l'escola la sol·licitud, o no constessin les dades econòmiques a Hisenda. En aquests casos es denegaria la sol·licitud, s'informaria la família i al centre dels motius de la denegació mitjançant un SMS, i es disposaria d'un període curt (10 dies hàbils) per presentar al·legacions. En aquest cas, es compleix amb el principi jurídic bàsic que no es demana a les famílies documents que ja estan en poder de les administracions públiques. Respecte a això, les famílies poden argumentar davant del Consorci en el cas que hi hagi hagut canvis respecte de la informació de què disposa l'administració —per exemple, en el cas de pobresa sobrevinguda.

Sempre que l'ajut es concedeixi, cal informar les famílies sobre la quantia, i avisar amb prou antelació perquè puguin planificar la logística del curs escolar i prendre la decisió sobre l'ús o no del menjador escolar. Es tracta de moments complexos per a les famílies i han de disposar de la màxima informació i transparència sobre els processos administratius. En aquest sentit, els ajuts de menjador a Catalunya es paguen directament a les escoles, per la qual cosa no és tan rellevant com en el cas d'altres ajudes, ja que les famílies no es veuen obligades a avançar uns diners, que potser no tenen, en el cas de no haver rebut la resolució de la seva sol·licitud.

Tan rellevant com rebre l'ajut és el fet de mantenir-lo. Si la situació familiar no varia, aquesta renovació de l'ajut menjador hauria de ser automàtica, evitant així que les famílies hagin de sol·licitar-ne un de nou. A més, tenint en compte la possibilitat per part de l'administració de comprovar els ingressos de gran part de les famílies, no s'haurien de fer tràmits

.....

24. Sobre aquest aspecte cal destacar que la Llei de procediment administratiu comú (LPAC) obliga l'administració a fer saber als interessats el termini per resoldre el procediment, així com els efectes del possible silenci administratiu, si es tracta d'inici a sol·licitud d'interessat (art. 21.4 segon paràgraf).

addicionals per demostrar la continuïtat del compliment dels requisits, reduint així les càrregues administratives addicionals.

En línia amb intervencions amb *nudges* a escala internacional²⁵ destaca la bona pràctica comentada anteriorment de l'Ajuntament de Terrassa. Aquesta iniciativa inclou la creació i enviament automatitzat d'esborranys d'ajuts basats en dades de convocatòries anteriors, facilitant així la tasca a les famílies. El procediment permet que els beneficiaris de l'any anterior rebin un esborrany via SMS i, si les dades són correctes, el puguin validar directament des del seu mòbil. L'any 2022 el 71% de les sol·licituds es van tramitar mitjançant l'acceptació de l'esborrany (un total de 4.921 esborranys).²⁶ En el cas de Barcelona s'informa les famílies que ja han rebut abans l'ajut que s'ha obert el període de sol·licitud, i se'ls proporciona l'identificador de l'alumne —camp obligatori de la sol·licitud—, però no se'ls envia l'esborrany.

A la següent figura es mostra un resum dels principals obstacles i elements facilitadors en els ajuts a les beques menjador del Consorci d'Educació de Barcelona; aquestes dades serveixen com a base per a la proposta de recomanacions plantejada a la següent secció.

25. Per consultar més exemples, visiteu <https://www.bhub.org/project/reminder-dont-lose-your-snap-benefits/>

26. <https://www.digicanvis.cat/projectes/ajuts-de-beques-menjador-a-un-clic/>

TAULA 1**Resum dels facilitadors i obstacles en la sol·licitud dels ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona**

| | FACILITADORS EN EL PROCÉS | OBSTACLES EN EL PROCÉS |
|---|---|---|
| 1. En el coneixement de l'ajut | <ul style="list-style-type: none"> Centres educatius com a agent clau en la informació de l'ajut i guia durant el procés. Formació als centres sobre el procés de sol·licitud. Ajut com a dret subjectiu. Presència de figures com les educadores socials. | <ul style="list-style-type: none"> Barreres idiomàtiques. Es podria valorar l'ús d'esborranys de l'ajut per a potencials beneficiaris. |
| 2. En la sol·licitud de l'ajut | <ul style="list-style-type: none"> Informació clara, amb resums i indicacions precises. Procés administrativament senzill per a les famílies. Acompanyament per part de les escoles i del Consorci d'Educació de Barcelona (telefònicament i de forma presencial). Requisit de renda molt similar al llindar de pobresa. Ús de la interoperabilitat dels registres entre diferents administracions. Consideració de les situacions de pobresa sobrevinguda. Eliminació de criteris addicionals per a la concessió de l'ajut total com, per exemple, l'informe social. Ampli calendari de sol·licitud. | <ul style="list-style-type: none"> Tràmit exclusivament telemàtic. Cal garantir la disponibilitat de cites i no abusar de la cita prèvia o la resolució de dubtes de forma telemàtica. Cal informar de tots els possibles canals de comunicació (videotrucada, trucada o assistència presencial). Limitació d'idiomes disponibles per sol·licitar l'ajut. Cal tenir en compte les limitacions que poden implicar els ajuts parcials. Cal la signatura a mà de la sol·licitud i l'entrega al centre. |
| 3. En la concessió i renovació de l'ajut | <ul style="list-style-type: none"> Per resoldre sol·licituds denegades no es demana a les famílies documents que ja estan en poder de les administracions públiques, i se'ls permet argumentar davant del Consorci en el cas que hi hagi hagut canvis respecte de la informació disponible. | <ul style="list-style-type: none"> Cal disposar d'informació sobre els temps de tramitació o sobre el sentit del silenci administratiu —que hauria de ser per defecte positiu. No es fa ús d'esborranys per a la renovació de l'ajut. Els períodes de sol·licitud obliguen a informar les famílies de la concessió o no de l'ajut amb poc temps de cara a la planificació familiar del curs escolar. |

Font: elaboració pròpia.

Propostes i recomanacions

El disseny eficaç d'ajuts i prestacions socials és un suport fonamental per garantir l'accés equitatiu a les oportunitats educatives, especialment per a les famílies en situació de vulnerabilitat. No obstant això, el fenomen del *Non Take-Up* (NTU), és a dir, el fet que els ajuts no arribin a tots els qui tenen dret a ells, posa de manifest una bretxa significativa entre la intenció de les polítiques públiques i la seva implementació real. Aquesta bretxa no només limita l'eficàcia dels ajuts, sinó que també perpetua cicles de pobresa i exclusió social.

És crucial analitzar i revisar els procediments administratius i les seves implicacions en els drets de la infància, particularment en l'accés als ajuts educatius. En aquest sentit, plantegem un seguit de recomanacions per tal de millorar els nivells de NTU d'altres ajuts educatius a Catalunya.

Recomanacions per millorar els ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona

- **Certificats, esborranys i digitalització:** Es proposa explorar l'ús de l'SMS certificat i les signatures digitals per facilitar els tràmits a les famílies, i així reduir-ne els passos presencials i agilitzar-ne la tramitació. L'SMS certificat podria assegurar que les famílies rebin notificacions oficials de manera ràpida i segura, mentre que les signatures digitals permetrien completar i validar els formularis en línia, eliminant la necessitat de desplaçaments físics. També es recomana valorar la implementació d'un sistema d'enviament d'esborranys de sol·licituds a les famílies que ja han rebut l'ajut en anys anteriors, seguint el model de Terrassa. Aquest sistema permetria que les famílies només haguessin de validar o corregir la informació prèviament registrada, cosa que simplificaria el procés de renovació de l'ajut.

- **Informació i accessibilitat:** Es proposa incorporar informació detallada a la pàgina web, a l'apartat d'informació sobre els ajuts menjador, amb telèfons i oficines als quals poden recórrer les famílies per resoldre dubtes. Cal garantir la disponibilitat de la informació en diferents idiomes per trencar les barreres idiomàtiques, especialment per a les famílies nouvingudes. Aquestes mesures permetrien una major accessibilitat i comprensió de les famílies sobre els ajuts disponibles.

Recomanacions per als consells comarcals quant al disseny dels seus ajuts menjador i altres ajuts educatius

L'anàlisi de les beques menjador del Consorci d'Educació de Barcelona ens permet també treure conclusions valuoses per millorar altres ajuts. En primer lloc, i de forma més evident, per als ajuts menjador gestionats pels diferents consells comarcals de Catalunya; però identificar les barreres que dificulten l'accés als ajuts menjador facilita disposar de solucions efectives que poden ajudar a garantir que tots els infants en situació de vulnerabilitat tinguin les mateixes oportunitats educatives en altres tipus d'ajuts. Per exemple, les beques per a material escolar, transport, activitats extraescolars, o els ajuts per a estudiants amb necessitats especials. És essencial que les diferents administracions duguin a terme accions específiques per tal de simplificar els processos administratius, augmentar la transparència i l'accessibilitat, i garantir que les famílies que més ho necessiten puguin accedir als recursos disponibles sense traves innecessàries. Es tracta d'un pas més per aconseguir una educació inclusiva i equitativa per a tots els infants de Catalunya.

- **Garantia de Drets i Accés Universal a la Informació:** Per assegurar l'accés efectiu a les prestacions educatives, és essencial definir-les com a drets subjectius, reafirmant així el compromís de garantir l'equitat i l'accessibilitat per a tots els nens, nenes i les seves

famílies. Per promoure una major comprensió i exercici dels drets, l'administració ha de comprometre's a oferir assistència gratuïta i en línia, per informar i orientar sobre el procediment de sol·licitud de prestacions. Això inclou garantir que els materials i la comunicació siguin fàcilment comprensibles i escrits en llenguatge senzill i accessible, eliminant així els obstacles informatius que poden impedir l'accés a les prestacions. És imprescindible millorar la informació sobre els ajuts i prestacions disponibles i augmentar el coneixement entre les famílies vulnerables. L'extraordinària complexitat del sistema d'ajudes a Espanya, amb àmbits estatal, autonòmic, de diputacions i municipis, requereix un esforç coordinat per fer la informació més accessible i comprensible. Apropar-nos físicament als beneficiaris, a través de les escoles, centres d'atenció primària (CAPs), biblioteques, etc., i transmetre la percepció de l'administració com un servidor públic, pot facilitar una major comprensió i utilització dels recursos disponibles. Cal potenciar també l'ús i el coneixement dels simuladors d'ajuts.

- **Simplificar Requisits i Càrregues Burocràtiques:** La simplificació dels requisits i la reducció de les càrregues burocràtiques són essencials per facilitar l'accés als ajuts educatius. Cal revisar els processos actuals per identificar i eliminar tràmits innecessaris, reduint així el nombre de documents requerits i la complexitat dels procediments. Aquesta simplificació hauria d'abastar des de la presentació de la sol·licitud fins a la renovació de l'ajuda, promocionant un sistema més accessible. La Llei del procediment administratiu comú de les administracions públiques (LPAC) subratlla el principi d'exempció del deure de presentar documents que ja es troben en possessió de l'administració. Aquest principi ha de ser aplicat de manera extensiva en els sistemes d'ajuts educatius, per evitar que les famílies hagin de proporcionar informació o documentació que l'administració pública ja té.

Per afavorir la continuïtat del suport sense interrupcions innecessàries, és recomanable promoure l'automatització i la renovació automàtica d'ajuts. Quan no hi hagi canvis significatius en les condicions de les famílies beneficiàries, aquestes no haurien de necessitar presentar de nou tota la documentació a cada convocatòria. L'ús de declaracions responsables i comprovacions limitades pot facilitar aquest procés, garantint al mateix temps la transparència i la justícia en l'adjudicació dels ajuts.

- **Atenció a la bretxa digital:** Per respectar la Llei de procediment administratiu comú (LPAC), cal garantir el dret de les famílies a no haver de relacionar-se electrònicament amb l'administració, oferint alternatives accessibles per a aquells que no disposin de les condicions necessàries per a la gestió electrònica. És fonamental implementar punts d'assistència tant físics com en línia per oferir orientació i suport al llarg del procés de sol·licitud. Aquests serveis haurien d'oferir assessorament personalitzat per superar les barres lingüístiques, culturals o tecnològiques que poden dificultar l'accés a les ajudes. Aquest enfocament assegura que ningú quedi exclòs del procés a causa de limitacions tecnològiques o falta de recursos. Cal implementar programes d'ajuda per a les persones, especialment aquelles en situació de vulnerabilitat, per superar les traves vinculades a la digitalització, potenciant les competències digitals, l'accés a equipaments tecnològics o el suport tècnic personalitzat.
- **Millora de la comprovació de renda:** És essencial actualitzar els criteris de renda per reflectir la situació econòmica actual de les famílies, no només la renda de l'any anterior, per evitar exclusions innecessàries. Això permetria una avaluació més justa i precisa de les necessitats de cada família, garantint que els ajuts arribin a aquells que realment els necessiten en el moment present.

- **Transparència en el procediment:** És crucial establir procediments clars i transparents en l'avaluació i adjudicació d'ajuts. Això significa proporcionar a les famílies informació detallada sobre els criteris de decisió, eliminant qualsevol percepció de subjectivitat o injustícia. Una comunicació eficaç pot ajudar a construir confiança en el sistema i assegurar que totes les sol·licituds siguin tractades equitativament.

Recomanacions generals per millorar el sistema d'ajuts i prestacions socials

Més enllà de les recomanacions anteriors, específiques per als ajuts de menjador i altres ajuts educatius, plantegem també unes directrius generals per millorar el sistema d'ajuts i prestacions socials a Catalunya. Aquestes recomanacions busquen simplificar i racionalitzar el sistema, augmentar l'eficiència administrativa i garantir que tots els infants tinguin accés als recursos necessaris per al desenvolupament educatiu.

- **Simplificació del sistema d'ajuts evitant-ne la fragmentació:** És essencial avançar cap a un sistema de garantia de rendes que permeti una major coherència i integració en la concessió d'ajuts. Actualment, moltes famílies han de fer front a un procés administratiu complex i fragmentat, amb múltiples passos i barreres per obtenir ajuts de poca quantia. Aquestes dificultats poden incloure la necessitat de presentar diverses sol·licituds, cadascuna amb els seus propis requisits i documentació específica, amb la inversió de temps i esforç que això implica. Es pot plantejar també establir sistemes integrats de concessió d'ajuts que permetin que l'adjudicació d'un ajut (per exemple, menjador) serveixi com a base per accedir a altres ajuts (transport, llibres, activitats extraescolars). Aquesta integració eliminaria passos redundants en la sol·licitud i facilitaria un accés més àgil i eficient als diferents recursos disponibles.

- **Administració proactiva:** La millora dels sistemes d'informació i la interoperabilitat de les dades haurien de permetre a l'administració actuar de manera proactiva en la identificació de possibles beneficiaris, simplificant el procés d'accés als ajuts. Aquest enfocament proactiu, similar a l'ús d'esborranys en la declaració de la renda, podria augmentar significativament l'accés als ajuts, assegurant que les famílies que més ho necessiten rebin el suport adequat sense haver de fer múltiples sol·licituds.
- **Ús de la tecnologia:** L'ús d'algoritmes i tecnologies avançades pot incrementar l'eficiència en la gestió i adjudicació dels ajuts. Compartir dades entre diferents administracions, automatitzar processos i disposar d'algoritmes que permetin identificar les necessitats de la ciutadania, tot proposant actuacions, no només millora l'eficiència en la gestió i redueix les càrregues i els temps dels treballadors públics, sinó que també permet a aquelles persones que es trobin en una situació d'emergència social poder tenir un ajut en pocs dies, en comptes d'esperar mesos.
- **Millors dades i potenciar l'avaluació:** És crucial disposar de dades de registre més precises i disponibles de manera transparent per a totes les parts interessades. Aquestes dades han de ser accessibles i comprensibles per facilitar no només el registre, sinó també l'avaluació dels ajuts concedits. Cal potenciar l'avaluació contínua dels programes d'ajuts per garantir que s'estan assolint els objectius previstos i per identificar àrees de millora. Una avaluació rigorosa i sistemàtica permetria ajustar les polítiques segons les necessitats reals de les famílies i assegurar una distribució més eficient i equitativa dels recursos. La disponibilitat transparent de les dades i els resultats de les avaluacions també contribueix a una major confiança i participació per part de la ciutadania, i això fomenta un sistema d'ajuts més just i eficaç.

- **Menjador universal i gratuït:** Finalment, es recomana garantir que tots els nens, nenes i adolescents tinguin accés a un servei de menjador universal i gratuït. Això implica assegurar que cap infant es quedi sense aquest recurs vital a causa de les jornades intensives o a la falta d'infraestructures. Un menjador escolar accessible a tots els infants contribueix no només a la seva nutrició i benestar físic, sinó també a la seva inclusió social i al rendiment acadèmic.

L'anàlisi detallada dels ajuts de menjador del Consorci d'Educació de Barcelona i les recomanacions derivades han permès identificar nombrosos factors que contribueixen al fenomen NTU i proposar solucions concretes per millorar l'accés a aquests ajuts.

És evident que el disseny de polítiques públiques més inclusives i accessibles és fonamental per garantir que els ajuts arribin a totes les famílies que en necessiten. La simplificació dels processos administratius, l'ús de la tecnologia per facilitar l'accés i la gestió, i una major transparència i avaluació continuada són elements clau per reduir el NTU. A més, és essencial fomentar un sistema proactiu i integrat de concessió d'ajuts que redueixi les barreres per a les famílies, especialment aquelles en situació de vulnerabilitat. L'objectiu últim és garantir una educació inclusiva i equitativa per a tots els infants, assegurant que cap nen o nena es quedi enrere per motius econòmics, avançant cap a un sistema d'ajuts més eficient, just i accessible, que contribueixi al benestar i desenvolupament integral dels infants a Catalunya.

Bibliografia

- AUTORIDAD INDEPENDIENTE DE RESPONSABILIDAD FISCAL (AIREF) (2023). 2.^a *Opinión Ingreso Mínimo Vital*. Opinión 2/23.
- BENARTZI, S., BESHEARS, J., MILKMAN, K. L., SUNSTEIN, C. R., THALER, R. H., SHANKAR, M., TUCKER-RAY, W., CONGDON, W. J. i GALING, S. (2017). «Should Governments Invest More in Nudging?» *Psychological Science*, 28(8), 1041–1055.

- DELLAVIGNA, S. i LINOS, E. (2022). «RCTs to scale: Comprehensive evidence from two nudge units». *Econometrica*, 90(1), 81-116.
- DYNARSKI, S., LIBASSI, C. J., MICHELMORE, K. i OWEN, S. (2018). *Closing the gap: The effect of a targeted, tuition-free promise on college choices of high-achieving, low-income students* (No. w25349). National Bureau of Economic Research.
- HEPPEN, J. B., KURKI, A. i BROWN, S. (2020). *Can Texting Parents Improve Attendance in Elementary School? A Test of an Adaptive Messaging Strategy*. Appendix. NCEE 2020-006a. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- HUMMEL, D. i MAEDCHE, A. (2019). «How effective is nudging? A quantitative review on the effect sizes and limits of empirical nudging studies». *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.03.005>.
- INSTITUT CATALÀ D'AVALUACIÓ DE POLÍTiques PÚBLIQUES (IVÀLUA). (2023). *Avaluació de la Renda Garantida de Ciutadania. Disseny i Implementació. Actualització pel període de gener de 2020 a abril de 2022*. Ivàlua.
- IRS (2017). *Behavioral Insights Toolkit*. IRS.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- KAHNEMAN, D. i TVERSKY, A. (1979). «Prospect theory: An analysis of decision under risk». *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- M4SOCIAL (2024). *Radar d'algoritmes d'intel·ligència artificial i processos de decisió automatitzada per a l'accés als drets socials a Catalunya*. m4social.
- MULLAINATHAN, S. i SHAFIR, E. (2013). *Escasez ¿Por qué tener poco significa tanto?* Fondo de cultura econòmica.
- SAVE THE CHILDREN (2022). *Adéu a la dieta Mediterrànea. Nutrició i hàbits saludables de la infància a Catalunya*. Save the Children.
- SERVICE, O., HALLSWORTH, M., HALPERN, D., ALGATE, F., GALLAGHER, R., NGUYEN, S., RUDA, S., SANDERS WITH MARCOS PELENUR, M., GYANI, A., HARPER, H., REINHARD, J. i KIRKMAN, E. (2014). *EAST: Four simple ways to apply behavioural insights*. The Behavioural Insights Team.

SUNSTEIN, C. R. (2021). *Sludge: What stops us from getting things done and what to do about it*. MIT Press.

SUNSTEIN, C. R. (2022). «Sludge audits». *Behavioural Public Policy*, 6(4), 654-673.

TAULA D'ENTITATS DEL TERCER SECTOR SOCIAL DE CATALUNYA (2022). *L'impacte dels tràmits administratius en l'accés a les prestacions socials una perspectiva conductual*. Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

THALER, R. i SUNSTEIN, C. (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press.

WARIN, P. (2016). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.

11 Àpats escolars gratuïts a Croàcia: els reptes de la introducció i de la implementació del programa

Ivana Dobrotić

Introducció

En el context del deteriorament de la nutrició infantil i l'augment dels índexs d'obesitat entre els nens petits en països desenvolupats, però també de la inseguretats alimentària i la privació d'aliments (cf. Belot i James, 2011; Reeves *et al.*, 2017), els àpats escolars estan cobrant una importància creixent com a part essencial de la política educativa. Se'n destaca especialment l'efecte que tenen en la salut física i mental, així com en l'experiència i els èxits escolars, dels infants. Tot i que amb una certa ambivalència i amb poc debat sobre els resultats a llarg termini, en general els estudis indiquen que l'accés als àpats escolars no només pot millorar la nutrició infantil i els resultats en salut (per exemple reduir la malnutrició o l'obesitat) i aportar uns resultats educatius més bons (per exemple millorar l'assistència o l'èxit dels estudiants, i afavorir-ne la concentració i l'aprenentatge), sinó que també pot reduir la inseguretats alimentària i la càrrega econòmica dels pares (cf. Sorhaindo i Feinstein, 2006; Bütikofer *et al.*, 2018; Guio *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2021; Marcus i Yewell, 2022; Guio, 2023). És important assenyalar que els àpats escolars tenen el potencial de reduir les desigualtats en el benestar i els assoliments acadèmics entre infants en diferents condicions socioeconòmiques (Belot i James, 2011; Guio *et al.*, 2021). També resulten beneficiosos per a l'equilibri entre la feina i la cura, i poden facilitar la socialització dels infants,

així com l'aprenentatge sobre els aliments i una dieta saludable (Guio *et al.*, 2021; Guio, 2023).

Així doncs, no és sorprenent que —havent de fer front constantment a índexs elevats de pobresa i/o exclusió social dels infants— alguns països europeus, com ara Croàcia, hagin fet un pas endavant en aquesta qüestió política. Concretament, el gener del 2023 —després de dos anys i mig de debat públic desencadenat pel proveïment insuficient d'àpats escolars, que en les condicions de pandèmia va tenir un gran ressò—, Croàcia va introduir un àpat escolar gratuït al dia per a cada infant en edat d'educació primària, que va suposar un gran pas per a un sistema de proveïment d'àpats escolars molt insegur i extremament selectiu. A més a més, la Unió Europea (UE) mateix ha posat més èmfasi en la nutrició infantil, incloent-hi la necessitat d'introduir àpats escolars, en particular dins el marc de les iniciatives recents orientades a combatre la pobresa i l'exclusió social dels infants a Europa (per exemple, la iniciativa de la Garantia Infantil Europea; vegeu Comissió Europea, 2021).

En aquesta conjuntura, aquest article analitza en primer lloc el marc polític actual de la UE que té per objectiu combatre la pobresa infantil. Dins d'aquest marc, es destaca el lloc del proveïment (gratuït) dels àpats escolars, així com el context de models molt diferents de proveïment d'àpats escolars a les escoles d'educació primària dels estats membres de la UE. A continuació, es posa l'èmfasi en el cas de Croàcia, el país que va passar del proveïment selectiu d'àpats escolars per als infants en edat d'educació primària a l'universal. Per començar, s'analitzen els reptes relacionats amb el proveïment selectiu d'àpats escolars, en especial per als infants en risc de pobresa i d'exclusió social. Tot seguit, es presenta la introducció d'àpats escolars gratuïts a Croàcia, destacant tant els arguments com les proves presentades que es van fer servir durant el procés de convèncer el govern de la necessitat d'aquest programa. Aquí, s'emfatitza principalment el paper dels àpats escolars gratuïts per combatre la pobresa infantil, reduir l'estigmatització dels infants que creixen en situació de pobresa i millorar els seus resultats acadèmics i en salut, però també el

paper de la Garantia Infantil Europea i els objectius contra la pobresa a la UE. Per acabar, s'assenyalen els reptes per implementar el programa, tenint en compte factors logístics, financers, administratius i culturals que en poden dificultar l'èxit. Més precisament, s'identifiquen obstacles com ara les limitacions infraestructurals i logístiques pel que fa a la distribució d'àpats, incloent-hi les diferències infraestructurals regionals (o més aviat escola a escola) i, per tant, la qualitat dels àpats escolars proporcionats, les limitacions pressupostàries relacionades amb l'augment del preu dels aliments, així com els desafiaments per treballar les preferències dels infants pel menjar de baixa qualitat i per adaptar-se a les variacions de les diferents necessitats dietètiques.

El marc polític de la UE i el proveïment d'àpats escolars en els estats membres de la UE

L'any 2022, 20 milions d'infants es trobaven en risc de pobresa o exclusió social (AROPE) a la UE, la qual cosa representa una quarta part de tots els infants de la UE (24,7%). L'índex AROPE de la UE per a infants és més elevat que l'índex AROPE per a la població general, i els últims anys hi ha hagut un increment continuat del nombre d'infants que es troben en risc de pobresa o d'exclusió social (per exemple, cf. 18.374 milions d'infants, és a dir, el 22,8% el 2019; Eurostat, 2024a). A causa d'aquestes tendències, però també dels índexs sostingudament elevats de pobresa i exclusió social d'infants als països de la UE, no és sorprenent que la UE estigui fent un pas endavant en aquest assumpte i hagi col·locat l'«Assistència i el suport als infants» (Principi 11) entre els 20 principis dins del Pilar Europeu de Drets Socials (Comissió Europea, 2017), i hagi adoptat la recomanació d'establir una Garantia Infantil Europea (Comissió Europea, 2021), el primer projecte de garantia social de la UE relacionat amb els drets dels infants.¹ També, per primera vegada en la història de la UE, la reducció de

1. Mentre que la UE reclama de manera explícita reformes destinades a abordar la pobresa i l'exclusió social dels infants des de mitjans de la dècada del 2000, les activitats han

la pobresa infantil es va establir com a objectiu global, és a dir, entre els tres grans objectius socials de la UE establerts al Pla d'Acció del Pilar Europeu de Drets Socials, que té l'objectiu de reduir el nombre de persones en risc de pobresa o exclusió social en almenys 15 milions el 2030, *incloent-hi com a mínim 5 milions d'infants* (Comissió Europea, 2021a).

Tant el Pilar Europeu de Drets Socials com la Garantia Infantil Europea destaquen el dret dels infants a la protecció contra la pobresa, incloent-hi el dret dels infants d'entorns desfavorits a mesures específiques per millorar la igualtat d'oportunitats (Comissió Europea, 2017, 2021). Seguint aquesta orientació estratègica, dins de la Garantia Infantil Europea es fa una crida als estats membres perquè garanteixin l'accés efectiu i lliure dels infants necessitats a l'educació i l'atenció a la primera infància, l'educació (incloses les activitats escolars i almenys un àpat saludable per dia escolar) i l'atenció sanitària de qualitat, així com l'accés efectiu a una alimentació saludable i un habitatge adequat. Dins del FSE+, també hi ha l'objectiu clar per al període 2021-2027 que els països de la UE amb un índex AROPE infantil (mitjana 2017-2019) per sobre de la mitjana de la UE han d'invertir almenys el 5% dels recursos del FSE+ en mesures destinades a implementar la Garantia Infantil Europea (Reglament (UE) 2021/1057).

Els àpats escolars gratuïts, així com una alimentació saludable, tenen un paper important dins la Garantia Infantil Europea, que posa en relleu els múltiples beneficis que poden tenir per a la salut i els resultats educatius dels infants, però també com a part de la resposta per afrontar la inseguretats alimentària i l'augment de la pressió econòmica i horària que afecta els pares (vegeu Guio *et al.*, 2021). En concret, l'any 2021, al voltant del

.....
 estat menys intenses, amb una sola recomanació publicada el 2013 (*Investing in children: breaking the cycle of disadvantage 2013/112/EU*), que organitzacions per a la infància van criticar perquè estava molt orientada a la feina (i no prou orientada als infants) i que en última instància també va tenir molt poca influència en les agendes de polítiques socials de tot Europa, incloent-hi Croàcia, que aquest assaig analitza en més detall (Eurochild, 2016; Ajduković *et al.*, 2017).

10% dels infants en risc de pobresa o exclusió social no tenien accés diari a fruites i verdures fresques ni a aliments proteics (Comitè de Protecció Social, 2023), i l'any 2022 el 19,9% de les famílies amb infants a càrrec que vivien en risc de pobresa no es podien permetre aliments proteics cada dos dies (Eurostat, 2024b). Per tant, dins la Garantia Infantil Europea, es recomana als estats membres que *proporcionin almenys un àpat saludable per dia escolar als infants necessitats* (incloent-hi el programa de fruites, verdures i llet de la UE a les escoles), però també que *donin suport a l'accés a àpats saludables fora dels dies escolars* (per exemple, a través de donacions d'aliments o ajuda econòmica), i que limitin la publicitat i restringeixin la disponibilitat d'aliments rics en greixos, sal i sucre a les instal·lacions educatives (Comissió Europea, 2021). És important remarcar que, tot i que la iniciativa de la Garantia Infantil Europea està principalment dirigida a infants necessitats, l'estudi que n'analitza la base financera recomana —encara que tímidament— que, sempre que sigui possible, els països segueixin un plantejament universal per al proveïment d'àpats escolars:

No obstant això, a la pràctica pot ser difícil garantir que els criteris siguin prou exhaustius per arribar a tots els infants en situació de desavantatge. L'assignació individual dins les escoles també comporta el risc d'estigmatització dels infants a qui va dirigida, tot i que s'han identificat mecanismes per evitar o minimitzar aquest risc... Els plantejaments universals superen les limitacions dels plantejaments selectius, que comporten un cost. *Per tant, es recomana que es desenvolupin programes universals, ja que permeten arribar a tots els infants a l'escola i evitar l'estigmatització i la càrrega administrativa, sempre que sigui possible des d'un punt de vista polític i financer.* Quan això no sigui possible, caldria desenvolupar més programes selectius, de manera que assegurin un alt grau de participació i evitin l'estigmatització (Guio *et al.*, 2021, 60).

Avançar cap al proveïment universal pot requerir canvis i inversions força substancials arreu d'Europa, ja que la iniciativa de la Garantia Infantil Europea s'enfronta a diferents models de proveïment d'àpats escolars als estats membres de la UE (Taula 1), que, al cap i a la fi, són els responsables tant del finançament com de la implementació del programa.

- El 2023 només set països de la UE aplicaven **un model universal** i oferien àpats escolars gratuïts a tots els infants que assistien a l'escola d'educació primària, però dels quals dos (Lituània i Letònia) només ho feien per als infants de cursos inferiors; per als infants més grans el proveïment era selectiu.
- El més habitual és un **plantejament selectiu**, que pot funcionar de maneres diferents. En termes generals, es poden distingir dues modalitats:
 1. El plantejament segons el qual totes les escoles d'un país apliquen programes selectius i proporcionen àpats escolars gratuïts a (alguns) infants de llars amb baixos ingressos (10 països).
 2. El plantejament segons el qual són les escoles, i no els individus, les que són seleccionades (5 països), la qual cosa significa que les escoles en àrees desfavorides o seleccionades segons les característiques socioeconòmiques dels seus alumnes són les que ofereixen àpats gratuïts a tots els infants que hi assisteixen.

Mentre que amb el primer plantejament els infants necessitats poden quedar fora dels programes d'àpats escolars gratuïts a causa de criteris d'elegibilitat massa estrictes —que també poden variar segons les regions (o escoles)— o perquè els seus pares no presenten la sol·licitud al programa, en el segon plantejament els programes d'àpats escolars gratuïts poden passar fàcilment per alt els infants en situació de pobresa que assisteixen a escoles en àrees més pròsperes.

- Finalment, hi ha cinc països de la UE **sense o gairebé sense proveïment** d'àpats escolars gratuïts dins de l'educació obligatòria. Concretament, en dos països (Bulgària i Dinamarca), les escoles d'educació primària no proporcionen àpats escolars, mentre que a Àustria, Itàlia i França només es poden trobar àpats escolars gratuïts per a infants en risc de pobresa en algunes zones (vegeu Taula 1; Baptista *et al.*, 2023).

La majoria dels països, per tant, adopten un plantejament selectiu en què infants i pares poden topiar amb nombroses barreres per accedir als àpats escolars (gratuïts), començant per les de naturalesa econòmica, ja que els progenitors no poden assumir ni tan sols un petit cofinançament. Alguns països, com ara Bèlgica o els Països Baixos, informen sobre el fenomen de les «carmanyoles buides» quan els criteris de selecció són massa estrictes per cobrir tots els infants necessitats. Per exemple, una simple comparació entre el nombre d'infants que reben àpats gratuïts en un país i el nombre d'infants en risc de pobresa o exclusió social mostra que només una minoria d'aquests infants està coberta (per exemple, 20-25.000 infants de baixos ingressos d'entre 3 i 15 anys van rebre àpats gratuïts a Txèquia, tot i comptar amb 271.000 infants AROPE; un 3% dels infants d'educació primària a Polònia van rebre àpats escolars gratuïts, malgrat tenir un AROPE del 16,5%; Baptista *et al.*, 2023). També hi ha altres barreres, com les diferències regionals en matèria d'infraestructura i/o subvencions, la càrrega administrativa per a escoles i/o pares, i el risc d'estigmatització dels infants necessitats (Guio *et al.*, 2021; Baptista *et al.*, 2023), totes les contingències que va experimentar el sistema selectiu de Croàcia, que s'analitza amb més detall a la secció següent.

TAULA 1**Proveïment d'àpats escolars a les escoles d'educació primària dels estats membres de la UE (2023)**

| TIPUS DE PROVEÏMENT | PAÏSOS |
|---|---|
| [1] Sistema universal: àpats gratuïts per a tots els infants en edat d'educació primària d'un país | Croàcia, Estònia, Finlàndia, Letònia [10], Lituània [8], Luxemburg, Suècia |
| [2] Sistema selectiu que cobreix tot el país: àpats gratuïts selectius a tot el país | Alemanya, Eslovàquia, Eslovènia, Espanya, Hongria, Malta, Polònia, Portugal, Txèquia, Xipre |
| [3] Sistema selectiu que cobreix algunes regions del país: àpats subvencionats/gratuïts en algunes regions del país | Bèlgica [7], Grècia [12], Irlanda, Països Baixos, Romania |
| [4] Sense o gairebé sense proveïment* | Àustria, Bulgària, Dinamarca, França, Itàlia |

Notes: Les dades es refereixen als àpats proporcionats, i no als refrigeris o al programa de llet. [] indica els límits d'edat si els àpats no es proporcionen durant tota l'educació primària. *A Bulgària i Dinamarca, només hi ha proveïment universal a l'educació preescolar (però no a les escoles); als altres tres països, en general no hi ha programes nacionals o regionals, amb l'excepció de la província federal de Viena a Àustria i alguns municipis a Itàlia i França (a França també hi ha un programa que ofereix un àpat d'1€ als municipis desfavorits per a les famílies amb ingressos baixos).

