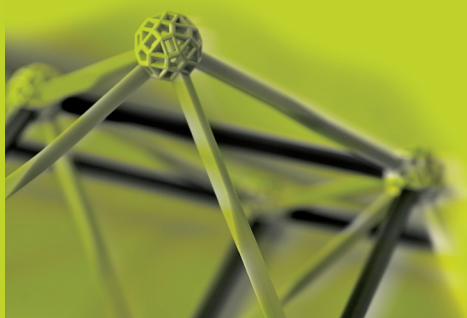


# Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

*JOSEP M. VILALTA*  
(DIRECTOR)





# **Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015**

*DIRECTOR: JOSEP M. VILALTA*



# Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

*DIRECTOR: JOSEP M. VILALTA*

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

© Fundació Jaume Bofill, 2016  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
fbofill@fbofill.cat  
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Primera edició: juliol de 2016

**Autoria:** Jordi Alba, Bea Ballestín, Mar Camacho, Cèsar Coll, Francesc Córdoba, Amelia Díaz, Sheila González, Francesc Xavier Grau, Antonio Huerta, Josep Maria Jarque, Neus Lorenzo, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrio, Jordi Musons, Jordi Nomen, Carmen Pérez, Ernest Pons, Enric Prats, Miquel Puig, Mireia Trenchs, Josep M. Vilalta (director)

**Edició:** Fundació Jaume Bofill  
i Àtona Víctor Igual  
Coordinació tècnica: Clàudia Vallvé  
Coordinació editorial: Anna Sadurní  
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

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

**ISBN:** 978-84-945264-8-0

**DL:** B 15014-2016

**Impressió:** ServicePoint FMI, SA

# Índex

<b>INTRODUCCIÓ.</b> <i>Josep M. Vilalta</i>	15
<b>Presentació</b>	17
<b>El context internacional. L'educació i les polítiques educatives a l'inici del segle XXI</b>	19
· Reptes globals i agenda internacional	22
· L'agenda europea i els reptes educatius de la Unió	24
· La nova societat del coneixement i les polítiques educatives	27
<b>Catalunya als inicis del segle XXI: context i reptes del sistema educatiu</b>	34
<b>Bibliografia</b>	37

## NOVA SOCIETAT, NOVA EDUCACIÓ

<b>1. LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENENTATGE ESCOLAR:</b>	
<b>UN REPTE INDEFUGIBLE.</b> <i>Cèsar Coll</i>	43
<b>Introducció</b>	45
<b>De la individualització a la personalització de l'aprenentatge</b>	49
<b>La personalització i la nova ecologia de l'aprenentatge</b>	56
<b>La personalització de l'aprenentatge escolar: desafiaments, riscos i oportunitats</b>	62
· Desafiaments	66
· Els límits de la personalització: el rol del currículum	73
<b>L'educació escolar i la construcció de recorreguts personals d'aprenentatge: experiències i recursos</b>	79
· Les TIC a l'educació escolar	80
· Educació per competències	87
· Tallers creatius	88
· Ecosistemes comunitaris	88
· Recapitulant	93
<b>Cap a la personalització de l'aprenentatge escolar: eixos d'actuació</b>	95
· Centres educatius i professorat	95

- Comunitat i actors socials i comunitaris 97
- Administració educativa i responsables de polítiques educatives 97

**Bibliografia** 99

## 2. VERS UNA CULTURA DE LA INNOVACIÓ: REPTES I OPORTUNITATS

**EN EL MARC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ.** *Mar Camacho* 105

**Introducció** 107

**El caràcter complex de la innovació en educació** 112

**La innovació en educació: resistències i oportunitats de canvi** 114

**La revolució digital i l'impacte en la innovació educativa** 117

**Tendències internacionals sobre innovació en educació** 119

**Aspectes clau sobre innovació en educació** 123

- Les noves pedagogies 123

**La innovació en el marc del sistema educatiu català: diagnosi, condicions favorables i elements crítics** 128

- Diagnosi 128

- Condicions favorables per a la innovació 130

- Elements crítics 132

**Recomanacions finals i propostes de millora**

- Des del punt de vista del professorat i el lideratge educatiu 133

- En l'àmbit dels centres educatius 134

- En l'àmbit del sistema educatiu 135

**Bibliografia** 136

**Agraïments** 138

## 3. LES LLENGÜES EN L'EDUCACIÓ: EL PLURLINGÜISME

**I LA INTERNACIONALITZACIÓ.** *Carmen Pérez, Neus Lorenzo*

*i Mireia Trenchs* 139

**Introducció: la internacionalització a l'abast de tothom, una nova mirada** 141

**El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica** 150

- On som? La LEC, marc normatiu de referència 150

- Com hi hem arribat? Evolució vers el plurilingüisme internacionalitzador 152



<b>Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament</b>	159
· Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya	159
· La immersió i el català com a llengua vehicular: les aules d'acollida a l'educació primària i secundària	167
· Incorporació d'altres llengües curriculars al centre: les estratègies integrades de contingut i llengua estrangera	170
· Incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració a les aules	173
· Internacionalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac	175
· Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea en projectes d'associació escolar	177
· Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats	179
<b>Balanç i propostes de futur per a un model lingüístic educatiu internacionalitzador a Catalunya</b>	183
<b>Bibliografia</b>	191

## **MESTRES I PROFESSORS, AL CENTRE NEURÀLGIC DEL SISTEMA EDUCATIU**

<b>4. LES POLÍTIQUES DE PROFESSORAT.</b> <i>Enric Prats</i>	201
<b>Introducció</b>	203
<b>Anàlisi i diagnòstic</b>	206
· Responsabilitats docents i preparació per a la feina	207
· L'exercici de la funció docent: accés, condicions i qualitat	224
· Projecció social	242
<b>Propostes</b>	248
· Funció docent	249
· Formació	252
· Projecció social	254
<b>Bibliografia</b>	255
<b>Agraïments</b>	261

## SOCIETAT I POLÍTIQUES EDUCATIVES

### 5. EDUCACIÓ I ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT: VELLS I NOUS REPTE

PER A L'ÈXIT ESCOLAR I LA COHESIÓ SOCIAL. *Bea Ballestín*

*i Sheila González*

265

#### **Introducció**

267

#### **Cohesió social i món escolar**

269

· Repte 1: Reduir la segregació escolar entre xarxa pública i concertada

269

· Repte 2: Reduir la segregació escolar entre centres dins de cadascuna de les xarxes

271

· Repte 3: Reduir la segregació escolar dins dels centres

273

· Repte 4: Comprendre els aspectes emergents de les pertinences identitàries

275

#### **Immigració i èxit escolar**

278

· Repte 5: Incrementar l'escolarització 0-3

278

· Repte 6: Reduir les desigualtats de rendiment escolar

281

· Repte 7: Reduir la pobresa i el seu impacte sobre l'educació

284

· Repte 8: Reduir les diferències en la transició a l'educació postobligatòria

285

· Repte 9: Millorar la inserció laboral

288

#### **Conclusions**

290

#### **Bibliografia**

291

### 6. L'ESCOLA INCLUSIVA A CATALUNYA: UNA IL·LUSIÓ SEDUCTORA.

*Josep Maria Jarque*

299

#### **Introducció**

301

#### **Indicadors sobre l'escola inclusiva**

303

#### **De miratge en miratge**

304

#### **Preguntes i dades sense resposta**

310

#### **Com sortir del miratge**

320

#### **Conclusions**

323

**7. ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR: MÉS PULL QUE PUSH.**

<i>Miquel Puig</i>	325
<b>Introducció</b>	327
<b>Punt de partida</b>	330
<b>Les dades i el període analitzat</b>	332
<b>Les hipòtesis a contrastar</b>	335
<b>Què explica la immigració</b>	336
<b>Què expliquen la desigualtat i la pobresa</b>	337
<b>Què explica la despesa</b>	338
<b>Les hipòtesis laborals a contrastar</b>	340
<b>Què explica el nivell d'atur</b>	341
<b>Com explicar el nivell de l'abandonament</b>	347
<b>Com explicar l'evolució de l'abandonament</b>	351
<b>El perquè de l'anomalia espanyola</b>	356
<b>AEP a les comunitats autònomes espanyoles</b>	360
<b>Anàlisi de la causalitat</b>	362
<b>Conclusions</b>	366
<b>Bibliografia</b>	368
<b>Annex</b>	369

**FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ I IMPACTE DE LA CRISI****8. L'IMPACTE DE LA CRISI I DE LES POLÍTIQUES D'AUSTERITAT**

<b>EN EL SISTEMA EDUCATIU.</b> <i>Xavier Martínez-Celorio</i>	375
<b>Austeritat, recessió europea i desinversió pública en educació</b>	377
<b>Polítiques d'austeritat en el sistema educatiu català</b>	380
· Principals magnituds de l'austeritat	381
· Partides i programes retallats en educació (2009-13)	390
<b>Impacte de les retallades sobre l'equitat i els rendiments</b>	396
<b>Propostes postcrisi: com reinvertir en educació 2015-2020</b>	404
<b>Bibliografia</b>	411

## LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

<b>9. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. PROBLEMES, REPTES I ESCENARIS PER A LA REFORMA.</b> <i>Jordi Musons i Jordi Nomen</i>	415
<b>Introducció</b>	417
<b>Anàlisi diagnòstica de situació i propostes de millora</b>	420
· L'Administració	421
· Les avaluacions diagnòstiques	422
· L'abandonament escolar	423
· Les normatives educatives itinerants. Breu referència a la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa	425
· L'arribada des de l'escola primària	426
· El pas als cicles formatius de grau mitjà i el batxillerat	428
· Propostes sobre autonomia de centres	430
<b>El projecte de centre i el nou currículum</b>	432
· El projecte i l'ambient de centre. Estructures de l'espai i el temps	432
· Propostes de transformació metodològica sobre el treball a l'aula	436
· La tirania curricular	440
· L'avaluació qualitativa i quantitativa	442
<b>El professorat</b>	444
· El canvi de rol del professorat	444
· Formació inicial per a secundària	448
· Els equips directius i la selecció del professorat	449
· L'aprenentatge i el treball en equip del claustre de professors	450
· La disciplina i la disrupció	451
· El tractament de la diversitat i la inclusió	454
<b>L'alumnat</b>	456
· Competències per al seu futur	457
· Dificultats amb els nous adolescents	459
· La baixa participació de l'alumnat	461
<b>Les famílies</b>	463

· El paper de les famílies a secundària. Implicació i confiança	463
<b>Conclusions, necessàriament provisionals</b>	466
<b>Bibliografia i recursos</b>	468

## **L'EDUCACIÓ SUPERIOR I LA RECERCA COM A ÀMBITS ESTRATÈGICS A LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT**

<b>10. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR.</b> <i>Francesc Xavier Grau</i>	475
<b>Introducció</b>	477
· L'educació superior com a bé públic o per al bé públic	478
· L'educació superior i la recerca fonamental: base de la societat del coneixement	484
<b>Visió global del finançament de l'educació superior</b>	496
· Nivell global de benestar	499
· Inversions i despesa en educació superior i recerca a la UE-15	508
<b>El finançament de les universitats en països europeus similars a Catalunya</b>	512
· Anàlisi de les dades dels sistemes universitaris dels països seleccionats	517
· Proposta de bases per a un model de finançament a Catalunya	526
· Exemple de detall d'un model de finançament	531
<b>Resum de conclusions</b>	534
<b>Bibliografia</b>	535
<b>11. LA DEDICACIÓ DELS ESTUDIANTS I L'EFICIÈNCIA DEL SISTEMA UNIVERSITARI.</b> <i>Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons</i>	539
<b>Introducció</b>	541
<b>Metodologia i dades</b>	546
· Fase 1: Inici	548
· Fase 2: Realització dels estudis	557
· Fase 3: Finalització dels estudis	562
<b>Consideracions finals i propostes</b>	566
<b>Bibliografia</b>	569

<b>12. LA FORMACIÓ DOCTORAL EN LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT: SITUACIÓ ACTUAL I NOUS REPTES DE FUTUR.</b> <i>Jordi Alba, Francesc Córdoba i Antonio Huerta</i>	571
<b>Introducció: el personal doctor i l'economia del coneixement</b>	573
· Definició i característiques	573
· Economia del coneixement	576
· El personal doctor en l'economia del coneixement	577
<b>El personal doctor a Catalunya</b>	581
<b>El Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya</b>	588
· Models internacionals de referència	590
· Característiques	591
· Resultats	594
· Balanç	597
<b>Conclusions</b>	598
<b>Propostes de futur</b>	600
<b>Bibliografia</b>	602
<b>CONCLUSIONS I REFLEXIONS.</b> <i>Josep M. Vilalta</i>	605
<b>Resum, conclusions i propostes d'acció</b>	607
· Nova societat, nova educació. Innovació, personalització i internacionalització al centre del futur educatiu	608
· Mestres i professors, al centre neuràlgic del sistema educatiu. Les polítiques de professorat	625
· Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball	636
· Finançament de l'educació. L'infrafinançament públic crònic i els efectes de l'austeritat i la crisi	654
· L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma	664
· L'educació superior i la recerca com a àmbits estratègics a la societat del coneixement	676
<b>Bibliografia</b>	691
<b>RELACIÓ DE PARTICIPANTS ALS SEMINARIS</b>	695

# Introducció

Josep M. Vilalta





## PRESENTACIÓ

Els anuaris de *L'estat de l'educació a Catalunya* de la Fundació Jaume Bofill s'han consolidat, amb el pas dels anys, com un referent per a l'anàlisi, el debat i la proposta d'acció en matèria educativa al nostre país. Amb el present *Anuari* del 2015, titulat *Reptes de l'educació a Catalunya*, s'ha volgut, d'una banda, mantenir aquest treball analític i alhora propositiu sobre el sistema educatiu. De l'altra, però, l'*Anuari* del 2015 ha iniciat un nou enfocament, procurant d'analitzar amb profunditat alguns dels principals reptes del sistema educatiu català. Així, es tracta d'un anuari més qualitatiu, en què es presenten dotze reptes o àmbits del sistema educatiu a Catalunya que són analitzats per experts en la matèria. Els diversos reptes, agrupats per capítols, conserven la voluntat analítica i el rigor acadèmic, però pretenen convertir-se també en eines per a la proposta i la generació de projectes i línies d'acció de futur per part dels diversos agents del sistema educatiu: legisladors, administració educativa, centres docents, equips docents, estudiants i famílies, etc. En aquesta línia, s'ha pretès de manera deliberada treballar totes les etapes del sistema educatiu, incloent-hi l'educació universitària i la formació per a la recerca científica, que sovint acostumen a ser aspectes aïllats de la resta del sistema educatiu i tractats de manera autònoma. L'objectiu ha estat dur a terme una certa radiografia del sistema educatiu català en mode tres-cents seixanta graus. En aquest punt, també cal fer esment del fet que els

reptes o àmbits estudiats en el present *Anuari* no han estat escollits per ser considerats els més estratègics, ni tampoc, per exemple, perquè siguin els que cal abordar amb més urgència. S'ha intentat recollir i analitzar un seguit de reptes que sens dubte són rellevants per al present i per al futur del sistema educatiu català, amb una mirada àmplia en diferents àmbits i etapes educatives. També cal esmentar que molts s'interrelacionen i tenen aspectes de contacte i influència recíproca. Per aquest motiu s'ha procurat el treball i el diàleg constants entre els experts redactors dels diversos capítols.