Font: elaboració pròpia a partir de les dades extretes de Baptista *et al.*, (2023).

Proveïment d'àpats escolars a Croàcia: cap al proveïment universal d'àpats escolars a les escoles d'educació primària

Des del gener del 2023, tots els infants de les escoles d'educació primària (que generalment comencen amb 6/7 anys i acaben amb 14/15 anys) a Croàcia tenen dret a un àpat escolar gratuït al dia. Això representa un canvi significatiu cap a la universalitat dins del sistema d'àpats escolars, que s'amplia encara més amb la introducció d'àpats gratuïts addicionals a les escoles que han entrat en la fase pilot d'introducció de la jornada completa (vegeu VRH, 2023). La nova normativa pedagògica nacional per a l'educació primària (Butlletí Oficial, 63/2008, 90/2010) estableix que la

durada escolar diària per als alumnes de cicles inferiors de l'escola d'educació primària (d'edats compreses entre els 6/7 i els 10 anys) no pot ser superior a quatre classes al dia i per als alumnes més grans (de 10 a 14/15 anys) no més de sis classes al dia, tenint en compte que una classe dura 45 minuts. Així, la jornada escolar a Croàcia és força curta i les hores d'ensenyament anuals són més de dues vegades inferiors a la mitjana europea (1.890 hores d'ensenyament a Croàcia enfront de la mitjana europea de 4.062 hores; Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, 2020). Per això, les escoles d'educació primària estan actualment en procés de reforma, amb la intenció d'ampliar la jornada escolar a totes les escoles fins al 2026 i proporcionar als infants àpats gratuïts addicionals. Aquesta reforma també ha de posar fi a la pràctica actual per la qual encara hi ha moltes escoles que funcionen en torns múltiples, cosa que significa que alguns infants van a l'escola al matí i altres a la tarda.

La normativa pedagògica per a l'educació primària (Butlletí Oficial, 63/2008, 90/2010) també estableix que la pausa per dinar ha de durar un mínim de 30 minuts; a la pràctica, aquesta pausa és més curta (especialment si només es proporciona un refrigeri, que és el cas de les escoles que encara no disposen de la infraestructura per preparar àpats calents). Generalment, als infants se'ls proporciona un àpat, excepte a aquells que assisteixen a les escoles que han entrat en la fase pilot d'introducció de classes a jornada completa o aquells que participen en programes extraescolars i reben dos àpats. Els pares normalment han de pagar pels programes extraescolars, però els infants de famílies amb baixos ingressos poden accedir a programes gratuïts en algunes comunitats (Bertek i Dobrotić, 2016). Les escoles solen deixar repetir als infants que ho demanen, i els àpats han de seguir les directrius nutricionals elaborades pel ministeri responsable de la salut —Normes per a la nutrició dels alumnes de primària i Guia nacional per a l'alimentació dels alumnes d'educació primària— que determinen les necessitats nutricionals dels infants i remarquen que no es poden oferir menjar ràpid ni begudes carbonatades a l'escola (Ministeri de Salut, 2013). A la pràctica, això no sempre és així i els programes de sensibilització tenen com a objectiu millorar-ho.

Per exemple, per conscienciar sobre la importància d'un esmorzar ric en nutrients per a tots els infants en edat escolar, des del 2020 cada octubre se celebra la Setmana Nacional de l'Esmorzar Escolar, amb motiu del Dia Mundial de l'Alimentació. Durant la Setmana de l'Esmorzar Escolar, a les escoles els infants aprenen a través d'activitats divertides la importància de cuidar la salut i crear bons hàbits alimentaris des de ben petits (Institut Croat de Salut Pública, 2023).

En aquesta secció, es comença analitzant l'estat del proveïment d'àpats escolars abans de la reforma —la introducció del programa d'àpats escolars gratuïts—, és a dir, els reptes relacionats amb el sistema anterior, dirigit a una proporció petita d'infants necessitats, que finalment va conduir a la reforma. A continuació, s'emfatitzen les característiques de la reforma que va introduir el sistema universal a les escoles d'educació primària.

Reptes del proveïment selectiu d'àpats escolars a Croàcia

El sistema d'àpats escolars a Croàcia tenia mancances de regulació i de finançament. L'alimentació a les escoles d'educació secundària (que normalment es comença amb 14/15 anys) no ha estat mai regulada, i, fins fa poc, les escoles d'educació primària tampoc no tenien l'obligació ferma de proporcionar aliments a tots els alumnes. Tot i que el marc legal estipulava que «les escoles d'educació primària estan obligades a organitzar àpats per als alumnes mentre són a l'escola» (Llei d'Educació Primària 59/1990; Llei d'Educació Primària i Secundària 87/2008), els mecanismes d'implementació —incloent-hi el finançament— estaven poc desenvolupats. Això va crear múltiples desigualtats entre els infants a Croàcia, molts dels quals no tenien accés a una alimentació adequada (Dobrotić *et al.*, 2021), cosa que podia tenir implicacions negatives per a la seva salut i els seus resultats acadèmics (Comissió Europea, 2021).

En primer lloc, el sistema ha estat marcat per *desigualtats territorials* pel que fa a l'accés als àpats escolars. Hi havia una gran diversitat entre les escoles, començant per les que organitzaven àpats calents per als alumnes, passant per les que van acabar pautant refrigeris (és a dir, normalment entrepans i pastissos, sovint de qualitat i valor nutricional baixos), fins a aquelles en què els infants no tenien cap àpat estipulat durant la jornada escolar. Per exemple, durant l'any escolar 2021/22, l'any previ a l'establiment d'un sistema universal a les escoles d'educació primària, el 73% de les escoles d'educació primària de Croàcia proporcionava àpats escolars; tanmateix, del total d'escoles que proporcionaven àpats, el 38% només oferien refrigeris, és a dir, una opció menys saludable (Taula 2). Si observem el nombre d'alumnes, dels 208.570 (el 66,9% de la població total de l'educació primària), el 80,9% tenien un sol àpat al dia i el 19,1% tenien dos o més àpats (aquest últim grup estava format majoritàriament per infants que assistien a programes extraescolars en general poc treballats i que es van acabar oferint només per a les classes de 1r a 4t).² Dins del grup d'alumnes que rebien àpats escolars, aproximadament el 30% rebien àpats gratuïts, el 20% àpats parcialment subvencionats, mentre que els àpats del 50% dels alumnes estaven completament sufragats pels seus pares/tutors (VRH, 2022).

2. Segons les dades del 2023, els programes extraescolars estaven subvencionats pel govern local en el 60% de les ciutats i el 25% dels municipis de Croàcia, on els pares solien cofinançar el servei amb 20-100€ al mes (Oficina Central Estatal de Demografia i Jovenut, 2023). Si bé hi ha hagut un increment de l'oferta, en comparació amb el mapatge del 2016, quan el 43% de les ciutats i el 10% dels municipis oferien programes extraescolars (Bertek i Dobrotić, 2016), el servei encara està subdesenvolupat i els infants de pares d'estatus socioeconòmic més baix no en fan gaire ús.

TAULA 2**Escoles d'educació primària a Croàcia amb àpats organitzats 2007-2021**

| ANY ESCOLAR | ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (Nombre) | ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA AMB ÀPATS ESCOLARS ORGANITZATS (%) | ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA SEGONS EL TIPUS D'ÀPAT ORGANITZAT | | |
|-------------|--------------------------------------|--|---|-----------------|-----------------------------|
| | | | Refrigeri (%) | Àpat calent (%) | Refrigeri i àpat calent (%) |
| 2007-08 | 2.129 | 62 | 17 | 53 | 30 |
| 2008-09 | 2.130 | 62 | 19 | 51 | 30 |
| 2009-10 | 2.131 | 63 | 17 | 53 | 29 |
| 2010-11 | 2.132 | 63 | 21 | 49 | 31 |
| 2011-12 | 2.145 | 63 | 20 | 51 | 28 |
| 2012-13 | 2.139 | 63 | 21 | 51 | 28 |
| 2013-14 | 2.135 | 63 | 21 | 49 | 30 |
| 2014-15 | 2.131 | 64 | 48 | 30 | 22 |
| 2015-16 | 2.128 | 66 | 46 | 30 | 24 |
| 2016-17 | 2.120 | 69 | 48 | 26 | 26 |
| 2017-18 | 2.121 | 71 | 46 | 28 | 26 |
| 2018-19 | 2.115 | 72 | 44 | 28 | 28 |
| 2019-20 | 2.106 | 67 | 41 | 27 | 32 |
| 2020-21 | 2.097 | 72 | 41 | 29 | 30 |
| 2021-22 | 2.079 | 73 | 38 | 29 | 33 |

Font: Oficina d'Estadística de Croàcia (2008-2023).

A més del finançament insuficient —que més endavant s'analitzarà més a fons—, part de la raó d'aquestes diferències rau en la infraestructura poc desenvolupada a tot el país. Concretament, durant l'any escolar 2021/22, el 61,6% de totes les escoles d'educació primària (incloent-hi els diferents centres) disposaven de cuina i, per tant, la infraestructura necessària per preparar àpats calents de qualitat, i la situació era pitjor a les zones rurals petites, ja que només el 42,3% dels centres de les escoles d'educació primària, que normalment es troben en zones rurals i a vegades aïllades, tenien cuina (en comparació amb el 85,4% de les escoles «centrals»). Això indica diferències regionals en relació amb la infraestructura, que són encara més manifestes en el fet que, d'una banda, només en sis

(dels 21) comtats del nord de Croàcia i Ístria totes les escoles disposaven de cuina, mentre que, d'altra banda, en alguns comtats de Dalmàcia les escoles gairebé no tenien infraestructura (per exemple, al comtat de Dubrovnik-Neretva només el 28,1% i al comtat de Split-Dalmàcia només el 41% de les escoles comptaven amb cuina; Defensor d'Infants i Adolescents, 2020). Així, la infraestructura deficient ha estat un obstacle important per al proveïment d'àpats escolars i, en particular, d'àpats calents de qualitat, la qual cosa ha dificultat l'accés a una alimentació adequada sobretot als infants desfavorits.

Això ens porta al segon conjunt de desigualtats; les desigualtats territorials estan entrelaçades amb les *desigualtats socioeconòmiques* pel que fa a l'accés als àpats escolars. No s'ha imposat mai l'obligació de (co)finançar els àpats escolars i/o que l'Estat o les autoritats locals concedeixin subvencions, i les escoles, per tant, depenien de diverses capacitats fiscals —de vegades molt minses— i del compromís polític de les ciutats i municipis, cosa que significava que no tots els infants necessitats rebien àpats escolars gratuïts o, almenys, parcialment subvencionats. A la pràctica, això també comportava variacions regionals en relació amb les subvencions, de manera que les escoles ubicades en municipis o ciutats més desenvolupades, normalment oferien més oportunitats per a les famílies de baixos ingressos i els seus infants (Dobrotić *et al.*, 2021). No obstant això, hi havia excepcions, com ara el comtat d'Osijek-Baranja, situat en una zona menys desenvolupada, que va introduir i proporcionar àpats escolars gratuïts per a tots els infants ja uns anys abans de la introducció del sistema universal (Defensor d'Infants i Adolescents, 2020). És important subratllar que els àpats escolars no són una excepció pel que fa al subministrament de serveis, ja que, en absència d'un marc clar de govern i finançament, els drets socials i dels infants a Croàcia se solen satisfer a través d'un sistema altament fragmentat, dins del qual les responsabilitats pels mateixos serveis (o beneficis) estan dispersades per diferents departaments, així com per diferents nivells de govern central i local, cosa que crea fàcilment espai per a l'evitació de responsabilitats i una baixa rendició de comptes. En concret, el marc polític i fiscal associat a

la provisió descentralitzada de serveis continua sent difús i els mecanismes per establir una base pressupostària segura a totes les comunitats locals i garantir una implementació uniforme dels drets a tot el país solen ser inexistents (cf. Stubbs i Zrinščak, 2015; Šučur *et al.*, 2016; Ajduković *et al.*, 2017; Dobrotić *et al.*, 2021; Dobrotić i Matković, 2023).

Dins d'un sistema que opera en un context de gran fragmentació territorial (hi ha 556 municipis i ciutats a Croàcia, alguns dels quals amb una capacitat fiscal extremament limitada; vegeu Šučur *et al.*, 2016; Dobrotić i Matković, 2023), moltes comunitats locals tenen dificultats per proporcionar els serveis bàsics. Que a les escoles els costés proporcionar àpats escolars es pot observar ja a partir de les dades de la Taula 2, que assenyalen un progrés feble cap a assegurar que un nombre més gran d'infants estiguin inclosos en el proveïment d'àpats escolars, així com la disminució de la proporció d'escoles que oferien àpats calents. Concretament, el nombre d'escoles que oferia àpats calents va passar de 1.101 durant l'any escolar 2007/08 a 716 escoles durant l'any escolar 2013/14, per després experimentar un creixement constant fins a 932 escoles durant l'any escolar 2021/22, però sense arribar mai al nombre «antic». Aquesta situació també va ser conseqüència de la manca d'inversió de l'Estat en l'ocupació de cuiners i altre personal de suport, una decisió estretament relacionada amb les reformes de l'estat del benestar a causa de la crisi financera global, que es van centrar en la «disciplina fiscal» mitjançant mesures com el congelament i la reducció de l'ocupació en el sector públic, especialment del personal no professional (cf. Dobrotić, 2016, 2019).

El marc financer inadequat i la cobertura insuficient de les necessitats dels infants en situació de pobresa es van palesar encara més quan els àpats escolars van començar a ser finançats pel *Fons Europeu d'Ajuda als Més Desfavorits* (FEAD), que resultava insuficient per cobrir totes les necessitats dels infants en pobresa (vegeu Taula 3). La demanda era tan alta que en la darrera convocatòria del FEAD, es limitaven els fons que es podien destinar a les escoles d'una determinada àrea, per distribuir els recursos entre el major nombre possible d'escoles del país. Concretament,

l'import màxim disponible per sol·licitant (comtat/ciutat/municipi) es va fixar en 132.722,81€ (abans 199.084,21€; FEAD, 2021), i es van establir límits superiors sobre el nombre d'infants de certs grups desfavorits que podien beneficiar-se dels fons del FEAD (vegeu *Europski strukturni i investicijski fondovi*, 2024). Atès que la bretxa entre els fons atorgats pel fons FEAD i la necessitat real de finançament d'àpats escolars gratuïts per a infants desfavorits no se solia compensar amb fons locals (especialment en àrees menys desenvolupades), les escoles van començar a limitar addicionalment el nombre d'infants amb dret a àpats escolars gratuïts. Així, algunes escoles van tancar el programa d'àpats escolars gratuïts a nous alumnes (per exemple, als alumnes de primer), i altres el van limitar a un infant per família tot i que tots els infants de la família estaven en situació de necessitat (per exemple, alumnes de primer; Dobrotić *et al.*, 2021; Vojković *et al.*, 2021).

TAULA 3

Àpats escolars proporcionats a través de la convocatòria del FEAD «Proveïment d'àpats escolars a infants en risc de pobresa» i infants de 6 a 16 anys en risc de pobresa o exclusió social a Croàcia

| ANY ESCOLAR | FONS FEAD ASSIGNATS | NOMBRE D'ALUMNES QUE REBEN ÀPATS GRATUÏTS | NOMBRE D'INFANTS D'ENTRE 6 I 16 ANYS EN RISC DE POBRESA | NOMBRE D'INFANTS D'ENTRE 6 I 16 ANYS EN RISC DE POBRESA O EXCLUSIÓ SOCIAL |
|-------------|---------------------|---|---|---|
| 2016-17 | 1,36 M€ | 13.746 | 95.000 [2017] | 109.000 [2017] |
| 2017-18 | 3,02 M€ | 26.887 | 87.000 [2018] | 98.000 [2018] |
| 2018-19 | 3,85 M€ | 31.316 | 76.000 [2019] | 84.000 [2019] |
| 2019-20 | 3,50 M€* | 27.277* | 74.000 [2020] | 80.000 [2020] |
| 2020-21 | – | – | 75.000 [2021] | 81.000 [2021] |
| 2021-22 | 3,51 M€* | 26.896* | 67.000 [2022] | 74.000 [2022] |
| 2022-23 | 3,64 M€* | 27.493* | 66.000 [2023] | 73.000 [2023] |

*Fons assignats (i no aprovats), és a dir, que l'import/nombre final pot ser diferent (normalment una mica més baix).

Font: Vojković *et al.*, (2021); MRMSOSP (2023); *Europski strukturni i investicijski fondovi* (2024); Eurostat (2024a, 2024c).

És més que evident que les necessitats de moltes famílies en situació de pobresa van quedar insatisfetes, cosa que també es va assenyalar en l'avaluació del fons FEAD, ja que el 40,9% dels proveïdors van manifestar que amb els fons proporcionats no eren capaços de cobrir les necessitats de tots els infants necessitats. També van observar que el preu definit d'un àpat escolar finançat dins del FEAD (0,73€) era insuficient per proporcionar àpats d'un valor nutricional adequat (Vojković *et al.*, 2021). L'alta càrrega administrativa associada a la implementació del programa, especialment pel que fa a la selecció dels usuaris finals (Comissió Europea, 2019), i els retards en les convocatòries públiques de finançament (incloent-hi les incerteses sobre la seva continuïtat en algunes comunitats locals, així com l'absència de convocatòries durant el primer any de la pandèmia) van provocar una insatisfacció addicional entre els usuaris finals, que van posar de manifest les debilitats i la fragilitat de tot el sistema d'àpats escolars.

La introducció del sistema universal d'àpats escolars a les escoles d'educació primària de Croàcia

L'absència d'un sistema funcional de proveïment d'àpats escolars a Croàcia es va problematitzar encara més amb la pandèmia, quan la capacitat dels pares per abonar els àpats escolars va disminuir significativament, i els directors d'escola es van veure cada vegada més davant la necessitat d'iniciar procediments d'execució (Dobrotić *et al.*, 2022). Atès que el govern no va intervenir per ajudar les famílies a fer front a la nova situació i, en general, no va implementar cap mesura relacionada amb la pandèmia destinada a donar suport a les famílies amb fills (vegeu Dobrotić, 2020), els problemes amb el proveïment d'àpats escolars van escalar el juny del 2020, moment que els diaris van publicar titulars sobre infants en edat d'educació primària que es quedaven sense àpats escolars perquè els seus pares no podien pagar-los. També es va destacar la manera inadequada d'informar els infants, ja que els ho comunicaven davant de tota la classe durant el dinar que no rebien, d'una manera que

violava el seu dret a la privadesa i la dignitat (vegeu Defensor d'Infants i Adolescents, 2020). Això va motivar la formació de la iniciativa *El dret de tots els infants a un àpat escolar*,³ campanya que defensava un àpat escolar gratuït al dia per a cada infant en edat d'educació primària. La iniciativa va defensar aquest canvi durant dos anys i mig, és a dir, fins que el govern va acceptar implementar el sistema universal a les escoles d'educació primària.

Durant el procés de convèncer el govern per introduir aquest canvi de política,⁴ es van destacar diversos arguments (vegeu Dobrotić *et al.*, 2022). En primer lloc, es van ressaltar tots els reptes assenyalats anteriorment del sistema fragmentat i selectiu, i especialment el fet que, a causa de l'absència d'un marc polític que prescrigués una obligació clara —incloent-hi un fons assegurat provinent del pressupost estatal— de totes les escoles per proveir àpats escolars per a tots els infants, el sistema continuaria afrontant tant desigualtats regionals com socioeconòmiques a l'hora d'accedir als àpats escolars, deixant desemparats molts infants necessitats. En segon lloc, es va problematitzar la forta dependència del sistema de les convocatòries del FEAD, assenyalant la insostenibilitat a llarg termini d'aquesta pràctica, així com el fet que la manera en què funciona la distribució dels fons de la UE genera molta incertesa entre les escoles i els pares, ja que els fons disponibles ni tan sols són suficients per cobrir les necessitats d'aproximadament la meitat dels infants necessitats (vegeu Taula 3) i, a més, les convocatòries sovint són tardanes o fins i tot absents en alguns anys escolars. Així mateix, el

.....
3. La iniciativa la van engegar i portar a terme quatre professors universitaris que treballaven en diversos aspectes dels drets dels infants a la Universitat de Zagreb, a la Facultat de Dret, Departament de Treball Social: Ivana Dobrotić, Olja Družić Ljubotina, Marijana Kletečki Radović i Antonija Petričušić (vegeu: <https://www.facebook.com/pravonaskolskiobrok/>).

4. Hi va haver una gran resistència dins del govern pel que fa a la qüestió de la universalitat, així com pel que fa a la responsabilitat de la regulació sistemàtica d'aquest assumpte (especialment per part del ministeri encarregat de l'educació). Es van proposar diverses solucions que a la llarga només augmentarien la cobertura dels infants o cobririen els infants fins a quart (és a dir, fins als 10 anys).

programa suposava una alta càrrega administrativa per a les escoles, en què, a causa de la gran fragmentació del sistema, l'administració del programa en algunes àrees superava amb escreix el cost dels àpats proporcionats. L'avaluació del programa també va assenyalar la necessitat de reduir la càrrega administrativa (cf. Comissió Europea, 2019a). En tercer lloc, també es va assenyalar que un sistema selectiu totalment descentralitzat que no preveu un paper més actiu de l'Estat per garantir una base pressupostària estable —especialment a causa de la gran fragmentació territorial i les capacitats fiscals extremament minses de molts municipis i ciutats— condueix a una «selecció excloent», per la qual els infants necessitats queden fàcilment fora del sistema de suport. A més, en un sistema altament selectiu, alguns pares dubten a sol·licitar àpats escolars gratuïts per evitar una possible estigmatització dels seus fills (Dobrotić *et al.*, 2021, 2022).

Tots aquests arguments també es van fonamentar en dades de recerca, que assenyalaven els elevats índexs AROPE al país (aproximadament el 18-19% dels infants durant el període 2019-2022; Eurostat, 2024a) així com la inseguretats alimentària. Per exemple, les enquestes sobre la pobresa infantil a Croàcia mostraven de manera contínua les dificultats que tenen els pares per garantir una bona alimentació, així com l'elevat índex de consum d'aliments de baixa qualitat (cf. Šučur *et al.*, 2015; Kunac *et al.*, 2018). A més, els infants que creixen en situació de pobresa compartien les seves experiències de fam («... menjar, durant un temps no teníem res, absolutament res per comprar, també era així a cals avis... va ser el pitjor per a mi... un dels pitjors períodes per a mi...»), incloent-hi la consciència de la baixa qualitat de la seva nutrició («... tenim una dieta escassa i de baixa qualitat», «... les taronges es compren cada dues setmanes, un cop al mes, però decididament no es pot tenir una alimentació de qualitat...l'important és que hi hagi alguna cosa per menjar...»). També van compartir l'experiència de «renunciar als àpats» quan eren a escola (Kletečki Radović *et al.*, 2017). Tots aquests resultats estaven vinculats a estudis que indiquen la importància d'una nutrició adequada per als resultats acadèmics (p. ex., Guio *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2021;

Marcus i Yewell, 2022; Guio, 2023), així com per a la salut. Les dades per a Croàcia mostren tendències preocupants pel que fa a l'obesitat infantil (incloent-hi els hàbits alimentaris dels infants) i el nombre d'infants amb sobrepès està augmentant. Per exemple, durant el curs 2018/19, el 33,1% de les nenes i el 37% dels nens d'edats compreses entre 8 i 8,9 anys tenien sobrepès o eren obesos, amb els índexs més alts a Dalmàcia (CRO-COSI, 2021), una regió que també té la pitjor infraestructura necessària per al proveïment d'àpats escolars (Dobrotić *et al.*, 2021). A més, al voltant del 50% dels alumnes d'11/13/15 anys no esmorzen a casa (HZJZ, 2020), i Croàcia es troba entre els països d'Europa on els infants consumeixen menys verdures al dia (HBSC, 2020). Finalment, un cop la UE va adoptar la Garantia Infantil Europea (Comissió Europea, 2021), això va donar un impuls addicional a la iniciativa, ja que la mera existència de la recomanació a escala europea d'assegurar una alimentació escolar adequada per als infants proporcionava una legitimitat addicional als arguments presentats per la iniciativa, especialment pel que fa als riscos associats als programes selectius i la necessitat subratllada de considerar un model universal.

Seguint tots aquests arguments, però també el fet que, des de la perspectiva dels drets dels infants, no pot ser acceptable que els infants quedin fora del sistema d'assistència, a la tardor del 2022 el govern es va comprometre a introduir àpats escolars de manera universal, la qual cosa va entrar en vigor el gener del 2023. La Llei d'Educació Primària i Secundària es va modificar (151/2022), i ara permet finançar els àpats escolars amb pressupost estatal, tot i que encara amb la condició que permet al govern decidir-ho anualment. Més precisament, la nova disposició diu que «el govern pot, d'acord amb els fons disponibles al pressupost estatal, per a cada any escolar, prendre una decisió sobre el finançament o cofinançament dels àpats per als alumnes d'educació primària». Tot i que això introdueix un grau d'incertesa, el proveïment de llibres de text escolars gratuïts s'ha regulat de la mateixa manera durant anys, i el que es pot aprendre d'aquesta experiència és que seria políticament molt arriscat posar fi a aquesta pràctica. Per tant, aquest canvi —a més de l'augment

significatiu de la quantitat de fons destinats als àpats escolars (3,6 milions d'euros del fons FEAD versus 73 milions d'euros del pressupost estatal)—proporciona una base pressupostària molt més segura. A més, la quantitat de diners atorgada a les escoles per a cada àpat escolar gairebé s'ha duplicat (1,33€ per àpat, en lloc de 0,73€; per a les escoles en el programa experimental d'introducció de classes a jornada completa, 2,00€ per dos àpats al dia per alumne; Odluka... 87/2023). Paral·lelament, el govern també va destinar fons addicionals a la infraestructura escolar (el pla és invertir 650 milions d'euros addicionals en cuines i menjadors escolars, incloent-hi les escoles d'educació secundària)⁵ i en la contractació del personal necessari per garantir els àpats escolars.

Conclusió: lliçons apreses i reptes futurs

La Garantia Infantil Europea destaca el proveïment d'àpats escolars com una de les mesures clau en la qual els estats membres de la UE haurien d'invertir, i recomana tímidament als països que segueixin un plantejament universal per a la provisió d'àpats escolars sempre que sigui possible (Comissió Europea, 2021; Guio *et al.*, 2021). Com es pot veure en aquest article, aquesta recomanació es troba amb maneres molt diverses de proveir els àpats escolars a Europa, i hi ha països que confien principalment en sistemes selectius que afronten nombrosos reptes per satisfer les necessitats dels infants. Com també es pot aprendre del cas croat, dins del sistema selectiu hi ha moltes barreres d'accés als àpats escolars, començant per la incapacitat dels pares per afrontar el cofinançament, fins a la «selecció exclouent» que deixa fora del programa d'àpats escolars gratuïts molts infants necessitats, així com la insuficiència de fons estatals o locals destinats a aquest propòsit, acompanyats de diferències regionals pel que fa a la infraestructura i/o les subvencions, la càrrega administrativa per a les escoles i/o pares, i el risc d'estigmatització dels

5. Vegeu: <https://www.index.hr/vijesti/clanak/drzavni-tajnik-u-skole-se-ulaze-650-milijuna-eura-kako-bi-omogucile-besplatne-obroke/2418720.aspx>

infants necessitats. Això és així, fins i tot amb totes les mesures de precaució adoptades en el procés de sol·licitud, orientades a protegir la identitat dels infants en els programes selectius.

Totes aquestes contingències que van experimentar els infants, els pares i les escoles a Croàcia, es van fer especialment difícils de superar a causa del sistema totalment descentralitzat de proveïment d'àpats escolars, que no va anar acompanyat d'una assignació adequada dels fons del pressupost públic. Aquest sistema funcionava dins d'un (1) marc de polítiques fiscals difús que regulava tant les escoles com el subministrament descentralitzat de serveis, sense mecanismes que garantissin la implementació uniforme dels drets arreu del país, incloent-hi una base pressupostària segura a totes les comunitats locals, i (2) un context de gran fragmentació territorial —556 municipis i ciutats, alguns dels quals amb capacitats fiscals extremament minses i dificultats per proporcionar serveis bàsics—. Tot això va facilitar la transició d'un sistema selectiu a un d'universal per al proveïment d'àpats escolars gratuïts per a infants en edat escolar. Aquesta solució es va veure com una manera de superar els múltiples problemes que afrontava l'antic sistema selectiu, especialment les desigualtats regionals en relació amb l'accés a serveis bàsics, l'elevada càrrega administrativa per gestionar el programa i els infants en risc que quedaven fora del sistema d'assistència que necessitaven, així com el possible temor a la seva estigmatització.

Un nou sistema universal implementat a les escoles d'educació primària és un pas important per assegurar que tots els infants tinguin accés a una alimentació adequada; tanmateix, encara hi ha reptes logístics, financers, administratius i culturals que en dificulten una implementació reeixida. En primer lloc, aquesta reforma només va destinada a les escoles d'educació primària, i no es proporcionen àpats escolars gratuïts (o, més ben dit, cap àpat) a les escoles d'educació secundària. Els alumnes de secundària expressen la seva insatisfacció amb aquesta solució, subratllant que tot es redueix a les cantines (si n'hi ha) on potser es poden comprar entrepans i begudes gasoses, mentre que preferirien àpats

cuinats i saludables (Defensor d'Infants i Adolescents, 2023). En segon lloc, el programa de proveïment d'àpats escolars universals a les escoles d'educació primària només cobreix els dies d'escola, mentre que, per als infants en situació de pobresa, seria important assegurar programes d'ajuda alimentària que respectin la seva privacitat i dignitat també durant les vacances escolars i els caps de setmana. En tercer lloc, limitar-se a proveir àpats escolars gratuïts no en garanteix un bon ús i pot produir un desaprofitament significatiu, cosa que exigeix millores en la qualitat dels aliments proporcionats (particularment la implementació de la *Guia nacional per a l'alimentació dels alumnes d'educació primària*), així com treballar les preferències dels infants per aliments rics en calories, greixos i sucres. A més, també hi ha desafiaments relacionats amb l'adaptació dels àpats a les diferents necessitats dietètiques dels infants, tant si són necessitats culturals específiques com si són causades per motius de salut.

Aquests punts estan estretament relacionats amb la infraestructura poc desenvolupada, és a dir, amb les diferències regionals (i escola a escola) pel que fa a la infraestructura, que requeriran uns quants anys d'inversions addicionals. Durant aquest període, algunes escoles han de dependre de proveïdors externs i de les opcions menys saludables, és a dir, els refrigeris. Això sovint genera reptes logístics en relació amb el proveïment d'aliments, ja que en algunes àrees (especialment les menys desenvolupades i poblades) no hi ha gaires opcions a l'hora d'escollir proveïdors externs. A més, l'augment dels preus de l'energia i dels aliments que han patit molts països fa que l'import de fons assignat per l'Estat per àpat (1,33€) sigui cada cop més insuficient. És important recalcar que algunes ciutats i municipis inverteixen fons addicionals per millorar la qualitat dels aliments, i també hi ha exemples de contractació sostenible, que permeten l'adquisició d'aliments locals. D'aquesta manera, els aspectes del canvi climàtic també s'incorporen en el proveïment d'àpats escolars.

Bibliografia

- AJDUKOVIĆ, M., DOBROTIĆ, I., MATANČEVIĆ, J. (2017). Mogućnosti unaprjeđenja socijalne politike u smanjivanju siromaštva djece: perspektiva ključnih dionika, *Ljetopis socijalnog rada*, 24(2): 309-356.
- BAPTISTA, I., GUIO, A-C., MARLIER, E., PERISTA, P. (2023). *Access for children in need to the key services covered by the European Child Guarantee: An analysis of policies in the 27 EU Member States 2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=27144&langId=en>
- BELOT, M., JAMES, J. (2011). «Healthy school meals and educational outcomes», *Journal of Health Economics*, 30(3), 489-504. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2011.02.003>
- BERTEK, T., DOBROTIĆ, I. (2016). *Žena, majka, radnica: usklađivanje obiteljskih obaveza i plaćenog rada u Hrvatskoj*, https://www.incare-pyc.eu/wp-content/uploads/2019/12/zena_majka_radnica.pdf
- BÜTIKOFER, A., MØLLAND, E., SALVANES, K. G. (2018). «Childhood nutrition and labor market outcomes: Evidence from a school breakfast program», *Journal of Public Economics*, 168, 62-80.
- COMISSIÓ EUROPEA (2017). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en>
- COMISSIÓ EUROPEA (2019). *Commission staff working document mid-term evaluation of the Fund for European Aid to the Most Deprived* {SWD(2019) 149 final, SWD_2019_148_FEAD-midterm-evaluation.pdf}
- COMISSIÓ EUROPEA (2019A). *Commission staff working document mid-term evaluation of the Fund for European Aid to the Most Deprived* {SWD(2019) 149 final}, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9331&furtherNews=yes>
- COMISSIÓ EUROPEA (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2021.223.01.0014.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2021%3A223%3ATOC

- COMISSIÓ EUROPEA (2021A). *Porto Social Summit: all partners commit to 2030 social targets*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&atId=89&furtherNews=yes&newsId=10004>
- COMITÈ DE PROTECCIÓ SOCIAL (2023). *First version of the joint monitoring framework for the European Child Guarantee, prepared by the Social Protection Committee's Indicators' Sub-Group and the European Commission*, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=27275&langId=en>
- CROCOSI (2021). Childhood Obesity Surveillance Initiative, Croatia 2018/2019, <https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2021/03/CroCOSI-2021-publikacija-web-pages.pdf>
- DOBROTIĆ, I. (2016). «Crisis and Croatian welfare state: a new opportunity for welfare state retrenchment?», a: Klaus Schubert, Paloma de Villota i Johanna Kuhlmann (ur.), *Challenges to European Welfare Systems*. New York: Springer, pp 301-324.
- DOBROTIĆ, I. (2019). «The Croatian welfare system: A lack of coherent policy paradigm followed by inconsistent reforms?», a: S. Blum, J. Kuhlmann & K. Schubert (eds), *Routledge Handbook of European Welfare Systems*, Routledge.
- DOBROTIĆ, I. (2020). «Hrvatska bez odgovora na 'krizu skrbi'»? , Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/17218.pdf>
- DOBROTIĆ, I., DRUŽIĆ LJUBOTINA, O., KLETEČKI RADOVIĆ, M., BUKOVIĆ, N. (2021). *A deep-dive into the European Child Guarantee in Croatia: Literature Review*. Zagreb: UNICEF.
- DOBROTIĆ, I. i MATKOVIĆ, T. (2023). «Understanding territorial inequalities in decentralised welfare systems: early childhood education and care system expansion in Croatia», *Public Sector Economics* 47(1): 89-110, <https://doi.org/10.3326/pse.47.1.4>
- EUROCHILD (2016). «Is Europe doing enough to invest in children?» 2016 Eurochild Report on the European Semester, http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/02_Child_Poverty/Eurochild/FINAL_Eurochild_Semester2016_web.pdf

- EUROPSKI STRUKTURNI I INVESTICIJSKI FONDOVI (2024). Natječaji FEAD, https://struktturnifondovi.hr/natjecaji/?filter_natjecaj=true&statusi_natjecaja-tag=27&tipovi_natjecaja-tag=false&podrucja_natjecaja-tag=39&prijavitelji_natjecaja-tag=false&op-tag%5B%5D=364&op-tag%5B%5D=false
- EUROSTAT (2024A). *Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex* [ilc_peps01n__custom_11100338], https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n/default/table?lang=en
- EUROSTAT (2024B). *Inability to afford a meal with meat, chicken, fish (or vegetarian equivalent) every second day - EU-SILC survey*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_mdcs03__custom_11135973/default/table?lang=en
- EUROSTAT (2024C). *At-risk-of-poverty rate by poverty threshold, age and sex - EU-SILC and ECHP surveys* [ilc_li02__custom_11100243]; https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/ilc_li02
- GUIO, A.-C., FRAZER, H., MARLIER, E. (2021). *Study on the economic implementing framework of a possible EU Child Guarantee Scheme including its financial foundation – Final Report*, European Commission: Publications Office of the European Union, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fb5ea446-ad4e-11eb-9767-01aa75ed71a1/language-cs>
- GUIO, A. (2023). «Free school meals for all poor children in Europe: an important and affordable target?» *Children & Society*, 37, 1627-1645.
- HBSC (2020), «Childhood Obesity Surveillance Initiative», Croatia 2018/2019 (CroCOSI), <https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2021/03/CroCOSI-2021-publikacija-web-pages.pdf>
- HZJZ – HRVATSKI ZAVOD ZA JAVNO ZDRAVSTVO (2020). Student Health Behaviour Survey - HBSC 2017/2018: basic indicators of the health and wellbeing of pupils in Croatia [Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika – HBSC 2017/2018: osnovni pokazatelji zdravlja i dobrobiti učenika i učenica u Hrvatskoj], https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/05/HBSC_2018_HR.pdf

INSTITUT CROAT DE SALUT PÚBLICA (2023). *Na Svjetski dan hrane slavimo četvrti nacionalni Tjedan školskog doručka*, <https://www.hzjz.hr/aktualnosti/na-svjetski-dan-hrane-slavimo-cetvrti-nacionalni-tjedan-skolskog-dorucka/>

LLEI D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. *Butlletí Oficial* 59/1990.