L'*Anuari* se centra en dotze reptes del sistema educatiu català. Per a cada un, s'ha escollit un expert o experts que han estat els redactors de cada capítol. Tot i així, diferenciem entre vuit capítols extensos i quatre de breus, ja que tant l'abast com la metodologia de treball han estat diferents. En els vuit capítols extensos (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 i 10), l'expert o experts van elaborar un primer document esborrany que va ser sotmès a l'anàlisi i la crítica d'un grup d'experts i de coneixedors de cada una de les temàtiques. En aquest sentit, es van celebrar seminaris a porta tancada per a cada un dels vuit capítols. Sens dubte, aquest mètode ha permès enriquir els diversos capítols i alhora centrar també el debat en els aspectes més propositius o de propostes per a l'acció. A la part final del llibre es recull la relació de tots els participants als diversos seminaris, que mostra la potència que han significat per a la discussió col·lectiva i per als autors a l'hora de contrastar l'esborrany de capítol. Com es pot veure, en els seminaris hi han participat tant experts acadèmics en cada un dels àmbits com mestres i professors, directors de centres docents, responsables polítics, directius de l'administració educativa i d'universitats, facultats i centres educatius, responsables de sindicats i d'associacions de tot tipus (pedagògiques, de famílies, territorials), etc. Un cop celebrats els seminaris, els autors de cada capítol van completar els textos en col·laboració amb mi mateix. Pel que fa als quatre capítols breus (5, 6, 11 i 12), en aquest cas es va fer un encàrrec directe a experts dels diversos reptes per tal que elaboressin una breu monografia sobre la temà-

tica escollida, que va ser contrastada amb mi, i, en aquest cas, sense la celebració de cap seminari intern de treball.

Cal donar sincerament les gràcies per la feina feta al grup d'experts dels dotze capítols. Sense tots ells, aquest anuari no hauria estat possible. També hem d'agrair la participació activa i desinteressada de totes les persones que han col·laborat en els diversos seminaris a porta tancada. Els seminaris han constituït un fòrum d'anàlisi i discussió enormement enriquidor i enormement coral, gràcies als diferents experts i les diverses aproximacions de cada un dels participants al repte estudiat. Finalment, cal agrair enormement la professionalitat de l'equip directiu i tècnic de la Fundació Jaume Bofill. Com sempre, ha estat un plaer intel·lectual poder treballar amb tots ells, amb rigor i voluntat de servei al sistema educatiu del país. L'*Anuari Reptes de l'educació a Catalunya* pretén ser també una eina d'àmplia difusió pública, que faciliti el debat rigorós entre els diversos actors del sistema educatiu i que representi un document de reflexió per a l'acció, sigui des dels centres educatius, des de les instàncies governamentals o des d'altres *stakeholders* del sistema educatiu: consells, associacions de tot tipus, famílies, institucions i empreses vinculades al sector, etc.

## **EL CONTEXT INTERNACIONAL. L'EDUCACIÓ I LES POLÍTIQUES EDUCATIVES A L'INICI DEL SEGLE XXI**

L'educació i les polítiques educatives han estat històricament una font intensa de debat i de reflexió. L'educació és un àmbit estratègic per a qualsevol societat que pretén desenvolupar-se, créixer i confiar en el seu futur immediat i en el de les noves generacions. Si això ha estat així històricament, encara ho ha sigut més a partir de la segona meitat del segle xx, quan es comencen a qüestionar les bases dels sistemes educatius als països occidentals. De l'any 1968 és precisament l'obra de l'economista nord-americà Philip H. Coombs, titulada *The World*

*Educational Crisis: A System Analysis* (Coombs, 1968). Coombs va ser director de l'Institut Internacional de Planificació Educativa de la UNESCO, i amb aquesta obra desenvolupà una intensa anàlisi del que ja s'anomenava «crisi de l'educació» arreu del món. L'època d'expansió dels sistemes econòmics occidentals comportava un creixement dels sistemes educatius per la via de la universalització del dret a l'educació. Per a Coombs, i d'acord amb la referència feta per Joaquim Prats (2015), la inadaptació del subsistema *educació* al sistema social constituïa l'essència principal de la crisi de l'educació. Les seves causes principals eren, citant Prats, les següents:

1. L'alt increment de les aspiracions populars pel que fa a l'educació.
2. L'escassetat de recursos, que no permet als sistemes educatius respondre completament a les noves demandes.
3. La inèrcia inherent als sistemes educatius, que provoca que responguin molt lentament a l'hora d'adaptar els seus processos interns a les noves necessitats externes.
4. La inèrcia de les societats mateixes, és a dir, el pes d'actituds tradicionals, costums, patrons de prestigi i incentius i estructures tradicionals que les han bloquejat (Prats, 2015, p. 6).

És interessant remarcar que aquest diagnòstic, dut a terme al final de la dècada dels anys seixanta del segle passat, té plena vigència encara avui dia a la nostra societat i pel que fa al nostre sistema educatiu. Quaranta-vuit anys després, l'anomenada en aquell moment «crisi de l'educació» sembla com si continués inalterable. No tan sols és així, sinó que la transformació radical de les nostres societats i economies, lligades en part a canvis tecnològics de gran abast, fa encara més intens el debat sobre quina educació necessitem com a societat i quines polítiques públiques cal desplegar per poder assolir els objectius educatius establerts.

Efectivament, si una característica defineix la societat actual és la transformació i la creixent complexitat. D'una banda, d'acord amb Juan Carlos Tedesco (2003) i altres autors, a les darreres dècades assistim a un seguit de canvis socioeconòmics de gran abast: en l'àmbit econòmic, entre d'altres, globalització dels mercats i competència mundial, modificació dels patrons de producció, transformació tecnològica radical; en l'àmbit social, per exemple, augment significatiu de les desigualtats socials, increment de les condicions de precarietat en el treball i d'exclusió social, atur crònic en determinades economies, crisi de l'estat del benestar a l'hora d'assegurar la seva viabilitat financera i la prestació universal de serveis sanitaris, educatius i socials. De l'altra, i estretament lligat amb els processos anteriors, en les darreres dècades assistim a canvis tecnològics radicals. Alguns afecten de manera substantiva l'organització social i la del treball, com per exemple la mecanització, la robotització i la intel·ligència artificial. Un estudi interessant en aquesta línia és el de Carl Benedikt Frey i Michael Osborne, de la Universitat d'Oxford, sobre l'impacte de la mecanització i la robotització en el futur mercat de treball. Frey i Osborne van analitzar set-centes dues ocupacions dels Estats Units i van concloure que el 47% seran automatitzades en pocs anys (2013). En aquest sentit, és també interessant conèixer les reflexions que Erik Brynjolfsson i Andrew McAfee fan en el llibre *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies* (2014).

Altres transformacions, en l'àmbit de les tecnologies de la informació i les comunicacions, comporten una revolució que alguns comparen amb la que va suposar el descobriment de la impremta per a la història de la humanitat. Ens referim evidentment a l'aparició d'internet i totes les tecnologies de computació i mòbils que, sense cap mena de dubte, capgiren les bases socials i econòmiques del planeta i el converteixen en una gran xarxa interconnectada, en què el factor informació adopta una rellevància estratègica per a qualsevol societat, qualsevol empresa o qualsevol persona.

Totes aquestes transformacions impacten sobre l'organització social i econòmica, i, per aquesta circumstància, condicionen i influeixen el model educatiu, el fet de com caldria adaptar, repensar o transformar els sistemes educatius actuals, concebuts en una època històrica en què el creixement, l'estabilitat i la predictibilitat eren factors molt més presents.

## Reptes globals i agenda internacional

En estreta relació amb els canvis socials, econòmics i tecnològics que acabem de descriure, també cal esmentar específicament una altra característica de la societat actual: la progressiva conscienciació dels reptes globals de la humanitat i del planeta. Per primer cop en la història de la humanitat, prenem consciència col·lectiva dels reptes i riscos globals del planeta i l'espècie humana: pobresa, canvi climàtic, accés als recursos naturals i energètics, creixement i models econòmics sostenibles. En aquest context, l'Assemblea General de l'ONU aprovà fa pocs mesos l'*Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible*.<sup>1</sup> Es tracta d'un document ambiciós que planteja els grans objectius per al desenvolupament sostenible de la humanitat com un tot. Per tant, engloba tots els països del món, i no tan sols els països en vies de desenvolupament com havia estat fins al moment. L'*Agenda* estableix disset objectius amb cent seixanta-nou metes de caràcter integrat que abasten les esferes econòmica, social i ambiental, que regiran els programes mundials de desenvolupament fins a l'any 2030. A més de posar fi a la pobresa al món com a gran objectiu col·lectiu, els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) inclouen eradicar la fam i afavorir la seguretat alimentària, garantir una vida sana i una educació de qualitat, aconseguir la igualtat de gènere, assegurar l'accés a l'aigua i l'energia, promoure el creixement econòmic sostingut, adoptar mesures urgents contra el canvi climàtic o promoure la pau i facilitar l'accés a la justícia.

1. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

L'objectiu 4 sobre l'educació es concreta en diversos objectius específics que posen de manifest la importància cabdal dels sistemes educatius en el desenvolupament sostenible dels països i del conjunt de la humanitat. En aquesta línia, és interessant també conèixer l'Informe de la UNESCO *Education for All Global Monitoring Report*, per l'extens seguiment que duu a terme sobre l'estat de l'educació al món (2014).

L'*Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible* és de gran rellevància per a l'educació, ja que repta les societats i els governs a repensar l'educació i les polítiques educatives, tant a escala local com en els seus efectes globals. En aquesta línia, cal fer esment de dos documents d'interès: la *Declaració d'Incheon 2030* i l'Informe *Rethinking Education* de la UNESCO.

La *Declaració d'Incheon 2030* va ser adoptada l'any 2015 pel Fòrum Mundial d'Educació de la UNESCO en aquesta ciutat sud-coreana. Sota el lema «Cap a una educació inclusiva i equitativa de qualitat i un aprenentatge al llarg de la vida per a tots», la Declaració afirma: «*Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal de desarrollo y para la consecución de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. [...] La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartida*».

L'Informe *Repensar l'educació, vers un bé comú mundial?* fou publicat l'any 2015 per la UNESCO, i pretén continuar el llegat de dos docu-

ments anteriors de referència en el debat sobre el paper de l'educació en la societat: l'Informe Faure, *Aprendre a ser: el món de l'educació avui i demà* (1972), i l'Informe Delors, *L'aprenentatge: hi ha un tresor amagat a dins* (1996). L'Informe *Repensar l'educació* afirma: «L'educació ha de trobar maneres de respondre a aquests reptes [es refereix als reptes del desenvolupament sostenible i als canvis econòmics i socials], tenint en compte les múltiples visions del món i sistemes de coneixement alternatius, a més de les noves fronteres en ciència i tecnologia, com els avenços en neurociències i el desenvolupament de la tecnologia digital. No havia estat mai tan urgent replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge» (UNESCO, 2015, p. 12).

Així mateix, l'Informe afirma: «El grau cada vegada més elevat de complexitat social i econòmica planteja una sèrie de reptes per a la formulació de polítiques educatives en el món globalitzat d'avui. La intensificació de la globalització econòmica està produint models de creixement amb baixa ocupació, la qual cosa augmenta la desocupació dels joves i l'ocupació precària. Mentre la tendència apunta a una creixent desconexió entre l'educació i el món ràpidament canviant del treball, també representa una oportunitat de reconsiderar el vincle entre educació i desenvolupament social». L'Informe proposa que es considerin el coneixement i l'educació com a *béns comuns*. Això comporta que la creació de coneixement i la seva transmissió i adquisició via aprenentatge siguin comuns a totes les persones com a part d'una *empresa social col·lectiva*.