LLEI D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA. *Butlletí Oficial* 87/2008.

MARCUS, M., YEWELL, K. G. (2022). «The effect of free school meals on household food purchases: Evidence from the Community Eligibility Provision», *Journal of Health Economics*, 84, 1-22. 10.1016/j.jhealeco.2022.102646

MINISTERI D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORTS (2020). *Strateški okvir za uvođenje cjelodnevne nastave*, https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Vijesti/2020/23-6-2020/Strateski%20okvir%20za%20cjelodnevnu%20nastavu_final%2022_6.pdf

MINISTERI DE SALUT (2013). *Nacionalne smjernice za prehranu učenika u osnovnim školama*, https://www.hdnd.hr/wp-content/uploads/2015/05/Nacionalne_smjernice_za_prehranu_ucenika_u_osnovnim_skolama.pdf

MRMSOSP - MINISTARSTVO RADA, MIROVINSKOGA SUSTAVA, OBITELJI I SOCIJALNE POLITIKE (2023). *Nacionalni akcijski plan za provedbu preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za djetecu*, <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/slike/2023/3.7.%20KONA%C4%8CNO%20Tekst%20Nacionalni%20akcijski%20plan%20NAP%20CG.pdf>

NORMATIVA PEDAGÒGICA NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA, *Butlletí Oficial*, 63/2008, 90/2010.

ODLUKA O KRITERIJIMA I NAČINU FINANCIRANJA, odnosno sufinanciranja troškova prehrane za učenike osnovnih škola za školsku godinu 2023./2024. NN 87/2023, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_07_87_1353.html

OFICINA CENTRAL ESTATAL DE DEMOGRAFIA I JOVENTUT (2023), Demografske mjere jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave u 2023. godini: *analiza stanja*, <https://demografijaimladi.gov.hr/UserDocsImages//Direktorij%202023//Analiza%20stanja%20-%20Demografske%20>

mjere%20jedinica%20lokalne%20i%20podru%C4%8Dne%20(regional-
ne)%20samouprave%20u%202023.%20godini.pdf

OFICINA D'ESTADÍSTICA DE CROÀCIA (2008-2023). *Statističko izvješće Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja*; www.dzs.hr

REEVES, A., LOOPSTRA, R., STUCKLER, D. (2017). «The growing disconnect between food prices and wages in Europe: cross-national analysis of food deprivation and welfare regimes in twenty-one EU countries, 2004–2012», *Public Health Nutrition*, 20(8), 1414–1422, doi:10.1017/S1368980017000167

REGLAMENT (UE) 2021/1057. *Regulation (EU) 2021/1057 of the European Parliament and of the Council of 24 June 2021 establishing the European Social Fund Plus (ESF+) and repealing Regulation (EU) No 1296/2013*, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2021/1057/oj>

SORHAINDO, A., FEINSTEIN, L. (2006). «What is the Relationship Between Child Nutrition and School Outcomes», *Wider Benefits of Learning Research Report No. 18*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10015414/1/WBLRes-Rep18.pdf>

STUBBS, P., ZRINŠČAK, S. (2015). *ESPN thematic report on social investment: Croatia*. Brussels: European Commission, European Social Policy Network (ESPN).

ŠUĆUR, Z., BABIĆ, Z., URBAN, I., BARAN, J. (2016). *Struktura naknada, izdaci i korisnici programa socijalne zaštite u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo socijalne politike i mladih.

VRH - VLADA RH (2022). *Prijedlog Zakona o dopuni zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, no. 426.*, https://www.sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2022-12-01/165001/PZ_426.pdf

VRH - VLADA RH (2023). *Odluka o kriterijima i načinu financiranja, odnosno sufinanciranja troškova prehrane za učenike osnovnih škola za školsku godinu 2023./2024*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_07_87_1353.html

VOJKOVIĆ, M., BABIĆ, R., LOGOŽAR, B., JUG, V., MANOJLOVIĆ, M., GAŠPARIĆ, D., MILOŠIĆ, T., LAKOŠ, A. (2021). «Tematska evaluacija Operativnog programa za hranu i/ili osnovnu materijalnu pomoć»; https://www.esf.hr/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/Zavr%C5%A1no-izvje%C5%A1%C4%87e-FEAD_%C4%8Distopis.pdf

WANG, D., S. SHINDE, T. YOUNG, W. FAWZI (2021). «Impacts of school feeding on educational and health outcomes of school-age children and adolescents in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis», *Journal of Global Health*, 4(11), 1-27. 10.7189/jogh.11.04051

12 *Nous professionals a l'escola*

Sheila González Motos

Posicionament i motivació

Dos objectius fonamenten el disseny dels sistemes educatius. D'una banda, la voluntat de construir una societat amb elevats nivells d'excel·lència educativa i, de l'altra, la necessitat de reduir la desigualtat socioeducativa. No obstant això, les dades PISA 2022 mostren que Catalunya està encara lluny d'assolir-los tots dos. A tall d'exemple, els resultats mitjans d'aquestes proves estandarditzades en matemàtiques van ser 21 punts inferiors respecte als obtinguts quatre anys abans. Aquestes dades recullen la pèrdua d'aprenentatge generada per la interrupció escolar durant la COVID-19, però aquests impactes negatius no s'han distribuït de forma equilibrada entre els diferents estrats socials, el que ha generat un increment de les desigualtats per origen socioeconòmic. Si l'any 2018 el 15,2% dels resultats en matemàtiques de PISA s'explicaven pel nivell socioeconòmic familiar, ara ho fa el 17,1% (ESADE, 2023).

La classe social interfereix en les probabilitats d'obtenir el graduat escolar,¹ en el risc de repetició de curs (González Motos, Bonal i Zancajo, 2021),

.....

1. Barrientos-Sánchez, D. i González-Heras, A. (2023). «Diversitat en les trajectòries educatives i incertesa en la transició al mercat de treball», a Verd, J. M., Julià, A. i Valls, F. (Coord.). 2023. *Enquesta a la joventut de Catalunya 2022*. Volums 1, 2 i 3.

en la transició a l'educació postobligatòria (Tarabini i Jacovkis, 2018) o en l'accés a la universitat (Troiano, Torrents i Sánchez-Gelabert, 2016). Tot plegat és una demostració que el disseny del nostre sistema educatiu té limitacions per garantir la igualtat d'oportunitats, però on rau el problema? Tradicionalment, la idea de comunitat educativa ha apel·lat a tres estaments (alumnat, docents i famílies) i, en aquesta línia, les polítiques públiques per fer front a les desigualtats educatives han centrat la seva atenció en l'impacte de dos agents clau: els docents, en tant que figura responsable de la transmissió de coneixement als centres educatius, i les famílies, com a actor acompanyant de l'aprenentatge fora dels centres.

Aquesta relació a tres bandes (alumnat, famílies i docents) s'ha vist modificada per la identificació de nous actors i espais amb capacitat d'influir en les trajectòries educatives d'infants i joves (OCDE, 2015). D'una banda, s'ha pres consciència del valor educatiu d'altres espais fora escola i de la necessitat de connectar temps dins i fora la institució escolar. De l'altra, l'aposta per l'escola inclusiva ha fet necessària l'entrada als centres educatius de docents especialistes i personal de reforç per atendre infants amb diferents trastorns d'aprenentatge i/o discapacitats. I, finalment, en un intent de donar resposta als nous reptes educatius i a la gestió de la diversitat creixent (funcional, social, lingüística i cultural) de les nostres aules, s'han incorporat als centres educatius nous perfils professionals.

Aquest capítol vol aportar llum a la relació existent entre les necessitats de l'alumnat més vulnerable i els recursos humans de què disposen els centres educatius, amb la voluntat d'identificar els reptes i les potencialitats que comporta l'ampliació dels equips de professionals a les escoles. Per fer-ho, aprofundim en la varietat de professionals que integren actualment els centres educatius. Volem, així, identificar els diferents perfils docents i no docents que treballen conjuntament en les escoles i instituts (tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, educadors socials, educadors emocionals, promotors escolars, serveis de salut pediàtrica, vetlladores, mestres en audició i llenguatge, logopedes, etc.), les funcions que desenvolupen i els reptes a què donen resposta.

El capítol es divideix en sis seccions. Comencem per situar el concepte de l'educabilitat com a eix vertebrador de les polítiques d'atenció a l'alumnat més vulnerable i la presentació de dades que il·lustren les desigualtats educatives i de condicions d'educabilitat de l'alumnat de Catalunya. En una segona secció, abordem la importància dels recursos humans i les corresponents polítiques públiques en la lluita contra la desigualtat educativa. A continuació presentem els diferents perfils professionals i la seva aportació al sistema català. A partir del cas de la ciutat Barcelona i de les experiències internacionals de Noruega i Portugal ens apropem a diferents dissenys institucionals que han ampliat la diversitat dels professionals que atenen l'alumnat als centres educatius. Finalment, tanquem el capítol tot identificant els punts forts i els punts febles d'aquest nou model i presentant propostes i recomanacions per a un millor aprofitament de les experteses i habilitats de diferents disciplines al servei de l'equitat i l'excel·lència educatives.

Les barreres per a l'aprenentatge

El desenvolupament dels sistemes educatius públics i l'increment de la inversió en educació arreu del món ha tingut entre els seus objectius prioritaris la reducció de la pobresa i la desigualtat (Bonal i Rambla, 2009; Tarabini, 2008). Aquestes teories, emmarcades sota el paradigma de les teories del desenvolupament, han comportat un notable increment de les taxes d'escolarització i l'impuls de programes d'ampliació de les oportunitats educatives dels infants i joves d'entorns més vulnerables. No obstant això, les dades mostren que l'expansió educativa no ha reduït de forma inequívoca la desigualtat educativa (Bonal i Tarabini, 2010).

Davant d'aquesta evidència, la recerca i la política han posat l'atenció en els elements del context sociocultural, escolar i familiar que actuen com a barreres per al progrés educatiu i social dels infants i joves. I és aquí on el concepte d'educabilitat irromp per tal d'explicar la relació bidireccional entre pobresa i educació. Si la preocupació havia estat inicialment

com aprofitar l'educació com a instrument per a la reducció de la pobresa, passa ara també a fixar-se en l'efecte que la pobresa té sobre les trajectòries educatives dels infants i joves. López i Tedesco (2002) apunten l'existència de factors, aliens a les capacitats individuals d'aprenentatge, que condicionen les possibilitats per aprendre, però també per educar. Seguint a Del Arco (2015), el procés educatiu és el resultat de la interacció entre les condicions d'educabilitat i l'educativitat, és a dir, la capacitat de l'educador per exercir l'acció educativa. Els sistemes educatius es construeixen sobre la idea d'un perfil ideal d'alumne (segons recursos i actituds) al qual han d'atendre, i seran els alumnes que més s'assemblin a aquest model ideal, dissenyat per la mateixa institució escolar, els que gaudeixin de probabilitats d'èxit més elevades. La distància de l'alumnat pobre respecte de l'alumnat ideal és el que explica les dificultats que tenen els sistemes educatius per garantir els seus objectius en contextos d'elevada pobresa (López, 2002).

Per millorar aquesta desigualtat cal, doncs, identificar quins elements del context familiar, escolar i social activen els processos d'aprenentatge i quins els frenen. Aquesta interrelació entre factors objectius externs i la creació de subjectivitats individuals és, en definitiva, el que configura l'educabilitat dels individus (Bonal i Tarabini, 2010).

Tal com afirma Tedesco (1998), les polítiques pedagògiques i institucionals impacten de forma poc significativa sobre les trajectòries escolars dels infants i joves quan no es garanteixen condicions socials de subsistència. En altres paraules, els processos d'aprenentatge requereixen estar en disposició de diferents elements que permetin abordar el procés educatiu amb garanties (Bonal i Tarabini, 2010; López i Tedesco, 2002; López, 2005). Ordenem aquí les diferents condicions d'educabilitat en quatre grans blocs i en donem alguns exemples:

1. Condicions bàsiques de subsistència: habitatge, alimentació, roba, salut.

2. Entorn familiar que doni suport a les pràctiques educatives: estima i cura, suport a l'estudi, impuls de l'assistència a escola.
3. Recursos escolars bàsics: material escolar, dispositius requerits per l'escola, participació en activitats educatives proposades.
4. Context educatiu adequat: professorat de qualitat i elevades expectatives, clima escolar adient per a l'aprenentatge, dinàmiques pedagògiques adaptades a les necessitats dels infants i joves.

A aquests 4 blocs de condicions socials hi hem de sumar totes aquelles barreres que deriven de les capacitats diverses de l'alumnat, de trastorns d'aprenentatge i de discapacitats. L'escola, pensada al segle XVIII per a atendre a un alumnat percebut com a homogeni, ha hagut de transformar-se —amb més o menys èxit— per esdevenir un espai d'inclusió d'un alumnat amb considerables diferències funcionals. En aquest procés, però, la diversitat de ritmes i capacitats d'aprenentatge encara comporta importants barreres per a l'èxit escolar.

En definitiva, la constitució d'un sistema educatiu inclusiu que tingui en compte la diversitat de les persones i la complexitat social —objectius explícits del sistema educatiu de Catalunya (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu)— fa necessari fer front a aquestes barreres a l'aprenentatge que condicionen les opcions d'educabilitat i esdevenen factors generadors de desigualtat.

Les dades per a Catalunya

Quin és l'estat de les condicions d'educabilitat a Catalunya? Les dades mostren que un terç dels infants i joves es troben mancats d'algunes de les condicions que han de garantir la seva educabilitat. La taxa de població menor de 16 anys en risc de pobresa o exclusió social (taxa AROPE) ha estat superior al 30% en l'última dècada, i se situava en el 33,3% l'any 2023. Es tracta de la franja d'edat en situació de més vulnerabilitat social;

es troba pràcticament a 10 punts de la taxa AROPE de la població adulta (18-64 anys) i dobla el risc de pobresa de la població de més de 65 anys. Aquesta distància és principalment el resultat d'una menor atenció per part de l'estat del benestar a la població més jove, en comparació amb la població adulta. Així, si bé la població de més de 65 anys parteix d'una taxa de pobresa del 40%, aquesta es redueix al 18% un cop aplicades les pensions i la resta de transferències. En canvi, entre la població de menys de 16 anys, tot i tenir una taxa de partida lleugerament inferior (34,1%), les transferències només aconseguixen reduir la taxa al 27,1% (Enquesta de condicions de vida, 2023).

En aquesta mateixa línia, les dades de risc de pobresa per composició de la llar situen les unitats familiars amb un únic adult i un o més fills a càrrec com les més vulnerables (amb una taxa del 33%), seguides de les llars amb dos adults i fills dependents (22,4%) i molt lluny del 13,1% dels nuclis familiars sense infants a càrrec en risc de pobresa. La procedència també esdevé un clar factor de desigualtat. Mentre que el 13% de la població de més de 16 anys amb nacionalitat espanyola es troba en risc de pobresa, la xifra ascendeix al 39,3% en els nacionals d'altres estats (Enquesta de condicions de vida, 2023).

Les beques de menjador, gestionades pels consells comarcals, són un bon indicador de la vulnerabilitat social i de la seva distribució. En mostrem alguns exemples. A Barcelona, aproximadament el 20% de l'alumnat de segon cicle d'educació infantil i primària és beneficiari d'una beca de menjador, però el percentatge se situa entorn el 40%-45% als barris més vulnerables com Ciutat Vella i Nou Barris (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019). En el conjunt de la comarca del Vallès Occidental, un 24,6% dels infants han estat receptors d'una beca de menjador, amb més de vint punts de diferència entre municipis (Observatori Vallès Occidental, 2023).

La vinculació entre problemes d'alimentació i altres dificultats socials és clara. L'anàlisi dels perfils familiars receptors de la beca de menjador mos-

tren també problemes d'habitatge (15,8%), hàbits inadequats d'alimentació (23,2%) i problemes de salut mental (6,9%) (Observatori Vallès Occidental, 2023). Per al conjunt de Catalunya, la privació material produïda per la pobresa, afecta més d'un terç de la població catalana. El 36% de les famílies afirmen no poder fer front a imprevistos econòmics, el 20% no pot mantenir la llar a una temperatura adequada, el 5,4% no disposa d'ordinador personal i el 5% manifesta no poder menjar carn cada dos dies.

L'enquesta sobre l'estat de la salut de Catalunya identifica per al 2022 que un 7,4% de la població de 4 a 14 anys té probabilitat de patir un problema de salut mental. Aquesta probabilitat ha experimentat un patró de creixement continuat des del curs 2014-2015 i s'ha accentuat des del 2019-2020. La desigualtat social impacta també en aquest àmbit. S'observa una diferència de 5 punts percentuals entre els problemes de salut mental dels infants d'entorns vulnerables (9,3%) i aquells de classe social més afavorida (4,2%). Una distància semblant separa els fills i filles amb problemes de salut mental de famílies amb estudis universitaris (4,7%) d'aquells de famílies amb estudis secundaris (9,1%). Els hàbits alimentaris també presenten diferències per classe social. Així, si bé el 9,3% de la població de 3 a 14 anys consumeix diàriament 5 racions de fruita o de verdura, aquesta ingesta és més freqüent en els infants de classe social més afavorida (12,6% classe I) que entre els de classe social II (8,1%) i classe III (7,9%).

Les barreres per a l'aprenentatge no deriven exclusivament de situacions de pobresa, tot i que estan estretament relacionades. La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) té 18.725 expedients oberts en el sistema de protecció, i això suposa una taxa d'incidència del 13,6 %. Entre aquests expedients, un 12,5% està en desemparament sense separació del nucli familiar, un 13,3% en desemparament amb mesures cautelars de separació, un 34,5% sota tutela efectiva de l'Administració i un 0,5% en situació de guarda. A més a més, la Unitat de detecció i prevenció del maltractament infantil (UDEPMI) de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència obre cada mes una mitjana de 350 nous expedients (DGAIA, març 2024).

La desigualtat s'observa també en l'accés desigual a oportunitats educatives. Malgrat que l'educació infantil s'ha demostrat com una eina eficient de lluita contra la desigualtat social, les famílies més avantatjades són més proclius a l'ús d'aquests serveis, mentre que els infants d'entorns més vulnerables es queden al marge. La recerca ha explicat aquest fenomen, conegut com l'efecte Mateu, a partir de les constriccions derivades de la disponibilitat de serveis, la capacitat econòmica de les famílies per fer-ne ús, les pautes culturals sobre la maternitat i, més recentment, per la rigidesa dels serveis públics d'atenció a la petita infància que no encaixen amb les necessitats de les famílies de classe treballadora (Saurí i González, 2022).

En l'àmbit educatiu no formal s'observen també diferències importants. La participació en activitats extraescolars està pràcticament universalitzada (92%) entre els infants i joves de nivell socioeconòmic alt, mentre que un terç dels fills i filles de famílies de nivell socioeconòmic baix no practiquen cap activitat extraescolar durant les tardes o els caps de setmana (Aliança Educació 360, 2022).

L'educació formal tampoc no està exempta de desigualtat, malgrat que es tracti d'una etapa universalitzada. La segregació escolar comporta experiències i oportunitats educatives desiguals per als alumnes en funció de la composició social dels seus centres.² La segregació per procedència ha experimentat una evolució positiva en els darrers anys, però se situa encara a Catalunya en xifres del 0,33 a primària i del 0,28 a secundària segons dades del Síndic de Greuges per al curs 2023-2024. La segregació de l'alumnat amb necessitats específiques, que ha passat del 0,60 en el curs 2018-2019 al 0,37 en el curs 2023-2024. Aquesta situació té la seva expressió més extrema en la configuració de centres guetitzats, amb més d'un 50% de població estrangera. El curs 2022-2023 hi havia un total de 89 centres de primària i 10 centres d'educació secundària en aquesta situació (Síndic de Greuges, 2024).

2. Bonal, X. i González, S. (2022) «La segregació educativa». A *Vidas Segregadas*, dirigit per Ismael Blanco i Ricard Gomà. Editorial Valencia: Tirant Lo Blanch.

Aquest conjunt de dades il·lustra, tot i que parcialment, la diversitat (i desigualtat) de condicions amb què l'alumnat enfronta les seves trajectòries educatives.

Què poden fer les escoles i els seus professionals?

En un intent de trencar amb el determinisme aportat per les investigacions que assenyalaven la impossibilitat de variar el destí marcat per l'origen social (Bernstein, 1977) o per les característiques socials agregades (Coleman, 1966, 1988; Jencks *et al.*, 1972) van aparèixer al llarg dels anys setanta i vuitanta els primers estudis empírics de la investigació sobre l'eficàcia educativa que atribueixen a les escoles i al professorat la capacitat d'impulsar o frenar el desenvolupament escolar dels alumnes, especialment d'aquells pertanyents a grups socialment desfavorits (Teddlie i Reynolds, 2000). Des d'aleshores, ha estat extensa la producció acadèmica que centra la seva atenció en l'«efecte procés», és a dir, en com les dinàmiques pedagògiques que es desenvolupen en els centres educatius, especialment en els centres educatius de major complexitat social, poden incrementar les oportunitats educatives.

Entre aquestes tesis destaquen les teories que han posat l'accent en l'«efecte professorat» en un intent d'identificar el valor afegit del professor i de les característiques docents que incrementen o frenen el seu impacte positiu en les trajectòries educatives de l'alumnat més vulnerable, sigui per les seves capacitats o per falta de formació (Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Hanushek i Woessmann, 2010), per les seves expectatives respecte de l'alumnat (Rist, 2000; Rosenthal i Jacobson, 1980; Driessen, 2002), per com organitzen els centres (Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Smith i Tomlinson, 1990) o per quines dinàmiques de consens i cooperació estableixen entre ells (Scheerens i Bosker, 1997; Creemers, 1994; Hill i Rowe, 1998; Marzano i Waters, 2009; Marzano *et al.*, 2012).

Moltes d'aquestes recerques van ser reprovades per la seva falta d'atenció a les diferents variables de composició escolar (Fraine *et al.*, 2003; Slee, Tomlinson i Weiner, 2003) i la validesa dels resultats va ser qüestionada per la no consideració del context social en el qual aquesta pràctica era desenvolupada (Cervini, 2003). Noves recerques, però, han posat l'èmfasi en la relació entre composició social dels centres i impacte de les variables relacionades amb el professorat. Així, Cebolla-Boado i Garrido Medina (2010) identifiquen que la concentració d'alumnat immigrant i d'alumnat de menor rendiment pot estar provocant l'adaptació de les exigències dels professors als nivells més baixos i la conseqüent reducció de la qualitat de l'educació. Hanushek, Kain i Rivkin (2002) observen que un cop introduïdes les variables de qualitat docent es redueix el pes de la composició ètnica sobre els resultats, cosa que pot indicar que les pràctiques docents tenen potencial per a l'increment de l'èxit escolar. En aquesta mateixa línia, Guldemond i Bosker (2009) troben que la provisió de professorat extra a les escoles holandeses amb major percentatge d'alumnes d'origen socioeconòmic desfavorit sembla neutralitzar les desigualtats de partida d'aquests alumnes. Per al cas espanyol, Marí-Klose *et al.*, (2009) no detecten relació entre el rendiment acadèmic i el volum de docents a la plantilla, tampoc troben relació Calero *et al.*, (2010), però sí que observen una reducció del risc de fracàs escolar a partir de les variables d'autonomia en la contractació del professorat. En definitiva, tot i que els resultats no són sempre coincidents, és possible apuntar que una part de les desigualtats en els resultats acadèmics segons origen social s'explica per les desigualtats en les pràctiques docents que uns i altres infants reben (OCDE, 2018).

La preocupació incipient per aquest efecte diferencial de l'acció docent sobre l'alumnat segons el seu origen social suscita una línia de recerca sobre l'estratificació docent, és a dir, sobre la correlació existent entre composicions socials més benestants i major concentració de professorat qualificat i experimentat (Sass *et al.*, 2012; Thiemann, 2018, Clotfelter, Ladd i Vigdor, 2004). S'apunten causes diverses com la preferència dels docents per escoles amb climes més proclius a l'aprenentatge i menors

problemes de disciplina (Willms, 1992) o una major voluntat dels nous docents de treballar en contextos de major complexitat social (Simon i Johnson, 2015; Ajzenman *et al.*, 2021; Feng, 2010). Amb independència de les causes i dels processos de selecció, retenció i distribució dels docents entre centres educatius, que poden respondre a estructures de funcionament diverses, la recerca ha evidenciat l'existència de lògiques d'estratificació docent en un ampli ventall de països (Fontdevila, 2023).

Segons l'informe d'Eurydice (2020), garantir una alta qualitat del professorat i disposar de professorat especialitzat és essencial per millorar el rendiment de l'alumnat, condicions que no es compleixen en el cas espanyol, al qual les direccions d'escoles identifiquen una manca de professorat, especialment de professorat capacitat per ensenyar en contextos multiculturals i multilingües i a alumnat amb necessitats educatives especials (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La rotació excessiva del professorat en escoles d'elevada complexitat social és també una important trava per a la qualitat docent, atès que dificulta la coordinació i l'establiment de relacions basades en la confiança i el coneixement mutu (OCDE, 2018; Fontdevila, 2023). Així, la major probabilitat del professorat novell de treballar en centres de màxima complexitat junt amb unes taxes més elevades de rotació de les plantilles d'aquestes escoles, reverteixen en una reducció de les oportunitats educatives pel fet que l'alumnat amb majors dificultats d'aprenentatge és atès per professorat menys experimentat (Fontdevila, 2023).

En el cas català, ni la falta de professorat qualificat ni l'escassetat de docents capacitats per ensenyar a alumnat socioeconòmicament desfavorit han estat assenyalades per les direccions com a mancances destacables del sistema. En canvi, apareix amb força la manca de personal de suport, assenyalat pel 47% de les direccions d'educació primària i pel 70% de les de secundària, a molta distància de la resta de comunitats autònomes i dels països analitzats a l'informe TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). I és aquí on ubiquem l'objecte de la següent secció: quins són els perfils professionals que fan de suport a la

tasca educativa dels i les mestres? Quines són les seves funcions? Què aporten a l'equitat educativa?

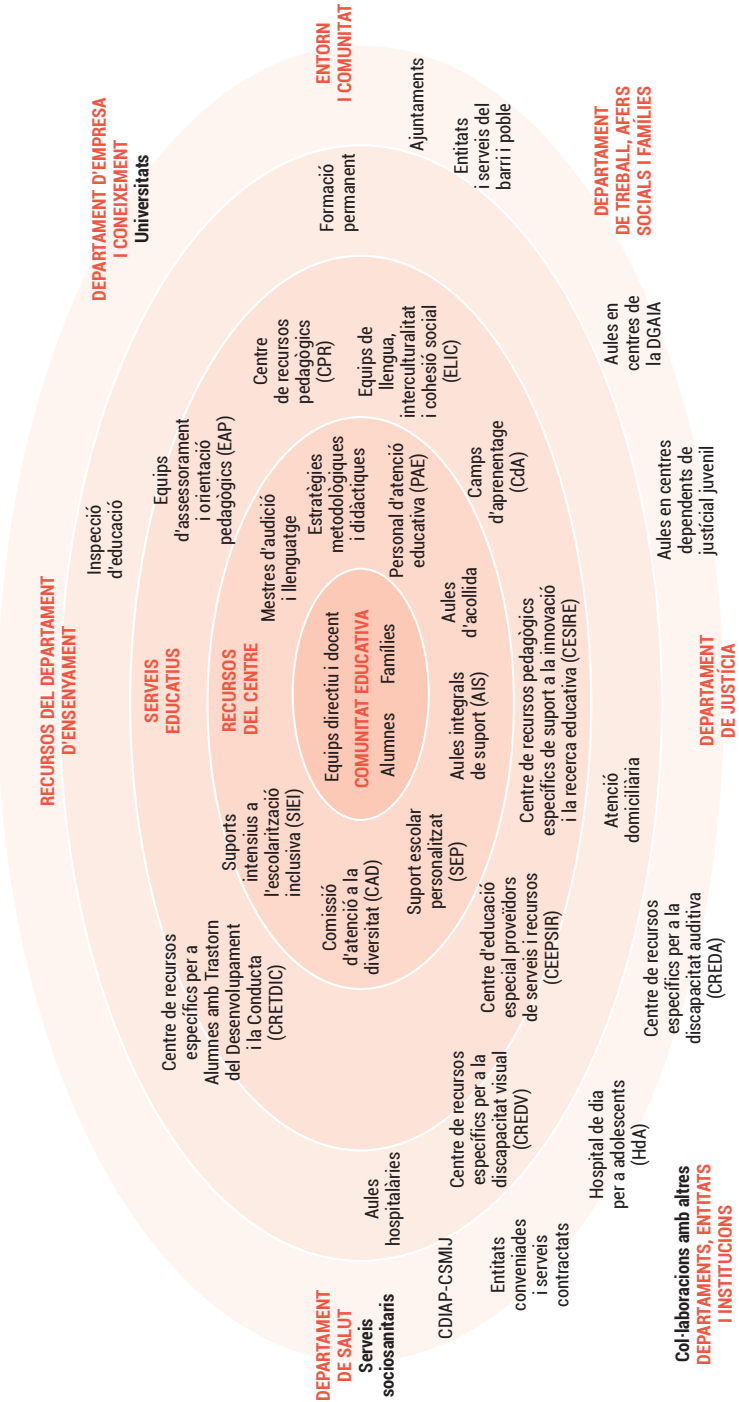
Els (nous) professionals

Els espais escolars estan majoritàriament estructurats a partir de la docència a l'aula, fet que converteix els i les mestres en el principal recurs personal de les escoles i instituts de Catalunya. Malgrat això, els claustres s'han anat diversificant amb la presència de nous actors, alguns d'ells són docents especialistes, amb una trajectòria més llarga als centres; d'altres són personal no docent, d'incorporació més recent.

Aquests (nous) equips educatius es complementen amb els serveis de recursos educatius externs als centres, on treballen professionals docents i no docents que presten serveis —principalment d'assessorament i formació— a escoles i instituts. El resultat és un ecosistema complex de recursos humans al servei de l'alumnat, que requereix una elevada coordinació i col·laboració per al seu aprofitament.

FIGURA 1

Recursos i suports a l'educació (2022)



Font: Ajuntament de Barcelona (2022).

Docents especialistes als centres

L'entrada d'especialistes docents ha estat progressiva a les aules i ha anat de la mà de l'aposta per una educació inclusiva, que defensa l'escolarització conjunta de tot l'alumnat, amb independència de les seves característiques personals i/o socials, en centres educatius ordinaris. L'educació inclusiva, intensificada a partir del Decret 150/2017, és el resultat d'un procés acumulat iniciat a la dècada dels anys seixanta a escala internacional i que ha permès portar a l'actualitat la inclusió com a principi articulador dels sistemes educatius (OCDE, 2021).

A remolc dels moviments internacionals (UNESCO, 1960), la normativa educativa catalana ha anat incorporant als centres ordinaris docents especialitzats en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives. El Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials va establir els principis de normalització i integració escolar per a l'atenció a aquest alumnat i va regular l'existència de places de treball als centres ordinaris que havien de ser ocupades per **mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica** (o docents d'educació especial, per atendre l'alumnat amb elevades necessitats de suport educatiu), **mestres especialitzats en Audició i Llenguatge** (per a l'acompanyament de l'alumnat amb trastorns del llenguatge, especialment aquell amb dificultats auditives) i **licenciats en Psicologia i Pedagogia**. El Decret 150/2017 va ampliar aquests perfils especialistes, englobats dins la categoria de «personal d'atenció educativa», a **orientadors d'educació secundària obligatòria** i als professionals de suport educatiu. Aquest suport engloba als responsables del **suport intensiu d'escolarització inclusiva** —SIEI— per a alumnat amb necessitats educatives especials derivades de limitacions molt significatives en el funcionament intel·lectual i en la conducta; i als responsables de **l'aula integral de suport** —AIS— per a alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals o trastorns greus de conducta. Tots dos recursos compten amb professionals del Departament d'Educació i el Departament de Salut. Des del curs 2021-2022 i finançats amb recursos europeus, s'han posat en funcionament

a l'educació primària i secundària les Unitats d'Acompanyament i Orientació (UAO), integrades per personal docent del cos de secundària amb l'especialitat d'Orientació Educativa (PSI). L'objectiu és acompanyar l'alumnat que presenta dificultats emocionals, de salut mental, amb risc d'abandonament prematur o absentisme, i les seves famílies.

Al marge d'aquests recursos, des del curs 2004-2005, les escoles i instituts poden disposar —en funció del volum d'alumnat nouvingut que hi escolaritzen— d'una dotació addicional de professorat per a l'acceleració de l'aprenentatge de la llengua catalana i la facilitació del procés d'inclusió als centres d'aquest alumnat a través de les **aules d'acollida**.

D'aquesta forma, els claustres queden integrats pels docents d'aula ordinària, responsables d'aula d'acollida, així com pel personal d'atenció educativa. Es tracta, principalment, de figures de reforç per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i, només en els casos dels tutors d'aula d'acollida, responen també a necessitats d'origen social.

Altres professionals docents

- Mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica
- Mestres especialitzats en Audició i Llenguatge
- Psicòlegs/pedagogs
- Orientadors d'educació secundària obligatòria
- Suport intensiu escolarització inclusiva (SIEI)
- Aula integral de suport (AIS)
- Unitats d'Acompanyament i Orientació (UAO)
- Tutors d'aula d'acollida

Altres professionals no docents als centres

Hi ha dues figures no docents que han entrat a formar part dels equips educatius de la major part d'escoles públiques catalanes. En primer lloc, la Llei d'educació de Catalunya (2009) va regular la incorporació de **tècnics d'educació infantil** (TEI) a totes les aules d'I3. Els TEI col·laboren amb les

mestres tutores de primer curs del segon cycle d'educació infantil en tasques relacionades amb activitats d'aprenentatge i en aquelles altres que fomenten l'autonomia de l'infant i en cobreixen les necessitats bàsiques.

En segon terme, l'escolarització en centres ordinaris d'infants amb un alt grau de dependència ha comportat la contractació d'**auxiliars d'educació especial o vetlladores**, que desenvolupen funcions de caràcter assistencial, tant en horari estrictament lectiu com durant el temps de menjador, tot ajudant l'alumnat amb necessitats educatives especials en la seva mobilitat i autonomia personal (higiene, alimentació, etc.).

Al marge d'aquests dos perfils professionals, les necessitats socials de l'alumnat ha motivat la incorporació de **tècnics d'integració social (TIS)** i **educadors socials** en algunes escoles. En aquest cas, no es tracta de figures presents a tots els centres educatius, sinó que es contempen com a serveis d'educació compensatòria reservats als de major complexitat social. Per al curs 2023-2024 el Departament d'Educació preveia fer arribar aquestes figures a 400 dels 516 centres públics de major complexitat social de Catalunya,³ que se sumen als TIS i educadors socials finançats per les Associacions de Famílies, l'administració local o alguna fundació (Bretones *et al.*, 2019a, 2019b). Malgrat tractar-se de figures diferents (amb formació diferenciada), les seves funcions als centres han anat convergint, principalment a causa de l'ocupació de places TIS per part d'educadors socials. Totes dues figures ofereixen un suport específic als alumnes que es troben en situacions de vulnerabilitat social o pobresa i participen en la planificació d'activitats al centre per tal de vetllar per la inclusió d'aquest alumnat en les dinàmiques escolars. Els TIS i educadors socials col·laboren també en la prevenció, detecció i resolució de conflictes i en els casos d'absentisme escolar; i fan de pont entre el centre i les famílies, i entre el temps escolar i l'extraescolar. Sovint acompanyen les famílies més vulnerables en la seva relació amb l'administració pública, principalment en la tramitació d'ajudes.⁴

3. Nota de premsa. Departament d'Educació. 31/10/2023

4. Vegeu Díez Gutiérrez i Palomo (2024) sobre la incorporació dels educadors socials al sistema educatiu espanyol.

L'any 2005 el Departament d'Educació, en col·laboració amb la Fundació Privada Pere Closa (per a la formació i la promoció dels gitanos a Catalunya) va iniciar el Projecte de promoció escolar del poble gitano amb tres objectius centrals: la reducció de les elevades taxes d'absentisme escolar entre l'alumnat gitano, l'impuls de l'èxit escolar i la promoció sociolaboral d'aquest alumnat i la visibilització de la cultura gitana en els centres i en el currículum. El projecte ha comportat la creació de la figura del **promotor escolar** com a recurs específic d'aquells centres amb percentatges elevats d'alumnat d'ètnia gitana. Amb dades del curs 2021-2022, uns 30 promotors escolars donen servei a 140 centres educatius, i això suposa arribar a 3.500 alumnes i a unes 2.300 famílies.⁵ Malgrat que els requisits d'accés per ocupar aquesta plaça són mínims (graduat escolar, experiència demostrada d'un any en tasques similars i ser coneixedor de la cultura gitana), les dades quant a Barcelona mostren que els promotors escolars tenen majoritàriament estudis postobligatoris, principalment vinculats a l'àmbit de l'educació i el lleure (Bretones i Soto, 2021). Les funcions dels promotors escolars són diverses i s'adrecen tant a l'alumnat (augment de les expectatives i l'adhesió escolar), com als docents (desplegament de lògiques d'inclusió) i a les famílies (promoció de la participació en la vida escolar) (Franconetti, 2012).

Tot i que són poc presents ens centres ordinaris, en alguns casos l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials ha requerit l'entrada de **fisioterapeutes**, que fan tant la valoració de les necessitats a partir del diagnòstic mèdic com la implementació del tractament més adequat per millorar l'autonomia dels infants amb dificultats motrius.

Finalment, el Programa de millora de les oportunitats educatives (PMOE) ha inclòs entre les mesures per reforçar l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i millorar l'enfocament inclusiu diverses

5. Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya. *El Proyecto de Promoción Escolar de la Fundación Privada Pere Closa cuenta con 30 profesionales repartidos por todo el territorio catalán.* <https://www.museuvirtualgitano.cat/es/2023/03/31/el-proyecto-de-promocio-escolar-de-la-fundacio-privada-pere-closa-compta-amb-30-professionals-repartits-pel-territori-catala/#>

accions que comporten la incorporació de diferents professionals no docents als centres educatius a partir del disseny de plans d'acció com el reforç d'atenció educativa amb TIS i educadors socials, tallers d'acompanyament educatiu i emocional de l'alumnat o la mentoria social.

Professionals no docents

- Tècnics d'educació infantil (TEI)
- Auxiliars d'educació especial i vetlladores
- Tècnics d'integració social (TIS)
- Promotor escolar
- Fisioterapeutes
- Altres professionals PMOE

Els professionals de suport extern

La provisió de professionals a les escoles es complementa amb els serveis educatius, configurats com a recursos d'abast territorial i externs als centres. Si bé el Decret 155/1994 ja els contemplava com a recursos per «facilitar al professorat eines de reflexió i noves estratègies d'ensenyament» i «potenciar les innovacions que ajudin a millorar la pràctica docent a partir de l'adequació a les necessitats dels centres educatius i de l'alumnat», és amb el Decret 180/2005 quan s'explicita la funció d'aquests serveis educatius com a instruments per a assolir «l'adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment del seu origen i condició; i la consolidació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a element social en un marc plurilingüe».

Són principalment 8 els recursos externs a disposició dels centres educatius.⁶ Es tracta en tots els casos de figures dissenyades com a suport

6. No s'inclouen en aquest apartat aquells recursos com els Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) o els Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) que no estan dissenyats com a serveis de suport als centres educatius, sinó d'atenció directa als infants i joves fora dels centres.

especialitzat per als docents d'aula, tot i que alguns contempen la intervenció directa amb l'alumnat. La major part d'aquests suports educatius estan integrats per mestres i professorat d'educació secundària que compleixen alguns requisits d'especialització i experiència. Els llistem a continuació:

- Els **Centres d'Educació Especial Proveïdors de Serveis i Recursos** (CEEPSIR) tenen per objectiu orientar i concretar les accions més adients per a l'alumnat amb necessitats educatives. Els docents d'educació especial d'aquest recurs poden intervenir en l'atenció directa a l'alumnat que ho requereixi o bé acompanyar el docent del centre ordinari en el disseny de la intervenció.
- Els **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius** (CREDA) adrecen la seva intervenció als 1.422 alumnes (dades del curs 2021-2022) amb dificultats greus d'audició i llenguatge, a les seves famílies, i als centres educatius i docents, principalment als mestres d'audició i llenguatge. En formen part tres tipus de professionals: logopedes, psicopedagogs especialitzats en audició, llenguatge i comunicació, i audioprotetistes especialitzats en audiopròtesi infantil i juvenil.
- Els **Centres de Recursos Pedagògics** (CRP), integrats principalment per mestres d'educació primària i professorat d'educació secundària, tenen per objectiu l'assessorament pedagògic als equips directius i als docents.
- Els **Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica** (EAP) estan integrats per professorat de secundària amb titulació en Psicologia o Pedagogia i treballadors socials. De les moltes funcions assignades als EAP per a l'atenció a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu, en destaca l'avaluació psicopedagògica i/o social de les necessitats educatives especials de l'alumnat i l'assessorament al professorat per a la planificació de la resposta educativa que pugui necessitar.

- **Els Centres de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta** (CRETDIC) col·laboren amb els EAP en la identificació i avaluació de les necessitats de l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta, assessoren i formen els docents sobre l'organització i les dinàmiques per atendre a aquest alumnat, i orienten les seves famílies. Hi treballen mestres i professors d'educació secundària especialistes en Pedagogia Terapèutica, en Audició i Llenguatge o en Orientació Educativa, o professorat amb titulacions en Psicologia, Pedagogia o Psicopedagogia.
- Els **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Visuals** (CREDV) donen suport als docents per a l'atenció a l'alumnat amb greus dèficits visuals, acompanyen les famílies i faciliten les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) aplicades a l'atenció a l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió. Es tracta d'un centre de recursos en col·laboració amb l'Organització Nacional de Cecs Espanyols (ONCE) on treballen mestres especialitzats, psicopedagogs, treballadors socials i tècniques en tiflotecnologia (conjunt de tecnologies aplicades a atendre persones cegues o amb baixa visió).
- Els **Equips de Suport i Assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social** (ELICS), integrats per mestres i professorat d'educació secundària, donen suport als docents en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat procedent de la immigració o en risc d'exclusió social, amb especial èmfasi en les qüestions relacionades amb l'acollida de l'alumnat nouvingut i la gestió de la diversitat lingüística.
- El **Programa Salut i Escola** (PSiE), coordinat pels Departaments d'Educació i de Salut, té per objectiu impulsar la prevenció de situacions de risc i l'atenció precoç als problemes de salut dels adolescents. A través de la Consulta Oberta, un professional d'infermeria del centre d'atenció primària (CAP) es desplaça periòdicament al centre educatiu per atendre consultes relacionades amb la salut mental, la salut sexoafectiva, la violència de gènere, els hàbits de

salut (tabaquisme, addiccions, exercici físic, dieta...) i els trastorns de la conducta alimentària.

- El **Programa Benestar per estar bé** s'inicia l'any 2023 com a resposta a l'increment de problemes de salut mental entre infants i joves després de la COVID-19. Un grup de vint professionals (majoritàriament de l'àmbit de la psicologia i la pedagogia) assessoren els docents a través de consulta telefònica sobre dinàmiques de gestió emocional en grups-classe i acompanyament emocional a les famílies.

Tres experiències d'impuls a la diversificació dels equips educatius

La major part dels recursos especialitzats de suport es troben avui en dia fora dels centres i encara és tímida la incorporació d'altres perfils professionals a escoles i instituts, especialment dels no docents. Presentem a continuació tres exemples d'impuls a la diversificació dels equips educatius que il·lustren una nova forma de concebre la provisió de recursos humans als centres educatius ordinaris. L'experiència portuguesa i els programes locals de Barcelona i Oslo (Noruega) presenten coincidències, però també especificitats. Vegem-los.

De l'equip docent a l'equip educatiu del Pla de Barris a Barcelona

El Pla de Barris, iniciat l'any 2017 i reeditat fins a l'actualitat, és un programa de l'Ajuntament de Barcelona adreçat als territoris més desfavorits de la ciutat i que té per objectiu últim la reducció de les desigualtats socials a través de l'aplicació de noves polítiques públiques i la generació de dinàmiques comunitàries.

Les intervencions educatives del Pla de Barris persegueixen la reducció de les diferències educatives entre districtes de la ciutat a través de l'impuls de les oportunitats d'infants i joves de barris vulnerables. L'àmbit educatiu del Pla de Barris engloba, doncs, totes aquelles accions que promouen la generació de noves oportunitats educatives, tot posant especial èmfasi en la mirada comunitària. Són quatre els objectius específics que marquen la inversió en educació en els diferents barris i que busquen:

1. L'enriquiment dels equips socioeducatius de les escoles.
2. La promoció de les oportunitats educatives i la reducció de la segregació escolar.
3. L'impuls de trajectòries educatives d'èxit i de segones oportunitats.
4. L'extensió de la participació en l'educació no formal de base comunitària.⁷

Les respostes no estrictament educatives a problemes educatius són un dels punts forts de l'acció educativa del Pla de Barris. Una part important dels recursos del Pla de Barris s'ha adreçat a la contractació de nous perfils professionals als centres educatius (treballadores socials, educadors socials, tècnics de suport emocional, perfils psicosocials, etc.), cosa que implica la incorporació de professionals qualificats i amb experiència diversa en àrees com la psicologia, el treball social, la pedagogia, la salut i altres disciplines rellevants. Es passa així de l'equip docent a l'equip educatiu, amb la voluntat de garantir una millora significativa en la qualitat del suport i l'acompanyament proporcionats als infants i joves. A través de la diversitat d'experteses i perspectives, els equips socioeducatius estan millor preparats per comprendre les necessitats específiques de l'alumnat i proporcionar intervencions més efectives per afrontar els reptes educatius i personals que puguin trobar. Es tracta, en definitiva, que els centres educatius d'alta complexitat puguin oferir una atenció global als infants i adolescents i a les seves famílies, mitjançant el treball conjunt i la mirada compartida entre professionals de l'àmbit educatiu,

7. <https://www.pladebarris.barcelona/ca/objectius-del-pla-de-barris>

social i de la salut (Girós i Collet, 2020). La funció social dels centres educatius s'ha reforçat amb figures com els TIS, els educadors socials o els serveis de traducció. En el terreny de la salut, diferents programes del Pla de Barris disposen d'altres figures com la psicomotricista, la tècnica de suport i acompanyament emocional (SAE), i del desplaçament als centres de professionals de serveis externs com la psicòloga del CDIAP o la infermera del CAP.

El Pla de Barris ha permès el desenvolupament d'assignatures curriculars o d'experiències extracurriculars d'art, música, esports o ciències per enriquir l'experiència educativa dels estudiants i ajudar-los a descobrir i desenvolupar els seus talents individuals. De la mateixa manera, ha impulsat activitats de tecnologia i recursos digitals per ampliar les oportunitats d'aprenentatge i preparar els infants i joves per afrontar els reptes del seu futur. Tot plegat ha suposat la introducció de nous perfils professionals als centres educatius, bé en col·laboració amb els docents o bé com a responsables únics de l'activitat.

Els objectius de la diversificació de professionals que intervenen als centres educatius són múltiples:

1. Afermar el vincle família-escola a partir de la facilitació de la comunicació i interlocució de traductors.
2. La identificació precoç de necessitats mitjançant l'avaluació de psicomotricistes i professionals de la psicologia i la infermeria.
3. La millora de la convivència als centres i l'acompanyament en la gestió d'ajuts econòmics.
4. La cerca d'altres recursos de la mà dels educadors socials i TIS.
5. La promoció de la salut mental entre els joves. Tots ells són objectius adreçats a la millora de les condicions d'educabilitat dels infants i joves residents en barris d'elevada vulnerabilitat social.

Els «crèdits horaris» dels Terrítories Educativos de Intervenção Prioritária de Portugal

Els Terrítories Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) van sorgir a Portugal a mitjans de la dècada dels noranta com a política d'educació compensatòria, però va ser l'any 2006 quan una segona generació dels TEIP va impulsar el projecte amb més força (Costa i Almeida, 2022).

Els TEIP comporten una nova governança del sistema, no centrada en escoles a títol individual, sinó en agrupaments d'escoles en territoris amb elevats percentatges d'infants i joves en risc de vulnerabilitat social. La participació en un agrupament d'escoles s'inicia a petició de la direcció del centre educatiu, que ha de disposar del suport de l'administració local i ha de presentar un projecte d'acció per a la millora de l'educació per a un període de tres anys lectius, acabat el qual es realitzarà l'avaluació per decidir la seva continuació en el TEIP (Ministeri d'Educació de Portugal, 2023a).

L'actual TEIP 4 inclou 146 agrupaments d'escoles (molt lluny dels 24 inicials del 1998) i abraça un total de 157.236 alumnes d'educació bàsica i secundària i 27.115.⁸ Els objectius estratègics del TEIP, pràcticament intactes des dels anys noranta, s'adrecen a la millora de l'èxit educatiu de l'alumnat, la lluita contra l'abandonament escolar prematur i la voluntat de fer front a les condicions socials que limiten les trajectòries educatives reeixides, en coordinació amb diferents agents del territori (Ministeri d'educació de Portugal, 2023b).

Un dels principals compromisos del TEIP és el reforç del «crèdit horari», és a dir, l'assignació de docents i professionals addicionals a les escoles a petició de les direccions i d'acord amb el projecte d'acció de millora educativa. Aquest reforç és d'entre 2 i 4 hores lectives setmanals per grup, hores que es poden utilitzar de manera flexible a través de la contractació de recursos humans docents i no docents.

8. <https://www.dge.mec.pt/teip>

Els agrupaments d'escoles TEIP han gaudit, de mitjana durant els darrers cursos, de 3 hores més de crèdit horari per cadascun dels grups-classe. Durant l'any lectiu 2022-2023, es van assignar un total de 19.900 hores docents dels diversos grups de reclutament, el que correspon a 865,6 docents addicionals en aquestes escoles, a càrrec del crèdit horari. L'adaptació d'aquests reforços a les necessitats dels centres s'ha traduït en la contractació de docents addicionals, de perfils diferenciats per a cada etapa educativa. Així, per al primer cicle (de 1r a 4t de primària) s'han demanat docents sense especialització mentre que per al segon cicle (de 5è de primària a 2n de secundària obligatòria) i tercer cicle (3r i 4t de secundària obligatòria) els centres van prioritzar la contractació de docents de matemàtiques i portuguès/anglès (Ministeri d'educació de Portugal, 2023a).

Pel que fa als tècnics especialitzats, el crèdit horari TEIP va permetre per al curs 2022-2023 la contractació de 120 tècnics, que reforcen els 259 especialistes incorporats a les escoles en anys anteriors. Així, actualment uns 379 tècnics complementen i donen suport a la tasca docent. Aquests equips tècnics estan integrats principalment per psicòlegs (127), TIS (97,6), mediadors (44,5), educadors socials (48), animadors socioculturals (34,5) i logopedes (14). En menor volum, els centres també han sol·licitat la contractació d'altres professionals com tècnics d'intervenció local i terapeutes ocupacionals. Totes aquestes figures es complementen amb les contractades a través dels Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023) que identifiquen àrees d'intervenció i professionals a contractar: psicòlegs i tècnics de ciència de l'educació per a la promoció de comportaments positius; tècnics d'acció social, educadors socials i mediadors socials per al foment de la implicació parental; especialistes en lectures i terapeutes de la llengua per a l'impuls de les competències lectores i prelectores; tècnics informàtics i programadors per a la millora de les competències digitals; i músics, actors, artistes plàstics i tècnics d'imatge i so per al reforç de l'educació artística.

La coordinació d'aquest ampli equip de suports docents i no docents recau en els Centres de Suport a l'Aprenentatge. La Llei 116/2019 (de modificació del Decret Llei 54/2018 que estableix el règim jurídic de l'educació inclusiva a Portugal) atribueix la gestió dels recursos humans de cada escola a un equip multidisciplinari de suport a l'educació inclusiva. Aquest equip està integrat de forma permanent per un membre de l'equip directiu, un docent d'educació especial, tres membres del consell pedagògic i un psicòleg. A més a més, es constitueix a cada escola (o TEIP) un Centre de Suport a l'Aprenentatge que engloba els recursos humans i materials de l'escola al servei de la inclusió. La funció principal d'aquest centre és la coordinació de la intervenció de tots els agents educatius, especialment els docents d'educació especial, els psicòlegs, els docents especialistes en diferents disciplines i els altres professionals tècnics per tal de dissenyar tant l'atenció als alumnes dins de l'aula com el treball en altres contextos educatius.

«L'equip al voltant de l'alumne» a Oslo

La Direcció d'Educació de Noruega (Utdanningsdirektoratet) va encarregar l'any 2015 un informe sobre competència multidisciplinària a l'escola amb el títol *Què no poden fer els professors! Una base de coneixements per invertir en l'ús de competències multidisciplinàries a les escoles*. Els experts van proposar 5 reforços a implementar a les escoles noruegues: el servei pedagògic-psicològic, la infermeria sanitària, el professorat ajudant, els treballadors socials i el suport a la gestió i l'organització del centre. La proposta, però, no es limitava a l'ampliació de recursos humans d'aquestes especialitats sinó que posava èmfasi en la clarificació de rols, les condicions organitzatives i les relacions de col·laboració entre els docents i aquests nous perfils professionals per tal de garantir un impacte positiu en l'alumnat (Borg *et al.*, 2015).

Les escoles d'Oslo estructuraren el seu funcionament a partir de la idea d'un «equip al voltant de l'alumne»,⁹ amb tota una sèrie de recursos per tal d'acompanyar l'alumnat, però també el professorat en la seva tasca educativa. Els grups classe s'estructuren amb tres figures de referència: el *Faglærer* o tutor d'aula, responsable del grup classe o de diverses matèries, el *kontaktlærer*, responsable de les qüestions administratives i psicosocials del grup classe i de la comunicació amb les famílies, i el *tospråklige faglærere*, responsable de l'ensenyament bilingüe per a l'alumnat que ho requereix i de la comunicació entre docents, alumnes nous i les seves famílies.

Aquests tres docents d'aula disposen d'altres recursos dins del centre com a suport a la seva tasca educativa; alguns, generalitzats a tots els centres, d'altres, dissenyats com a instruments compensatoris dels centres que ho requereixen:

- En el terreny lingüístic, a les escoles en què hi ha alumnat nouvingut, els docents disposen del suport del professorat especialitzat en pedagogia de segones llengües, pedagogia migratòria i comprensió intercultural; i amb els *Flerspråklige assistenter*, ajudants multilingües que actuen en contextos interculturals per acompanyar l'alumnat de llengua no noruega o que ha experimentat processos migratoris.
- En l'àmbit de la integració social, hi ha tres suports. D'una banda, els *Minoritetsrådgivere* (consellers de minories), presents en instituts d'educació secundària i que treballen amb els alumnes que experimenten formes de control social negatiu o que es troben en risc de patir-lo, i assessoren els docents en el tracte a les minories. De l'altra, els *Miljøfagarbeidarar*, treballadors infantils i juvenils o treballadors socials que desenvolupen funcions de suport pràctic i psicosocial. Finalment, el *Rådgivertjenesten* (servei d'assessorament) atén consultes de l'alumnat relacionades amb aspectes psicosocials.

9. Més informació a <https://nafo.oslomet.no/ressurser/laget-rundt-eleven/>

A primària, el consell és integrat per un educador social i a l'educació secundària, per un pedagog social. Aquest servei s'encarrega de l'orientació professional i vocacional a l'escola i és l'encarregat de facilitar la informació sobre el sistema noruec a l'alumnat nouvingut i les seves famílies. L'alumnat absentista i l'alumnat de baixes qualificacions és atès pel servei d'assessorament, que pot derivar-lo a serveis externs com el gabinet psicopedagògic o pot iniciar converses amb els serveis socials del municipi.

- Les qüestions de salut escolar són responsabilitat del *Skolehelsetjenesten*. El servei està format per infermers d'atenció primària, i en algunes escoles també per metges escolars, fisioterapeutes i psicòlegs escolars. Els alumnes poden contactar directament amb el servei de salut escolar o poden sol·licitar cita a través del tutor quan tenen preguntes o problemes relacionats amb la salut. Es duen a terme revisions de salut a tot l'alumnat i es fa seguiment de casos individuals quan es considera necessari. El servei també proporciona informació a l'alumnat nouvingut i a les seves famílies sobre l'oferta de salut disponible al municipi.
- L'educació formal i la no formal es connecten a través de l'*Skolefritidsordning*, escola municipal d'activitats abans i després de l'hora escolar per a nens de 1r a 4t curs (i fins a 7è per a l'alumnat amb necessitats educatives). El personal de l'escola d'activitats fa seguiment de l'alumnat també durant l'hora escolar, cosa que garanteix la comunicació entre l'àmbit educatiu formal i no formal.
- Les escoles d'Oslo disposen del *IKT-tjenesten*, personal de l'escola amb competència formal en el suport a l'usuari i les noves tecnologies, responsable de la seguretat i millora dels serveis TIC a l'escola i assessor dels docents en aprenentatges digitals.

Avenços, reptes i propostes

L'anàlisi tradicional sobre el vincle entre educació i equitat ha insistit en la idea que l'educació és un factor crucial per a la reducció de les desigualtats. No obstant això, en els darrers anys ha agafat força la necessitat de plantejar-nos la relació inversa i preguntar-nos quina equitat social és necessària perquè hi hagi una educació d'èxit. Aquesta pregunta suposa l'acceptació que no tots els infants són educables *per se*, sinó que calen certes condicions perquè això sigui possible. En clau de política pública, garantir les condicions d'educabilitat d'infants i joves esdevé, doncs, una part central de l'atenció educativa i obliga a posar atenció en quins dissenys institucionals i quines polítiques públiques ajuden o entorpeixen el procés.

Si, com apuntàvem, l'educabilitat indica la distància entre les característiques i condicions d'un infant i les esperades pel sistema, des de la política pública es pot garantir l'educabilitat a partir de tres estratègies. La primera, la més trencadora i maximalista, comportaria la revisió del mateix sistema educatiu. Acceptar que l'educabilitat és un constructe social convida a analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge no com a dinàmiques naturals, sinó com a resultats de decisions preses i, per tant, modificables: quins són els continguts curriculars considerats essencials per a l'educació obligatòria, com es valora el coneixement de les diferents llengües d'origen o què s'entén per aprenentatge significatiu i per a qui ho és són algunes de les qüestions que poden ajudar a incrementar l'encaix d'un major nombre d'alumnes en l'actual sistema educatiu. Repensar la funció educativa i social de l'escola comporta necessàriament una revisió del model educatiu i un canvi de mirades per part dels docents que permeti l'èxit educatiu a infants i joves amb trajectòries familiars i vitals molt diverses. En el terreny més pràctic, el redisseny del sistema ha de comportar també una modificació de les condicions d'educabilitat necessàries per a l'èxit en el trànsit per l'escola: quina implicació parental es fa necessària per garantir uns processos educatius adients? Quines aportacions econòmiques es consideren

essencials per a la superació de les diferents etapes escolars? Un sistema públic que requereix aportacions econòmiques de les famílies per funcionar o que delega en les famílies l'acompanyament de la realització dels deures per tal de consolidar els aprenentatges és un sistema educatiu que reforça les desigualtats de partida.

La segona estratègia, aliena a l'àmbit educatiu, té per objectiu la millora de les condicions d'educabilitat dels infants i joves. Fer-ho requereix polítiques fermes de lluita contra la desigualtat social, especialment contra la pobresa infantil. Aquestes polítiques han d'abordar no només la privació material immediata, sinó també les barreres sistèmiques que perpetuen la desigualtat des de la infància. S'inclouen aquí les rendes de ciutadania, els programes de suport financer per a famílies de baixos ingressos, les ajudes per fill a càrrec, l'accés equitatiu a serveis de salut, així com mesures per garantir la protecció dels menors i fomentar la seva inclusió social. En prioritzar la protecció i el benestar dels infants en situació de pobresa, aquestes polítiques no només redueixen la vulnerabilitat present, sinó que també cultiven un entorn propici per al desenvolupament integral de cada infant, i proveeixen així els nens i nenes d'entorns vulnerables de les condicions esperades (i sovint exigides) pel sistema educatiu.

La tercera estratègia, de caràcter reformista, té per objectiu la reducció de l'impacte de les condicions d'educabilitat en les trajectòries educatives. Es parteix, així, de l'acceptació de l'existència d'importants desigualtats socials de partida que condicionen l'èxit educatiu. S'engloben en aquesta estratègia totes les iniciatives de lluita contra la segregació escolar que busquen la conformació d'uns escenaris educatius equivalents per a tot l'alumnat, i aquelles altres que assignen a l'escola una funció compensatòria, és a dir, de provisió d'instruments que permetin reduir —si no eliminar— les desigualtats generades per la manca de recursos educatius a l'abast dels alumnes.

Entre les mesures compensatòries destaquen les ajudes econòmiques en format de beques de menjador —àmpliament consolidades al nostre sistema educatiu—, beques de llibres i material escolar, de transport, i de sortides i colònies, amb cobertura desigual en funció dels municipis. Poden considerar-se també mesures compensatòries els recursos humans als quals hem dedicat atenció en aquest capítol.

Els professionals incorporats a les escoles catalanes i les tres experiències presentades són mostra dels diversos mecanismes a través dels quals es procura incrementar la millora educativa dels infants i joves amb necessitats educatives. D'entrada, s'observa una preocupació per millorar l'atenció a l'alumnat amb més i millors docents, però també a través de la contractació de personal docent especialitzat i de professionals no docents que serveixin de suport als mestres i professors, o bé que desenvolupin intervencions directes amb l'alumnat des dels seus diferents camps d'expertesa.

La diversificació dels recursos humans en les escoles ordinàries ha suposat l'entrada de perfils professionals adreçats, principalment, a l'atenció de diversitats d'aprenentatges, de necessitats de caràcter social i cultural, i de qüestions de salut; tres factors que poden actuar com a barreres per a les trajectòries educatives. Aquestes condicions d'educabilitat havien quedat tradicionalment al marge de l'escola, i un cop es van incorporar, ho van fer com a càrrega afegida per als i les docents. Una part d'aquests consideren que la manca de formació els impedeix donar-hi una resposta adequada; per a uns altres és la falta de temps o la sobrecàrrega de treball el que impossibilita una atenció adequada. En últim lloc, hi ha també qui considera que atendre les condicions d'educabilitat excedeix la seva funció docent. La contractació dels nous perfils docents i no docents busca, en definitiva, facilitar a tots ells la seva tasca docent.

Cinc reptes a resoldre

Si bé no són temes nous i els diferents sistemes gaudien ja de recursos externs al centre per tractar-los, la incorporació dels professionals als centres educatius busca, d'una banda, incrementar l'atenció i el seguiment de l'alumnat a través de recursos de més proximitat i, de l'altra, garantir una major coordinació amb l'escola i els docents. Aquesta incorporació no ha estat, però, exempta de dificultats, reptes i desajustos. En primer lloc, la coordinació entre el personal docent i aquestes noves figures no sempre és prou fluida. Una part important de l'efecte de la incorporació de nous professionals —docents i no docents— depèn del seu encaix en l'estructura organitzativa dels centres i en les lògiques de cooperació que hi estableixin amb la resta de personal. A tall d'exemple, l'entrada d'aquests professionals als centres educatius no ha comportat la seva incorporació automàtica als claustres, reservats per al personal docent i, per tant, han restat al marge d'un dels principals òrgans de funcionament de les escoles.

En segon terme, hi ha un cert desconeixement de les funcions de les diferents figures, cosa que genera una manca d'aprofitament del seu potencial. La sobrecàrrega de funcions atribuïdes als docents ha provocat que l'arribada de nous professionals s'hagi viscut, sovint, com una oportunitat de descàrrega a partir del traspàs de les feines dutes a terme prèviament pels docents (gestió d'ajuts, comunicació amb les famílies...) a aquests nous treballadors. L'expertesa de les noves figures ha de permetre la introducció de modificacions més profundes en les dinàmiques organitzatives dels centres, la reconceptualització dels diferents espais educatius de les escoles, el sorgiment de noves mirades en l'atenció a la diversitat i la promoció de noves relacions entre l'alumnat, les seves famílies i els docents. En definitiva, el treball interdisciplinari (i no només multidisciplinari) ha de poder permetre la innovació i la creativitat per trobar millors respostes a les necessitats diverses i conegudes de l'alumnat.

En tercer lloc, s'ha produït un increment de la diversitat de figures de contractació, amb salaris, horaris i drets laborals no equiparables i amb dependència orgànica de diferents ens o administracions. La contractació dels TIS i educadors socials, però també de les vetlladores o altre personal de suport, s'ha portat a terme sovint amb pressupostos insuficients i amb fórmules de contractació precàries (temporalitat, jornades reduïdes, etc.). Tot plegat ha generat certs desajustos pel que fa a l'organització dels horaris, la retenció i consolidació de referents als centres i l'establiment de lògiques de cooperació entre els diversos professionals.

Una quarta limitació deriva del tarannà focalitzador de l'aplicació d'algunes de les mesures. La provisió d'alguns recursos addicionals (humans i materials) a les escoles amb més concentració de necessitats educatives respon a un criteri d'equitat, en tant que es reforça l'atenció a l'alumnat amb majors necessitats. No obstant això, la lluita contra la segregació escolar i, consegüentment, la dessegregació dels centres educatius, pot generar la necessitat d'ampliar aquests recursos als centres de menor complexitat social per tal de garantir una correcta atenció a alumnat vulnerable que s'hi escolaritza. Si no és el cas, es corre el risc de donar una pitjor atenció socioeducativa a l'alumnat vulnerable en escoles heterogènies. Han de ser els alumnes i no els centres l'objecte de la intervenció.

L'última limitació és la insuficiència dels recursos. Hi ha hagut un considerable avenç en la detecció de l'alumnat amb necessitats educatives i una millora en la comprensió de les diferents barreres a l'èxit educatiu. També s'ha produït una adequada identificació dels perfils professionals que poden aportar a la millora de les trajectòries educatives des de diferents camps d'expertesa. No obstant això, els recursos humans contractats són clarament insuficients per donar una resposta adient al volum de problemes de l'alumnat. El Síndic de Greuges ha interpellat a l'administració educativa perquè garanteixi una educació inclusiva de qualitat amb els recursos d'atenció a la diversitat funcional necessaris, una millor inclusió educativa de l'alumnat gitano amb un major nombre de promotors escolars i més atenció a les qüestions socials a través de figures d'aquest àmbit.

Tres objectius i 15 propostes per a la diversificació dels professionals als centres educatius

Els avenços observats en la diversificació dels equips educatius de les escoles i els reptes encara pendents ens permeten assenyalar tres grans objectius per donar forma a un major aprofitament d'aquests nous recursos. Cada objectiu s'acompanya, de forma necessàriament esquemàtica, de diferents propostes per a la seva consecució.

1. Una millor detecció i comprensió de les condicions d'educabilitat

La millora en la detecció i en la comprensió de les condicions d'educabilitat és el primer pas per dissenyar i implementar millors polítiques socio-educatives. En aquest sentit, cal, d'una banda, millorar i avançar en la identificació de necessitats socials que condicionen les trajectòries d'èxit educatiu.

- **Proposta 1.1.** Sistematitzar la recollida d'informació educativa, social i sanitària de l'alumnat i assolir la interoperabilitat de les bases de dades dels sistemes d'atenció social, sanitària i educativa, tot garantint un ús responsable de les dades i el dret a la privacitat.
- **Proposta 1.2.** Establir canals de comunicació àgils entre els serveis d'atenció social i sanitària i l'administració educativa. En aquest sentit, les noves figures professionals vinculades a cadascun d'aquests serveis han de poder fer de pont amb l'escola.

D'altra banda, cal reforçar el coneixement que l'escola té de les característiques del seu alumnat per tal de poder dissenyar una millor atenció individualitzada. Els centres educatius, com a institucions de proximitat, han de tenir més i millor informació sobre la situació familiar del seu alumnat, el seu context social i les seves dificultats d'aprenentatge.

- **Proposta 1.3.** Presència a tots els centres educatius de figures professionals que participin no només en la intervenció, sinó també en la detecció de necessitats. Cal ampliar la dedicació horària i la freqüència de la presència d'aquests professionals als centres per tal de garantir una adequada identificació de necessitats.
- **Proposta 1.4.** El diagnòstic ha de tenir per objectiu la concreció dels recursos d'intervenció i no només la identificació de les necessitats. Aquesta identificació de necessitats educatives i dels recursos s'ha de realitzar a partir d'una mirada interseccional centrada en l'infant en què s'abordin de forma integral el conjunt de factors condicionants de les trajectòries educatives (discapacitat, context social, salut...) i el ventall de recursos d'intervenció disponibles.
- **Proposta 1.5.** Planificació dels recursos de centre a partir de l'anàlisi global dels diferents tipus de necessitats i la seva intersecció. Es recomana la creació d'espais de coordinació per abordar la intersecció entre la diversitat per necessitats educatives i la diversitat social.

2. Una clara definició dels perfils professionals, les seves condicions i el seu paper

Entendre les escoles com a espais de desenvolupament integral dels infants ens convida a repensar les funcions encomanades als centres educatius, la formació dels docents i el paper assignat a les noves figures. És manifesta la necessitat d'incrementar el volum de docents especialistes i de professionals no docents als centres educatius. Si els problemes són diversos, diverses han de ser les respostes i els professionals als centres; per tant, cal apostar per equips d'atenció socioeducativa interdisciplinaris.