## L'agenda europea i els reptes educatius de la Unió

En la seva història recent, la Unió Europea ha anat adquirint progressivament un rol més destacat en l'àmbit de l'educació i les polítiques educatives, molt en concordança amb el desenvolupament de la societat del coneixement i la importància progressiva de l'educació i el capital humà com a factors estratègics de desenvolupament econòmic i



cohesió social. Cal fer esment que, de fet, la Unió Europea no té competència política directa en matèria educativa, més enllà de la reflexió, les propostes polítiques als països membres o l'impuls de programes de foment. Malgrat això, el conjunt d'institucions europees i la Comissió en particular han desplegat tot un seguit d'instruments i han conegit un feix de posicionaments polítics que influeixen poderosament en els governs i parlaments dels estats membres. Un bon exemple del que diem, entre d'altres, és el lideratge de la Unió en el desplegament de l'anomenat Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que ha determinat bona part de les agendes d'educació superior dels governs europeus i de les universitats. O, en el mateix àmbit de l'educació superior, la promoció de la mobilitat acadèmica i dels estudiants universitaris mitjançant els diferents programes de mobilitat, entre els quals destaca el programa Erasmus.

Recentment la Unió ha aprovat la seva estratègia de creixement, anomenada Europa Horitzó 2020.<sup>2</sup> L'Horitzó 2020 té com a finalitat principal l'impuls decidit d'una economia intel·ligent (amb inversions més eficaces i eficients en educació, recerca i innovació), sostenible (impuls d'una economia baixa en carboni) i integradora (posant l'accent en la creació d'ocupació i la reducció de la pobresa). Aquestes tres prioritats han de contribuir a fer que la Unió Europea i els seus estats membres generin alts nivells d'ocupació, productivitat i cohesió social. Específicament, s'han establert cinc objectius en matèria d'ocupació, innovació, educació, integració social i clima i energia.

En l'àmbit de les polítiques educatives, l'any 2009 es van establir els objectius educatius també per a l'Horitzó 2020. Els objectius són els següents:

- Fer realitat la formació al llarg de la vida i la mobilitat.
- Millorar la qualitat i l'eficiència de l'educació i la formació.

.....  
 2. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>

- Promoure l'equitat, la cohesió social i una ciutadania activa.
- Fomentar la creativitat i la innovació, inclosa l'emprenedoria, en tots els nivells de l'educació i la formació.

Amb una tendència ben arrelada a la Comissió, els objectius polítics van normalment acompanyats d'un seguit d'indicadors de referència que expliciten els objectius específics i el seu grau d'assoliment, i que permeten configurar una guia per als diferents països membres. Els indicadors de referència són els següents:

- Almenys el 95% dels alumnes amb edats compreses entre els quatre anys i l'edat d'inici de l'escolaritat obligatòria han d'estar escolaritzats.
- La taxa d'abandonament escolar (edats entre 18 i 24 anys) s'ha de reduir fins a menys del 10%.
- El percentatge d'alumnes de quinze anys d'edat amb resultats pobres en lectura, matemàtiques i ciències ha de ser inferior al 15%.
- Un mínim del 40% de la població entre 30 i 34 anys ha de tenir estudis superiors d'algun tipus.
- Un mínim del 15% de la població adulta ha de prendre part en activitats d'educació permanent.
- Un mínim del 20% de graduats d'educació superior i un 6% dels joves entre 18 i 34 anys amb formació professional bàsica han d'haver fet formació en un altre país.
- La taxa d'ocupabilitat dels graduats (entre 20 i 34 anys, amb estudis secundaris postobligatoris) ha de ser de com a mínim el 82% (en l'interval d'entre 1 i 3 anys d'haver acabat els estudis).

Recentment s'ha aprovat un Informe conjunt del Consell i de la Comissió Europea sobre l'aplicació del marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (DOUE 2015/C 417/04), que aprofundeix en aquestes propostes. En aquest sentit, les iniciatives polítiques, els marcs i indicadors de referència i els programes de

foment de la Unió Europea tenen un impacte notable en les polítiques educatives dels països membres. També a Catalunya, on els indicadors de referència que acabem d'esmentar són una clara guia de com cal que evolucioni el sistema educatiu català a l'hora de convergir en el marc europeu.

## **La nova societat del coneixement i les polítiques educatives**

Com hem dit, la complexitat social i econòmica de les darreres dècades, en un context canviant, i la irrupció de les noves tecnologies de la informació i les comunicacions estan transformant profundament les societats contemporànies: en l'organització social i familiar, en l'organització del treball, en les dinàmiques econòmiques de les empreses i els països en un context global. Una característica definitiva d'aquesta nova època és, sens dubte, la consolidació de la informació i el coneixement com a factors estratègics de la societat. És per això que el coneixement, en sentit ampli, la ciència i l'educació són àmbits clau de les noves societats en les darreres tres dècades. L'atracció i retenció de talent constitueix un factor estratègic per a qualsevol societat que vol progressar i ser competitiva en el panorama global. El capital humà i intel·lectual i la seva gestió són, així, aspectes crítics per a una societat intensiva en coneixement.

D'acord amb Daniel Innerarity (2011): «*La sociedad del conocimiento se define por la institucionalización de mecanismos reflexivos en todos los ámbitos funcionales específicos, que se convierten en instrumentos de aprendizaje de la sociedad*». En aquesta línia, Anthony Giddens (1997) va conceptualitzar aquest paper del coneixement a través de la categoria de la *reflexivitat*, que és el tret de la societat actual pel fet de guiar-se de manera creixent en les evidències empíriques d'arrel científica enfront d'àmbits de confiança tradicionals de les cultures anteriors, com el parentiu, la comunitat local, la cosmologia religiosa i la tradició. Això

no significa, però, que la societat del coneixement converteixi els afers públics i l'acció política en una mera anàlisi racional i científica. Tal com indica el mateix Innerarity: «*Lo que hace la ciencia es transformar la ignorancia en incertidumbre e inseguridad [...]. La ciencia no está en condiciones de liberar a la política de la responsabilidad de tener que decidir bajo condiciones de inseguridad*». En aquesta línia, és evident que l'educació i la formació constitueixen àmbits molt rellevants de la societat del coneixement. I comporten repensar en bona mesura les concepcions clàssiques de les polítiques educatives de la segona meitat del segle xx. Com bé diu Tedesco: «El paper de l'educació i del coneixement en la formació del ciutadà implica incorporar en els processos educatius una major orientació cap a la personalització del procés d'aprenentatge, cap a la construcció de la capacitat de construir aprenentatges, de construir valors, de construir la pròpia identitat. En aquest sentit, la major incertesa que genera aquesta societat d'alta reflexivitat es resol —en termes relatius, naturalment— amb més gran reflexivitat i no amb menys reflexivitat» (2003, p. 6).

Cal repensar, doncs, la funció de l'educació i la formació en la nova societat del coneixement. D'una banda, la funció d'aprendre a aprendre constitueix un vector principal. L'educació ja no se centra principalment en la transmissió de coneixements, sinó en la capacitat de gestionar-los, de construir-los i matisar-los al llarg i a l'ample de la vida. La producció de coneixement a dia d'avui creix sense límit. Alhora, l'accés directe i permanent a aquest coneixement i a la informació és un altre tret característic en la societat digital. Tot plegat entronca amb una característica definitòria del nou paradigma educatiu: la formació al llarg de la vida. La formació ja no se circumscriu bàsicament a una etapa de la vida (la infantesa i la joventut en les etapes d'educació obligatòria i postobligatòria), sinó que s'estén al llarg i a l'ample de la vida.

Aquest fet, del qual encara no som prou conscients, trenca radicalment amb els sistemes educatius tradicionals i, per exemple, amb la

interrelació clàssica entre formació i mercat de treball. La formació permanent implica un continuat reciclatge i adaptació dels professionals, sigui quin sigui el seu àmbit professional. La formació inicial obligatòria ja no té el paper ni les característiques que havia tingut fins ara. El professional de qualsevol organització, així mateix, ha de fer seva una actitud de permanent formació i actualització. Alguns estudis recents de prospectiva indiquen com en el futur un professional canviarà no tan sols diverses vegades de lloc de treball i d'organització al llarg de la seva vida professional, sinó que probablement ho farà canviant substantivament d'àmbit professional i de tasques. Un fet impensable pocs anys enrere en l'etapa industrial, quan la majoria de professionals romanien durant tota la vida laboral a la mateixa empresa o organització i duïen a terme principalment tasques similars. Així ho estableix la UNESCO a l'Informe *Repensar l'educació*: «Els desenvolupaments socials estan revigoritzant la rellevància d'una educació que s'allarga i ocupa tota la vida [...]. Atesos els reptes del desenvolupament tecnològic i científic, com també el creixement exponencial en informació i coneixement, l'aprenentatge al llarg de la vida és crucial per afrontar els nous patrons d'ocupació i l'assoliment dels nivells i els tipus de competències requerits pels individus i les societats» (2015, p. 69). Tot plegat comporta repensar l'estructura dels sistemes educatius: l'educació al llarg de la vida, les interrelacions entre formació i mercat de treball, l'acreditació de la formació i els mecanismes i metodologies formatives, impliquen un nou panorama per a les polítiques educatives.

En aquesta línia, és evident que els agents educatius veuen i veuran en els propers anys com canvien els seus rols tradicionals en els processos de formació i aprenentatge. Com s'ha dit en altres ocasions, els centres educatius han de repensar les seves funcions i les seves metodologies. I sobretot els mestres i professors veuen modificades en bona part les seves funcions i responsabilitats. En l'era del coneixement i la informació, en l'era d'internet i en l'era digital, el docent i els equips docents es converteixen més en acompanyants-tutors (*coaches*)

i menys en transmissors de coneixement; es converteixen en professionals que ensenyen a pensar, a destriar i valorar la informació rellevant, a analitzar problemes, a gestionar la formació al llarg de la vida dels seus alumnes; que transmeten valors i que eduquen en habilitats. En el que Tedesco anomena «acompanyants cognitius».

El projecte Innovative Learning Environments, impulsat per l'OCDE, estableix els set principis de l'aprenentatge, a partir de l'anàlisi de com aprenen les persones des de la perspectiva de la cognició, l'emoció i la biologia. A partir d'aquesta anàlisi es proposen set principis que haurien de guiar l'aprenentatge futur, el primer dels quals consisteix precisament a posar l'alumne al centre: «*El ambiente de aprendizaje reconoce a los aprendices como sus participantes esenciales, aliena su compromiso activo y desarrolla en ellos la comprensión de su propia actividad como aprendices*» (OCDE, 2012b).

Una altra característica de la nova era educativa és la importància que prenen l'educació no formal i l'educació informal. El centre educatiu (sigui escola, institut, facultat o escola universitària, centre de formació professional, etc.) i els equips de formadors ja no tenen el monopoli del coneixement i la seva transmissió. La informació és creixentment accessible, i l'era digital i les noves tecnologies mòbils estan en certa mesura democratitzant i estenent la formació i el coneixement arreu. Fenòmens com els cursos gratuïts en línia (MOOC i similars) o iniciatives com la Khan Academy o el TED prenen força i extensió en la societat de la informació. És per aquest motiu que l'educació no formal i l'educació informal guanyen pes en la societat actual i situen en unes coordenades diferents els tradicionals centres educatius. En aquesta línia és interessant també destacar el moviment de les *ciutats educadores*, que des de l'any 1990 ha reflexionat sobre el paper de l'educació a les ciutats i el rol de les mateixes com a agents educadors complexos. La *Carta de les ciutats educadores*, aprovada a Barcelona l'any 1990, estableix que «les ciutats educadores, amb les seves institucions educatives formals i intervencions no formals (amb

intencionalitat educativa fora de l'educació reglada) i informals (no intencionades ni planificades) col·laboraran, de manera bilateral o multilateral, a fer realitat l'intercanvi d'experiències. Amb esperit de cooperació, donaran suport mutu als projectes d'estudi i d'inversió» (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990). I afirma també que «el municipi haurà de garantir informació suficient i comprensible i incentivar els seus habitants a informar-se. Tot considerant el valor que suposa seleccionar, entendre i tractar el gran cabal d'informació actualment disponible, la ciutat educadora facilitarà recursos a l'abast de tothom. El municipi identificarà els col·lectius que necessitin una atenció singularitzada i posarà a la seva disposició punts especialitzats d'informació, orientació i acompanyament. A més, establirà programes formatius en tecnologies de la informació i les comunicacions per a totes les edats i grups socials, amb la finalitat de combatre noves formes d'exclusió. La ciutat educadora ha d'oferir a tots els seus habitants, com a objectiu cada cop més necessari per a la comunitat, formació en valors i pràctiques de ciutadania democràtica: el respecte, la tolerància, la participació, la responsabilitat i l'interès per la cosa pública, pels seus programes, els seus béns i els seus serveis» (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990).

En aquesta mateixa línia se situen les propostes d'educació a temps complet. L'anàlisi de les experiències internacionals demostra que concloure la jornada escolar a mitja tarda, integrant aprenentatges formals i no formals, treball conjunt del professorat i d'altres agents socioeducatius, i organitzant activitats escolars dins i fora de l'escola respon més bé als reptes socials actuals i permet un millor abordatge de les desigualtats en els rendiments acadèmics. A més, hi ha evidències empíriques del fet que la realització d'activitats després de l'escola incideix positivament en l'autoconfiança, l'autoestima, la vinculació amb l'escola o el desenvolupament d'habilitats socials (vegeu, per exemple, Sintès, 2015).