- **Proposta 2.1.** Regulació dels recursos humans a les escoles en què consti de manera explícita el pas d'equips docents a equips socioeducatius a tots els centres educatius de Catalunya. Sens perjudici de la necessària atenció preferent als centres de major complexitat social, cal assegurar una atenció integral a tot l'alumnat amb

necessitats educatives, amb independència de l'escola o institut on estigui matriculat.

- **Proposta 2.2.** Regulació i clarificació de les funcions assignades als diferents professionals de l'ecosistema educatiu, amb l'objectiu d'evitar encavalcaments, reduir sensacions d'invasió de responsabilitats i incrementar l'eficiència del conjunt de recursos humans dels centres.
- **Proposta 2.3.** Difusió entre la comunitat educativa del conjunt de figures existents per a l'atenció a la diversitat per tal d'aprofitar al màxim el seu potencial. La creació d'una cartera de serveis socioeducatius pot ser un bon instrument d'ordenació i transmissió de la informació.

El context actual de manca de docents, especialment a l'educació secundària, convida a replantejar les funcions no docents assumides pel professorat i les figures que poden fer de suport. Els reforços per a l'atenció a la diversitat, les tasques administratives, la gestió d'ajudes socials, l'orientació educativa o l'acompanyament en trastorns mentals són algunes funcions actualment assumides per docents i que poden ser exercides també per altres perfils professionals.

- **Proposta 2.4.** Incorporació de noves figures no docents per a la descàrrega de funcions administratives i de gestió dels equips directius i els docents.
- **Proposta 2.5.** Impuls de l'atenció a la diversitat a través de la codocència i la cotutoria. El suport a l'atenció a l'alumnat a través dels nous professionals ha d'ajudar a la descàrrega dels docents, però sense que això impliqui una desatenció per part d'aquests a les condicions d'educabilitat. Els nous recursos humans han de ser entesos com a suports i complements a la tasca docent i no com a eines d'externalització total de la seva atenció.

3. De la dispersió de recursos a la consolidació d'un ecosistema d'atenció a la diversitat

La incorporació de noves figures professionals als centres educatius ha de sobrepassar la mirada quantitativa (més recursos) i fragmentada actual per tal de convidar a un replantejament de les fórmules organitzatives del centre i de l'aula que aprofitin el coneixement aportat per aquests nous professionals. A tal fi, és recomanable el treball en xarxa d'aquestes figures i en coordinació estreta amb els serveis educatius externs al centre. El pas d'equip docent a equip socioeducatiu requereix l'establiment d'objectius compartits per part dels diferents professionals que coincideixen al centre, així com la generació d'espais de coordinació i intercanvi.

- **Proposta 3.1.** L'augment i la diversificació de les figures professionals als centres educatius fan necessari un increment de les hores de coordinació i permanència als centres. Les lògiques de treball interdisciplinari han de garantir un millor ús dels recursos, i requereixen temps per a la reflexió i una intensa tasca de coordinació i treball en equip.
- **Proposta 3.2.** Cal una regulació dels llocs de treball que garanteixi la convergència en horaris i condicions laborals que permetin incloure aquestes noves figures com a recurs ordinari dels centres. La dedicació ha de ser establerta a partir de les lògiques de funcionament dels centres educatius i no dels respectius sistemes de pertinença dels professionals.
- **Proposta 3.3.** L'autonomia de centre ha de permetre un millor encaix d'aquestes noves figures en el disseny de les respostes educatives. Això pot comportar que les direccions prioritzin alguns perfils professionals per a la millor atenció al seu alumnat, davant d'altres. La diversitat d'aprenentatges, i les qüestions socials i de salut han de ser tractades amb organitzacions i recursos humans diferenciats en funció dels projectes educatius de centre. No obstant això, l'autonomia de centre no pot justificar el no tractament d'alguna de les condicions d'educabilitat identificades com a necessàries per al bon desenvolupament educatiu.

- **Proposta 3.4.** El reforç del potencial humà dels centres educatius ha de permetre no només la creació de lògiques de coordinació internes, sinó que també han de ser enteses com una oportunitat per a la col·laboració amb altres professionals i agents de l'entorn. Cal fomentar una major coordinació amb els serveis educatius externs del Departament (EAP, CREDA...), però també amb altres administracions (serveis socials locals, serveis de pediatria, DGAIA, CDIAP, CSMIJ, Centres Oberts, etc.) i altres entitats del barri (associacions, entitats de lleure, entre altres).
- **Proposta 3.5.** Cal un pla de governança que generi les condicions d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives des d'una lògica d'interdependència entre els diferents professionals. La diversificació de professionals ha d'esdevenir un element estructural del sistema i no una resposta reactiva davant la concentració de necessitats en alguns centres. Aquest pla de governança ha d'interpel·lar el sistema educatiu, el de salut, el de protecció social i el d'atenció a la infància.

Acabem aquest capítol amb dues reflexions genèriques sobre l'encaix de la contractació de nous perfils professionals a l'escola en la política socioeducativa. En primer lloc, la diversificació dels espais, temps i professionals per a la millora de les trajectòries educatives de l'alumnat més vulnerable ha pivotat sobre la clàssica tensió entre els riscos i limitacions de les mesures universals, d'una banda, i la implementació de mesures focalitzades, de l'altra. Les propostes recollides en aquest capítol pretenen fer compatibles els potencials de tots dos enfocaments i advoquen per la universalització del pas de l'equip docent a l'equip socioeducatiu i, alhora, per l'assignació en clau compensatòria de recursos humans als centres educatius de complexitat social més elevada. I, en segon terme, malgrat que ens hem centrat en aquestes propostes i en el paper dels nous professionals des d'una mirada possibilista, és important no perdre de vista que l'escola no pot ser l'únic recurs per assegurar l'èxit educatiu. Calen també iniciatives emmarcades en la lluita contra la pobresa i la revisió del sistema educatiu en conjunt per tal d'impulsar l'encaix de la diversitat (social, cultural i funcional) a les nostres escoles.

Bibliografia

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2022). *Professionals d'atenció educativa i suport*. Ajuntament de Barcelona. https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/images/cat/Focus%20Sectorial%20Professionals%20de%20suport%20CAT_tcm9-54337.pdf
- AJZENMAN, N., BERTONI, E., ELACQUA, G., MAROTTA, L. i MÉNDEZ-VARGAS, C. (2020). *Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru*. Document de treball núm. IDBWP01143. Inter-American Development Bank.
- ALIANÇA EDUCACIÓ 360 (2022). *Baròmetre 360: Enquesta de participació en les activitats extraescolars d'infants i adolescents de 6 a 15 anys*. Fundació Jaume Bofill.
- BERNSTEIN, B. B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- BONAL, X. i RAMBLA, X. (2009). In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development. A: S. Robertson i R. Dale (eds.), *Globalisation and Europeanisation in Education*, vol. 2. Symposium Books.
- BONAL, X. i TARABINI, A. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- BORG, E., CHRISTENSEN, H., FOSSESTØL, K. i PÅLSHAUGEN. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kimpetanse i skolen*. Arbeidsforskningintitutet.
- BRETONES, E., SOLÉ, J., CASTILLO, M., MENESES, J. i FÀBREGUES, S. (2019A). *Acció social i educativa en contextos escolars*. UOC: Informe de recerca.
- BRETONES, E., SOLÉ, J., CASTILLO, M., MENESES, J. i FÀBREGUES, S. (2019B). «Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadores i educadors socials a les escoles i els instituts?». *Educació social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 71, p. 39-59.

- BRETONES, E. i SOTO, P. (2021). *Parlem-ne: Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col·laborativa per a una acció educativa innovadora*. Consorci d'Educació de Barcelona, https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/Parlemne_informe_final_210215.pdf
- CALERO, J., CHOI, Á. i WAISGRAIS, S. (2010). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006». *Revista de Educación*, núm. extraordinari 2010, p. 225-256.
- CEBOLLA-BOADO, H. i GARRIDO MEDINA, L. (2010). «The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects». *European Sociological Review*, vol. 27, núm. 5, p. 606–623.
- CERNA, L., MEZZANOTTE, C., RUTIGLIANO, A., BRUSSINO, O., SANTIAGO, P., BORGONOV, F. I GUTHRIE, C. (2021). «Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework», *OECD Education Working Papers*, núm. 260, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- CERVINI, R. (2003). «Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina». *Revista Electronica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, p. 72-98.
- CLOTFELTER, C.T., LADD, H. F., VIGDOR, J. L. i DIAZ, R. A. (2004). «Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high-quality teachers?». *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 23, p. 251-271.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Survey*. USA National Center for Educational Statistics.
- COLEMAN, J. S. (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital». *American Journal of Sociology*, vol. 94, núm. 1, p. S95-S120.
- COSTA, E. i ALMEIDA, M. M. (COORD.). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- CREEMERS, B. (1994). *The Effective Classroom*. Cassell.
- DEL ARCO, I., (ED.). (2015). *L'escola del segle XXI. Contextos, processos i reptes de futur*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- DEPARTAMENT DE SALUT. (2022). *L'estat de salut, els comportaments relacionats amb la salut i l'ús de serveis sanitaris a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- DGAIA (MARÇ 2024). *Dades del sistema de protecció a la infància de Catalunya*. https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/dades-del-sistema-de-proteccio-a-la-infancia-de-catalunya/
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. i PALOMO, E. (2024). «A literature review of the role played by social educators in the Spanish schooling System». *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 23, núm. 1, p. 17-30.
- DRIESSEN, G. (2002). «School composition and achievement in primary education: a large-scale multilevel approach». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, p. 347-368.
- EDMONDS, R. (1979). «Effective Schools for the Urban Poor». *Educational Leadership*, vol. 37, p. 15-24.
- EURYDICE (2020). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.
- FENG, L. (2010). «Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility». *Education Finance and Policy*, vol. 5, núm. 3, p. 278-316.
- FONTDEVILA, C. (2023). El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo. A A. Tarabini, *Els reptes de l'educació a Catalunya*. Fundació Bofill.
- FRAINE, B. DE, VAN DAMME, J., LANDEGHEM, G. VAN, OPDENAKKER, M. i ONGHENA, P. (2003). «The Effect of Schools and Classes on Language Achievement». *British Educational Research Journal*, vol. 29, núm. 6, p. 841-859.
- FRANCONETTI, M. A. (2012). «La promoció escolar: un enfocament metodològic diferent per a garantir l'escolarització». *Àmbits de Psicopedagogia*, vol. 35, p. 51-53. <https://ambitsaaf.cat/article/download/1373/2108>

- GIRÓS, R. i COLLET, J. (2020). *Avaluació del projecte «De l'equip doent a l'equip educatiu»*. Ajuntament de Barcelona.
- GONZÁLEZ MOTOS, SH., BONAL, X. i ZANCAJO, A. (22 de novembre de 2021). Repetición escolar, desigual, cara e ineficaz. *Agenda Pública*. <https://agendapublica.es/noticia/13487/repeticion-escolar-desigual-cara-ineficaz>
- GULDEMOND, H. i BOSKER, R. J. (2009). «School effects on students' progress - A dynamic perspective». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 20, núm. 2, p. 255-268.
- HANUSHEK, E. A. i WOESSMANN, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Document de treball NBER, núm. 15949.
- HILL, P. W. i ROWE, K. J. (1998). «Modelling Student Progress in Studies of Educational Effectiveness». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, núm. 3, p. 310-333.
- INSTITUT INFÀNCIA i ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2019). *Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- LÓPEZ, N. i TEDESCO, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. *Documentos del IIPe*. IIPe-UNESCO.
- LÓPEZ, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. UNESCO IIEP.
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., GRANADOS, F. J., GÓMEZ-GRANELL, C. i MARTÍNEZ, À. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Fundació Caixa Catalunya.
- MARZANO, R. J., BOOGREN, T., HEFLEBOWER, T., KANOLD-MCINTYRE, J. i PICKERING, D. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- MARZANO, R. J. i WATERS, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.

- MINISTERI D'EDUCACIÓ DE PORTUGAL. (2023). *Despacho n.º 7798/2023*. Diário da República núm. 146/2023, sèrie II de 2023-07-28, p. 65-69.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019) TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- MONJAS MANSO, L. i RAFEL CUFÍ, E. (2019). «Una mirada a la realitat dels tècnics d'integració social i els treballadors socials a l'escola des de l'administració educativa catalana». *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 71, p. 104-125.
- OCDE (2018). *Promoting inclusive education for diverse societies*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-94ab68c6-en.htm>
- OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2015). *Learning Support Staff: A literatura review*. Document de treball núm. 125, OECD.
- OBSERVATORI DEL VALLÈS OCCIDENTAL. (2023). *Ajuts individuals de menjador al Vallès Occidental: Evolució i principals característiques Curs 2022/2023*.
- RIST, R. (2000). «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, vol. 70, núm. 3, p. 257-301.
- RIVKIN, S. G., HANUSHEK, E. A. i KAIN, J. F. (2005). «Teachers, Schools, and Academic Achievement». *Econometrica*, vol. 73, núm. 2, p. 417-458.
- ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. i OUSTON, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.
- SASS, T. R, HANNAWAY, J., XU, Z., FIGLIO, D. N. i FENG, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, vol. 72, núm. 2-3, p. 104 122.

- SAURÍ, E. i GONZÁLEZ, S. (2022). «Justificacions i condicionants de la tria de cura en el 0-3: és la pública una opció per a mi?». *Papers*, vol. 107, núm. 3, 1-21.
- SCHEERENS, J. i BOSKER, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Pergamon Press.
- SIMON, N. S. i JOHNSON, S. M. (2015). «Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do». *Teachers College Record*, núm. 117.
- SÍNDIC DE GREUGES. (2024). *La segregació escolar a Catalunya: Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011_21_cat.pdf.
- SLEE, R., TOMLINSON, S. i WEINER, G. (2003). *School Effectiveness for Whom?* Falmer Press.
- SMITH, D. J. i TOMLINSON, S. (1990). «The School Effect: A Study of Multi Racial Comprehensives». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, núm. 1, p. 81-86.
- TARABINI, A. (2008B). «Invirtiendo la agenda: un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación». *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 30, p. 69-88.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018) Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. A J. Riera, *Anuari de l'Educació*. Fundació Jaume Bofill.
- TEDDLIE, C. i REYNOLDS, D. (2001). «Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 1, p. 41-82.
- TEDESCO, J.C. (1998). *Carta Informativa del IIPPE*, XVI, núm. 4. UNESCO.
- THIEMANN, P. (2018). Inequality in education outcomes: The role of sorting among students, teachers, and schools. Document de treball. https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann_teachersorting20181016.pdf
- TROIANO, H., TORRENTS, D. i SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2016). «La composició social de l'accés a la universitat». A Grup de Recerca en Educació

i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona, *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris*. AQU.

UNESCO (1960). *Convención de 1960 de la UNESCO contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119

WILLMS, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. The Falmer Press.

Conclusions

Margarita León i Bernat Albaigés

El comportament dual dels resultats del sistema educatiu a Catalunya

Durant la primera dècada dels 2000, el sistema educatiu català s'havia caracteritzat per obtenir resultats equivalents a les mitjanes estatal i europea o lleugerament millors en les proves de competències bàsiques a primària i secundària obligatòria, però també per presentar taxes d'abandonament educatiu prematur sensiblement més altes en relació amb el conjunt de l'Estat i, especialment, la Unió Europea. El sistema garantia, doncs, nivells d'aprenentatge mitjans des d'una perspectiva comparada, però l'alumnat tendia a finalitzar abans la seva trajectòria formativa.

Des d'una perspectiva evolutiva, en el període 2000-2020, a més, els resultats relacionats amb els nivells d'aprenentatge a l'educació bàsica havien mostrat una tendència relativa a l'estancament, sense millores significatives amb el pas dels anys, tot i que amb símptomes de començar a empitjorar resultats en el darrer trienni. En paral·lel, els indicadors de trajectòries mostraven una predisposició cada cop més gran de l'alumnat a romandre més temps al sistema i a assolir ensenyaments secundaris postobligatoris o superiors, si bé amb un cert estancament també en el període 2016-2020.

D'aquest estancament en l'evolució dels indicadors de resultats del sistema educatiu a Catalunya s'ha passat, a partir de l'any 2020, a un comportament clarament dual: mentre que els indicadors de trajectòries formatives han reprès una evolució clarament positiva, de reducció dels nivells d'abandonament i de millora de l'assoliment de nivells d'estudis secundaris postobligatoris, l'adquisició de competències bàsiques durant l'educació bàsica ha tendit a empitjorar.

Així, pel que fa a les competències bàsiques, els resultats de les proves PISA per a l'alumnat de 15 anys presenten una tendència negativa d'ençà de l'edició de 2015 en les tres competències bàsiques avaluades. En el període 2015-2022, s'han reduït en més d'un 5% les puntuacions en les proves de comprensió lectora, matemàtiques i ciències, i ha augmentat en més de 10 punts percentuals el percentatge d'alumnat que obté un nivell baix d'adquisició de competències. Per exemple, en el cas de comprensió lectora, la puntuació ha passat de 500 a 462 durant aquest període. Quant al percentatge d'alumnat amb nivell baix, que era del 15,4%, s'ha incrementat fins al 29,1%. Aquesta baixada de resultats afecta globalment els diferents nivells d'aprenentatge, de tal manera que es redueix la proporció d'alumnat ubicat en els nivells alts i augmenta, en canvi, la proporció d'alumnat ubicat als nivells baixos.

Des d'una perspectiva comparada, Catalunya se situa per sota de les mitjanes estatal i europea en les tres competències avaluades. En matemàtiques, per exemple, Catalunya ha obtingut una puntuació de 469, una xifra que contrasta amb la d'Espanya (473) i amb la de la Unió Europea (474). De fet, és la comunitat autònoma, i un dels països europeus, amb una minoració de les puntuacions en matemàtiques més pronunciada en el període 2015-2022. Aquesta mateixa evolució negativa també s'aprecia en les darreres proves PIRLS (2021) i TIMSS (2019), que avaluen l'alumnat de 4t de primària en les competències de comprensió lectora, matemàtiques i ciències, respectivament. En el cas de la comprensió lectora, en concret, la puntuació ha passat de 522 a 507 durant el període 2016-2021, i el percentatge d'alumnat amb nivell baix, del 23,6% al 30,4%.

Globalment, doncs, tant a les proves PISA com a les proves PIRLS i TIMSS, de caràcter internacional, Catalunya obté en l'actualitat puntuacions més baixes en totes les competències en comparació amb les mitjanes estatal, europea i dels països de l'OCDE.

Si prenem com a referència les proves de competències bàsiques que el Departament d'Educació promou anualment a 6è de primària i 4t d'ESO, tot i produir-se algunes fluctuacions en funció de la promoció, també s'aprecia una lleugera tendència negativa al llarg de la darrera dècada, en el període 2013-2024, especialment en matemàtiques i llengua catalana, tant a primària com a secundària, mentre que només sembla existir una tendència positiva en la competència de medi natural o científico-tecnològica.

En canvi, pel que fa a les taxes d'abandonament escolar prematur, en el període 2019-2023 s'han reduït del 19% al 14,8%, i ha augmentat la proporció de població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris (del 73,8% al 78,4%), especialment perquè s'ha incrementat la taxa bruta de graduació en cicles formatius de grau mitjà, que ha passat del 27,6% al 31,6%. També ha disminuït la població de 18 a 24 anys que ni estudia ni treballa (del 16,6% al 13,3%) i ha augmentat el percentatge de població jove de 25 a 34 anys amb estudis superiors (del 51,6% al 56,5%).

Si comparem Catalunya amb la resta d'Espanya i els països europeus, observem que presenta una estructura formativa encara força polaritzada. D'una banda, compta amb taxes d'abandonament escolar prematur (14,8%) superiors a la mitjana estatal (13,7%) i sobretot a la mitjana europea (9,5%), un fet que situa Catalunya entre els països europeus amb taxes més altes. Tanmateix, ocupa una posició intermèdia entre les comunitats autònomes. D'altra banda, Catalunya presenta uns nivells de formació superior de la població jove (56,5%) també més elevats que els de la mitjana estatal (52%) i la mitjana europea (43,1%). D'aquesta manera, es posiciona també com una de les comunitats autònomes i un dels països europeus capdavanters en aquest àmbit.

De fet, el comportament de la permanència i l'assoliment d'estudis secundaris postobligatoris i superiors de la població jove també ha estat més positiu a Catalunya que a la mitjana de països de la Unió Europea. Això significa que tenim un sistema educatiu amb nivells d'abandonament escolar prematur de la població de 18 a 24 anys cada cop més equiparables als de la mitjana europea (14,8% i 9,5% respectivament l'any 2023, mentre que l'any 2010 la diferència era de 15 punts percentuals), i també amb uns nivells de formació superior de la població jove de 25 a 34 anys cada cop més diferenciats de la mitjana europea, amb una situació més favorable a Catalunya (56,5% i 43,1%, mentre que l'any 2010 la diferència era de 8 punts percentuals).

L'eficàcia de la política educativa per reduir l'abandonament escolar prematur

Fa anys, en els primers anuaris, es destacava la importància del cicle econòmic per explicar les elevades taxes d'abandonament escolar prematur existents a Catalunya. En períodes de bonança econòmica, la capacitat d'atracció del mercat de treball sobre l'alumnat amb més dificultats d'escolarització o amb una vinculació més feble amb el sistema educatiu era tan forta que aquest alumnat abandonava el sistema de manera prematura, sense haver completat ensenyaments secundaris postobligatoris, per anar a treballar en ocupacions poc qualificades. En períodes de crisi econòmica, en canvi, el sistema educatiu actuava com a refugi per millorar l'ocupabilitat i evitar una situació d'inactivitat plena. Ben mirat, aquest va ser el comportament durant la crisi econòmica del període 2008-2013. L'any 2008 la taxa d'abandonament escolar prematur dels joves de 18 a 24 anys es va situar en el 32,9%, mentre que l'any 2013 aquesta taxa ja era del 24,7%, amb una tendència decreixent sostinguda en el temps. En aquest període, la taxa d'atur de la població de 16 a 24 anys va passar del 17% al 50,2%.

Això no obstant, el fet destacable és que amb la recuperació econòmica la taxa d'abandonament escolar prematur ha continuat disminuint, tot i que amb una tendència més estabilitzada. Així, des de l'any 2013, ja en període de bonança econòmica, la taxa d'atur juvenil ha anat minvant progressivament fins al 22,4% corresponent a l'any 2023. Pel que fa a la taxa d'abandonament escolar prematur, també ha baixat fins al 14,8%. La proporció de joves de 18 a 24 anys que ni estudien ni treballen va passar del 24,7% al 13,3% gràcies a les millors oportunitats d'ocupació, però també al nivell de permanència més elevat de la població jove al sistema educatiu. En conjunt, en el període 2008-2023 la participació a la formació de la població de 16 a 24 anys va augmentar del 51% fins al 69,5%.

Hi ha tres àmbits clau de la política educativa que expliquen aquest canvi de comportament de les trajectòries formatives, menys condicionades pel cicle econòmic: la política de creació i provisió de places d'ensenyaments secundaris postobligatoris, especialment de formació professional de grau mitjà, les polítiques d'orientació formativa de l'alumnat i les polítiques de millora de la comprensivitat de l'educació bàsica i de reducció de la repetició.

La creació d'oferta de formació professional

L'evolució de l'abandonament escolar prematur ha anat molt lligada al desplegament de l'oferta de formació professional. Abans de la crisi de l'any 2008, durant el període 2001-2008, el sistema educatiu va crear prop de 10.000 places de formació professional de grau mitjà, a un ritme de prop de 1.500 places a l'any, però en va destruir prop de 18.000 de batxillerat. Quant a la taxa d'abandonament escolar, es va mantenir estabilitzada per sobre del 30%. En el període 2008-2013, en canvi, el sistema va crear prop de 18.000 places de formació professional de grau mitjà, a un ritme de 3.500 places anuals, i prop de 3.500 places de batxillerat. Durant aquest període es va produir la reducció més important de les taxes d'abandonament escolar prematur (prop de 8 punts percentuals en cinc

cursos i prop de 14 punts en set cursos, si tenim en compte la durada de dos anys per cursar aquests ensenyaments). A partir d'aleshores, en el període 2015-2019, la taxa d'abandonament escolar prematur va experimentar una tendència a l'estancament, en part perquè el ritme de creació de places es va alentir, amb prop de 5.500 places noves de formació professional de grau mitjà en el període 2013-2020, una xifra que correspon a una mitjana anual de 800 places, i de 5.500 places en el cas del batxillerat.

Amb la pandèmia, només en el curs 2020-2021, el sistema va mantenir un ritme baix de creació de places de formació professional de grau mitjà (800), però es va incrementar l'alumnat escolaritzat a batxillerat en prop de 5.500 alumnes, fruit de l'augment del nombre de graduats en ESO experimentat durant el curs precedent arran del confinament i de la flexibilització dels criteris d'avaluació. A partir d'aquell moment, i només en dos cursos, el Departament d'Educació ha creat 8.500 places de formació de grau mitjà, a un ritme anual de més de 4.000 places, i prop de 2.000 places de batxillerat. Aquesta política ha facilitat novament reprendre una tendència de minoració de les taxes d'abandonament escolar prematur.

D'ençà de l'any 2008, l'oferta de formació professional de grau mitjà s'ha doblat pràcticament (de 38.000 places el curs 2007-2008 a 71.000 places el curs 2022-2023). Pel que fa a l'oferta de batxillerat, també ha augmentat de manera lleugera (de 87.000 places a 103.000). En aquest període, s'ha incrementat en 7 punts percentuals la taxa d'escolarització dels joves de 16 a 19 anys als CFGM (del 10,7% de l'any 2008 al 17% de l'any 2023) i s'ha mantingut estabilitzada la del batxillerat, al voltant del 29%. Tanmateix, si incorporem els cicles formatius de grau superior, la taxa bruta d'escolarització dels joves de 15 a 19 anys als diferents ensenyaments de formació professional ha crescut més de 20 punts percentuals, del 32,8% de l'any 2008 al 55,2% de l'any 2021.

Aquest esforç de creació d'oferta de formació professional ha permès situar progressivament Catalunya als nivells de la mitjana de provisió dels

països de la Unió Europea. Si bé l'any 2008 Catalunya presentava una taxa bruta d'escolarització dels joves de 15 a 19 anys als ensenyaments de formació professional sensiblement per sota de la mitjana europea (32,8% vs. 50,1%), actualment ja supera aquesta mitjana de manera lleugera (55,2% vs. 50%). No obstant això, si prenem com a referència l'oferta de formació professional de grau mitjà en relació amb l'alumnat que estudia ensenyaments secundaris postobligatoris, aquesta taxa encara es troba una mica per sota de la mitjana europea (37,6% vs. 48,7%).

En l'àmbit estatal, actualment Catalunya ocupa una posició capdavantera pel que fa a la provisió d'oferta de formació professional de grau mitjà, només per darrera de la Comunitat Valenciana i La Rioja. Mentre que el 40,7% de l'alumnat escolaritzat als ensenyaments secundaris postobligatoris ho fa en un cicle formatiu de grau mitjà, aquesta proporció és del 35,5% en el conjunt de l'Estat.

La millora de l'orientació formativa de l'alumnat

Una altra de les claus d'aquest canvi ha estat la millora en l'orientació formativa de l'alumnat en el pas de l'educació secundària obligatòria als ensenyaments postobligatoris, i també durant aquests ensenyaments, que ha permès reduir l'abandonament dels estudis en acabar l'escolarització obligatòria o a l'inici dels ensenyaments secundaris postobligatoris.

La proporció d'alumnat que abandona el sistema en el cicle superior d'ESO (3r i 4t d'ESO) o en el primer curs dels ensenyaments secundaris postobligatoris (1r de batxillerat i 1r de CFGM) ha tendit a decreixer progressivament gràcies a una millor orientació de l'alumnat al llarg de la seva trajectòria formativa. Així, per exemple, el curs 2018-2019 l'11,6% d'aquest alumnat va abandonar el sistema educatiu, mentre que aquesta proporció va ser del 10% durant el curs 2022-2023. Cal tenir present també que el 4,9% de l'alumnat que estudiava 3r d'ESO el curs 2021-2022 no estava matriculat al sistema educatiu el curs 2022-2023, un percentatge

que es va situar en el 17,7% en el cas de l'alumnat de 4t d'ESO. Quant a 1r de batxillerat i 1r de CFGM, aquestes xifres van ser del 5,1% i del 24% respectivament. Només en el darrer quadrienni, s'ha aconseguit que l'abandonament de l'alumnat al primer curs de CFGM passés del 28% al 24%.

Aquesta mateixa evolució s'observa si s'analitza el nombre d'alumnes matriculats a 2n de batxillerat o 2n de CFGM en comparació amb el nombre d'alumnes matriculats al curs anterior, al primer nivell. Mentre que el curs 2008-2009 per cada 100 alumnes de CFGM que estaven matriculats al primer curs n'hi havia 37 de matriculats al curs següent, el curs 2022-2023 aquesta xifra va ser de 52 alumnes (o 70 si es té en compte només l'oferta presencial). En el cas del batxillerat, aquesta ràtio ha passat de 57 alumnes el curs 2008-2009 a 88 el curs 2022-2023.

La millora de la promoció escolar a l'educació bàsica

Finalment, un altre factor clau té a veure amb la millora de la promoció escolar al llarg de l'educació obligatòria. En aquest sentit, cal assenyalar que les taxes d'idoneïtat als 15 anys i les taxes de graduació a l'ESO s'han incrementat de manera sostinguda en el temps des de l'any 2006, tot i que anys abans la tendència havia arribat a ser negativa. Des d'aleshores, les taxes d'idoneïtat han augmentat en 20 punts percentuals, del 68,5% de l'any 2006 al 88,7% de l'any 2023, una tendència que també s'ha observat en les taxes brutes de graduació a l'ESO, que han crescut prop de 14 punts percentuals, del 71,6% al 85,4% en el període 2006-2022. El sistema educatiu és, doncs, cada cop més comprensiu.

De fet, a escala estatal, Catalunya és la comunitat autònoma amb unes taxes d'idoneïtat als 15 anys més elevades (88,7%), molt per sobre de la mitjana espanyola (75,4%), i una de les comunitats capdavanteres pel que fa a les taxes brutes de graduació a l'ESO (85,4%), amb un percentatge que també supera la mitjana estatal (80,7%).

Si tenim en compte la darrera dècada, d'ençà de l'any 2010, val a dir que, contràriament a allò que succeeix amb els nivells d'aprenentatge, l'evolució dels indicadors de comprensivitat de l'educació bàsica és més positiva a Catalunya que a Espanya. Mentre que a Catalunya la taxa bruta de graduació a l'ESO ha passat del 76,8% al 85,4% en el període 2010-2022 (nou punts percentuals més), en el conjunt de l'Estat ha augmentat del 74,6% al 80,7% (cinc punts percentuals més).

La millora de les trajectòries formatives en els darrers anys ha fet que sembli que alguns dels indicadors han assolit un sostre a partir del qual és difícil promoure millores estructurals. Aquest seria el cas dels nivells de graduació a l'ESO i de permanència al sistema educatiu als 17 anys (prop del 90% de la població). Tanmateix, tot i que no hi ha avenços significatius en aquests indicadors, és important mencionar que les taxes brutes de graduació als ensenyaments secundaris postobligatoris s'estan incrementant. Això fa pensar que en finalitzar l'escolaritat obligatòria hi ha un segment estructural d'alumnat que no es gradua i abandona, proper al 10%, però que l'alumnat que roman al sistema allarga més la seva permanència fins a assolir ensenyaments secundaris postobligatoris.

L'impacte positiu de la pandèmia sobre les trajectòries formatives

A Catalunya, la crisi derivada de la pandèmia va afavorir la promoció escolar i la permanència i el retorn de la població jove al sistema educatiu. Per un costat, a partir de l'any 2020 s'ha produït un augment molt significatiu de les taxes d'idoneïtat als 15 anys a causa de la reducció de la repetició. A més, el curs 2019-2020 ha estat el que ha presentat amb diferència una taxa de graduació a 4t d'ESO més elevada (92,7%) per efecte de la flexibilització dels criteris d'avaluació adoptats arran del confinament. Per l'altre, després d'un estancament de la taxa d'abandonament escolar prematur al voltant del 18-19% durant el període 2015-2019, l'any 2020 la taxa d'atur juvenil es va incrementar del 26,2% al 34% i la taxa

d'abandonament escolar prematur va reprendre novament una tendència decreixent, amb una reducció que va passar del 19% l'any 2019 al 14,8% l'any 2023. Aquesta disminució, que ha estat més favorable a Catalunya que a Espanya o al conjunt de la Unió Europea, s'ha mantingut malgrat que les taxes d'atur juvenil també s'han anat reduint progressivament fins al 22,4% de l'any 2023.

La dificultat de la política educativa per garantir la millora dels aprenentatges

El sistema educatiu en un context de grans transformacions socials

La incidència de la pandèmia en els aprenentatges

L'impacte negatiu de la pandèmia sobre els aprenentatges

D'acord amb el comportament dual del sistema, però, també hi ha diferents indicadors que apunten la idea que la pandèmia ha tingut un impacte negatiu en relació amb els resultats en els aprenentatges. Les dades de les proves de competències bàsiques que duu a terme cada any el Departament d'Educació a l'alumnat de 6è de primària i 4t d'ESO evidencien, per exemple, que, després d'anys d'estancament, a partir de l'any 2020 s'inicia una tendència negativa pràcticament a totes les competències analitzades. Aquesta mateixa evolució negativa també s'observa a les dades de l'informe PISA. De fet, gairebé totes les comunitats autònomes i països de la Unió Europea han presentat una evolució negativa en els resultats en els diferents àmbits competencials durant el període 2018-2022.

Cal destacar que durant els anys 2020 i 2021 la pandèmia va comportar una alteració dels entorns d'aprenentatge i de les condicions d'educabilitat de l'alumnat, sobretot en els moments en què no es va poder garantir la presencialitat. Aquest fet va tenir un impacte especialment negatiu en l'alumnat socialment desfavorit, al qual no se li podia garantir l'acompanyament de la família a casa. Pel que fa a les condicions d'educabilitat, és

important ressaltar l'impacte de la pandèmia en la salut mental dels infants i adolescents. L'Enquesta de salut de Catalunya constata que l'any 2020 la probabilitat que els infants de 4 a 14 anys patissin un trastorn mental va augmentar fins al 10,6%, si bé en els darrers anys s'havia situat al voltant del 5%, tot i que amb una lleugera tendència creixent. Aquest increment va ser especialment significatiu en el cas dels infants de classe social baixa, que partien de prevalences d'entre el 6% i el 7%, i va arribar al 13,5%, el doble que el percentatge corresponent als infants de classe social alta (6%). Això no obstant, des d'aleshores aquesta prevalença ha tendit a decreixer fins a situar-se novament l'any 2023 a nivells prepandèmics.

La dissolució progressiva dels efectes de la pandèmia

De fet, la pèrdua d'aprenentatges per efecte de la pandèmia sembla que s'ha començat a recuperar. Malgrat l'impacte notable que la pandèmia ha tingut en l'educació i en les condicions d'educabilitat, el seu rastre es va diluint amb el pas del temps. En el cas de les proves de competències bàsiques a l'alumnat de 6è de primària i 4t d'ESO, s'albira ja una millora dels resultats en la darrera edició de l'any 2024, sobretot a secundària.