Totes aquestes característiques de la societat contemporània que hem anat descrivint en les darreres pàgines tenen també la seva correspondència amb uns valors socials. L'educació, en aquest sentit, també ha d'oferir la transmissió de determinats valors que sustentin una societat de progrés, democràtica, equitativa i justa. Per això cal introduir en les pràctiques educatives els objectius de cohesió social, de solidaritat, de la justícia i la igualtat d'oportunitats i de respecte als altres i a la seva llibertat, a més del compromís personal i col·lectiu per construir una societat justa que respecti tots els ciutadans i els permeti el seu ple desenvolupament. L'escola és, així, l'espai privilegiat on s'aprenen i es comparteixen un seguit de valors socials que acaben sustentant l'edifici d'una societat. D'acord amb Andy Hargreaves, citat per Joaquim Prats (Lliçó inaugural UB): «El major pluralisme, la complexitat i la diversitat comporten la desaparició de les certeses ideològiques del passat, els fonaments morals, aparentment sòlids, sobre els quals s'assentava l'educació, i d'acord amb els quals la gent constituïa la seva vida i mantenia els seus deures i les seves obligacions, i han suposat un canvi radical en el concepte mateix d'educació. En conseqüència, els edificis institucionals que constituïen els sistemes educatius han entrat en una crisi no només institucional, sinó referent a la definició dels seus propis objectius».

El mateix Joaquim Prats afirma (2015, p. 20): «Correm el perill, com assenyala Philip G. Altbach, del Boston College, d'un col·lapse de bé comú, de transformar l'educació i la formació en un objecte de consum comercialitzat internacionalment, en (cito textualment) “un producte que pot ser comprat o venut per corporacions multinacionals”, en el qual les institucions acadèmiques acaben convertides en mers proveïdors de la demanda. És necessari donar un nou sentit a l'educació dins d'una concepció científica humanista de la realitat. El que implica “donar un nou sentit” ha d'estar vinculat al paper de les humanitats i de les arts amb els seus grans dipòsits d'històries, mites i visions del món. Sense les humanitats, el segle XXI seria una època en la qual ens centràriem en la civilització dels mitjans sense atendre la



civilització de les finalitats. I, a més, cal fer servir les ciències socials no com una eina per a la gestió de la realitat, sinó com un coneixement amb capacitat de transformació d'aquesta realitat».

També des de la UNESCO s'aposta per un enfocament humanista de l'educació. D'acord amb l'Informe *Repensar l'educació*: «Un currículum humanista promou el respecte per la diversitat i el rebuig de tota mena d'hegemonia cultural, estereotips i biaixos. És un currículum basat en l'educació intercultural que permet la pluralitat de la societat, tot garantint l'equilibri entre pluralisme i valors universals. El contingut dels currículums ha d'estar guiat pels principis de la justícia social i econòmica, igualtat i responsabilitat mediambiental, que constitueixen els pilars del desenvolupament sostenible» (UNESCO, 2015).

I aquesta reflexió ens duu a una altra de les tensions de l'educació, present també en els sistemes educatius actuals: la que es produeix entre equitat i qualitat. Es tracta d'un antic debat que planteja si és possible aspirar a construir un sistema educatiu que afavoreixi al mateix temps l'equitat i la igualtat d'oportunitats i que concebi l'educació com un àmbit rellevant per al progrés personal i social, però que alhora potenciï la qualitat. Hi ha evidències empíriques que demostren que en determinats sistemes educatius nacionals s'ha aconseguit en bona mesura desenvolupar tant la qualitat com l'equitat en la provisió educativa. D'acord amb Francesc Pedró: «Les evidències comparatives internacionals demostren que l'aposta per polítiques d'excel·lència en matèria educativa no es despleguen apropiadament si no consideren, al mateix temps, l'èmfasi en l'equitat» (2014, p. 4). En aquesta línia, doncs, «les polítiques públiques d'educació són un element clau per garantir la inclusió social dels individus i la capacitat per exercir els seus drets de ciutadania. Una oferta formativa de qualitat per a tothom és un requisit democràtic bàsic i una eina clau per al desenvolupament econòmic i social dels països» (p. 4). En aquest sentit, alguns països, tals com els Països Baixos, Japó o Austràlia, han sabut combinar en bona mesura la qualitat i l'equitat educativa (p. 12).

## CATALUNYA ALS INICIS DEL SEGLE XXI: CONTEXT I REPTES DEL SISTEMA EDUCATIU

El nostre país es troba plenament immers, com qualsevol altra societat europea, en les transformacions socials, econòmiques, culturals i tecnològiques que acabem de descriure. També en l'àmbit educatiu, Catalunya s'enfronta a problemàtiques similars en matèria de política educativa i comparteix els objectius generals de la Unió Europea en progrés social, cohesió i competitivitat, i els reptes específics en matèria de formació.

Però és evident també que el nostre país, a l'inici del segle XXI, té al davant problemàtiques específiques que el situen en una posició molt delicada: deute públic, envelliment de la població i creixent demanda de serveis de l'estat del benestar, desinversió pública especialment dura als darrers anys, pèrdua de competitivitat en alguns sectors, altes taxes d'atur general i específicament d'atur juvenil, creixement de les desigualtats socials, creixement de la pobresa i de la pobresa infantil, i dèficit fiscal, entre d'altres. I en l'àmbit de l'educació i la formació, una doble constatació: d'una banda, que l'educació al nostre país obté resultats força raonables, atesos els recursos que col·lectivament s'hi esmercen. S'ha de reconèixer que els resultats raonables o positius són en gran mesura fruit de l'alt compromís i la professionalitat de molts centres docents, professors i mestres. De l'altra, la constatació que el sistema pateix dèficits i problemes significatius que cal atendre amb urgència i decisió ferma tant des de les instàncies polítiques del país com des de l'administració educativa i el conjunt d'actors del sistema educatiu. El sistema educatiu català requereix un nou pacte educatiu, construït des de l'anàlisi pausada, el rigor i el compromís polític dels agents. Un pacte que situï l'educació com una prioritat estratègica de primer ordre del país i en l'agenda política del Govern i de la resta de governs locals i institucions. Que aposti per un model educatiu de qualitat i equitatiu, estable en el temps, innovador, que atorgui majors graus d'autonomia i de confiança a la comunitat

educativa, i que alleugereixi la burocràcia, la hiperegulació i l'homogeneïtzació. Que avanci decididament cap a un sistema de rendició de comptes d'acord amb resultats i impactes de l'acció educativa. Que aposti per un cos de mestres i professors d'alt nivell professional i de compromís amb la professió.

És des d'aquesta perspectiva que *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* ha orientat els seus treballs. L'*Anuari*, com s'ha dit, s'ha focalitzat en dotze reptes o problemàtiques de l'educació al nostre país.

En el capítol 1, Cèsar Coll estudia el fenomen de la personalització de l'aprenentatge escolar, les seves característiques i condicionants i la seva viabilitat en el sistema educatiu català.

En el capítol 2, Mar Camacho duu a terme una anàlisi de la cultura de la innovació en l'educació i dels reptes i oportunitats de l'extensió de la innovació al sistema educatiu de Catalunya.

En el capítol 3, Carmen Pérez, Neus Lorenzo i Mireia Trenchs analitzen el fenomen del plurilingüisme i de la internacionalització de les aules, mitjançant una nova mirada a les llengües en l'educació. Descriuen i analitzen les iniciatives dels darrers anys a Catalunya i plantegen propostes de millora.

En el capítol 4, Enric Prats analitza les polítiques de professorat a Catalunya, tot focalitzant l'atenció en la formació inicial de mestres i professors, l'accés a la funció docent, les condicions de treball i el benestar professional, com també en la projecció social del professorat.

En el capítol 5, Bea Ballestín i Sheila González estudien la realitat dels estudiants nouvinguts i el sistema educatiu català, analitzen problemàtiques i evidències i fan propostes per a la seva millor integració i desenvolupament.

En el capítol 6, Josep Maria Jarque fa una anàlisi de la situació de l'escola inclusiva a Catalunya i aporta evidències i fa propostes per fer efectiva una autèntica educació inclusiva.

En el capítol 7, Miquel Puig estudia el fenomen de l'abandonament escolar prematur com una de les problemàtiques més greus del sistema educatiu català, i ho fa des de l'anàlisi de les interrelacions estretes entre sistema productiu, mercat de treball, expectatives dels estudiants i formació.

En el capítol 8, Xavier Martínez-Celorrio estudia l'impacte de la crisi econòmica i financera recent en el sistema educatiu català, des del vessant principal de l'austeritat i la desinversió i els seus efectes principals.

En el capítol 9, Jordi Musons i Jordi Nomen duen a terme una anàlisi de l'educació secundària obligatòria a Catalunya com una de les més complexes del sistema educatiu i, al mateix temps, fan propostes per a la seva reforma i millora.

En el capítol 10, Francesc Xavier Grau analitza el finançament de l'educació superior des de la perspectiva del conjunt de països de l'OCDE, la Unió Europea, el conjunt de l'Estat i sis països europeus amb demografia similar a la catalana. Fa propostes específiques sobre el finançament universitari en els propers anys per la via d'un nou model que atengui les principals funcions de les universitats.

En el capítol 11, Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons estudien la dedicació dels estudiants universitaris i l'eficiència del sistema universitari català, bo i analitzant tant l'eficàcia i l'eficiència directa com la seva equitat.

En el capítol 12, Jordi Alba, Joan Francesc Córdoba i Antonio Huerta duen a terme una anàlisi de la formació de doctors a Catalunya, la

seva importància estratègica en la societat del coneixement i la seva inserció professional en el món econòmic, tot fent un èmfasi especial en el Pla de Doctorats Industrials.

Finament, l'*Anuari* es completa amb un apartat final que recull un resum dels capítols, les principals conclusions i un seguit de quadres amb propostes d'acció per tal d'aplicar al sistema educatiu català en els propers anys en les matèries contingudes a l'*Anuari*.

## BIBLIOGRAFIA

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona.

ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (1990). *Carta de les ciutats educadores*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

BENEJAM, P. (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. (2014). *The Second Age Machine: Work, Progress and Prosperity in the Time of Brilliant Technologies*. Nova York: W.W. Norton & Company, Inc.

COOMBS, P. (1968). *The World Educational Crisis: A System Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

DELORS, J. et al. (1996). *L'aprenentatge: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*

(ET 2020). *Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*.

DUMONT, H.; ISTANCE, D.; BENAVIDES, F. (2012). *La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. OECD.

EUROPEAN UNION (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

FAURE, E. et al. (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universitaria.

FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (2011). *Compromís ètic del professorat*. Barcelona: Multitext, SL.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

FREY, C.B.; OSBORNE, M. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford: Oxford University Press.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya. 2012-2018*.

GIDDENS, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GINESTA, J. (2013). *Treball i transició nacional. Una oportunitat*. Barcelona: Fundació Josep Irla.

INNERARITY, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós. Col·lecció «Estado y Sociedad».

LEASK, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

ONU (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

OCDE (2012b). [http://learningleadershipconference.cat/docs/The\\_Nature\\_of\\_Learning-Practitioner\\_Guide-CAT.pdf](http://learningleadershipconference.cat/docs/The_Nature_of_Learning-Practitioner_Guide-CAT.pdf)

OCDE (2014). *Informe Talis 2013*. OECD Publishing.

PRATS, J. (2015). *La crisi de l'educació no és tan sols una crisi d'educació*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2015-16. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PRATS, J. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Edicions UB.

PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dir). (2005). *Els sistemes educatius europeus. Crisi o transformació?* Barcelona: Fundació la Caixa. Col·lecció «Estudis Socials», 18.

PEDRÓ, P. (2014). *Pla estratègic de Barcelona*. Educació.

PUIG, M. (2013). *La sortida del laberint*. Barcelona: Edicions 62. «Llibres a l'Abast».

PUIG, M. (2015). *Un bon país no és un país low cost*. Barcelona: Edicions 62. «Llibres a l'Abast».

SCHLEINCHER, A. (2015). *Schools for 21st Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.

SINTES, E. (2015). *Esoles a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Informes Breus», 59.

TESDESCO, J.C. (2003). *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - UOC. «Debats d'Educació».

UNESCO (2014). *Education for All Global Monitoring Report*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



**Nova societat,  
nova educació**



**1** La personalització de l'aprenentatge  
escolar: un repte indefugible

Cèsar Coll



## INTRODUCCIÓ

Els esforços per ajustar l'acció educativa a les característiques de l'alumnat, a les seves necessitats i als seus interessos han estat una constant en la història de l'educació escolar i han estat presents, sota una o altra forma, en bona part de les propostes d'innovació i millora de l'educació que s'han anat succeint al llarg del segle xx. Aquests esforços es manifesten amb especial intensitat en els plantejaments i les propostes pedagògiques que situen l'aprenentatge i l'aprenent en el centre de l'acció educativa, que reconeixen el protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i que afavoreixen i promouen aquest protagonisme com un element fonamental per assolir uns aprenentatges escolars profunds i significatius.

En aquest sentit, la idea de personalització de l'aprenentatge o aprenentatge personalitzat enllaça directament amb la tradició de les pedagogies centrades en l'infant o l'aprenent i dels enfocaments i propostes constructivistes en educació. No obstant això, seria un error pensar que estem davant una manifestació més d'aquesta tradició i d'una exigència que es pot abordar satisfactòriament amb ajustaments de major o menor amplitud i profunditat de, posem per cas, el currículum escolar, la formació del professorat, l'organització i el funcionament dels centres educatius o l'ús de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació. Ben al contrari, pensem que es tracta d'una

idea que, en algunes de les seves versions, està sacsejant els fonaments de l'educació escolar, i, en general, de l'educació formal en tots els seus nivells, inclosa l'educació superior, i que és el germen d'un procés de transformació en profunditat del qual tot just estem començant a entreveure on ens conduirà.