Com veurem més endavant, la majoria dels impactes que ha tingut la pandèmia sobre el sistema educatiu (reducció de la participació a l'educació infantil de primer cicle, empitjorament de resultats a les proves de competències, etc.) o en les condicions d'educabilitat (increment de problemes de salut mental, increment de la pobresa, reducció de la participació al lleure, etc.) s'han anat revertint de manera progressiva. Això fa preveure que en els anys vinents els resultats en els aprenentatges tendiran a recuperar-se, encara que sigui parcialment.

L'empitjorament de resultats dels aprenentatges més enllà de la pandèmia

Tanmateix, també cal assenyalar que la pandèmia no és l'únic factor determinant per comprendre l'evolució negativa dels resultats en els aprenentatges. Abans de la pandèmia ja hi havia indicis d'una evolució negativa d'aquests resultats en el cas de Catalunya.

Així, tal com s'ha posat de manifest precedentment, els resultats de les proves PISA de l'any 2018 van ser pitjors en les competències avaluades que els de l'edició de l'any 2015. Un altre exemple serien els resultats del TIMSS de l'any 2019, que just abans de la pandèmia ja proporcionaven dades de rendiment en matemàtiques i ciències de l'alumnat de quart curs d'educació primària pitjors que les de les proves dutes a terme també el 2015.

Els canvis en els usos del lleure i la pantallització dels infants, sobretot a partir de la pandèmia

La digitalització de la societat

Una de les transformacions més significatives que ha experimentat la població infantil en les darreres dues dècades té a veure amb la digitalització de la seva realitat social i amb l'accés a Internet i a les noves tecnologies, especialment al mòbil.

Catalunya és capdavantera en el desenvolupament de la societat digital. Gràcies a una tendència clarament positiva en les dues darreres dècades pel que fa a l'accés de la població a Internet, en l'actualitat l'ús d'aquesta xarxa s'ha gairebé universalitzat socialment. L'any 2006 el 45,6% de les llars tenien accés a Internet i un 53,2% de la població adulta en feia ús, mentre que l'any 2023 aquestes proporcions es van situar en el 97,1% i el 96,8% respectivament, lleugerament per sobre de la mitjana estatal (90%) i la mitjana europea (85,9%). A més, Catalunya compta amb una proporció de la població amb competències digitals bàsiques (71,7%) que supera la del conjunt de l'Estat (66,2%) i la de la Unió Europea (55,5%).

La bretxa digital existent s'ha reduït de manera significativa en només una dècada. Mentre que l'any 2013 les llars amb ingressos superiors als 2.500€ mensuals ja tenien accés a Internet gairebé en la seva totalitat, les llars amb ingressos inferiors als 900€ han passat del 39,4% l'any 2013 al 89,7% l'any 2023 (amb un 86,4% de la població adulta amb aquest nivell de renda que en fa un ús habitual).

El pantallisme en els infants: la presència de desigualtats socioeconòmiques en les formes d'ús

En el cas dels infants, aquesta evolució també ha estat present: cada cop hi ha més infants i adolescents que disposen i fan ús d'Internet o que tenen un telèfon mòbil. L'any 2013, per exemple, el 53,1% dels infants i adolescents de 10 a 15 anys tenien mòbil, una proporció que va ser del 68,8% l'any 2023 i que correspon a més de dues terceres parts. Les desigualtats socioeconòmiques que existien l'any 2013 per efecte de la bretxa digital s'han pràcticament neutralitzat pel que fa a l'accés. En el cas del mòbil, l'any 2013 el 57,5% dels infants de llars amb ingressos superiors als 2.500€ mensuals tenien mòbil, un percentatge que es va enfilars fins al 65,5% l'any 2023. Tanmateix, aquesta proporció encara ha evolucionat més en el cas dels infants de llars amb ingressos inferiors als 900€: en aquest mateix període ha passat del 38,2% al 74,6%. És a dir, actualment, els infants de famílies amb ingressos baixos tenen abans el mòbil que els infants de famílies amb ingressos elevats.

La pandèmia ha contribuït a incrementar la digitalització de la societat i a democratitzar l'ús de les noves tecnologies. Sense anar més lluny, el Departament d'Educació ha promogut un Pla d'educació digital a Catalunya que des de l'any 2020 està distribuïnt dispositius electrònics al conjunt de l'alumnat de primària (a partir de 5è) i de secundària dels centres públics per reduir els efectes de la bretxa digital i per promoure el desenvolupament de la competència digital, que és un dels objectius de l'Estratègia europea 2020-2030. En l'actualitat, una part molt significativa de l'alumnat fa ús de l'ordinador com a eina de treball durant la jornada escolar i també durant el temps de treball a casa.

A més, en els darrers anys, especialment a partir de la pandèmia, les desigualtats relacionades amb l'ús dels dispositius electrònics en el temps de lleure sembla que han augmentat. Per exemple, l'extensió de les noves tecnologies entre els infants i adolescents ha propiciat que destinin cada cop més temps a jugar a videojocs o a l'ordinador. Segons l'Enquesta de salut de Catalunya, l'any 2006 els infants i adolescents de 3 a 14 anys

jugaven a videojocs i a l'ordinador 2,2 dies per setmana, una xifra que l'any 2022 ja era de 3,6 dies. La proporció d'infants i adolescents que destinen dues o més hores a aquesta activitat d'oci sedentari ha passat en aquest període del 23,2% al 45,8%.

També convé posar de manifest que aquest estil d'oci sedentari és més prevalent entre els infants i adolescents socialment menys afavorits, que anteriorment ja presentaven una tendència més acusada a dedicar temps a aquests usos passius dels temps de lleure: mentre que entre la classe social alta està present en un 37,3% dels casos, entre la classe social baixa ho està en un 52,3%. Així, un 57,3% dels nens de classe social baixa, que són els que obtenen pitjors resultats educatius, dediquen dues o més hores diàries a mirar la televisió o jugar amb videojocs, ordinadors o Internet.

Si prenem com a referència els minuts jugats a videojocs o a l'ordinador, abans de la pandèmia no hi havia diferències de classe social significatives relacionades amb els dies en què els infants i adolescents jugaven i els minuts jugats, però a partir de l'any 2020 el comportament dels infants i adolescents de classe social baixa i classe social alta va començar a diferenciar-se: en el període 2020-2021 els infants i adolescents de classe social baixa jugaven 3,9 dies per setmana i 92,3 minuts diaris de mitjana, mentre que els infants de classe social alta ho feien 3,1 dies setmanals i 78 minuts diaris.

La recerca en l'àmbit de la salut ha evidenciat que l'ús abusiu dels dispositius electrònics pot generar efectes nocius per a la salut física i mental (obesitat, ansietat, etc.) i també per al desenvolupament d'habilitats socials i capacitats cognitives necessàries (dificultats d'atenció i concentració, dèficits del llenguatge, etc.). Així doncs, la prevalença més notable de l'estil d'oci sedentari entre els infants socialment desfavorits, un fet que pot condicionar negativament les condicions d'educabilitat, és un dels factors que amplifica la incidència dels factors socioeconòmics en els aprenentatges.

Les desigualtats de gènere en els aprenentatges i en els usos de les tecnologies

Convé destacar que s'han reduït les desigualtats de gènere en els aprenentatges en els àmbits competencials en què els nois obtenien millors puntuacions en les proves PISA, és a dir, en matemàtiques i ciències, però també que han augmentat en els àmbits en què les noies obtenien millors puntuacions, és a dir, en comprensió lectora. Així, l'any 2015 els nois van obtenir 18 punts més en les proves de matemàtiques que les noies. Tanmateix, l'any 2023 aquesta diferència va ser de 2 punts perquè els nois van experimentar un retrocés de 38 punts i les noies, de 22 punts. Quant a les proves de comprensió lectora, l'any 2015 les noies van obtenir 15 punts més que els nois, una diferència que es va enfiar fins als 34 punts l'any 2023 perquè durant aquest període les noies van experimentar una reducció de 27 punts, que per als nois va ser de 47. Això significa que en la darrera dècada els resultats dels nois en els aprenentatges han estat pitjors que els de les noies.

Un dels factors que pot explicar aquest comportament diferenciat pot tenir a veure amb les diferències de gènere existents en l'ús del temps de lleure. En aquest sentit, les dades de l'Enquesta de salut de Catalunya constaten que en la darrera dècada s'ha produït un increment significatiu de l'oci sedentari entre els infants i adolescents, i que aquest increment ha estat especialment intens en el cas dels nois. Així, l'any 2012 un 22,7% dels infants i adolescents de 3 a 14 anys miraven la televisió o jugaven amb videojocs, ordinadors o Internet dues hores o més cada dia de la setmana, amb lleugeres diferències entre nois (23,8%) i noies (21,5%). L'any 2022, en canvi, aquestes xifres es van doblar pràcticament: el 45,8% dels infants i adolescents presentaven aquest estil d'oci sedentari i les diferències entre nois i noies s'havien eixamplat (51,2% vs. 39,9%, respectivament).

El redimensionament del sistema educatiu pels canvis en la demografia educativa

El creixement significatiu de la demografia educativa

El sistema educatiu català ha experimentat en poc temps un augment molt significatiu de la seva demografia educativa, la qual cosa implica necessitats com ara la creació de nous centres i grups o la incorporació de nou professorat. Aquest fet suposa un factor de complexitat important per a l'organització del sistema i la gestió dels processos d'aprenentatge de l'alumnat.

Des de l'any 2000, a Catalunya l'escolarització de l'alumnat als ensenyaments de règim general s'ha incrementat un 42,4%, és a dir, en més de 400.000 alumnes, i s'ha situat molt per sobre del conjunt de l'Estat (20,9%). L'any 2023 Catalunya tenia un 38,9% més de població de 5 a 14 anys que l'any 2000, mentre que a Espanya aquest creixement va ser més moderat, del 14,6%. Pel que fa al conjunt de la Unió Europea, l'increment va ser negatiu, amb un decrement del 7,2%.

Si comparem Catalunya amb els països de la Unió Europea i amb la resta de l'Estat, Catalunya se situa al capdavant dels països europeus, amb un creixement de la població de 5 a 14 anys, és a dir, en edat d'escolarització obligatòria, més elevat durant el període 2000-2023, i també al capdavant de les comunitats autònomes, només al darrere de Navarra.

Aquest augment de la demografia educativa també ha comportat un increment notable de les ràtios d'alumnat per unitat. Com a exemple, el curs 2000-2001 les ràtios a primària eren de 21,3 alumnes per unitat i les d'ESO, de 26 alumnes per unitat, mentre que el curs 2019-2020, dues dècades més tard, aquestes ràtios eren de 24,2 i 28,8, respectivament, entre dos i tres alumnes més per aula.

Per comprendre la dimensió d'aquest creixement, cal posar de manifest que el diferencial d'alumnat escolaritzat a Catalunya durant aquest període és superior al nombre total d'alumnat escolaritzat als ensenyaments

de règim general al País Basc o a Galícia el curs 2023-2024, per citar alguns exemples, o també al nombre d'alumnat total escolaritzat a les comunitats d'Aragó i les illes Balears juntes, o a Astúries, Cantàbria, Navarra i La Rioja també juntes.

La reducció de la pressió demogràfica sobre el sistema educatiu

Tot i així, convé ressaltar que des de fa uns anys la demografia educativa a l'educació bàsica està en procés decreixent, sobretot arran de la reducció de la natalitat sostinguda en el temps d'ençà de la crisi econòmica de l'any 2008. Avui dia Catalunya presenta les taxes de natalitat més baixes de, com a mínim, les darreres tres dècades. Mentre que l'any 2008 hi havia 12,1 naixements per cada 1.000 habitants, actualment aquesta proporció se situa en el 7,2. A més, durant el període de crisi es van reduir els fluxos immigratoris, fins al punt que entre els anys 2009 i 2015 el creixement migratori va ser inferior al 3‰ o va ser negatiu.

Aquesta realitat ha provocat que el nombre d'alumnes escolaritzats hagi tendit a disminuir a l'educació infantil de segon cicle des del curs 2011-2012 (amb 62.500 alumnes menys des d'aleshores), a l'educació primària des del curs 2017-2018 (amb 32.500 alumnes menys des d'aleshores) i a l'educació secundària obligatòria des del curs 2022-2023 (amb 2.000 alumnes menys). Pel que fa a I3, el curs 2023-2024 hi havia un 34,9% menys d'alumnes (30.981) que a 4t d'ESO.

Aquest context de pèrdua d'alumnat suposa una oportunitat per reduir el factor de complexitat derivat del creixement demogràfic. Des de la perspectiva de la programació de l'oferta, el nombre d'unitats ha anat decreixent a l'educació infantil de segon cicle des del curs 2011-2012, i també ho està fent la ràtio d'alumnat per unitat des del curs 2015-2016. Més recentment, el Departament d'Educació ha optat per aplicar una política activa de reducció de ràtios a I3. El curs 2023-2024, el 78,7% de les unitats d'I3 tenien 20 alumnes o menys, sobretot al sector públic (un 91% en comparació amb un 50,1% al sector concertat). Només un any abans, el curs 2022-2023, aquesta proporció era del 71%.

La política de reducció de ràtios, que s'ha aplicat de manera lineal entre els centres, independentment de la seva complexitat, ha tingut més incidència entre els centres de baixa complexitat (reducció d'un alumne per grup entre els cursos 2021-2022 i 2022-2023) que no pas entre els d'alta complexitat (-0,5), que ja partien de ràtios més baixes per efecte d'una demanda més baixa i de la reducció d'un 10% de places que ja s'aplicava des de fa anys.

En els propers anys, la davallada demogràfica obligarà a adoptar decisions estructurals sobre la programació de l'oferta per evitar situacions de sobreoferta. Caldrà valorar fins a quin punt aquesta política de reducció de ràtios creixent es fa sostenible al llarg del temps.

La transformació de l'estructura social i l'augment de la vulnerabilitat social

L'augment del fet migratori

El fort creixement demogràfic s'ha produït fonamentalment amb població migrant procedent de l'estranger. Els fluxos immigratoris han estat especialment intensos durant els anys precedents a la crisi econòmica de l'any 2008, amb taxes de creixement migratori anual al voltant del 20‰ en el període 2001-2007, i també després de la crisi de la pandèmia, és a dir, des de fa dos anys, amb taxes que es tornen a situar al voltant del 20‰ (19,5‰ l'any 2022). El creixement migratori actual a Catalunya supera amb escreix les mitjanes estatal (14,6‰) i europea (8,9‰).

L'any 2000 poc més del 2% de la població resident a Catalunya era de nacionalitat estrangera i l'any 2023 aquesta població ja representava el 17,2%, un percentatge molt per sobre de la proporció existent al conjunt d'Espanya (11,7%) i a la Unió Europea (8,5%). Per tant, Catalunya ha estat un dels territoris amb més creixement demogràfic i ho ha estat amb un pes més elevat del fet migratori.

Aquesta consolidació del fet migratori també afecta, òbviament, el sistema educatiu. El curs 2000-2001 el nombre d'alumnes de nacionalitat

estrangera a primària i a secundària era inferior al 3%, mentre que el curs 2022-2023 aquest percentatge se situava en el 19,5% a primària i en el 15,4% a secundària. Aquesta proporció ha anat augmentant de manera sostinguda al llarg del temps, a excepció del període 2009-2016, en què la proporció d'aquest alumnat va tendir a decreïxer. També durant la pandèmia es va alentir el creixement d'alumnat estranger. Això no obstant, d'ençà del curs 2021-2022, l'escolarització d'aquest alumnat s'ha tornat a intensificar: en només dos cursos s'ha incrementat en 6.000 alumnes a primària i en 11.000 alumnes a secundària.

A escala estatal, només les illes Balears i La Rioja superen Catalunya en relació amb el pes de l'alumnat estranger a primària. En el cas de l'ESO, només les illes Balears i la Comunitat Valenciana la superen. En l'àmbit europeu, segons les dades de l'informe PISA, l'any 2022 Catalunya se situava només al darrere d'Alemanya pel que fa al percentatge d'alumnat de 15 anys d'origen migrant (de primera i segona generació).

Convé recordar que l'alumnat migrant parteix de condicions d'educabilitat més desfavorables a conseqüència de la precarietat socioeconòmica més notable que pateixen. Segons l'informe PISA 2022, el 52,7% de l'alumnat d'origen migrant presenta un estatus socioeconòmic baix, en comparació amb el 13,4% de l'alumnat d'origen autòcton. L'alumnat socialment menys afavorit també és el que obté pitjors resultats en els aprenentatges.

L'increment de la vulnerabilitat social per efecte de les crisis econòmiques

Un altre factor de transformació de l'estructura social ha estat que Catalunya ha experimentat en les darreres dues dècades dues crisis econòmiques significatives, entre les quals destaca la del període 2008-2013. Aquestes crisis han tingut un fort impacte sobre les condicions de vida de la població en general i de la població infantil en particular. D'una banda, la crisi econòmica de l'any 2008 va comportar un increment de prop de 10 punts percentuals de la prevalença de pobresa infantil. L'any

2008 la taxa de risc de pobresa infantil se situava en el 17,6%, mentre que l'any 2013 aquesta taxa era del 27,3%. D'altra banda, la crisi de la pandèmia va contribuir a ubicar la taxa de pobresa infantil l'any 2020 en el 33,4%, el valor més alt de les dues últimes dècades.

La situació socioeconòmica de l'alumnat és un dels factors més determinants de l'èxit educatiu. A més, la vulnerabilitat social té efectes sobre les condicions d'educabilitat de l'alumnat i sobre els seus resultats d'aprenentatge. Com a exemple, els països amb taxes de pobresa infantil més elevades tendeixen a presentar resultats a les proves PISA més baixos.

Això no obstant, d'ençà de la pandèmia, amb el bon funcionament de l'economia, val a dir que la pobresa infantil està experimentant una tendència positiva de reducció: en el període 2020-2023 aquesta pobresa ha passat del 33,4% al 27,1%, un escenari propici per a la millora dels resultats educatius.

Els dèficits d'eficàcia i d'eficiència de la política educativa per fer front a les grans transformacions socials

El finançament expansiu de l'educació en un context de dèficit estructural d'inversió

El dèficit estructural d'inversió pública

Hi ha un ampli consens entre la comunitat educativa que el sistema educatiu està infrafinançat i que compta amb un dèficit estructural d'inversió pública. L'anàlisi comparada situava l'esforç inversor en educació no universitària a Catalunya en prop del 3% del PIB l'any 2022, un percentatge lleugerament per sota de les mitjanes estatal (3,6%) i europea (3,8%). Pel que fa a la despesa unitària per estudiant no universitari (5.465€), Catalunya també es trobava una mica per sota del conjunt d'Espanya (5.882€), que tenia una despesa un 7,6% més elevada.

Per comunitats autònomes, l'any 2022 el percentatge d'esforç inversor en educació no universitària de Catalunya només era més positiu que el de Madrid (2,1%). En el cas de la despesa per estudiant no universitari, Catalunya només superava Madrid (4.479€) i Múrcia (5.318€) i se situava a molta distància de la comunitat capdavantera, que era el País Basc. El País Basc tenia una despesa per estudiant no universitari prop de 3.000€ més elevada que la de Catalunya, és a dir, un 57,1% superior.

Les diferències en els nivells de despesa estan molt condicionades per la configuració del mapa escolar, especialment pel pes del sector concertat o per la densitat poblacional, i també pel sistema de finançament autonòmic. Les dades de despesa evidencien que les comunitats autònomes amb un saldo fiscal més positiu duen a terme, a paritat de PIB, un esforç inversor més gran.

En l'àmbit europeu, Catalunya ocupa una posició cuera pel que fa a l'esforç inversor en educació, amb una despesa en educació sobre el PIB només superior a la de Romania, Grècia, Irlanda, Croàcia, Hongria i Luxemburg. Quant a la despesa pública en educació a paritat de poder de compra (5.891 PPC), Catalunya se situa per sota de les mitjanes estatal (6.038,9) i europea (7.471), i només supera els països de l'Europa de l'Est (Romania, Estònia, Bulgària, Croàcia, Hongria, Letònia, Lituània, Eslovàquia i Polònia), Grècia i Portugal.

L'increment de la despesa pública en educació en la darrera dècada (període expansiu)

El finançament de l'educació a Catalunya està experimentant en els darrers anys una evolució clarament positiva. En el període 2014-2021, el pressupost liquidat del Departament d'Educació va augmentar un 52,9% a preus corrents (un 37% a preus constants), un 45% si fem el càlcul per estudiant (un 29,9% a preus constants). Així mateix, en el període 2014-2023 el pressupost inicial es va incrementar un 67,4% a preus corrents (un 37,1% a preus constants), un 54,7% si fem el càlcul per estudiant (un 26,7% a preus constants).

Si prenem com a referència la despesa en educació no universitària en el seu conjunt, és a dir, no només la del Departament d'Educació, observem que la despesa en educació no universitària per estudiant va créixer un 29,3% en el període 2014-2022.

Aquest increment pressupostari ha permès recuperar progressivament els nivells d'inversió agregats que s'havien perdut arran de la crisi econòmica de l'any 2008. De fet, l'any 2021 el pressupost liquidat del Departament d'Educació era un 19,6% més elevat que el de l'any 2009 a preus corrents, tot i que encara se situava un 1,5% per sota a preus constants, i l'any 2023 el pressupost inicial se situava un 35,9% per sobre a preus corrents i també un 2,3% per sobre a preus constants.

No obstant això, cal recordar que hi ha hagut un fort augment de la demografia educativa. Si tenim en compte la despesa unitària en educació no universitària, actualment encara no hem recuperat del tot els nivells d'inversió existents l'any 2009. Mentre que aquell any la despesa unitària per estudiant no universitari era de 5.739€, les dades provisionals de l'any 2022 mostren una despesa de 5.465€ (5.854€ l'any 2021).

Pel que fa a la despesa per estudiant del Departament d'Educació, la despesa liquidada per estudiant encara se situa per sota de la de l'any 2009 si s'analitza a preus constants. L'any 2021 el pressupost liquidat per estudiant era un 3,9% superior al de l'any 2009 a preus corrents, però un 14,5% inferior a preus constants. Aquesta situació es va repetir l'any 2023: el pressupost inicial del Departament d'Educació per estudiant era un 15% més elevat que l'any 2009 a preus corrents, però un 13,5% inferior a preus constants.

En l'àmbit estatal, Catalunya va ser la setena comunitat autònoma amb una evolució més positiva pel que fa a l'increment de la despesa en educació per estudiant en el període 2014-2022 (29,3%), amb un percentatge lleugerament inferior al de la mitjana estatal (30,9%). En canvi, l'evolució de la inversió en educació en el període 2009-2014 va situar

Catalunya entre les comunitats autònomes amb una reducció més elevada de la despesa pública unitària (26,3%), només superada per Castella La Manxa.

El malestar docent en un context d'augment de la provisió de professorat

L'increment de la provisió de professorat

Una part molt important de l'augment pressupostari s'ha destinat a la contractació de personal docent i de suport. Després d'un període de certa reducció de la provisió de professorat a partir del curs 2011-2012 degut a la no reposició imposada pel Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu, tot i l'increment del nombre d'alumnes, d'ençà del curs 2014-2015 aquesta provisió ha tendit a créixer, especialment a partir del curs 2016-2017. De fet, el curs 2022-2023 hi havia 16.201 docents més que el curs 2014-2015, i també 93.655 alumnes més.

El creixement de la provisió de professorat ha permès reduir les ràtios d'alumnes per professor als ensenyaments de règim general (de 12,4 el curs 2014-2015 a 11,5 el curs 2022-2023). En particular, aquesta evolució ha estat positiva al sector públic (amb ràtios que han passat de 12,3 a 10,7). Tanmateix, en el cas de sector privat les ràtios s'han incrementat en el mateix període (de 12,6 a 14).

Si prenem com a referència la ràtio d'alumnes per professor a l'educació infantil de segon cicle i a l'educació primària al sector públic, observem que en aquest mateix període aquesta ràtio ha decregut i ha passat de 13,7 a 11,6. En aquests ensenyaments, el curs 2022-2023 hi havia prop de 3.500 docents més que el curs 2014-2015 i prop de 35.000 alumnes menys.

A escala estatal, Catalunya presenta ràtios d'alumnat per professorat en els ensenyaments de règim general més elevades que la mitjana de l'Estat (11,5 vs. 10,8), tant en el sector públic (10,5 vs. 10) com en el sector privat

(14,1 vs. 13). No obstant això, les ràtios de Catalunya són més baixes que la mitjana dels països de la Unió Europea (12,2 vs. 13,4 a primària i 10,3 vs. 11,6 a secundària).

Les dades de l'informe PISA 2022 avaluen la valoració que fan les direccions dels centres en relació amb la provisió de personal. En el cas de Catalunya, destaquen valoracions comparativament baixes pel que fa a l'índex d'escassetat de recursos de personal (-0,58), clarament per sota de les mitjanes estatal (-0,08) i europea (0,28). De fet, Catalunya és la comunitat autònoma amb un índex d'escassetat de recursos més favorable i se situa també el capdavant dels països de la Unió Europea.

La pèrdua d'eficiència, especialment en el sector públic

En comptes de traduir-se en una millora de l'eficàcia del sistema educatiu, aquest increment de la provisió de personal docent i de suport ha anat acompanyat d'un empitjorament dels resultats en els aprenentatges.

En contrast amb l'augment de la provisió i amb la no escassetat de personal docent als centres, les dades de l'informe PISA 2022 constaten que Catalunya presenta una situació comparativament negativa pel que fa a la freqüència i la qualitat del suport que el professorat proporciona a l'alumnat. L'avaluació PISA construeix un índex de suport del professorat en matemàtiques, estandarditzat per als països de l'OCDE amb mitjana zero, que valora la percepció de l'alumnat en relació amb l'atenció i l'ajuda que el professorat li brinda. En el cas de Catalunya, l'índex se situa en el -0,09, és a dir, per sota de les mitjanes estatal (0,06) i dels països de l'OCDE (-0,03). Un terç de l'alumnat considera que el professorat no té interès en el conjunt de l'alumnat (37,8%) i que no li proporciona un suport addicional (37,1%).

En l'àmbit estatal, Catalunya és una de les comunitats autònomes amb un nivell de suport més baix del professorat, només al darrere del País Basc (-0,19) i Navarra (-0,09). No presenta, en canvi, mals resultats en comparació amb la resta de països europeus.

Quant a les dades relacionades amb el sector públic i el sector privat, s'ha observat que les ràtios d'alumnat per professorat en el sector públic s'han reduït, mentre que en el sector privat han augmentat. També s'ha evidenciat que Catalunya és una de les comunitats autònomes amb diferències més elevades entre sectors de titularitat pública-concertada (de 30 punts en competència matemàtica), i també és la comunitat autònoma amb una diferència més gran un cop s'anul·la l'impacte de l'estatus socioeconòmic de l'alumnat i del centre (de 12 punts), tot i que les diferències no són estadísticament significatives al 5%.

La presència de factors estressors que han pogut derivar en malestar docent

El professorat ha estat sotmès al llarg de la darrera dècada a importants canvis, que han pogut derivar en un creixent malestar docent. La pandèmia, per descomptat, com en molts altres sectors, va comportar en un curt període de temps transformar la pràctica docent per atendre l'alumnat en un context inicialment de no presencialitat i, després, de presencialitat amb mesures de protecció contra els contagis.

Tanmateix, aquesta transformació també s'ha vingut donant al llarg de la darrera dècada en altres àmbits de la pràctica docent. Durant aquest període, s'han aprovat dues lleis orgàniques (la LOMCE de l'any 2013 i la LOMLOE de l'any 2020), amb els consegüents canvis de currículum. A més, recentment la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modificava la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació va comportar l'aprovació de nous decrets d'ordenació dels diferents ensenyaments (el Decret 21/2023 sobre l'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, el Decret 175/2022 sobre l'educació bàsica o el Decret 171/2022 sobre el batxillerat), que ja havien estat modificats l'any 2015 o alguns anys abans (el Decret 119/2015 sobre l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, el Decret 187/2015 sobre l'educació secundària obligatòria i el Decret 142/2008 sobre el batxillerat).

En aquest sentit, cal afegir que durant el període 2009-2014 l'àmbit educatiu va estar sotmès a restriccions pressupostàries per efecte de la crisi econòmica de l'any 2008 i de les mesures d'austeritat aplicades, que van suposar reduir la dotació de professorat en un context de creixement del nombre d'alumnes (2.227 docents menys i 118.565 alumnes més entre els cursos 2008-2009 i 2014-2015) i d'augment de la ràtio d'alumnat per professorat com a conseqüència d'aquesta situació, sobretot en el sector públic (de 10,4 a 12,3). En el sector privat, en canvi aquesta ràtio es va mantenir més estabilitzada (de 12,3 a 12,6). Aquestes restriccions també es van produir en un context d'augment de la vulnerabilitat social de l'alumnat, fet que va incrementar la complexitat de la tasca docent que s'havia de desenvolupar.

Les mesures d'austeritat imposades van fer que no es convoquessin concursos d'oposició i que el personal no funcionari, fonamentalment interí, guanyés pes entre el col·lectiu docent (del 14% de l'any 2010 al 44,4% a l'inici de l'any 2023). La manca d'estabilitat genera també més mobilitat de personal en els centres i més complexitat a l'hora d'adaptar-se als nous projectes educatius i al canvi de l'alumnat. No obstant això, durant els darrers dos anys, el personal docent del sector públic ha estat afectat per processos d'estabilització, que han comportat reduir a l'inici de l'any 2024 la proporció de personal docent no funcionari del 44,4% al 32,3%.

L'augment de la diversitat a les aules

L'increment de l'alumnat d'origen migrant i de l'alumnat en situació de pobresa són factors que han contribuït a augmentar ostensiblement la diversitat social i educativa present a les aules. Aquesta diversitat també s'ha vist potenciada per l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris amb motiu del desplegament del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu i per una prevalença més significativa de determinades necessitats especials entre el conjunt d'alumnes.

Entre el curs 2017-2018 i el curs 2023-2024, el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat als centres ordinaris s'ha elevat al 59,4% (de 23.857 a 38.027), en part per efecte d'una detecció més gran d'aquests alumnes, però també pel creixement d'aquestes necessitats entre el conjunt d'alumnes. Per exemple, mentre que el curs 2017-2018 el 77,2% de l'alumnat amb necessitats educatives especials estava escolaritzat en centres ordinaris, el curs 2023-2024 aquest grup representava el 82,2%.

L'any 2023, a l'educació bàsica, segons les dades disponibles, l'alumnat en situació de risc de pobresa, d'origen migrant, de nacionalitat estrangera i amb necessitats educatives especials representava prop del 27%, del 24%, del 18% i del 3% respectivament. L'any 2000 aquestes proporcions s'ubicaven per sota del 20% en el cas de l'alumnat amb risc de pobresa i per sota del 3% en el cas de l'alumnat de nacionalitat estrangera, i eren inferiors a l'1% en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Aquest augment de la diversitat a les aules s'ha traduït en un increment de la variància intracentres en les proves de competències bàsiques a l'educació secundària obligatòria en els diferents àmbits competencials avaluats, especialment en el de les llengües. Així, per exemple, mentre que l'any 2014 el 78,8% de les diferències de resultats en les proves de llengua catalana es devien a diferències entre l'alumnat dins dels centres, l'any 2024 aquesta proporció és del 88,6%, deu punts superior. En conclusió, la realitat socioeducativa que ha de gestionar el professorat actualment a les aules és més diversa.

La linealitat del finançament

Pel que fa a l'increment dels recursos del sistema, s'ha produït a través de mesures d'inversió lineal, és a dir, no condicionades per la complexitat dels centres ni per les necessitats específiques de l'alumnat. Per exemple, les polítiques de disminució de ràtios a 13 i la reducció de l'horari de docència del professorat al sector públic (de 24 a 23 hores a primària i de 19

a 18 hores a secundària) que s'han promogut des del curs 2022-2023 suposen un augment de prop de 200 milions d'euros. No obstant això, els recursos no s'han distribuït segons criteris d'equitat, sinó que aquesta distribució s'ha fet de manera lineal.

Convé posar de manifest que el finançament del sistema ja es caracteritza per la seva linealitat. Als centres públics hi ha una certa graduació de les dotacions de les plantilles en funció de la complexitat dels centres. En tot cas, l'increment de plantilles que això representa és poc significatiu: menys del 5% del professorat dels centres públics està destinat a compensar el creixement de la complexitat dels centres amb una complexitat elevada. Quant als centres concertats, el finançament és lineal, a través del pagament delegat del concert, independentment de la complexitat dels centres.

L'estancament de la inversió en polítiques locals d'educació: acompanyament a l'escolaritat

Les polítiques locals assumeixen un paper fonamental a l'hora de promoure l'acompanyament de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització. Els plans de lluita contra l'absentisme escolar i els programes de reforç escolar, diversificació curricular, adquisició i reforç de competències clau o transició entre etapes educatives són exemples de polítiques que poden contribuir a la millora dels aprenentatges de l'alumnat i que estan presents en més d'un 75% dels municipis de més de 10.000 habitants, segons les dades del Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer corresponents a l'any 2021.

En el cas dels programes d'adquisició i de reforç de competències clau, val a dir que en el darrer quinquenni analitzat la presència d'aquestes polítiques en l'àmbit local sembla que ha augmentat: mentre que l'any 2016 estaven presents en un 65,6% dels municipis de més de 10.000 habitants, l'any 2021 ho estaven en un 76,6%.

Segons el Panel de polítiques educatives locals de la Fundació Pi i Sunyer, les administracions locals consideren que aquest és el principal objectiu que les polítiques locals han d'abordar (en un 60,1% dels casos), amb una importància creixent respecte a l'any 2018, quan aquesta prioritització se situava en el 42,6%. Tot i aquesta evolució, només una petita part del pressupost es destina a aquests programes de suport (18,7%), un percentatge inferior al d'altres despeses més captives, com ara el finançament de les escoles bressol (que concentra el 40,1% del pressupost liquidat), d'altres ensenyaments com, per exemple, les escoles de música (20,3%), o de la conservació, el manteniment i la vigilància dels centres (20,9%).

En els darrers anys, la inversió en polítiques educatives locals s'ha mantingut al voltant dels 90€ per habitant, després del decrement significatiu experimentat en el període 2010-2013 amb motiu de la crisi econòmica de l'any 2008 i de les mesures d'austeritat aplicades (amb una despesa per habitant que va passar de 107€ a 66,3€), i també d'un període de 2013-2019 de certa recuperació (de 66€ a 96€), sense assolir els nivells d'inversió existents l'any 2010. Amb la pandèmia, la despesa dels ens locals en educació va decaure novament (dels 96€ de l'any 2019 als 71€ de l'any 2020), però seguidament es va recuperar, sense arribar encara als nivells prepandèmics (85€ l'any 2022).

Malgrat l'increment de la vulnerabilitat, el finançament de les polítiques educatives locals per habitant l'any 2022 (85€ per habitant) va ser inferior a la despesa existent l'any 2010 (107 € per habitant), un 20,3% menys a preus corrents i un 35,8% menys a preus constants.

Des del curs 2014-2015, el nombre de plans educatius d'entorn ha anat augmentant i ha passat dels 96 a 77 municipis fins als 154 en 137 municipis el curs 2023-2024. Tanmateix, encara avui hi ha un 23,4% de centres de complexitat molt alta i un 33,9% de centres d'alta complexitat que no disposen d'aquests plans.

L'impacte positiu de la política educativa en la gestió del fet migratori i de l'origen lingüístic

Per fer front a l'impacte social de la crisi econòmica de l'any 2008 i per donar resposta des de l'àmbit educatiu a la transformació de l'estructura social de Catalunya, el Departament d'Educació ha desplegat en els últims anys diferents polítiques d'equitat, que estan tenint un impacte positiu pel que fa a la gestió del fet migratori.