La idea de personalització de l'aprenentatge i el seu vessant proactiu d'avançar en aquesta direcció en l'àmbit de l'educació escolar i formal són omnipresents en el pensament educatiu contemporani i apareixen en múltiples iniciatives i propostes arreu del món impulsades tant des de les administracions educatives i les instàncies governamentals, com des de fundacions i institucions sense ànim de lucre, àmbits acadèmics, associacions de professors i *think tanks* educatius. De vegades, la idea de personalització és la protagonista principal de les iniciatives.<sup>1</sup> En altres ocasions, però, apareix associada a idees i plantejaments diversos, com ara, l'educació basada en competències,<sup>2</sup> l'educació mixta presencial i en línia,<sup>3</sup> l'aprenentatge autodirigit<sup>4</sup> o l'aprenentatge connectat.<sup>5</sup>

Els factors susceptibles d'explicar l'àmplia difusió i acceptació de la idea de personalització de l'aprenentatge en aquests darrers anys, com

- .....
1. Vegeu, per exemple, les iniciatives del New England Secondary School Consortium (<http://newenglandssc.org/news/view/-facilitates-knowledge-sharing>), del US Department of Education (<http://www.ed.gov/oii-news/competency-based-learning-or-personalized-learning>) o de la Rodel Foundation of Delaware (<http://www.rodelfoundation-de.org>).
  2. Per exemple, en The Next Generation Learning Challenges (<http://nextgenlearning.org>) i en les propostes de la International Association for K-12 Online Learning (<http://www.inacol.org>).
  3. Per exemple, les iniciatives de la Rogers Family Foundation (<http://www.rogers-foundation.org/grantees/blended-learning>) o de la Blended Teacher Network (<http://blendedteachernetwork.org/blendedlearning-should-lead-to-more-personalized-learning>).
  4. Kim, Olfman, Ryan i Eryilmaz, 2014; Grant i Basye, 2014.
  5. Com en el projecte Connected Learning (<http://connectedlearning.tv/what-is-connected-learning>), impulsat per la MacArthur Foundation.

també la seva presència en iniciatives i propostes de naturalesa, abast i orientació força diferents entre si, són sens dubte nombrosos i diversos. Una anàlisi global i en profunditat del fenomen hauria de prestar una especial atenció a la tendència a ajustar, adequar, en suma, personalitzar la informació, els productes i els serveis en funció dels interessos i les necessitats individuals, expressió d'una visió del món i d'un sistema de valors propi de les societats desenvolupades actuals i del pensament postmodern. Però és sobretot en l'impacte que els canvis socials, econòmics i culturals associats al nou escenari de la societat de la informació han tingut en l'aprenentatge (Collins i Halverson, 2009; Hung *et al.*, 2014; Tedesco, 2000; Thomas i Brown, 2011), on trobem l'explicació del protagonisme creixent atorgat a la personalització de l'aprenentatge en el pensament educatiu i en moltes iniciatives i propostes actuals d'innovació i millora educativa.

Aquests canvis, que afecten des de l'economia, el comerç i el mercat laboral, passant per la mobilitat de les persones i els moviments migratoris, la producció i difusió de la informació, la comunicació i les relacions interpersonals, fins les pràctiques i els hàbits culturals o la jerarquia dels valors, estan trastocant, han trastocat ja en bona mesura, els paràmetres de l'aprenentatge humà vigents al llarg dels dos últims segles. Estem assistint, per tant, a un canvi en l'ecologia de l'aprenentatge compresa com «*the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning*» (Barron, 2004), i on «*each context is comprised of a unique configuration of activities, material resources, relationships, and the interactions that emerge from them*» (Barron, 2006, p. 195). Més endavant tornarem sobre algunes característiques destacades d'aquesta nova ecologia de l'aprenentatge que s'està dibuixant, els reptes que planteja a l'educació escolar i formal i les transformacions que s'han d'escometre per afrontar-los i superar-los (Coll, 2013a). El que volem subratllar ara és que la personalització de l'aprenentatge, entesa en aquest cas com la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos dels aprenents, és alhora un tret central i una exigència de la

nova ecologia de l'aprenentatge, i això ha estat sens dubte un factor determinant en la difusió i l'acceptació de la idea de personalització.

Ara bé, que la nova ecologia de l'aprenentatge s'orienti obertament cap a la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge no significa en absolut que tots els aprenents puguin gaudir dels avantatges d'aquesta diversificació de la mateixa manera. Un ecosistema d'aprenentatge diversificat (Prince, 2014) obre unes possibilitats immenses perquè cada aprenent pugui construir la seva trajectòria d'aprenentatge a partir de les seves necessitats i els seus interessos, però amaga també riscos no menys importants per als aprenents amb unes condicions de vida que limiten fortament les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge al seu abast.

Sobre aquest teló de fons, la finalitat del capítol és precisar el concepte de personalització en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge; analitzar els reptes que planteja a l'educació formal i escolar; presentar i valorar algunes propostes i experiències desenvolupades per fer front a aquests reptes, i formular algunes recomanacions per aprofitar les possibilitats immenses que l'exigència de personalització obre a l'acció educativa, evitant, al mateix temps, els riscos d'incrementar la inequitat que pot comportar la seva concreció. Tot això tenint com a referent, per una part, la situació del sistema educatiu i de l'educació escolar a Catalunya, i, per l'altra, algunes experiències i propostes sobre com avançar cap a una major personalització de l'aprenentatge escolar que s'estan duent a terme en altres països i que són, al nostre entendre, especialment interessants i orientadores sobre les actuacions que cal emprendre.

Amb aquesta finalitat, organitzarem la resta del capítol en cinc apartats. Dedicarem el segon a situar el concepte de personalització de l'aprenentatge en el marc més ampli de la tradició de les pedagogies centrades en l'aprenent i dels esforços per ajustar l'acció educativa a les característiques i necessitats de l'alumnat. Això ens permetrà iden-



tificar diferents maneres d'interpretar el concepte, analitzar quina o quines d'aquestes interpretacions suposen realment una novetat i entendre en què consisteix aquesta novetat. En el tercer apartat situarem el concepte de personalització en la nova ecologia de l'aprenentatge, que és el marc en què la personalització es manifesta alhora com un tret distintiu de l'aprenentatge de les persones en el món actual i com una exigència adreçada a l'educació escolar.<sup>6</sup> Centrarem el quart apartat a analitzar els reptes que planteja aquesta exigència de personalització des de la doble perspectiva de les oportunitats que s'obren a l'acció educativa i dels riscos que comporta la seva posada en pràctica, amb especial referència a les característiques i la situació dels sistemes educatius català i espanyol. Seguidament, en el cinquè apartat presentarem a grans trets algunes experiències i propostes de personalització de l'aprenentatge i comentarem alguns recursos didàctics i organitzatius que apareixen amb una certa freqüència en aquestes experiències. Finalment, tancarem el capítol assenyalant un seguit d'eixos d'actuació referits a tres àmbits —centres educatius, comunitat de referència, Administració educativa— i als actors respectius —professorat, actors socials i comunitaris i responsables de polítiques educatives—, que haurien de permetre'ns, al nostre entendre, avançar cap a la personalització de l'aprenentatge escolar.

## **DE LA INDIVIDUALITZACIÓ A LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE**

Una visió força estesa de la personalització de l'aprenentatge és la que el concep com el resultat d'un ajustament continu de l'acció educativa a les vicissituds del procés d'aprenentatge de l'alumne

.....

6. Si bé el que es diu en el capítol és en bona part rellevant —amb els matisos adients en cada cas— per a tots els nivells de l'educació formal, els comentaris i arguments presentats es refereixen bàsicament, excepte quan es diu de manera explícita el contrari, a l'educació escolar, i més concretament als nivells educatius previs a l'ensenyament universitari.

(Mincu, 2012). Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge personalitzat vindria a ser la contrapartida de l'ensenyament diferenciat, és a dir, el tipus d'aprenentatge que aspira a promoure un ensenyament respectuós amb la diversitat de ritmes i camins que segueix l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i que intenta ajustar-se el màxim possible a aquesta diversitat. El problema de l'ensenyament diferenciat és com obtenir la informació sobre el procés d'aprenentatge dels diferents alumnes presents a la classe i com processar-la en temps real per ajustar en conseqüència l'acció educativa a cadascun d'ells. Aquest ha estat tradicionalment el gran obstacle per portar a la pràctica l'ensenyament diferenciat i l'origen de les crítiques que sovint s'hi han fet.

No obstant això, la capacitat de les TIC per proporcionar i processar en temps real una gran quantitat d'informacions sobre l'activitat dels alumnes implicats en tasques d'aprenentatge, i més concretament el desenvolupament espectacular experimentat per les analítiques de l'aprenentatge en la darrera dècada (Brown, 2011; Ferguson, 2012; Friesen, 2013), han donat un nou impuls a l'ensenyament diferenciat i a aquesta manera d'entendre la personalització. El text següent, extret de la presentació de la plataforma Knewton, una de les propostes més representatives i amb major difusió d'aquest tipus de plantejaments, il·lustra bé tant les dificultats amb les quals ha topat tradicionalment la implementació de l'ensenyament diferenciat, com la confiança dipositada en la tecnologia, i més concretament en les analítiques de l'aprenentatge, per tal de superar-les i fer realitat a les aules aquesta visió de la personalització de l'aprenentatge:

Des de Sòcrates, els professors han fet tot el possible per personalitzar l'ensenyament a cada alumne. Però no hi ha prou minuts al dia per dedicar una estona individualitzada a cada estudiant, treballar amb el material per entendre'l bé i desbloquejar el que fa encallar en cada nou concepte. Avui dia, la tecnologia d'aprenentatge adaptatiu Knewton fa possible personalitzar l'ensenyament a escala —basant-se en dades de competència reals, fions al nivell

de concepte—, de manera que cada alumne va a classe molt més ben preparat. Cada estudiant és únic. La tecnologia d'aprenentatge adaptatiu Knewton actualitza els materials lectius constantment segons l'activitat individual de cadascú. Quan un alumne té dificultats amb un problema o concepte concret, Knewton determina les mancances específiques de l'alumne, i ofereix material dissenyat per fer augmentar la comprensió de l'estudiant en aquelles àrees de l'ensenyament. La plataforma Knewton genera una quantitat incomparable d'informació útil sobre el rendiment de l'estudiant. Agafem les dades combinades de tots els altres estudiants (anònims) a la nostra plataforma global —aviat seran desenes de milions— i les utilitzem per trobar l'estratègia d'aprenentatge perfecta per a cada estudiant per a cada concepte, basant-nos en els resultats d'aprenentatge provats d'altres estudiants en aquests mateixos conceptes.<sup>7</sup>

El supòsit implícit en aquest text que un ensenyament diferenciat donarà lloc automàticament a un aprenentatge personalitzat és, però, altament discutible. Qui fixa què s'ha d'aprendre i per a què? El currículum escolar i, a partir del que s'hi estableix, el professorat, no els aprenents. Qui decideix quina informació recollir sobre l'activitat dels aprenents i què fer en cada moment del procés a partir de la informació recollida? El professorat o —en el cas de les plataformes que utilitzen algun tipus d'analítica de l'aprenentatge— altres agents, no els aprenents. És com si volguéssim «personalitzar» el vestuari de les persones decidint quines peces han de vestir, de quin teixit han d'estar fetes, quines talles han de tenir, de quin color han de ser, etc., en funció de les seves característiques personals (altura; pes; color dels cabells, de la pell, dels ulls...), del lloc on viuen (orografia, clima, ciutat, camp...) i de l'activitat que fan (treball que implica moviment i esforç físic, treball d'oficina, esport...), però sense tenir en compte quin tipus de peces els agrada vestir, quin tipus de teixit prefereixen, quan se les volen posar i quan no, per què se'n volen posar unes en un moment determinat i no unes altres, quin efecte volen causar amb la seva vestimenta en les persones amb les quals es relacionen, com

7. [http://www.knewton.com/assets-v2/downloads/Knewton\\_Adaptive\\_Learning.pdf](http://www.knewton.com/assets-v2/downloads/Knewton_Adaptive_Learning.pdf) (descarregat el 4 de juny de 2015).

es veuen i com se senten quan se les posen, etc. Diríem que procedint de la manera descrita estem personalitzant la vestimenta? Certament estaríem ajustant la vestimenta a algunes característiques de les persones i a les que inferim que són les seves necessitats derivades del lloc on viuen i del treball que fan. És força dubtós, però, que, procedint d'aquesta manera, les persones arribéssim a veure i a viure la nostra manera de vestir com quelcom realment nostre, com quelcom que expressa alguna cosa del que som i del que volem ser, de com ens sentim i del nostre estat d'ànim, de com ens veiem i de com volem que ens vegin; en definitiva, com quelcom realment personal.

La personalització de l'aprenentatge va molt més enllà de la voluntat d'ajustar l'acció educativa a les característiques i necessitats de l'aprenent; la finalitat última de la personalització és que l'aprenent doni un sentit personal al que aprèn. Podríem dir, per tant, i no és un joc de paraules, que el resultat de la personalització de l'aprenentatge no és un aprenentatge «personalitzat» entès com l'aprenentatge resultant d'un ensenyament diferenciat, sinó més aviat un aprenentatge al qual l'aprenent pot donar un sentit personal. En el que segueix, però, i per raons de claredat expositiva, emprarem l'expressió «aprenentatge personalitzat» per referir-nos a l'aprenentatge que té un sentit personal per a l'aprenent i reservarem l'expressió «aprenentatge individualitzat» per al que és el resultat d'un ensenyament diferenciat.

Personalitzar l'aprenentatge implica reconèixer a l'aprenent capacitat de decisió i control sobre el que es fa i com es fa. Personalitzar és molt més que individualitzar. Un aprenentatge personalitzat és per força individualitzat, però un aprenentatge individualitzat pot ser o no personalitzat. L'ensenyament diferenciat es proposa ajustar l'acció educativa a les necessitats individuals de l'alumne, però la identificació i la definició d'aquestes necessitats no les fa l'alumne, sinó instàncies externes, que decideixen quins són els continguts i els objectius d'aprenentatge a partir dels quals s'estableixen les necessitats de l'alumnat en general, com també les informacions que són rellevants

per identificar les necessitats de cada alumne en particular. Parafra-sejant Stephen Downes,<sup>8</sup> podríem dir que l'ensenyament diferenciat i l'aprenentatge individualitzat que en resulta «is something that people do for you», mentre que la personalització de l'aprenentatge i l'aprenentatge personalitzat que en resulta «is something you do for yourself».

L'assumpció del control per part de l'alumne, la presa en consideració de la seva veu i el reconeixement de la seva capacitat de decisió en i sobre el propi procés d'aprenentatge, marquen el punt d'inflexió entre, d'una banda, la individualització de l'aprenentatge i l'ensenyament diferenciat, i, de l'altra, l'aprenentatge personalitzat. Tots tres plantejaments comparteixen la idea d'ajustar l'acció educativa a les característiques, les necessitats i els interessos de l'alumne, però només en el cas de la personalització s'entén que, per aconseguir aquest ajustament, és necessari reconèixer i respectar el protagonisme i la veu de l'alumne en la direcció i conducció del procés. Fins a tal punt es així que, per a alguns autors (vegeu, per exemple, Bray i McClaskey, 2015) els dos primers plantejaments serien en realitat més propis de les pedagogies centrades en l'ensenyament i el professor, mentre que només la personalització ho seria de les pedagogies centrades en l'aprenent.

Al nostre entendre, però, sense infravalorar en absolut la importància d'aquest punt d'inflexió, hi ha una certa continuïtat entre tots tres plantejaments en la mesura que, com veurem més endavant, alguns recursos i estratègies emprats habitualment per a l'ensenyament diferenciat són utilitzats igualment en el marc de les propostes de personalització de l'aprenentatge. I també i sobretot perquè no sempre ni en tot moment i circumstància és fàcil, possible i fins i tot potser desitjable que l'alumne assumeixi plenament la direcció i conducció de tots els aspectes implicats en el seu procés d'aprenentatge.

.....  
 8. <http://www.downes.ca/presentation/354> (descarregat el 20 d'agost de 2015).

En aquest sentit, convé destacar que la personalització de l'aprenentatge no és una qüestió de tot o res. De fet, les experiències i les propostes de personalització de l'aprenentatge són força variades en funció dels aspectes o components del procés d'aprenentatge que els alumnes controlen i sobre els quals poden decidir (Enyedy, 2014). Així, la personalització pot posar l'accent sobre el ritme d'aprenentatge, com és el cas de quan els alumnes decideixen el temps que dediquen a treballar un tema; quan i on aprenen, com succeeix en l'aprenentatge en línia; els recursos i els materials que utilitzen per aprendre; sobre les activitats d'aprenentatge; o, encara, en les propostes més radicals i que generen més controvèrsia, especialment en el cas de l'educació bàsica obligatòria, què han d'aprendre. La majoria de les propostes combinen diversos d'aquests aspectes i poques els tenen tots en compte.

Assenyalem encara, per tal d'evitar malentesos, que ni la individualització ni la personalització pressuposen que l'aprenentatge hagi de ser un procés fet en solitari. Ans al contrari, com apunta Ferrer (2012), l'accent en la interacció entre iguals, el treball col·laboratiu, el recurs a l'ajut dels companys, del professorat i dels experts en els temes que són objecte d'aprenentatge, i la participació en comunitats d'interès i de pràctica dins i fora de l'aula estan sovint presents en les experiències i propostes de personalització de l'aprenentatge.

En síntesi, personalitzar l'aprenentatge implica donar veu als aprenents i oferir-los la possibilitat d'una elecció sobre el que aprenen, quan ho aprenen i com ho aprenen. La personalització va més enllà de la individualització (ajustar el ritme d'aprenentatge), la diferenciació (ajustar la metodologia) i la inclusió (eliminar les barreres de l'aprenentatge): es proposa connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent. En un entorn educatiu personalitzat, el ritme d'aprenentatge, els objectius, els continguts i la metodologia poden ser diferents per als aprenents. El quadre 1 presenta els

trets distintius més destacats i innovadors, al nostre entendre, de l'aprenentatge personalitzat, i el quadre 2 recull algunes definicions i caracteritzacions de la personalització de l'aprenentatge formulades per diferents autors i institucions.

### **Quadre 1.**

#### **Alguns trets destacats de la personalització de l'aprenentatge**

- (i) La presa en consideració dels interessos i objectius personals de l'alumnat, a més de les seves característiques, fortaleces i necessitats.
- (ii) Els alumnes assumeixen la direcció i conducció del seu procés d'aprenentatge amb l'orientació i la monitorització del professorat, que els ajuda a identificar les seves necessitats, fortaleces, interessos i objectius personals.
- (iii) Els alumnes segueixen recorreguts d'aprenentatge personals en funció dels seus objectius, motivacions i progressos.
- (iv) La progressió dels alumnes en els seus recorreguts personals d'aprenentatge es fonamenta en una avaluació formativa basada en l'actuació competent en activitats i situacions que impliquen els continguts d'aprenentatge.
- (v) Es tendeix a utilitzar metodologies didàctiques d'indagació (projectes, casos, problemes...), que porten l'alumnat a enfrontar situacions autèntiques i relativament complexes i que requereixen aproximacions multidisciplinàries, el treball col·laboratiu i una certa capacitat de planificació i regulació.
- (vi) Es promou l'accés de l'alumnat a recursos i materials d'aprenentatge aliens en principi al context de l'aula (experts, fonts documentals, materials en línia, comunitats d'interès i de pràctica, etc.), com també l'ús d'aquests recursos en les activitats d'aprenentatge que es fan a l'aula.
- (vii) Es promou l'establiment de connexions entre el que els alumnes fan i aprenen dins de les institucions educatives i el que fan i aprenen fora d'aquestes institucions.

**Quadre 2.****Algunes caracteritzacions de la personalització de l'aprenentatge**

«La personalització fa referència a l'ensenyament que s'adapta a les necessitats d'aprenentatge, depenent de les preferències d'aprenentatge i dels interessos específics dels diferents alumnes. En un entorn completament personalitzat, els objectius d'aprenentatge i contingut, així com el mètode i el ritme, poden variar (ja que la personalització inclou diferenciació i individualització)», US Department of Education, 2010, p. 12. «El terme aprenentatge personalitzat, o personalització, fa referència a una varietat de programes educatius, experiències d'aprenentatge, enfocaments d'ensenyament i estratègies de suport acadèmic pensats per poder ser aplicats en les diferents necessitats d'aprenentatge, interessos, aspiracions o rerefons cultural dels estudiants individuals», The Glossary of Education Reform; en línia: <http://edglossary.org/personalizedlearning> (darrera actualització: 14 de maig de 2015).

«L'aprenentatge personalitzat consisteix a adaptar l'aprenentatge a les capacitats, necessitats i interessos de cada estudiant —permetent que l'estudiant tingui veu i vot en el què, com, quan i on vol aprendre— per proporcionar flexibilitat i suport i garantir d'aquesta manera el domini dels estàndards més elevats possibles», Patrick, Kennedy i Powell, 2013, p. 4.

«L'aprenentatge personalitzat inclou una àmplia varietat d'enfocaments per promoure l'aprenentatge autodirigit i basat en grup que es poden dissenyar al voltant dels objectius de cada alumne. Aquesta idea inclou conceptes com entorns i xarxes d'aprenentatge personalitzades, eines d'aprenentatge adaptatiu, etc.», Johnson et al., 2014, p. 46.

«L'aprenentatge personalitzat intenta accelerar l'aprenentatge de l'alumne adaptant l'entorn formatiu —què, quan, com i on aprenen els estudiants— en funció de les necessitats individuals, les habilitats i els interessos de cada estudiant. Els estudiants poden fer-se responsables del seu aprenentatge, i al mateix temps desenvolupar connexions personals i profundes amb els altres estudiants, els professors i altres adults», Bill i Melinda Gates Foundation, 2014.

## **LA PERSONALITZACIÓ I LA NOVA ECOLOGIA DE L'APRENENTATGE**

D'acord amb el que acabem de comentar, la personalització de l'aprenentatge es pot entendre com la manifestació més recent dels plantejaments pedagògics que proposen ajustar les activitats d'ensenyament i



aprenentatge i l'acció docent a les característiques i necessitats de l'alumnat. Es tracta, però, d'una manifestació que suposa un salt qualitatiu respecte a manifestacions anteriors d'aquesta mena de plantejaments. En un model d'aprenentatge personalitzat, l'alumne no és només algú amb unes característiques que s'han de tenir en compte i amb unes necessitats d'aprenentatge que s'han de satisfer; és sobretot algú amb veu i capacitat reconeguda per participar, a partir de les seves característiques, aspiracions i interessos, en la identificació de les seves necessitats d'aprenentatge i en la definició i control del camí per satisfer-les.

La idea d'aprenentatge personalitzat suposa doncs en si mateixa una novetat important, i té implicacions d'abast per a la pràctica educativa. Però la seva importància i el que suposa per a l'educació escolar adquireix una nova dimensió quan l'examinem des de la perspectiva dels canvis que s'estan produint en els paràmetres de l'aprenentatge humà com a conseqüència de les transformacions socials, econòmiques i culturals associades a la societat de la informació. Vista des d'aquesta perspectiva, la personalització de l'aprenentatge passa a ser, com reflecteix el títol del capítol, un desafiament indefugible que conduirà, més a curt i mitjà que a llarg termini, a una transformació en profunditat de l'educació escolar de la qual ja comencen a ser perceptibles els primers senyals. Abans, però, d'explorar els reptes que la personalització de l'aprenentatge planteja a l'educació escolar i revisar algunes propostes per afrontar-los, convé que ens detinguem breument a comentar alguns trets destacats de la nova ecologia d'aprenentatge que s'està dibuixant i de la centralitat que hi ocupa l'aprenentatge personalitzat.

Tres trets de la nova ecologia de l'aprenentatge (Coll, 2013a) ens semblen especialment rellevants en aquest sentit. El primer té a veure amb el fet que l'aprenentatge es produeix, i es produirà cada cop més, «a l'ample de la vida» (Banks i altres, 2007), és a dir, en una varietat de contextos d'activitat, i no tan sols «al llarg de la vida», o sigui, en tots els períodes vitals. De la mà sobretot de les tecnologies digitals

de la informació i la comunicació (TIC), però no només vinculats a aquestes tecnologies, han aparegut nous contextos d'activitat que ofereixen a les persones oportunitats, recursos i eines per aprendre. Aquests contextos constitueixen veritables nínxols potencials d'aprenentatge i tenen la particularitat, en el cas dels que permeten crear les TIC, de poder operar, almenys en principi, tant dins com fora de les institucions d'educació formal. Ens referim a contextos d'activitat com els que proporcionen, per exemple, les xarxes socials, els mons o entorns virtuals, les comunitats virtuals d'interès, pràctica i aprenentatge o els jocs en línia. Convé subratllar, pel que fa a això, que les TIC digitals no solament estan a la base de l'aparició de nous nínxols d'aprenentatge com els assenyalats, sinó que tenen igualment un paper important en el reforç de contextos tradicionals d'activitat i de desenvolupament —família, comunitat, institucions culturals i d'oci o el treball, etc.— com a nínxols potencials d'aprenentatge. És cert que l'aprenentatge ha estat sempre present en aquests contextos d'activitat, però la incorporació de les TIC digitals ha incrementat de forma considerable les oportunitats, els recursos i els instruments per aprendre que ofereixen.

El segon tret, vinculat igualment a la penetració i la presència creixents de les TIC en pràcticament tots els contextos d'activitat de les persones, té a veure amb la falta d'una separació nítida entre els diferents espais físics, temporals i institucionals en els quals pot tenir lloc l'aprenentatge, i, consegüentment, amb la «porositat» de les línies de demarcació entre aquests espais i la possibilitat de transitar-hi fàcilment. Més enllà de la distinció entre els espais i els episodis d'aprenentatge formal i informal i del clàssic debat sobre les relacions entre ells, el concepte d'«aprenentatge sense costures» —*seamless learning*— fa referència a la vivència de continuïtat en l'aprenentatge que experimentem les persones al marge dels llocs, situacions, temps i contextos institucionals en els quals aprenem (Sharpley *et al.*, 2012). Encara que la continuïtat de l'aprenentatge com a experiència subjectiva a través dels contextos d'activitat en els quals l'aprenentatge té lloc no és un fenomen nou ni desconegut, la possibilitat que ofereixen

les TIC digitals per canviar de context d'activitat amb rapidesa i facilitat, i sobretot per endur-se els recursos i instruments d'aprenentatge quan es canvia de context, li confereixen una nova dimensió. Les tecnologies mòbils i amb connexió sense fils —portàtils, telèfons intel·ligents, tauletes i altres dispositius electrònics— fan possible que les «costures» i les «discontinuitats» entre els aprenentatges que es produeixen en diferents llocs, moments i contextos socioinstitucionals es desdibuixin fins a arribar en ocasions a desaparèixer. En altres paraules, aquestes tecnologies permeten pensar en un model d'aprenentatge en el qual l'aprenent aprengui el que té interès per aprendre en diferents moments i contextos d'activitat, i pugui fer-ho canviant amb rapidesa i facilitat d'un context a un altre (Wong i Looi, 2011). També permeten construir entorns digitals personals d'aprenentatge (Adell i Castañeda, 2010; Downes, 2015) que incorporen i integren recursos i eines de diferent naturalesa i origen ajustats al que l'aprenent vol aprendre, és a dir, als seus interessos i a les seves preferències sobre el camí o camins per aprendre-ho.