La reducció de la segregació

Des de l'any 2019, el Departament d'Educació i el Síndic de Greuges estan impulsant el Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, juntament amb altres actors de la comunitat educativa, que ha comportat, entre altres actuacions, l'aprovació l'any 2021 del Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, que conté mesures per promoure l'escolarització equilibrada de l'alumnat.

El desplegament d'aquest pacte ha permès intensificar la reducció de la segregació escolar de l'alumnat estranger en un context de creixement de la presència del fet migratori al sistema educatiu. L'índex de dissimilitud assenyalava la proporció d'alumnat que hauria de ser canviat hipotèticament de centre per garantir una escolarització plenament equilibrada. Si prenem com a referència la distribució de l'alumnat estranger entre centres a partir de l'Estadística de l'ensenyament del Departament d'Educació, el curs 2018-2019 la proporció d'alumnat que calia canviar de centre per assegurar la plena equitat era del 43% a primària i del 35% a secundària, mentre que el curs 2023-2024 aquests percentatges s'han situat sensiblement per sota (el 33% a primària i el 28% a secundària).

Aquesta reducció de la segregació ha permès minorar també les diferències de composició social dels centres entre sectors de titularitat. L'índex d'equitat permet analitzar el desequilibri que hi ha entre el sector públic i el sector privat en l'escolarització de l'alumnat estranger. Segons aquest índex, el curs 2018-2019 el sector públic escolaritzava a l'educació infantil

i a l'educació primària el doble d'alumnat estranger que el sector privat (amb un índex d'equitat de l'1,9 i del 2 respectivament), un desequilibri que el curs 2022-2023 s'havia reduït pràcticament en una tercera part (amb un índex d'equitat situat en l'1,4). Així mateix, a l'ESO l'índex d'equitat també va experimentar una tendència positiva (de l'1,6 a l'1,3) en aquest mateix període. Aquesta evolució ha estat més positiva a Catalunya que a Espanya.

Les dades disponibles relacionades amb la segregació escolar de l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix evidencien una evolució més orientada a l'estancament. Per exemple, si prenem com a referència la distribució de l'alumnat amb NESE B (necessitats socioeconòmiques), els nivells de segregació escolar s'han mantingut més o menys estables en aquest mateix període, tant a primària com a secundària, tot i que amb una forta reducció dels nivells de segregació a l'I3 (amb un índex de dissimilitud que ha passat del 0,60 el curs 2018-2019 al 0,37 el curs 2023-2024). Aquesta estabilitat també es constata en les dades sobre la distribució de l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix (primer quartil) de l'informe PISA (amb un índex de dissimilitud al voltant del 0,37 al llarg de les diferents edicions). No obstant això, aquestes dades s'han d'agafar amb precaució. Per un costat, PISA parteix d'una mostra de centres limitada, la qual cosa no és òptima a l'hora de comprendre fenòmens en què es pren en consideració el centre com a unitat d'anàlisi. Per l'altre, en relació amb la segregació escolar de l'alumnat NESE B, la detecció d'aquest alumnat s'ha incrementat de manera substancial entre els cursos 2018-2019 i 2023-2024 (amb percentatges que han passat del 6,4% al 24,7% a primària i del 5,6% al 18,6% a secundària), un fet que dificulta la comparabilitat de les dades des d'una perspectiva longitudinal.

La reducció de la segregació escolar ha afavorit que les aules comptin actualment amb més heterogeneïtat social, la qual cosa pot ser percebuda com un factor de complexitat pel professorat que abans tenia aules més homogènies. Tanmateix, la recerca educativa també mostra que la disminució de la segregació escolar tendeix a facilitar l'atenció de les

necessitats educatives específiques de l'alumnat i té efectes positius sobre els resultats acadèmics del sistema. L'anàlisi de les dades PISA constata, edició rere edició, que els països amb nivells de segregació escolar més elevats solen presentar nivells d'eficàcia educativa més baixos. Per exemple, en l'edició PISA 2022, el 21,2% de les diferències de puntuacions entre països en ciències s'explicaven pels nivells de segregació escolar.

En aquesta mateixa línia, les diferències de resultats entre centres d'alta i baixa complexitat en les proves de competències bàsiques que organitza el Departament d'Educació també han tendit a reduir-se en els darrers anys, tot i que amb un cert estancament a partir de la pandèmia per efecte de l'empitjorament dels resultats exposat en epígrafs anteriors. Mentre que l'any 2013 hi havia 21,8 punts de diferència en les puntuacions de matemàtiques entre centres d'alta i baixa complexitat, l'any 2023 aquesta diferència era de 16,6 punts.

La reducció de desigualtats en els resultats de l'alumnat migrant

Malgrat que Catalunya té un dels sistemes educatius a escala europea amb un pes més alt de l'alumnat migrant, i malgrat que obté resultats globals per sota de la mitjana europea, el sistema educatiu català mostra més capacitat de garantir els aprenentatges en condicions d'igualtat a l'alumnat d'origen migrant.

En l'avaluació PISA 2022, l'alumnat migrant va obtenir 42,6 punts menys en competència matemàtica que l'alumnat nadiu, una diferència lleugerament superior a la mitjana espanyola (-32,5), però també inferior a la mitjana europea (-46). Un cop es neutralitza la incidència dels factors socioeconòmics individuals, aquesta diferència es redueix a 5,1 punts i deixa de ser estadísticament significativa.

De fet, si es neutralitza la incidència de l'ISEC individual i en l'àmbit del centre, Catalunya no presenta diferències de resultats entre l'alumnat migrant i l'alumnat nadiu. A més, el seu sistema educatiu és un dels més

equitatius per a l'alumnat migrant, només al darrere del d'Andalusia, del de les illes Canàries i del de la Comunitat Valenciana a escala estatal, i del d'Irlanda i del de Letònia a escala europea.

Adicionalment, cal destacar que la tendència dels últims anys ha estat de disminució de la incidència del fet migratori en el rendiment de l'alumnat de manera sostinguda en temps. Així, des de fa una dècada, les diferències de resultats entre l'alumnat d'origen autòcton i l'alumnat d'origen migrant s'estan reduint, tant al brut dels factors socioeconòmics com quan es descompta la seva incidència. L'any 2009 la diferència de resultats en matemàtiques era de 77,2 punts (de 56 si descomptem l'ISEC) i l'any 2022 aquesta diferència s'havia reduït a 42,6 punts (a 5,1 si descomptem l'ISEC).

La millora de resultats s'observa tant en l'alumnat de primera generació com en l'alumnat de segona generació. De fet, l'alumnat de segona generació, un cop es descompta la incidència de l'ISEC, obté 7 punts més en matemàtiques que l'alumnat nadiu, una diferència que és estadísticament no significativa.

L'impacte nul de la llengua vehicular en els resultats

La poca incidència dels factors socioculturals també es constata quan s'analitza l'impacte de la llengua parlada a casa en els resultats. Tot i que la llengua normalment emprada com a vehicular al sistema educatiu no és la llengua inicial de més de la meitat de l'alumnat, sigui d'origen autòcton o migrant, el sistema educatiu a Catalunya aconsegueix garantir els mateixos resultats independentment de la llengua parlada a casa.

Segons l'estudi sociolingüístic de l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO de l'any 2022 (CSASE, 2023), menys del 50% de l'alumnat té el català com a llengua inicial. A 6è de primària, el 36,1% de l'alumnat tenia el català com a llengua inicial, i el 12,7% tenia el català i el castellà. A 4t d'ESO, un 32,4% tenia el català com a llengua inicial i un 17,2% tenia tant el català com el castellà.

Les dades PISA evidencien que, quan s'analitzen els resultats de les proves de competència, l'alumnat catalanoparlant obté entre 31 i 34 punts més que l'alumnat castellanoparlant en matemàtiques, ciències i comprensió lectora. Un cop es neutralitza la incidència dels factors socioeconòmics, aquestes diferències es redueixen i passen a ser estadísticament no significatives a les tres competències. Aquest comportament s'ha consolidat al llarg de les dues darreres dècades. Només en l'avaluació PISA 2015 es van detectar diferències significatives en lectura i ciències descomptant la incidència de l'ISEC.

Convé recordar que l'any 2022 el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei 8/2022, de 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari i el Decret llei 6/2022, de 30 de maig, pel qual es fixen els criteris aplicables a l'elaboració, l'aprovació, la validació i la revisió dels projectes lingüístics dels centres educatius. Més recentment, l'any 2024, el Departament d'Educació també va aprovar el Decret 91/2024, de 14 de maig, sobre el règim lingüístic del sistema educatiu no universitari, que desplega aquest marc legal sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari. Aquest ordenament, que està pendent del pronunciament del Tribunal Constitucional després dels recursos i de les qüestions d'inconstitucionalitat plantejades pel Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i alguns partits polítics, i que desplega la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya, regula el català com a llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu, i el català i el castellà com a llengües d'ús curricular i d'ensenyament.

Les dificultats del sistema educatiu per fer front a la vulnerabilitat social de l'entorn: l'empitjorament de l'equitat en els aprenentatges

L'increment de les desigualtats en els aprenentatges

Si bé el sistema no empitjora l'equitat relacionada amb factors socioculturals de l'alumnat (origen migrant, llengua parlada a casa, etc.), sí que sembla perjudicar l'equitat relacionada amb els factors socioeconòmics.

Les dades PISA assenyalen que les diferències de resultats entre l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt i el d'estatus socioeconòmic baix s'han incrementat de manera significativa en el període 2018-2022. En competència matemàtica, la diferència ha passat de 81,2 punts a 95,6, en competència científica, de 75,7 punts a 92,3 i en competència lectora, de 77,5 punts a 93,7 (en aquest cas, tenim present el període 2015-2022, atès que no hi ha dades disponibles per a l'any 2018). De fet, l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix ha tingut una evolució més negativa en aquest període que l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt, amb una reducció de 22,7 punts en competència matemàtica (en comparació amb els 8,3 punts de l'alumnat amb un ISEC alt), de 16,4 en competència científica (en comparació amb 0) i de 45,6 en comprensió lectora (en comparació amb 29,4).

També ha augmentat la variació de puntuació explicada per l'increment d'una unitat de l'ISEC. Per cada unitat de l'ISEC, la puntuació en competència matemàtica s'ha incrementat en 33,3 punts, 1,6 punts més que l'any 2018 i 5,7 punts més que l'any 2015, la puntuació en competència científica ha crescut 32 punts, 2,3 punts més que l'any 2018 i 3,2 més que l'any 2015, i la puntuació en competència lectora ha augmentat 33,1 punts, 6,9 punts més que l'any 2015. Quant al percentatge de variància de resultats explicada per l'ISEC, s'ha enfilat en el cas de la competència matemàtica (3,1 punts percentuals) i de la competència científica (2,3 punts) en el període 2018-2022, tot i que en competència lectora s'ha mantingut pràcticament igual respecte a l'any 2015 (-0,2). Això significa que l'estatus socioeconòmic de l'alumnat és més determinant a l'hora d'explicar els resultats ara que no pas anys enrere, abans de la pandèmia.

De fet, el sistema educatiu no només ha incrementat la proporció d'alumnat amb un nivell baix de competència, tal com s'ha comentat en epígrafs anteriors, sinó que també ha augmentat la distància entre l'alumnat que obté bons i mals resultats, en bona part perquè l'alumnat que obté mals resultats ha presentat una reducció del seu rendiment més pronunciada. Per exemple, l'any 2015 hi havia una diferència entre els percentils 10è i 90è de 220 punts en competència matemàtica, de 226 punts en competència lectora i de 235 punts en competència científica, una diferència que l'any 2022 va arribar als 229, 263 i 244 punts respectivament. En aquest període, l'alumnat amb mals resultats va perdre 33 punts en competència matemàtica, mentre que l'alumnat amb bons resultats, en va perdre 24. Pel que fa a la comprensió lectora, aquest retrocés va ser de 52 i 15 punts respectivament, i en el cas de la competència científica, de 28 i 19 punts respectivament. Per tant, sembla que el sistema educatiu és menys equitatiu quant als aprenentatges a l'educació bàsica. En realitat, tot i situar-se en una posició més favorable respecte a la mitjana de la Unió Europea, Catalunya és la comunitat autònoma amb unes diferències entre alumnat amb bons i mals resultats més notables.

Els dèficits en l'acompanyament que les famílies ofereixen a l'alumnat

L'informe PISA 2022 proporciona informació sobre el suport i l'acompanyament a l'escolaritat que les famílies ofereixen a l'alumnat a partir d'un índex de suport familiar calculat en funció de la freqüència amb què els progenitors parlen amb els fills i s'interessen per la seva situació escolar.

Un percentatge elevat d'alumnes valora que els seus progenitors gairebé mai (dues o menys vegades al mes) parlen amb ells sobre com els va a l'escola (46,2%), sobre els problemes que hi poden tenir (41,2%) o sobre la seva formació futura (36,7%).

En aquest sentit, Catalunya presenta un índex de suport familiar amb valors negatius (-0,07), clarament per sota de la mitjana estatal (0,11) i, en menor mesura, de les mitjanes europea i dels països de l'OCDE (0). A més, Catalunya és la comunitat autònoma amb un índex de suport

familiar a l'alumnat més baix i se situa entre els països europeus amb un índex més baix, només al darrere de Polònia, Eslovènia, Àustria, Bèlgica, França i Eslovàquia.

El suport familiar és un factor que té incidència sobre els resultats en els aprenentatges (18 punts de diferència a les proves de matemàtiques entre els quartils superior i inferior en el cas de Catalunya) i que està fortament condicionat per l'estatus socioeconòmic familiar. De fet, Catalunya presenta unes diferències en funció de l'estatus socioeconòmic familiar (ISEC) més significatives que Espanya i que la mitjana de països de la Unió Europea (entre aquests països, només al davant de França i Eslovàquia).

Les desigualtats creixents en l'àmbit del lleure

L'impacte de la pandèmia en la participació en el lleure educatiu

Un dels àmbits en què la pandèmia ha generat més impacte ha estat el del lleure educatiu dels infants i adolescents. En el període 2020-2021, la participació dels infants en activitats extraescolars durant el curs i en activitats d'educació en el lleure durant l'estiu es va reduir de manera significativa. Així, segons les dades de l'Enquesta de salut de Catalunya, la participació en activitats extraescolars esportives va passar del 63,8% de l'any 2019 al 54% de l'any 2021 (una disminució de 10 punts percentuals) i la participació en activitats no esportives va passar del 41,9% al 34,6% en aquest mateix període (7 punts percentuals menys). A més, les dades de la Direcció General de Joventut relacionades amb les activitats notificades evidencien que la participació en activitats educatives dutes a terme a l'estiu va caure un 34,5% (37,8% si prenem com a referència les activitats d'educació en el lleure dutes a terme durant tot l'any, no només a l'estiu).

Per exemple, les taxes brutes d'escolarització dels infants i adolescents d'entre 6 i 17 anys a les escoles de música van caure del 6,6% del curs 2018-2019 al 5,5% del curs 2020-2021. La reducció del nombre d'alumnes en aquest període va ser del 15,7%.

També és ben cert que, un cop superat aquest període, la participació en activitats de lleure ha recuperat els nivells vigents abans de la pandèmia. L'any 2023 la participació en activitats extraescolars esportives es va situar en el 65,5% i la participació en activitats extraescolars no esportives, en el 41,9%, uns valors equivalents als de l'any 2019. Alhora, l'any 2023 ja hi havia un 6,1% més d'infants i adolescents que participaven en activitats d'educació en el lleure a l'estiu que l'any 2019. L'impacte de la pandèmia, doncs, sembla haver-se esvaït.

Tot i això, roman l'impacte de la reducció de la inversió d'hores en activitats extraescolars. Segons l'Enquesta de salut de Catalunya, els infants i adolescents que duen a terme activitats extraescolars dediquen 152 hores anuals a activitats esportives i 91,9 hores anuals a activitats no esportives. En termes d'aprenentatges, aquest és el cost d'oportunitat assegurat individual de la pandèmia per a un 10% de la població infantil de 3 a 14 anys a les activitats extraescolars esportives i per a un 7% a les activitats extraescolars no esportives.

A més, les mateixes dades de l'Enquesta de salut de Catalunya posen de manifest que les desigualtats existents en els nivells de participació s'han incrementat lleugerament en els darrers anys. En el període 2021-2023, les diferències en els nivells de participació entre els infants de 3 a 14 anys de classe social baixa i de classe social alta eren superiors als 25 punts percentuals, tant a les activitats extraescolars esportives com a les no esportives, mentre que aquestes diferències en el període 2017-2018 se situaven al voltant dels 20 punts percentuals.

L'Enquesta de salut de Catalunya també evidencia que el 34,5% dels infants i adolescents de 3 a 14 anys, és a dir, una tercera part, no participen en activitats extraescolars esportives (prop de 325.000) i que el 58,1% d'aquests infants i adolescents, és a dir, més de la meitat, no ho fan en activitats extraescolars no esportives (prop de 550.000). En el cas de les activitats d'educació en el lleure d'estiu, com a mínim el 56,1% dels infants i adolescents de 3 a 17 anys no hi participen (més de 650.000).

Aquesta manca de participació és més prevalent entre els infants i adolescents socialment desfavorits. Així doncs, l'any 2023 només el 20% dels infants de classe social alta no participaven en activitats extraescolars esportives, mentre que aquesta proporció era del 45,2% en el cas dels infants i adolescents de classe social baixa (una bretxa de 25 punts). Pel que fa a les activitats no esportives, el 43,6% dels infants i adolescents de classe alta no hi participaven, un percentatge que augmentava fins al 66,9% en el cas dels infants i adolescents de classe baixa (també amb una bretxa de 25 punts).

L'Enquesta de participació extraescolar de l'any 2022 feta per l'Aliança Educació 360 va concloure que el 17% de l'alumnat d'entre 6 i 15 anys no duu a terme cap activitat extraescolar (prop de 140.000). Si prenem com a referència el nivell socioeconòmic familiar, el 34% dels infants i adolescents de nivell socioeconòmic baix no participen en aquestes activitats. Tanmateix, només el 8% dels infants i adolescents de nivell socioeconòmic alt no hi participen (amb una bretxa de 26 punts).

La millora de la cobertura de la política educativa

La reducció de desigualtats a l'educació infantil

L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats

L'escolarització primerenca té efectes positius en els aprenentatges de l'alumnat al llarg de la seva trajectòria escolar. Per exemple, PISA constata que l'alumnat que ha estat escolaritzat més d'un any abans d'accedir a l'educació primària obté millors resultats en les diferents competències, també quan es neutralitza la incidència dels factors socioeconòmics. L'edició de l'any 2022 va evidenciar que a Catalunya l'alumnat que ha estat escolaritzat més d'un any abans de l'educació primària obté 74,9 punts més en comprensió lectora, 61,9 punts més en competència matemàtica i 55 punts més en competència científica. A paritat d'estatus

socioeconòmic, aquestes diferències disminüïen, però continuaven sent estadísticament significatives (de 57 punts en comprensió lectora, de 48 punts en competència matemàtica i de 35,7 punts en competència científica). Això no obstant, cal destacar que l'any 2022 les diferències en els resultats a les proves de competències un cop neutralitzats els factors socioeconòmics es van ampliar i van reduir la seva dependència de l'estatus socioeconòmic.

A escala europea, Catalunya se situa entre els països amb taxes d'escolarització dels 3 anys fins a l'edat d'inici de l'educació obligatòria més altes, superiors al 95% i per sobre de la mitjana europea (92,5% l'any 2021). A més, és un dels països amb menys diferències relacionades amb l'estatus socioeconòmic en l'escolarització com a mínim d'un any de l'alumnat abans d'accedir a l'educació primària, només al darrere de França i Irlanda, i juntament amb Espanya, gràcies a la seva universalització.

En el cas de l'escolarització abans dels 3 anys, Catalunya també se situa entre els països europeus amb taxes més elevades, del 43,9% l'any 2023, clarament per sobre de la mitjana del conjunt de la Unió Europea (16,7% l'any 2021) i al darrere de Dinamarca, Suècia, Eslovènia, Alemanya, Finlàndia i Espanya (47,7%).

L'increment de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle: llums i ombres

Catalunya ha experimentat des de fa dues dècades un creixement sostingut de les taxes d'escolarització dels infants de 0 a 2 anys a l'educació infantil de primer cicle. L'any 2000 la taxa d'escolarització se situava en el 27,9%, mentre que l'any 2023 ja era del 43,9% (més de 15 punts percentuals més).

Si bé fins al curs 2011-2012 aquest creixement es va fonamentar en un increment de l'oferta, d'aleshores a ençà s'ha sostingut especialment gràcies a la davallada demogràfica.

Alhora, l'evolució de l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle a Espanya ha mostrat una tendència manifestament més positiva que a Catalunya. El curs 2000-2001 la taxa d'escolarització de Catalunya (27,9%) triplicava la d'Espanya (8,9%) i Catalunya era una de les comunitats autònomes amb les taxes més altes. Tanmateix, el curs 2022-2023 la taxa d'escolarització de Catalunya va ser del 43,9% i es va situar per sota de la d'Espanya (47,7%), en una posició intermèdia entre les comunitats autònomes.

En aquest sentit, cal destacar que l'educació infantil de primer cicle va ser un dels àmbits més afectats per les mesures d'austeritat aplicades durant la crisi econòmica de l'any 2008, tant en valors absoluts com en valors relatius, amb un decrement del finançament de 127,8 milions d'euros en el període 2009-2014, un 86,8% menys. El Departament d'Educació va minorar el finançament transferit als ajuntaments i a les titularitats dels centres privats per al sosteniment de les places i va suprimir la subvenció adreçada als ajuts per a l'accés dels infants socialment desfavorits, amb el consegüent increment dels costos d'escolarització per a les famílies i de les desigualtats d'accés. En el període comprès entre els cursos 2011-2012 i 2014-2015 es va reduir l'escolarització en prop de 13.000 alumnes a les llars d'infants i d'aleshores ençà la provisió de places s'ha mantingut estabilitzada al voltant de les 80.000.

La crisi de la pandèmia també va comportar que el curs 2020-2021 hi hagués 15.000 alumnes menys que el curs anterior i que la taxa d'escolarització caigués fins al 34,9%. A partir del curs 2021-2022, la taxa d'escolarització s'ha anat recuperant, fins al punt que el curs 2022-2023 ja superava els nivells d'escolarització existents just abans de la pandèmia (43,9%), tot i que el nombre d'alumnat escolaritzat se situï encara per sota en valors absoluts (-1.000).

En el període 2014-2021, en canvi, ha estat l'àmbit amb un creixement relatiu més important, de més del 300%, amb un augment de 73,1 milions d'euros.

La disminució de les desigualtats d'accés

Les desigualtats d'accés a l'educació infantil han tendit a decreïxer en els darrers anys. Si prenem com a referència la participació en aquesta etapa de l'alumnat de nacionalitat estrangera, eminentment d'origen migrant, el curs 2022-2023 la presència d'aquest alumnat era del 7,6%, tres vegades inferior al percentatge que correspondria segons la seva presència entre la població d'aquesta edat en el conjunt de Catalunya (22,3%). Quant a la taxa d'escolarització (15%), era tres vegades més petita que la taxa d'escolarització de la població d'aquesta edat en el seu conjunt (43,9%).

No obstant això, aquestes desigualtats d'accés han tendit a reduir-se en els últims anys. Si bé actualment l'educació infantil de primer cicle té tres vegades menys alumnat de nacionalitat estrangera del que correspondria pel seu pes demogràfic, fa una dècada el desequilibri era de cinc vegades menys: el curs 2013-2014 hi havia un 4% d'alumnat de nacionalitat estrangera en aquesta etapa (en comparació amb un 20,2% d'infants de 0 a 2 anys de nacionalitat estrangera en el conjunt de Catalunya) i avui aquest percentatge és del 7,6% (en comparació amb un 22,3% d'infants de nacionalitat estrangera en el conjunt de Catalunya).

En els darrers anys també s'ha impulsat la gratuïtat de l'I2 al sector públic. Tanmateix, aquesta política ha tingut fins ara un impacte limitat en la reducció de desigualtats, en bona part perquè la majoria d'alumnes que accedeixen a l'I2 procedeixen de l'I1, una etapa que no està sotmesa a aquests criteris de gratuïtat. A més, les places disponibles d'I2 no cobreixen tota la demanda existent. De fet, la taxa d'escolarització a l'I2 de l'alumnat de nacionalitat espanyola ha augmentat més el curs 2022-2023 respecte al curs anterior (del 73,8% al 82,1%, 8,3 punts percentuals més) que la taxa d'escolarització de l'alumnat de nacionalitat estrangera (que ho ha fet del 21,5% al 28%, 6,5 punts percentuals més).

La millora de l'impacte de la gratuïtat d'I2 en la reducció de desigualtats està molt lligada a la provisió d'oferta suficient per atendre la demanda existent.

L'increment de les polítiques de beques per a la superació de barreres econòmiques

Invertir més en educació ha permès augmentar també la despesa en polítiques de beques a Catalunya. El curs 2021-2022 el percentatge de la despesa en beques no universitàries sobre el conjunt de la despesa no universitària va ser del 3,36%, mentre que el curs 2013-2014 era de l'1,10%. Així mateix, la despesa en beques no universitàries per estudiant ha passat dels 46,7€ als 183,7€ en aquest període i la cobertura de les beques, del 3,7% al 18,3%.

Aquests nivells se situen encara lleugerament per sota de la mitjana estatal, tant pel que fa al percentatge de la despesa en beques no universitàries (3,36% vs. 3,74%) com pel que fa a la despesa per estudiant (183,7€ vs. 220,1€) i a la cobertura (18,3% vs. 25,4%). És especialment negatiu el dèficit d'inversió en beques en els ensenyaments secundaris postobligatoris: Catalunya té una cobertura del 17,3% de l'alumnat, molt per sota de la mitjana espanyola (34,4%) i només per sobre de les illes Balears.

A escala europea, l'any 2020 Catalunya continuava sent un dels països europeus amb un percentatge de despesa en beques sobre la despesa en educació més baix (3,4%), inferior a la mitjana europea (5,9%). Només superava Grècia, Luxemburg, Lituània, Polònia, República Txeca i Estònia, i es trobava a gran distància dels països capdavanters, com ara Dinamarca, Bulgària, Països Baixos o Suècia, amb percentatges superiors al 10%.

Tot i això, l'evolució d'aquests indicadors a Catalunya ha estat més positiva que al conjunt d'Espanya. Mentre que durant aquest període la despesa en beques per estudiant s'ha pràcticament quadruplicat i la cobertura s'ha gairebé quintuplicat a Catalunya, en el cas d'Espanya aquest increment ha estat significatiu, però més modest i no s'ha arribat a duplicar.

Aquest creixement de la despesa en beques s'ha produït en un context d'augment de la despesa privada en ensenyament a les llars, tot i la reducció que es va produir durant la pandèmia per efecte de la minoració de l'activitat escolar. L'any 2014 les llars destinaven un 1,9% a ensenyament i 1.091€ per estudiant. En canvi, l'any 2022 aquests indicadors van ascendir fins al 2,2% i fins als 1.396€ respectivament, un 28% més.

Catalunya té una despesa privada en ensenyament per estudiant un 50,4% més elevada que la d'Espanya (1.396€ vs. 928€) i és la segona comunitat amb una despesa per estudiant més alta, només al darrere del País Basc (1.663€). Les llars catalanes paguen, doncs, 468€ més per estudiant que les llars del conjunt de l'Estat. Aquestes diferències s'expliquen per factors com ara el nivell de renda per càpita o el pes del sector concertat al sistema. Cal tenir present, però, que l'increment de la despesa privada en ensenyament que s'ha produït en els darrers anys no s'ha traduït en un creixement l'escolarització en centres concertats. Quant a l'augment de la despesa privada en ensenyament per estudiant en el període 2014-2022, ha estat més intens a Catalunya (28%) que a Espanya (21,6%).

En conclusió, tenim un sistema educatiu caracteritzat en els últims anys per un repunt de la inversió pública, però també per un increment de la despesa privada en ensenyament de les famílies, en un context de més vulnerabilitat social i de feblesa, encara, de les polítiques de beques. És en aquestes circumstàncies que les polítiques de beques adopten un paper fonamental.

La participació creixent en la formació al llarg de la vida

Catalunya s'havia caracteritzat al llarg de les dues darreres dècades per un dèficit estructural de participació en la formació al llarg de la vida, lluny d'assolir els nivells de participació previstos per l'Estratègia europea 2020 per a l'any 2020 (15%). L'evolució d'aquests nivells de participació

va estancar-se al voltant del 10% fins a l'any 2010 i, després, va experimentar un retrocés en el període 2010-2016, per efecte, fonamentalment, de la crisi econòmica de l'any 2008 i de la reducció de l'ocupació. A conseqüència d'aquesta crisi, Catalunya va passar a ser la comunitat autònoma amb nivells de participació més baixos l'any 2016 (7,4%), molt per sota de les mitjanes estatal (9,4%) i europea (10,3%).

A partir d'aleshores, els nivells de participació en la formació al llarg de la vida han tendit a incrementar-se de manera sostinguda en el temps, fins a situar-se l'any 2023 en el 14,1%, amb prop de 300.000 persones de 25 a 64 anys més en formació i per sobre, novament, de la mitjana europea (12,7%), sense un impacte destacable amb motiu de la pandèmia. Malgrat això, Catalunya encara es troba per sota de la mitjana estatal (15,8%). De fet, és la segona comunitat autònoma amb un nivell de participació de la població adulta en la formació al llarg de la vida més baix.

Si prenem com a referència la formació d'adults, Catalunya presenta, sense considerar la formació en llengües i en competència digital, unes taxes brutes d'escolarització lleugerament inferiors a la mitjana estatal (5,5% vs. 6,5%) i és una de les comunitats autònomes amb taxes brutes de participació més baixes, només al davant de Múrcia, Madrid, Cantàbria, Galícia i Navarra.

Després que el nombre de persones adultes escolaritzades mostrés una tendència decreixent des del curs 2015-2016 fins al curs 2021-2022, el curs 2022-2023 el nombre d'aquests alumnes es va tornar a incrementar de manera significativa, sobretot en els ensenyaments de llengües i de competència digital. En l'actualitat, més del 50% de l'alumnat dels centres de formació d'adults duu a terme formació en llengües, principalment en llengües catalana i castellana. A diferència d'altres ensenyaments en què la població estrangera presenta dificultats d'accés, en el cas de la formació d'adults més del 50% d'alumnat és de nacionalitat estrangera, molt per sobre del seu pes poblacional, amb un percentatge que ha anat creixent en els darrers anys.

Pel que fa a la formació bàsica i a la preparació de proves d'accés als cicles formatius i a la universitat, les dades d'escolarització s'han mantingut relativament estables en els últims anys, amb xifres sensiblement més baixes que les de fa una dècada, compatibles amb la reducció de l'abandonament escolar prematur. De fet, cada cop hi ha menys població menor de 25 anys en aquests ensenyaments, prop de 15 alumnes, el 21,4% del total.

L'augment de les desigualtats d'accés

El nivell d'instrucció és un dels factors més determinants per comprendre les desigualtats d'accés a la formació de la població adulta. La població amb estudis superiors tendeix a participar més en la formació al llarg de la vida que la població amb estudis secundaris o inferiors: mentre que l'any 2023 el 22,3% de la població de 25 a 54 anys amb estudis superiors hi participava, aquesta proporció decreixia fins al 6,9% entre la població amb estudis bàsics o inferiors. Això significa que la població amb estudis superiors participa més de tres vegades més (3,22 l'any 2023) en la formació que la població amb estudis secundaris o inferiors.

En general, en períodes de crisi les desigualtats d'accés per raó del nivell d'instrucció s'incrementen i en moments de bonança o recuperació econòmica, es redueixen. Tanmateix, arran de la pandèmia, les desigualtats d'accés a la formació al llarg de la vida han augmentat, sobretot perquè el repunt de la participació de la població adulta ha estat protagonitzat de manera més intensa per la població amb estudis superiors. Mentre que l'any 2019 el diferencial de participació entre la població amb estudis superiors i la població amb estudis secundaris era de 10,6 punts percentuals (15,1% vs. 4,5%), l'any 2023 aquest diferencial era de 15,4 punts percentuals (22,3% vs. 6,9%).

Una política educativa (social) per a la millora dels resultats en els aprenentatges

Equitat, eficàcia i condicions d'educabilitat

Aquest anuari parteix del convenciment que qualsevol anàlisi sobre les trajectòries i els resultats educatius necessita precisar bé els condicionants socials de l'aprenentatge. És a dir, hem d'entendre quines condicions personals, econòmiques, socials o de context desnivellen les oportunitats educatives. Pretenem donar una mica de llum als processos, factors o recursos que actuen sobre aquestes condicions des d'un vector educatiu, però, alhora, anant més enllà d'allò considerat estrictament escolar. L'esperit d'aquest exercici col·lectiu és orientar la conversa al voltant dels grans reptes en educació, no al marge sinó en relació amb altres grans reptes que fa temps que transformen la nostra societat a un ritme a la vegada lent i accelerat.

A vol d'ocell, les dades que presentem en aquest anuari ens mostren un sistema educatiu que els darrers anys ha dut a terme esforços notables per corregir dèficits acumulats i ha millorat alguns dels indicadors que ens situaven en una certa excepcionalitat europea. Veiem progressos importants en la trajectòria educativa, sobretot en la reducció de la repetició i de l'abandonament escolar, i en la prolongació de la formació més enllà de l'etapa obligatòria. Malgrat això, aquestes millores no han arribat a contrarestar les dues grans realitats que ens assenyalava l'anàlisi quan l'observem íntegrament. En primer lloc, tots els indicadors, tant de trajectòria com de rendiment educatiu, estan travessats per una forta incidència de la desigualtat social. L'alumnat situat a l'estrat socioeconòmic més baix té més probabilitats de repetir curs, de no finalitzar l'educació secundària o de no rendir adequadament. Aquesta bretxa social gairebé no s'ha aconseguit atenuar en alguns casos. En general, la seva presència tossuda permet pocs matisos. En segon lloc, el rendiment del sistema en conjunt, mesurat pels resultats de proves estandarditzades de

competències bàsiques, ha empitjorat de manera força categòrica aquí també. Els resultats de Catalunya a l'avaluació PISA 2022 són pitjors que en anys anteriors, que a la majoria de comunitats autònomes i que a la majoria de països del nostre entorn.

És a dir, el nostre sistema educatiu presenta dos grans problemes: un d'equitat i un altre d'eficàcia. Una pregunta rellevant és si aquests dos problemes estan relacionats o no. Entendre-la ens podria generar una pregunta més àmplia sobre si els sistemes educatius més equitatius són també els més eficaços. Tractar de contestar aquesta darrera pregunta ens portaria a una discussió acadèmica llarga i inacabada amb una evidència científica que no dona respostes clares. Hi ha països que obtenen bons resultats en equitat i a l'avaluació PISA, per exemple Finlàndia, i països amb sistemes educatius més estratificats socialment que també excel·leixen en aquest aspecte, com ara Alemanya. Per al nostre propòsit, és més important intentar comprendre com i de quina manera les dues coses es combinen i es manifesten en la nostra realitat concreta. Sense un interès genuí per conèixer aquesta relació, difícilment podrem articular propostes de millora. Es tracta, i aquí rau el nostre esforç, de provar d'esbrinar quins són els nusos que tensionen el sistema.