El tercer i últim tret de la nova ecologia de l'aprenentatge sobre el qual convé cridar l'atenció aquí és la valorització de les trajectòries individuals d'aprenentatge com a via d'accés al coneixement en la societat de la informació (Arnseth i Silseth, 2013; Barron, 2010). En la mesura en què les oportunitats, els recursos i els instruments per aprendre es diversifiquen, el focus d'interès es desplaça des de les experiències d'aprenentatge i els aprenentatges que tenen lloc en el context de l'educació formal, fins a les experiències d'aprenentatge i els aprenentatges que tenen lloc en els diferents contextos d'activitat pels quals transiten les persones. En altres paraules, el focus es desplaça cap a les trajectòries individuals d'aprenentatge enteses com el conjunt de contextos d'activitat als quals les persones tenen accés i en els quals participen, i que els ofereixen oportunitats, recursos i instruments per aprendre. Cal destacar que aquestes trajectòries tenen tant una dimensió sincrònica —els diferents contextos d'activitat en els quals participem les persones en un moment determinat de la nos-

tra vida— com diacrònica —els contextos d'activitat en els quals participem van modificant-se en el transcurs de la nostra existència—. D'altra banda, són trajectòries «individuals» en la mesura en què cada persona construeix la seva trajectòria d'aprenentatge com a resultat no tan sols dels contextos d'activitat en els quals participa, sinó també i sobretot com a resultat de la naturalesa de les activitats en les quals participa en aquests contextos i de la manera com participa en aquestes activitats.

Aquests trets, juntament amb el sistema de valors dominant en les societats desenvolupades actuals que situa l'individu en l'epicentre de l'organització social i de l'activitat individual i col·lectiva, expliquen en bona mesura la centralitat de la personalització en la nova ecologia de l'aprenentatge. Com a realitat i tendència, la personalització es manifesta en la singularitat de les trajectòries personals d'aprenentatge a les quals ens acabem de referir. Els contextos d'activitat pels quals transitem les persones; les activitats que hi desenvolupem i en les quals participem; l'ús que fem dels recursos i de les oportunitats per aprendre que ens ofereixen; les persones amb qui ens relacionem, interactuem i amb qui i de qui aprenem; els interessos que generem i els aprenentatges que assolim..., tots aquests factors fan que no hi hagi dues trajectòries individuals d'aprenentatge idèntiques; i el que és encara més important: que resulti problemàtic plantejar i abordar l'aprenentatge de les persones en un d'aquests contextos —per exemple, a l'escola— sense prendre en consideració la trajectòria personal de conjunt en la qual s'insereix.

Potser s'argumentarà que això sempre ha estat així, que les trajectòries personals d'aprenentatge sempre han existit. Sense entrar a discutir aquest argument, el que volem subratllar és que, en el marc de la nova ecologia, les trajectòries individuals d'aprenentatge tenen una rellevància especial com a resultat de la confluència de tres factors: l'increment significatiu dels contextos d'activitat que ofereixen oportunitats, recursos i instruments per aprendre; la possibilitat d'accedir

directament des de pràcticament qualsevol context d'activitat, gràcies a les TIC i a internet, a continguts d'aprenentatge als quals fins fa ben poc només es podia accedir per l'intermediari de les institucions d'educació formal, i la facilitat per crear comunitats presencials o virtuals d'interès, de pràctica i d'aprenentatge o per accedir a les ja existents. La confluència d'aquests factors fa possible, d'una banda, que les trajectòries individuals d'aprenentatge puguin diversificar-se fins al punt que no n'hi hagi dues d'iguals; i, d'altra banda, que els interessos i les opcions personals de cada aprenent acabin tenint un pes decisiu en la seva configuració. Potser en un cert sentit les trajectòries individuals d'aprenentatge han existit sempre. Però mai s'han pogut singularitzar i diversificar, i, sobretot, mai s'han pogut personalitzar, com s'estan singularitzant, diversificant i personalitzant en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge.

Les consideracions precedents ens porten a considerar les trajectòries individuals d'aprenentatge com el resultat d'una personalització de fet; i també, com veurem en els apartats següents, com el focus d'una acció educativa sustentada en l'aprenentatge personalitzat i orientada a promoure'l. Sintetitzant l'argumentació desenvolupada, podem dir que, en l'escenari actual de la societat de la informació i de la nova ecologia de l'aprenentatge associada a aquest escenari, la personalització de l'aprenentatge és ja una realitat que es reflecteix en les trajectòries individuals d'aprenentatge. És una realitat, a més, que exerceix una forta pressió sobre els sistemes educatius i que provoca desajustos en la seva organització i funcionament, però que de moment no ha aconseguit imposar-s'hi i s'atura a les portes de les institucions de l'educació formal.

L'explicació d'aquesta asimetria en el pes i la importància de l'aprenentatge personalitzat fora i dins de les institucions d'educació formal s'ha de buscar en el fet que els sistemes educatius responen majoritàriament a una visió de l'aprenentatge humà poc ajustada a l'escenari actual de la societat de la informació. La personalització de l'apre-

nentatge escolar, entesa com el reconeixement de la capacitat de decisió de l'alumnat en i sobre el propi procés d'aprenentatge en funció dels seus interessos, opcions i necessitats d'aprenentatge, té un encaix força difícil en l'ecologia de l'aprenentatge que sustenta el model d'escolarització universal i que atorga a l'educació escolar i formal un protagonisme gairebé absolut en la formació de les persones (Coll, 2013b). Forçant una mica, però no gaire, l'argument, podríem dir que personalitzar l'aprenentatge escolar és incompatible amb l'ecologia de l'aprenentatge que sustenta l'organització i el funcionament dels sistemes educatius tal com els coneixem actualment. Si volem que la personalització de l'aprenentatge no es quedi a les portes de les institucions educatives, el que hem de fer és renunciar a aquesta ecologia, que respon a un escenari social, econòmic i cultural que ja no és l'actual, i repensar el sistema educatiu a partir d'una ecologia de l'aprenentatge pròpia de la societat de la informació (vegeu la taula 1). Personalitzar l'aprenentatge escolar implica, per tant, molt més que fer canvis en un aspecte concret del currículum, de la metodologia didàctica, de la formació del professorat, de l'organització dels centres o de qualsevol altre aspecte del sistema educatiu. Personalitzar l'aprenentatge escolar implica un canvi sistèmic i en profunditat del sistema educatiu.

## **LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE ESCOLAR: DESAFIAMENTS, RISCOS I OPORTUNITATS**

El desfasament creixent entre, d'una banda, els supòsits relatius al per a què, què, quan, on, amb qui, gràcies a qui i com s'aprèn que sustenten i justifiquen l'organització i funcionament dels sistemes educatius actuals, i, de l'altra, la resposta a aquestes preguntes en la nova ecologia de l'aprenentatge, està en l'origen d'una sèrie de desajustos que qüestionen el sentit que ha tingut tradicionalment l'educació escolar.

Quan parlem de pèrdua o desdibuixament del sentit de l'educació escolar (Coll, 2009a, 2009b), ens referim als dubtes que es plantegen,

### Taula 1.

La nova ecologia de l'aprenentatge: cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada

	L'ecologia de l'aprenentatge del model d'escolarització universal	L'ecologia de l'aprenentatge del model d'educació distribuïda i interconnectada
<b>On i amb qui s'aprèn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucions educatives.</li> <li>• Professionals de l'educació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplicitat d'escenaris educatius.</li> <li>• Multiplicitat d'agents educatius.</li> </ul>
<b>Quan s'aprèn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A l'inici de la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al llarg de la vida.</li> </ul>
<b>Què s'aprèn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabers culturals «estables» socialment valorats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competències o «habilitats bàsiques» per al segle XXI.</li> </ul>
<b>Per a què s'aprèn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Per poder desenvolupar un projecte de vida personal i professional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Per formar aprenents competents capaços de seguir aprenent al llarg de la vida.</li> </ul>
<b>Com s'aprèn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitjançant l'acció educativa intencional, sistemàtica i planificada (ensenyança).</li> <li>• Predomini de les tecnologies basades en la llengua escrita i les competències exigides pel seu ús (llegir, escriure, llegir i escriure per aprendre).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participació en comunitats d'interès, pràctica i aprenentatge.</li> <li>• Utilització de diferents llenguatges i formats de representació de la informació (amb predomini del llenguatge visual).</li> <li>• Les TIC digitals como a via d'accés a la informació i al coneixement.</li> </ul>

Font: Coll, 2013b.

cada cop amb més insistència i intensitat, sobre si l'educació escolar pot respondre actualment a les mateixes finalitats i expectatives i complir les mateixes funcions que se li han atribuït tradicionalment. Algunes manifestacions d'aquest fenomen són, per exemple, la crida d'atenció reiterada sobre les limitacions de l'educació escolar per evitar que les desigualtats econòmiques i culturals es transformin en desigualtats educatives; els retrets adreçats al sistema educatiu de no preparar adequadament el jovent per a la seva inserció en el món laboral; les acusacions d'ineficàcia i de baixa qualitat, o encara la quantitat ingent d'expectatives, sovint contradictòries entre si, que s'abocuen sobre l'educació escolar. És significatiu, d'altra banda, el fet que el debat estigui present en gairebé tots els països que disposen de sistemes educatius potents i ben desenvolupats, i que es plantegi en paral·lel amb una revaloració de l'educació com a motor del desenvolupament econòmic i social.

L'extensió del fenomen fa pensar que les causes són múltiples i diverses i tenen a veure amb factors que transcendeixen les característiques específiques dels diferents sistemes educatius. Així, per exemple, Tedesco (2009) el relaciona amb factors i processos més amplis com la globalització o mundialització del comerç i l'economia, els canvis en l'estructura del mercat del treball —taxes elevades d'atur, precarietat, mobilitat, predomini del sector serveis, etc.— o la falta de perspectives a llarg termini del nou capitalisme. Sense negar en absolut el paper que poden tenir aquests i altres factors, el desfasament entre els supòsits sobre l'aprenentatge que sustenten els sistemes d'educació formal i els trets de la nova ecologia de l'aprenentatge és al nostre parer una de les causes del fenomen del desdibuixament o esvaïment del sentit de l'educació escolar (Coll, 2014).

Un dels punts en els quals es percep amb més claredat aquest desfasament és el relatiu a la falta d'alineament que hi ha sovint entre el que es fa i s'aprèn a l'escola i als instituts i el que es fa i s'aprèn fora d'aquestes institucions. Els senyals que aquest alineament és com a



mínim deficient i contribueix així a desdibuixar el sentit de l'aprenentatge escolar són nombrosos i, un cop més, prou generalitzats i persistents per descartar que estiguem davant un fenomen conjuntural d'àmbit local o nacional. Així ho posa de manifest, per citar només dos exemples, la manca d'interès d'un sector relativament ampli de l'alumnat, especialment de l'educació secundària, per uns continguts d'aprenentatge que perceben sovint com poc o gens relacionats amb la seva vida quotidiana i als quals tampoc poden atribuir una funcionalitat en el marc d'un projecte de vida personal o professional futur; o encara la sospita, manifestada reiteradament per alguns sectors del professorat i de l'alumnat, que una part dels continguts i competències inclosos al currículum no preparen l'alumnat per respondre a les exigències del món actual i per aprofitar les possibilitats que aquest ofereix per al desenvolupament personal, mentre que altres que sí tindrien aquestes característiques no estan inclosos o se'ls atorga menys importància de la que mereixen.

El que reflecteix aquesta falta d'alineament és la dificultat de l'educació escolar per personalitzar l'aprenentatge. Una part de l'alumnat (Speak Up, 2012) percep que hi ha una separació clara entre el món en què viuen fora de l'escola o l'institut, en el qual la personalització és un fet, i l'escola o l'institut, on no hi ha gaire espai per als interessos i les opcions personals. Aquests alumnes no entenen per què els interessos que presideixen les seves activitats en altres contextos no tenen cabuda a les escoles i instituts i, quan se'ls pregunta, diuen que els agradaria que no fos així. Les paraules següents, referides al sistema educatiu finlandès, mostren que seria un error pensar que es tracta d'un fenomen circumscrit als sistemes educatius amb problemes d'eficàcia i qualitat:

Les estadístiques nacionals mostren que cada vegada hi ha més i més estudiants desvinculats que no troben que els estudis siguin significatius i rellevants per a les seves vides (Consell Nacional d'Educació de Finlàndia, 2011).

La desconnexió entre les vides dels estudiants dins i fora del context escolar cada vegada és més gran i més alarmant (...). Al mateix temps, desenvolupament social, econòmic i tecnològic ha augmentat les desigualtats en el capital social i cultural dels estudiants (...). El model de l'escola nòrdica basat en la igualtat i la inclusió cada vegada es qüestiona més (...)  
(Kumpulainen, 2014, p. 31).

La dificultat dels sistemes educatius per personalitzar l'aprenentatge apareix així com un dels factors que contribueixen al desdibuixament o esvaïment progressiu del sentit de l'educació escolar, alhora que els esforços dirigits a personalitzar, també, l'aprenentatge escolar esdevenen un element clau per superar l'esclatxa entre els supòsits sobre l'aprenentatge que sustenten els sistemes d'educació formal i la manera com les persones aprenem en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la personalització de l'aprenentatge escolar no és una opció, és més aviat un repte que els sistemes educatius es veuen abocats a afrontar per poder seguir complint, en l'escenari de la societat de la informació, la funció que justifica la seva existència: promoure els processos de desenvolupament personal i de socialització de totes les persones.