Per començar, les dades mostren un fort desequilibri en l'evolució de la demanda i l'oferta educatives. Quant a la demanda, sovint es parla de la caiguda de la natalitat com la pauta que més impacta la demografia educativa d'ara i del futur més immediat. Cohorts menys nombroses poden obrir una finestra d'oportunitat si mantenim constant l'esforç pressupostari. Amb menys nenes i nens que s'han d'escolaritzar, tenim més marge de maniobra per invertir qualitativament en educació, com, per exemple, disminuint ràtios o oferint reforç a les aules. No obstant això, aquesta és una realitat explicada només a mitges. Si bé la caiguda en naixements es reflecteix en menys demanda a l'educació infantil, és a dir, a l'entrada per sota, Catalunya és un dels pocs països europeus que ha experimentat un creixement global de la població en edat escolar. Al conjunt del sistema educatiu, incloent-hi l'educació superior, en poc

més de dues dècades l'alumnat ha augmentat un 45%. Des del començament del segle XXI, la població escolar s'ha incrementat en mig milió d'alumnes aproximadament.

Aquesta pauta és un reflex dels fluxos migratoris globals més recents i és rellevant per dos motius. Primer, perquè suposa un canvi quantitatiu en la distribució de la despesa educativa per alumne. Segon, perquè aquesta nova demografia escolar ha alterat significativament la composició social a les aules. En un temps relativament curt, sobretot si es compara amb la resta de països europeus, les escoles han passat de tenir un alumnat força homogeni a tenir un alumnat ric en cultures, llengües i llocs de procedència. A més, bona part de l'augment de la població escolar ha tingut lloc en els nivells socioeconòmics més baixos, un fet que reflecteix les dinàmiques migratòries pròpies. Són sovint nens i nenes que juntament amb les seves famílies acumulen tota la precarietat que el mercat laboral, el mercat immobiliari i el sistema de protecció social són capaços d'oferir als nouvinguts i no tan nouvinguts. Les trajectòries migratòries actuals, els processos de reagrupament familiar i l'enorme inestabilitat residencial i laboral també afegeixen un element de transitorietat i d'hipermobilitat que xoca amb les lògiques institucionals d'assignació de plaça i d'organització del curs escolar. Una part significativa de les noves incorporacions al sistema escolar es produeix a través de la *matrícula viva* al llarg de tot el curs, amb un repartiment encara desigual entre els centres.

Aquests canvis en la demanda social no han anat acompanyats d'un esforç pressupostari paral·lel. El sistema educatiu arrossega des de fa dècades un problema d'infrafinançament. Si bé en la darrera dècada s'han escurçat distàncies en relació amb la mitjana de despesa d'Espanya, seguim a la part baixa de la distribució, sobretot pel que fa a la mitjana dels països de la Unió Europea. Aquest desequilibri entre oferta i demanda fa que el sistema tingui dificultats tant per garantir la igualtat d'oportunitats en una realitat creixentment desigual com per assegurar el seu funcionament normal. Aquesta mena de descompensació entre una realitat

canviant i la capacitat d'adaptació de la institució converteix el sector educatiu en especialment vulnerable davant d'esdeveniments extraordinaris, com ara la pandèmia de la covid-19. Segons les dades, el tancament de les escoles i l'educació a distància durant els mesos de confinament van ampliar de manera molt notable les bretxes entre l'alumnat amb més recursos i l'alumnat amb menys recursos, i van reforçar les desigualtats de partida.

La nostra proposta parteix d'observar l'abordatge de les tensions descrites des de dins i des de fora de l'escola. Des de la política educativa es poden fer moltes coses, però la realitat que l'envolta defineix els límits del perímetre. Molts altres àmbits de la política pública incideixen directament en les condicions d'educabilitat.

El primer obstacle per garantir la igualtat d'oportunitats educatives és la persistència i, en molts sentits, la cronificació de la pobresa infantil. Prop del 30% dels nens i adolescents de Catalunya viuen en llars amb recursos econòmics escassos o nuls. Es miri pel cantó que es vulgui, el nostre estat del benestar, que s'escora ostensiblement cap als grups de més edat, disposa d'una capacitat limitada a l'hora de protegir situacions de risc i facilitar les transicions vitals de les generacions més joves. Tant a Espanya com a Catalunya, les persones menors de 16 anys són el grup més empobrit. Continuem sent una excepció en relació amb països de riquesa similar en absència d'una prestació econòmica universal adreçada a les famílies amb fills. Els programes focalitzats de garantia d'ingressos, com ara l'Ingrés Mínim Vital o la Renda garantida, només ofereixen una resposta parcial al problema perquè ni arriben a totes les famílies que ho necessiten ni aconsegueixen garantir unes condicions dignes de vida. Hem insistit en aquestes pàgines que només abordarem les condicions de l'alumnat més vulnerable des d'una mirada transversal que acabi amb les miopies habituals dels diferents negocis administratius. En aquest sentit, proposem actuacions que coincideixen amb el full de ruta de l'Estratègia de lluita contra la pobresa infantil aprovada pel Govern l'abril del 2024, que comparteix, a més, bona part de les

propostes fetes recentment per la Fundació Bofill, el Síndic de Greuges o la Plataforma d'Infància, entre d'altres. Aquestes propostes es mouen entre l'extensió del caràcter universal i gratuït dels serveis educatius, com ara la primera etapa de l'educació infantil, el menjador escolar o el temps *fora escola*, i l'enfortiment de les polítiques de transferència de rendes focalitzades dirigides a les famílies amb més vulnerabilitat.

Pel que fa a les polítiques pròpiament educatives, els punts de partida molt desiguals de l'alumnat, units a l'estratificació escolar que propicia un sistema educatiu repartit entre centres de titularitat pública, privada i concertada, obliguen a efectuar intervencions graduals en funció de la necessitat. Mesures de talla única, com ara la reducció indiscriminada d'una hora de la jornada laboral del professorat o la baixada de ràtios, poden beneficiar les escoles que ja tenen una situació de privilegi relatiu i incidir menys, en canvi, allà on hi ha més urgència de recursos addicionals. Hem alertat repetides vegades en aquest monogràfic del caràcter regressiu que poden tenir tant el finançament com els programes que s'introdueixen de forma lineal. En aquest sentit, la incorporació de nous perfils professionals de suport als centres amb més complexitat social, objecte d'anàlisi en un dels capítols, és una mesura que camina en la direcció correcta. Tot i això, la manca d'integració d'aquests nous professionals als claustres i la precarietat laboral vinculada a molts d'aquests perfils obliguen a revisar la implementació d'aquesta política. Com gairebé sempre, entre les bones intencions que pot albergar una norma, en aquest cas l'ampliació de drets i el nou marc de convivència que proposa el Decret llei sobre l'escola inclusiva, i la seva posada en funcionament hi pot haver un abisme.

Insistim també que l'espai on els infants viuen i se socialitzen té un paper fonamental en la reproducció de les desigualtats socials. Hem tractat la problemàtica de la segregació urbana, l'entorn alimentari al voltant de les escoles i la vulnerabilitat al canvi climàtic des de la perspectiva de les condicions d'educabilitat i les oportunitats educatives. La forta tendència cap a la segregació residencial modela processos de tancament social

amb un efecte concatenat en la segregació educativa. El barri on vivim genera oportunitats a través de coses tangibles, com ara la qualitat de la infraestructura, l'habitatge, la presència d'espai verd o l'accessibilitat del transport. Tanmateix, les oportunitats (o les carències) també es forgen a través d'altres aspectes intangibles com, per exemple, el capital social que concedeix una xarxa comunitària determinada. Així, diversos capítols d'aquest anuari posen en relleu la necessitat d'incorporar aquesta dimensió territorial a les actuacions de política pública adreçades a reduir la desigualtat social.

En els darrers anys, tal com s'ha esmentat precedentment, el Departament d'Educació ha fet un gran salt en la detecció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals, que es troba en una situació de desavantatge educatiu en relació amb les condicions d'educabilitat bàsiques fins al punt de comprometre el seu procés d'aprenentatge o dificultar el seu èxit escolar.

Aquesta detecció ha d'anar associada a unes mesures que, més enllà de garantir l'escolarització equilibrada de l'alumnat com es fa en l'actualitat i d'atorgar un ajut, l'anomenada *motxilla escolar*, que facilita l'accés d'aquest alumnat a les activitats complementàries, a les sortides escolars i al material escolar, entre d'altres, optimitzin les seves condicions d'educabilitat. El curs 2023-2024 hi havia un total de 235.000 alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals escolaritzats als ensenyaments d'educació infantil de segon cicle, de primària i de secundària obligatòria.

Propostes i mesures

La universalització dels espais educatius subjectes a desigualtats d'accés importants

La creació de 20.000 places d'I1 i d'I2 per garantir l'accés gratuït de l'alumnat amb necessitats educatives específiques (el Pacte Nacional per a l'Educació 0-3)

La participació en l'educació infantil de primer cicle té, entre altres factors, un impacte sobre els resultats educatius de l'alumnat especialment vulnerable al llarg de la seva trajectòria escolar. En el seu capítol de l'anuari, Navarro i Mayordomo indiquen que els àmbits d'actuació per treballar cap a un sistema 0-3 integral i funcional en un context multinivell són l'increment de l'oferta, la intervenció sobre els costos de les places i la incorporació de mecanismes d'accés equitatiu.

Cal introduir mesures que garanteixin l'accés dels infants socialment vulnerables a l'oferta disponible, enlloc d'estendre la gratuïtat a l'I2 sense consolidar una provisió universal de l'accés a aquesta etapa educativa. Sense aquesta universalització, la gratuïtat de l'I2 beneficia sobretot els alumnes socialment més afavorits que estan escolaritzats, ja des de més petits, a l'educació infantil de primer cicle i no necessàriament als infants amb condicions d'educabilitat més desfavorables.

El curs 2023-2024 l'educació infantil de primer cicle va escolaritzar 75.006 alumnes, dels quals només 389 constaven com a alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques i socio-culturals. Aquest fet s'explica per les desigualtats d'accés, però també pels dèficits en la detecció d'aquests infants ja escolaritzats als centres.

A l'educació infantil de segon cicle, on ja es fa aquesta tasca de detecció, hi ha un 27,4% d'alumnat amb aquestes necessitats educatives específiques. Si prenem aquesta prevalença, que s'ajusta al risc de pobresa, com a referència, hi ha prop de 48.000 infants de 0 a 2 anys que presenten aquestes necessitats (33.000 infants d'1 a 2 anys).

Es proposa millorar la detecció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals i garantir la gratuïtat en l'accés a l'educació infantil de primer cicle, concretament a l'I1 i a l'I2, als infants amb condicions d'educabilitat desfavorables. Amb aquest propòsit, i tenint presents els dèficits de detecció dels infants ja escolaritzats i la necessitat de donar cobertura al conjunt d'aquests infants, resulta imprescindible que s'incrementi l'oferta disponible en aquests nivells en prop de 20.000 places i que s'estableixin reserves de places que garanteixin l'accés d'aquest alumnat a aquesta etapa.

A més de la gratuïtat per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques, s'hauria de consolidar un model de tarifació dels serveis complementaris a tots els municipis, si escau, amb condicions comunes per als trams de renda més baixos i possibilitats d'ajust dels llindars superiors segons les característiques socioeconòmiques de cada municipi.

Cal créixer en la provisió de places sense descuidar la qualitat de manera paral·lela i garantir la formació dels professionals com a element clau en aquest procés. També és necessari permetre que aquests serveis siguin més flexibles i que s'adaptin en horaris als diversos models d'organització de les famílies, perquè siguin més inclusius.

En aquest sentit, s'ha de revisar el model de finançament i valorar la incorporació de forma estable de les diputacions a fi de permetre més recursos i desenvolupar mesures per adaptar la intensitat de la tarifació social, per aconseguir una distribució de places més equitativa en el territori o per desplegar més flexibilitat horària.

Les motxilles extraescolars per donar suport als aprenentatges

Les activitats de lleure tenen un alt valor educatiu per als infants i adolescents. A més, hi ha evidències sobre l'impacte positiu de les activitats extraescolars en la millora del rendiment escolar, de les expectatives educatives i de l'adquisició de competències personals i socials en

diferents aspectes, entre d'altres. Participar en programes d'aprenentatges formals equival al guany de dos mesos sobre el progrés acadèmic mitjà dels alumnes en un curs escolar, un guany que és de dos mesos i mig en el cas de l'alumnat més vulnerable.

L'informe «La cara i la creu de la participació extraescolar» de l'Aliança Educació 360 (2023) recorda que el temps mitjà que els infants i adolescents dediquen a les activitats extraescolars és de 5 hores setmanals, que corresponen a 190 hores d'aprenentatge i socialització anuals. Per comprendre l'impacte que té la participació en activitats extraescolars, cal tenir present que dur a terme 3 hores setmanals d'activitats al llarg de l'educació bàsica equival a les hores lectives d'un curs escolar.

El lleure presenta desigualtats elevades d'accés per raons socioeconòmiques, socioculturals o d'altra índole que limiten les oportunitats de participar en les activitats o que no contribueixen a aconseguir que les famílies socialment menys afavorides valorin l'oferta. L'Estratègia de reconeixement del lleure educatiu a Catalunya que està definint la Generalitat de Catalunya incorpora el disseny de mesures orientades a la universalització de l'accés al lleure educatiu i a reduir aquestes desigualtats d'accés.

En el marc d'aquest anuari, complementàriament a les *motxilles escolars* derivades de l'aprovació del Decret 117/2021, es proposa crear uns ajuts econòmics de 300 euros anuals per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques que garanteixin la seva participació gratuïta en l'oferta d'activitats extraescolars normalitzades que s'organitzen al mateix centre o, si escau, fora d'aquest centre. Promoure la participació en aquestes activitats i fer-ne un seguiment ha de ser responsabilitat del centre per mitjà del professorat, del personal de suport (TIS, per exemple) o d'una figura específica que s'ocupi de dinamitzar aquesta participació. Aquestes activitats poden anar orientades a consolidar o atendre determinades necessitats educatives o d'aprenentatge que presenti l'alumnat a fi de fomentar el seu desenvolupament màxim.

La creació de 10.000 places de cicles formatius de grau mitjà

El sistema educatiu ha fet un gran esforç en les darreres dues dècades de creació de places de formació professional i aquesta ha estat la clau per a la reducció a la meitat al llarg d'aquest període de l'abandonament escolar prematur, que és més prevalent entre els joves amb condicions d'educabilitat més desfavorables. L'any 2023 les taxes d'abandonament se situaven en el 14,8%, mentre que l'any 2009 eren del 31,9%. Durant aquest període, per efecte del creixement demogràfic, el nombre de joves d'entre 18 i 24 anys residents a Catalunya ha crescut en prop de 40.000 joves, i prop de 90.000 joves menys han abandonat el sistema educatiu abans de finalitzar els ensenyaments secundaris postobligatoris. Aquesta disminució ha estat possible, en part, gràcies a la creació en aquest mateix període de 47.609 places d'aquests ensenyaments, 31.387 de cicles formatius de grau mitjà i 16.222 de batxillerat, unes 6 places més per cada jove d'entre 18 i 24 anys.

L'Agenda Europa 2030 planteja l'objectiu de reduir l'abandonament escolar prematur al 9%. Assolir aquests nivells d'abandonament suposaria tenir a hores d'ara 35.000 joves d'entre 18 i 24 anys més o bé cursant estudis o bé amb estudis secundaris postobligatoris superats. D'acord amb el creixement demogràfic previst per al 2030 per al grup d'edat que aleshores se situarà entre els 18 i els 24 anys, la previsió és que amb prop de 15.000 places més d'ensenyaments secundaris postobligatoris, 10.000 de les quals de cicles formatius de grau mitjà, es podria assolir l'objectiu establert.

Les dades publicades pel Departament d'Educació sobre el comportament del procés d'admissió d'alumnat als cicles formatius de grau mitjà per al curs 2024-2025, per exemple, assenyalen que prop de 10.000 alumnes van renunciar a matricular-se en alguna de les opcions sol·licitades, i que el procés de matrícula ha tancat amb prop de 5.000 places vacants en aquests cicles.

De fet, la manca d'adequació de l'oferta a la demanda pot provocar que hi hagi alumnat que no accedeixi a les opcions de graus professionals que voldria i que això derivi en una no admissió que tingui com a conseqüència

l'abandonament del sistema educatiu. Aquests problemes d'ajustament també fan que durant els ensenyaments, tal com s'ha dit, hi hagi una taxa elevada d'abandonament i de no finalització dels estudis.

Per tant, la creació de places de cicles formatius de grau mitjà ha d'anar acompanyada d'una millora de l'adequació de l'oferta als interessos de l'alumnat i de l'orientació que reben no només abans d'accedir-hi, per fer una bona tria, sinó també durant l'escolarització. Aquest esforç d'orientació i d'acompanyament s'ha de fer sobretot, i al llarg de l'escolaritat, en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, que presenta taxes d'abandonament més elevades.

L'orientació dels espais educatius a la millora dels aprenentatges

La incorporació del temps de migdia al temps lectiu per reforçar l'equitat i guanyar el caràcter més educatiu del menjador escolar

En el marc de l'anuari, els capítols de Costas Pérez i Sánchez Vidal, i Costas Pérez, Sánchez Vidal i Taberner destaquen la importància d'analitzar i revisar els procediments administratius i les seves implicacions en l'accés als ajuts educatius en general i als ajuts de menjador escolar en particular, en els quals s'intueix un rellevant *non take-up* entre famílies en situació de pobresa i exclusió social. Fan així diverses propostes per simplificar el laberint burocràtic que pot donar lloc a aquest fenomen. Una idea destacada és explorar l'ús de l'SMS certificat per reduir els tràmits presencials i agilitzar la tramitació. Una altra idea seria enviar esborranys de sol·licituds a les famílies que ja han rebut l'ajut en anys anteriors per optimitzar el procés de renovació. També es proposa millorar la informació del lloc web facilitant-ne l'accessibilitat, especialment l'apartat d'ajuts de menjador, i garantir la disponibilitat de diversos idiomes per a les famílies nouvingudes. Pel que fa als consells comarcals, les autores suggereixen definir qualsevol ajuda educativa com un dret subjectiu, reduir les càrregues burocràtiques i fomentar l'automatització i la renovació automàtica dels ajuts. Finalment, es considera essencial actualitzar els criteris de renda per reflectir millor la situació econòmica actual i no només la de l'any anterior.

Més enllà de facilitar el procés de sol·licitud, una proposta més estructural passaria per incorporar el temps de migdia (del menjador) al temps lectiu per reforçar l'equitat i el caràcter educatiu del menjador escolar i d'aquesta part de la jornada escolar, especialment rellevant per a l'alumnat en situació de més vulnerabilitat. Aquesta integració, que hauria d'anar acompanyada de la gratuïtat del servei, comportaria garantir l'accés universal al temps de migdia, treballar educativament aquest temps com a part important del projecte educatiu del centre i fomentar una experiència més rica i completa per a tot l'alumnat. La introducció del temps de migdia a l'horari escolar significaria considerar l'horari del menjador com una extensió de l'aprenentatge.

Tal com es menciona en el capítol de Sánchez i Costas, és fonamental que el menjador escolar funcioni com un recurs garantit per a l'alumnat més vulnerable. En convertir el temps de migdia en un moment educatiu, es proporciona un espai segur i acollidor on l'alumnat que pot estar passant per dificultats familiars o econòmiques pot sentir que rep suport. En aquest sentit, integrar el temps de migdia en el temps lectiu pot ajudar a reduir la segregació entre alumnes, ja que tots els estudiants dinen junts, es reforcen els vincles, i la cohesió social i el sentiment de comunitat es fomenten a l'escola. En conjunt, i en coherència amb la idea principal de les autores, un menjador escolar accessible per a tots els infants no només afavoreix la seva nutrició i el seu benestar físic, sinó que també promou la seva inclusió social i la millora el rendiment acadèmic.

El pla intensiu de personalització i reforç dels aprenentatges

Els centres han de comptar amb més temps i recursos per poder garantir els aprenentatges de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i condicions d'educabilitat més desfavorables. D'acord amb els decrets 150/2017 i 11/2021 sobre l'educació inclusiva i l'admissió d'alumnat, les necessitats educatives específiques també fan referència als alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur o que pateixen un rendiment acadèmic baix al llarg de l'escolaritat. Aquest alumnat pot ser beneficiari de mesures i suports universals, com ara la personalització dels aprenentatges, i també

de mesures i suports addicionals, com ara el suport escolar personalitzat, els programes intensius de millora, el suport lingüístic i social, les aules d'acollida o els programes de diversificació curricular, entre d'altres. Aquestes mesures estan orientades a millorar els aprenentatges dels alumnes amb més dificultats, però no sempre s'apliquen en tots els centres amb la intensitat requerida i amb la cobertura que caldria.

Per reforçar els aprenentatges i garantir una atenció més personalitzada d'aquest conjunt d'alumnes, es proposa aplicar una sisena hora diària de reforç a l'alumnat amb dificultats o amb baix rendiment i consolidar una hora diària de desdoblament de grups en les àrees de matemàtiques i llengües, a fi de treballar amb ràtios més reduïdes.

Per materialitzar la sisena hora de reforç, cal una dotació de personal docent aproximada de 4.100 mestres de primària (2.900 al sector públic) i 3.000 professors de secundària (2.200 al sector públic), tant als centres públics com als concertats. El temps de migdia hauria de fer-se servir per desplegar en el conjunt de centres aquesta mesura de suport. Per implementar el desdoblament de grup d'una hora diària, és necessària la mateixa dotació de professorat.

La dotació de recursos als centres per a la millora de les condicions d'educabilitat de l'alumnat

Nous perfils professionals de suport a les condicions d'educabilitat als centres

Per millorar les condicions d'educabilitat, cal optimitzar la seva detecció i comprensió, i identificar de manera primerenca i precisa els factors socials que incideixen en les diverses trajectòries educatives. Això requereix potenciar la interoperabilitat de les bases de dades, de manera que es pugui sistematitzar la recollida de dades educatives, socials i sanitàries, i garantir la coordinació entre els sistemes d'atenció. Els diagnòstics obtinguts han de servir per concretar recursos d'intervenció i per aplicar una perspectiva interseccional que tingui en compte tots els factors que

condicionen l'educabilitat. A més de l'avaluació, són necessaris més recursos orientats tant a la detecció com a la intervenció de necessitats. Això inclou una planificació dels recursos segons les necessitats específiques de cada alumne i la creació d'espais de coordinació per abordar la diversitat educativa i social de manera integral.

Tal com explica Sheila González, és important definir clarament els perfils professionals amb les seves condicions i rols, és a dir, redefinir els perfils professionals a les escoles per convertir-les en espais de desenvolupament integral, augmentant el nombre de docents especialistes i incorporant equips socioeducatius interdisciplinaris. Les propostes concretes inclouen transformar els equips docents en equips socioeducatius a totes les escoles, amb especial atenció als centres més complexos, una major clarificació de les funcions dels professionals per evitar solapaments i millorar l'eficiència, la incorporació de figures no docents per alleugerir els docents de tasques administratives i altres funcions de suport, o l'impuls de la codocència i la cotutoria per atendre millor la diversitat sense externalitzar totalment les funcions dels docents. Les propostes busquen una atenció educativa més completa i una distribució de tasques que permeti als docents centrar-se en la seva labor principal.

Alhora, resulta necessari consolidar un ecosistema d'atenció a la diversitat, és a dir, redefinir les organitzacions dels centres educatius, aprofitar el coneixement aportat per les noves figures professionals i promoure el treball en xarxa amb serveis educatius externs. Això requereix, entre altres mesures, una coordinació intensiva i eficient entre professionals, amb més temps dedicat al treball interdisciplinari; la convergència d'horaris i condicions laborals per integrar aquests perfils com a recursos ordinaris dels centres; autonomia per a cada centre a l'hora de prioritzar perfils professionals segons les seves necessitats educatives, de manera que s'atenguin totes les necessitats; la col·laboració amb serveis educatius i agents externs per oferir una atenció integral a l'alumnat, i, finalment, un pla de governança que estableixi la interdependència entre els professionals dels sistemes d'educació, salut i protecció social.

Actualment, els centres disposen de personal de suport que orienten la seva intervenció a la millora de les condicions d'educabilitat des d'una vessant més social, com poden ser les dotacions de tècnics d'integració social (TIS), el personal d'educació social o el personal promotor escolar, entre d'altres. La inversió en aquestes figures professionals, però, és encara baixa.

La distribució equitativa de recursos entre centres

Les mesures mencionades en els epígrafs anteriors suposen l'increment de recursos al conjunt del sistema educatiu. Tanmateix, les necessitats educatives no es distribueixen de manera plenament equilibrada entre centres malgrat la reducció de la segregació escolar. Així doncs, la distribució de recursos entre centres s'ha de dur a terme en funció de la concentració d'alumnat amb necessitats educatives específiques que tingui cada centre.

Actualment, el sistema educatiu compta amb un finançament força lineal entre escoles. Aquesta linealitat és especialment evident en el cas dels centres concertats, atès que la dotació de plantilles a través del concert es produeix tenint en compte el nombre de grups i no pas la complexitat de l'escola. Aquests centres reben dotacions addicionals en concepte d'aules d'acollida, SIEI o altres recursos, que s'ubiquen a les escoles on hi ha més presència d'alumnat amb necessitats educatives específiques. No obstant això, aquesta dotació és molt baixa. En el cas del sector públic, hi ha una discriminació positiva dels centres amb una complexitat elevada en la dotació de plantilles, però aquesta dotació representa només prop del 5% del conjunt de professorat. Fins ara, a més, les principals mesures adoptades que han suposat un increment de recursos per als centres, com són les reduccions de ràtio i les reduccions de l'horari de dedicació docent del professorat al sector públic, s'han aplicat de manera lineal.

La possibilitat de desplegar els contractes programa previstos a la LEC o de desenvolupar un sistema de finançament per fórmula als centres

permetria garantir aquesta distribució de recursos en funció de la complexitat dels centres i concentrar així més recursos en els centres on hi ha una presència més elevada d'alumnat amb condicions d'educabilitat més desfavorables.

La contribució del territori i de la política social a la millora de les condicions d'educabilitat i de l'èxit educatiu

La consolidació dels programes d'acompanyament a l'escolaritat a través de la política educativa local

Hi ha nombrosos programes i activitats educatius desenvolupats des del territori que permeten ampliar la formació de les persones i, fins i tot, compensar dèficits que el mateix sistema educatiu reglat no és capaç de garantir. En aquest àmbit, cal reivindicar el paper que tenen els agents de lleure educatiu, però també els ajuntaments a través de les polítiques educatives locals, a l'hora de promoure l'equitat i atendre les necessitats educatives de la població amb més dèficits formatius i amb més dificultats d'escolarització (per exemple, per mitjà de programes de prevenció de l'absentisme escolar, d'acompanyament a l'escolaritat o de formació i inserció).

L'anàlisi dels indicadors ens assenyalava que el finançament de les polítiques locals està estancat i que és molt captiu de la inversió necessària per al desplegament de l'oferta pròpia, especialment de les escoles bressol i les escoles de música. A més, aquests són serveis amb unes barreres econòmiques d'accés que sovint fan que la població socialment més desfavorida hi accedeixi de manera menys prevalent, tot i l'impacte enormement positiu que tenen per a la millora de les condicions d'educabilitat dels infants i adolescents.

Per un costat, doncs, cal revisar les condicions d'accés a aquests serveis municipals (quotes, criteris d'admissió, etc.) per discriminar positivament la participació dels infants amb condicions d'educabilitat més desfavorables. Per l'altre, amb l'objectiu de potenciar l'èxit educatiu, s'han de promoure i consolidar els programes d'acompanyament a l'escolaritat

que tenen un paper fonamental a l'hora de compensar les desigualtats educatives que el sistema educatiu no pot evitar per si mateix.

En aquesta línia, els ajuntaments han de consolidar els programes de lluita contra l'absentisme, de reforç escolar, de noves oportunitats (PFI, centres de noves oportunitats, etc.), de diversificació curricular, d'orientació formativa i de seguiment de l'alumnat que ha abandonat prematurament el sistema educatiu, entre d'altres. Tots aquests programes estan orientats a atendre les necessitats educatives dels infants i adolescents que tenen condicions d'educabilitat més desfavorables i que tendeixen a presentar, alhora, més dificultats en les seves trajectòries escolars.

Des d'una perspectiva preventiva, també tenen un paper central les actuacions que se centren en la dinamització del lleure educatiu i el suport als centres educatius. Per exemple, els ajuntaments duen a terme actuacions de promoció d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu, de programes de dinamització de les AMPA dels centres educatius o d'obertura dels equipaments educatius fora de l'horari lectiu, que ofereixen oportunitats educatives als infants i adolescents amb condicions d'educabilitat més desfavorables. A més, els ajuntaments donen suport als centres escolars en el desenvolupament dels seus projectes educatius i en l'atenció d'aquest alumnat, amb el foment de determinades activitats curriculars, programes de convivència escolar, projectes d'acollida a les escoles o programes de transició entre etapes educatives, entre d'altres.

La revisió del sistema actual de garantia de renda

Tenint en compte les recomanacions de Costas Pérez, Sánchez Vidal i Taberner, proposem revisar el sistema actual de garantia de renda (Renda garantida de ciutadania [RGC] i Ingres mínim vital [IMV]) per incorporar-hi compatibilitats i complements que augmentin els recursos destinats a llars amb infants i joves. Aquest ajustament permetria respondre millor a les necessitats específiques d'aquestes famílies, contribuiria a reduir les desigualtats educatives i afavoriria la continuïtat dels estudis en joves de contextos vulnerables.

En el seu capítol, Costas *et al.*, centren les recomanacions en diversos àmbits, com ara els següents:

- Revisar els complements segons les etapes educatives. Per a l'etapa 0-3, això implicaria ampliar la RGC i l'IMV per cobrir els costos directes i indirectes de l'educació infantil, i promoure la gratuïtat en aquesta etapa per a les famílies amb baixos recursos. Així doncs, seria especialment important potenciar la capacitat de cobertura del complement a la infància (CAPI) de l'IMV.
- Per a les etapes obligatòries i postobligatòries, millorar les compatibilitats entre les rendes mínimes i les rendes del treball d'ingressos baixos per evitar la pèrdua del poder adquisitiu d'aquestes famílies i incentivar la continuïtat en el sistema educatiu, sobretot la de l'alumnat amb més risc d'abandonament prematur. En aquesta línia, proposen també establir ajuts específics per a joves de famílies vulnerables que cursen estudis postobligatoris, a partir dels 18 anys, per afavorir la continuïtat educativa sense cost d'oportunitat. Això es complementaria amb un increment del CAPI per a infants majors de 6 anys, de manera que cobreixi el cost addicional dels estudis i altres despeses associades a l'educació postobligatòria.

A més, cal optimitzar el procés d'accés a aquests sistemes d'ajuts per mitjà de la reducció dels requisits documentals i de la simplificació dels tràmits de sol·licitud amb la incorporació de processos automatitzats per facilitar l'accés de les famílies. També és essencial millorar la coordinació interadministrativa per fer que aquests processos siguin més fluids i limitar barreres administratives addicionals als potencials beneficiaris. Finalment, s'han de complementar les transferències de renda amb programes de beques educatives dirigides a famílies amb joves en formació superior, per cobrir despeses com ara materials, transport i altres necessitats acadèmiques. Aquesta millora permetria que les famílies destinin les transferències de renda a cobrir altres necessitats bàsiques, evitaria l'abandonament escolar i potenciarà la convivència familiar.

El desenvolupament de mesures per prevenir o compensar l'efecte barri en les oportunitats educatives

Els barris i municipis que tenen una concentració més elevada d'alumnat amb condicions d'educabilitat més desfavorables han de comptar amb més inversió per oferir més oportunitats educatives i de progrés social als infants i les famílies que hi resideixen. Com s'ha exposat en el capítol d'Ismael Blanco, en canvi, ben sovint aquests barris i municipis disposen de menys recursos i serveis, de tal manera que viure-hi pot arribar a suposar una dificultat afegida a aquestes condicions d'educabilitat ja desfavorables per la influència de l'origen social.

Es proposa l'activació d'un fons econòmic específic per a actuacions de millora de les oportunitats educatives complementari al Fons de Recuperació Urbana, Ambiental i Social de Barris i Viles d'Atenció Especial previst per la Llei 11/2022. La distribució territorial d'aquest fons es podria fer partint de la prioritització dels territoris de major vulnerabilitat socioeducativa i de la presentació de projectes de millora educativa desenvolupats pels ens municipals i alineats amb programes integrals que s'emmarquin en la Llei 11/2022, de manera similar a l'articulació que es va produir entre la llei de barris de 2004 i els programes Salut als barris i Treballs als barris.

També es proposa la identificació de les actuacions prioritàries en matèria educativa en el marc de les polítiques de millora de barris i viles. Aquesta prioritització hauria de partir del marc conceptual de les estructures territorials d'oportunitat educativa i hauria d'anar orientada a facilitar l'accessibilitat de les oportunitats educatives a través de la proximitat territorial i de les possibilitats d'accés a recursos en entorns pròxims. Des d'aquesta perspectiva, algunes de les actuacions que s'haurien de considerar com a prioritàries són:

- a) La dotació dels centres amb recursos econòmics extraordinaris d'acord amb la fórmula de l'equitat (Fundació Jaume Bofill, 2021).

- b) La coordinació entre centres educatius i altres infraestructures socials dels barris (equipaments, serveis i teixit associatiu).
- c) L'impuls d'estratègies de dinamització comunitària focalitzades en famílies, infància i adolescència que promoguin l'arrelament socioeducatiu en el territori i reforcin les seves capacitats d'acció col·lectiva.

En la mateixa línia, les autores Elena Domene, Marta García-Sierra i Mar Satorras en el seu capítol sobre el canvi climàtic i les autores Marta García-Sierra i Elena Domene en el seu capítol sobre l'entorn alimentari insisteixen en la necessitat de reforçar programes de transformació dels entorns escolars. Per afrontar problemes com el canvi climàtic o entorns alimentaris poc saludables és essencial considerar l'espai públic al voltant dels centres educatius com a clau per crear entorns escolars resistents, sobretot en zones amb alta vulnerabilitat socioeconòmica caracteritzades per una forta densitat urbana, com és el cas de bona part del continu urbà de l'àrea metropolitana de Barcelona. Una de les solucions més efectives per pal·liar l'augment de les temperatures, per exemple, és la pacificació de l'entorn escolar, juntament amb l'augment de la presència de verd, per aconseguir el triple objectiu de reduir la contaminació atmosfèrica i acústica, contribuir a disminuir l'efecte illa de calor i crear entorns més frescos i saludables per a tota la comunitat escolar.

POLÍTIQUES 94

L'Anuari 2024: l'estat de l'educació a Catalunya revisa el panorama educatiu al nostre país, i n'analitza els principals indicadors en clau evolutiva i en comparativa internacional. Això permet identificar els reptes més rellevants que el sistema educatiu català haurà de superar en els propers anys per aconseguir un autèntic marc d'oportunitats vitals per al conjunt de l'alumnat.

Aquesta anàlisi i aquesta identificació de reptes permeten als directors de *l'Anuari 2024*, Margarita León i Bernat Albaigés, i als autors i autores dels diferents capítols formular propostes de política pública per a la millora de l'educació a Catalunya amb una premissa clara, que va més enllà del plantejament d'anuaris anteriors: les problemàtiques educatives que té actualment el país ja no es poden resoldre amb una mirada únicament escolar.

Els autors de *l'Anuari 2024: l'estat de l'educació a Catalunya* han treballat també les seves propostes en diversos seminaris al costat de seixanta professionals de diferents àmbits vinculats a l'educació.

Margarita León (dir.)

Catedràtica de Ciències Polítiques a la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora sènior a l'Institut de Govern i Polítiques Públiques.

Bernat Albaigés (dir.)

Investigador en els àmbits de l'educació i de la igualtat d'oportunitats en la infància i la joventut.