## Desafiaments

D'acord amb la caracterització de l'aprenentatge personalitzat que hem presentat abans, aquest repte es concreta en una sèrie d'exigències, entre les quals destacarem, per les seves implicacions i pels desafiaments que plantegen en el cas del nostre sistema educatiu, les quatre següents.

(i) Prendre en consideració els interessos i les opcions de l'alumnat en la identificació de les seves necessitats d'aprenentatge i en les decisions sobre el camí que cal seguir per satisfer-les.

Respondre a aquesta exigència comporta quelcom més que situar l'aprenent en el centre del procés d'aprenentatge, com han reclamat

tradicionalment les pedagogies centrades en l'aprenent i els plantejaments constructivistes en educació; comporta acceptar que, a més de ser el centre del procés, l'aprenent contribueix activament a definir-lo, orientar-lo i concretar-lo a partir dels seus interessos i opcions personals. Com ens recorda l'informe Horizon 2014 per a Europa referit a les escoles (Johnson *et al.*, 2014), els resultats de la recerca indiquen que, quan als aprenents se'ls dóna la responsabilitat de codissenyar els propis entorns d'aprenentatge i se'ls proporcionen les eines per fer-ho, la seva curiositat i la seva implicació en el procés d'aprenentatge augmenten de manera important. La qüestió, però, és com arribar a aquest punt, atès que sovint els aprenents, sobretot a l'escola primària, no tenen els coneixements, les competències i les eines necessàries per poder assumir aquesta responsabilitat, de manera que cal una intervenció del professorat especialment dirigida a ajudar els alumnes a identificar els seus interessos i opcions personals i a fer-los compatibles amb els objectius de la institució escolar. Com l'informe Horizon esmentat assenyalava també, reconèixer que els aprenents han de ser codissenyadors del seu procés d'aprenentatge i actuar en conseqüència és un dels desafiaments més complexos i més difícils d'abordar als quals s'enfronta actualment l'educació escolar.

**(ii) Connectar l'aprenentatge de l'escola i dels instituts amb la vida dels aprenents i de les comunitats de les quals formen part, tot incorporant als escenaris d'educació formal els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge que tenen lloc en altres contextos.**

Els interessos i les opcions dels aprenents no apareixen ni es desenvolupen en el buit. Tampoc no són el fruit exclusivament de característiques individuals de naturalesa endògena. Ans al contrari, sorgeixen, es decanten i es concreten d'una o altra manera en el marc de les activitats i de les pràctiques socioculturals en les quals els aprenents participen en el si de les famílies i de les comunitats de pertinença. Això significa que els interessos i les opcions personals dels aprenents estan fortament vinculats a les comunitats de què formen part i en què

viuen, de manera que prendre en consideració els seus interessos i opcions personals en l'aprenentatge escolar exigeix en bona mesura connectar el que es fa i s'aprèn a l'escola i als instituts amb el que es fa i s'aprèn fora d'aquestes institucions, per tal de connectar els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge dels diferents contextos d'activitat en els quals participen.

(iii) Utilitzar de manera sistemàtica els recursos d'aprenentatge de naturalesa diversa —textuals, audiovisuals, humans...— ubicats fora de les institucions d'educació formal, però accessibles des d'aquestes institucions directament o mitjançant les TIC.

Escollar la veu dels aprenents i prendre en consideració els seus interessos i les seves opcions personals en la presa de decisions sobre què, quan i com aprendre implica acceptar que el professorat pot trobar-se en la situació d'haver d'ajudar els alumnes a aprendre continguts i a desenvolupar competències que no li són del tot familiars o que desconeix i no domina. La personalització de l'aprenentatge de l'alumnat obliga el professorat a personalitzar també la seva acció educativa, a situar-se ell mateix com a aprenent i a cercar i emprar recursos docents que sovint van més enllà dels propis coneixements i també del que pot trobar dins les parets de l'escola o de l'institut. Per fer front a aquesta exigència cal anar a buscar aquests recursos allà on es troben i incorporar-los als processos d'aprenentatge de l'alumnat. Pensem, per exemple, en el potencial formatiu dels equipaments culturals com ara museus o biblioteques; o en la possibilitat de recórrer des dels centres educatius a professionals diversos perquè aportin el seu coneixement especialitzat i el seu saber fer; o en l'ús puntual amb finalitat educativa d'equipaments, infraestructures o serveis presents en la comunitat. Pensem també en els recursos formatius, molts d'aquests de gran qualitat, disponibles i accessibles a internet en diferents llenguatges i formats que es poden trobar en els repositoris de recursos educatius oberts i pràctiques educatives obertes, com ara els de la Khan Academy (<https://es.khanacademy.org>), la BBC-Learning (<http://www.bbc.co.uk/>

learning), l'Edu3.cat (<http://www.edu3.cat>) o la Red de Recursos Educativos Abiertos Procomún (<https://procomun.educalab.es>). Sense infravalorar la importància dels altres recursos materials i personals esmentats, l'existència de repositoris de recursos educatius oberts de qualitat i la possibilitat d'accedir-hi i utilitzar-los fàcilment i amb rapidesa és un ingredient essencial de moltes propostes i iniciatives de personalització de l'aprenentatge en tots els nivells de l'educació formal.

**(iv) Establir xarxes i partenariats entre les escoles i entre les escoles i els altres escenaris i agents educatius que operen en la comunitat, com també aconseguir el compromís i la coresponsabilitat de les instàncies i els actors presents en aquests escenaris en els processos de formació dels infants i joves.**

Aquesta exigència presenta un doble vessant. D'una banda, vincula la personalització de l'aprenentatge escolar a la necessitat d'implicar els actors socials i comunitaris presents en els contextos d'activitats que tenen o poden tenir una incidència destacada sobre els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge dels alumnes fora de l'escola. Cal destacar que, igual que succeeix amb l'exigència anterior, el que es busca és aprofitar i posar al servei de l'educació i la formació dels aprenents totes les oportunitats, recursos i instruments disponibles per aprendre, independentment del lloc on es troben i dels actors implicats. I això només es pot aconseguir connectant els principals contextos d'activitat i d'aprenentatge dels quals formen part els alumnes, incloses les escoles i els instituts, i implicant i compromentent els actors que hi operen en una acció educativa coordinada. D'altra banda, l'exigència crida l'atenció sobre la importància del treball en xarxa dels centres educatius i del professorat com una manera d'aprofitar unes experiències, un saber fer pedagògic i didàctic i uns coneixements que massa sovint queden confinats dins dels centres on es generen i no es comparteixen ni s'aprofiten prou. En definitiva, el que posa de manifest aquesta exigència és l'estreta relació existent entre la personalització de l'aprenentatge i el model d'educació distribuïda i intercon-

nectada al qual, com hem comentat en l'apartat precedent, ens porta la nova ecologia de l'aprenentatge.

Arribats a aquest punt, convé que ens detinguem breument a valorar la situació del sistema educatiu català en relació amb aquests quatre desafiaments. Certament, en els darrers vint-i-cinc anys aproximadament s'han assolit progressos importants en l'ajustament de l'acció educativa a les característiques i necessitats de l'alumnat. S'han explorat i posat en marxa mesures i vies d'atenció a la diversitat en la majoria de les escoles i els instituts amb graus d'èxit variable. S'han posat en funcionament les comissions d'atenció a la diversitat als instituts de secundària. La xarxa d'EAP —els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica— cobreix la totalitat del territori i dóna suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i a les seves famílies. S'han endegat programes específics per facilitar la incorporació al sistema educatiu de l'alumnat immigrant i dels nouvinguts. La diversificació curricular, entesa com un ajustament de ritmes i metodologies, i en menor mesura de continguts, a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, ha esdevingut una pràctica relativament freqüent.

Aquests i altres avenços en l'ajustament de l'acció educativa a les característiques i les necessitats de l'alumnat, força importants i significatius, han estat fets essencialment, però, des de la perspectiva de l'ensenyament diferenciat i la individualització de l'aprenentatge. La personalització de l'aprenentatge en el sentit exposat més amunt continua sent avui dia un plantejament pràcticament absent en la immensa majoria dels centres educatius del nostre país. La raó última d'aquesta situació rau en el fet que el nostre sistema educatiu no sols és força homogeni, sinó que, a més, respon a una lògica homogeneïtzadora que deixa als centres educatius i al professorat molt poc marge de maniobra, si és que en deixa, per tenir realment en compte els interessos i les opcions personals de l'alumnat en les decisions sobre

què i com aprendre. Aquesta lògica homogeneïtzadora, que porta, per exemple, a establir uns currículums força amplis i detallats que tracten de recollir *tot* el que han d'aprendre *tots* els alumnes, o a promulgar unes normatives d'organització i funcionament que s'han d'aplicar igual en *tots* els centres independentment del seu context, de les característiques del seu alumnat i de les opcions pedagògiques i didàctiques del seu professorat, és en bona mesura incompatible amb la personalització de l'aprenentatge. De fet, com insistirem més endavant, abandonar aquesta lògica homogeneïtzadora és una condició necessària, encara que no suficient, per avançar cap a un plantejament d'aprenentatge personalitzat.

Pel que fa a les exigències relacionades amb el treball en xarxa entre les escoles i el professorat i a l'establiment d'un partenariat entre les escoles i altres institucions i agents socials i comunitaris, hi ha hagut també un avenç significatiu en el transcurs dels darrers anys, especialment pel que fa a la presa de consciència de la importància d'aprofitar a les escoles i als instituts els recursos educatius presents en el seu entorn. Les aportacions del moviment de ciutats educadores, l'elaboració de projectes educatius de ciutat en diferents indrets i l'impuls als plans d'entorn per part de l'Administració educativa estan en bona mesura en l'origen de l'avenç.<sup>9</sup> Aquests i altres projectes i experiències han generat resultats força interessants, però presenten també algunes limitacions des de la perspectiva que aquí ens interessa. En primer lloc, sovint les experiències endegades no han tingut la continuïtat desitjable, i això n'ha dificultat la consolidació com a pràctiques habituals assumides pels centres i pel professorat. I, en segon lloc, en general aquestes experiències no persegueixen incorporar a les escoles i als instituts els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge que els alumnes adquireixen i tenen en els altres contextos d'activitat en

.....  
 9. Vegeu, per exemple, el lloc web del Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona (<http://w110.bcn.cat/portal/site/Pec>) i el lloc web de la Generalitat de Catalunya dedicat als Plans d'Entorn ([http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn\\_pee](http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee)).

els quals participen; el seu propòsit és més aviat aprofitar els recursos comunitaris per treballar el currículum escolar. La idea d'ajudar l'alumnat a construir-se trajectòries d'aprenentatge enriquidores a partir de les oportunitats, els recursos i els instruments per aprendre que troben en els diferents contextos d'activitat pels quals transiten —inclòs l'escolar— està en general absent en aquests projectes i experiències.

Finalment, respecte a l'aprofitament i l'ús de les oportunitats, els recursos i els instruments per aprendre disponibles a internet i accessibles mitjançant les TIC —en particular, els repositoris de recursos educatius oberts— a partir dels interessos i les opcions personals de l'alumnat, disposem també d'experiències força interessants, però són més aviat puntuals i responen a iniciatives acotades de professors o grups de professors. En general, estem encara força lluny de treure profit d'uns recursos que estan cridats a tenir un paper important en el marc d'una acció educativa orientada a promoure la personalització de l'aprenentatge escolar.

Així, doncs, en el transcurs de les dues o tres últimes dècades, el nostre sistema educatiu ha fet avenços substancials pel que fa a la seva capacitat per ajustar l'acció docent a les característiques i necessitats de l'alumnat. Tot i que la situació està lluny de ser plenament satisfactòria i que els retalls en la inversió educativa d'aquests darrers anys<sup>10</sup> han tingut un efecte força negatiu i n'han aturat la progressió, podem afirmar que, en termes generals, s'han incorporat els plantejaments de l'ensenyament diferenciat en el pla dels principis, que un ampli sector del professorat ha fet seus aquests plantejaments i que en molts centres i aules s'estan portant a la pràctica. Per descomptat, tenim encara un important marge de millora pel que fa a la implementació de mesures i vies d'atenció a la diversitat, i és evident que hem de seguir dedicant-hi esforços i recursos. Sembla també evident, però, que ha arribat el moment de fer un pas endavant, d'afrontar els desa-

10. Vegeu el capítol de Xavier Martínez-Celorrío en aquest volum.



fiaments que plantegen les exigències comentades i de posar les condicions que facin possible que la personalització de l'aprenentatge, que és ja una realitat en bona mesura en la nostra societat, ho sigui també a les escoles, als instituts i, en general, a totes les institucions d'educació formal. Entenem que es tracta d'un pas endavant més que d'una ruptura perquè, tot acceptant que la personalització suposa un punt d'inflexió respecte a la individualització, compartim la idea que la primera inclou la segona: un aprenentatge escolar personalitzat és també i necessàriament un aprenentatge individualitzat i requereix una acció educativa diferenciada.

Més endavant apuntarem algunes actuacions que poden impulsar i fer avançar el nostre sistema educatiu cap a un aprenentatge escolar cada cop més personalitzat. Com veurem, són actuacions que requereixen la implicació d'actors diferents i que se situen en diferents àmbits (centres educatius, comunitat, Administració educativa).

## **Els límits de la personalització: el rol del currículum**

Convé que ens aturem a comentar breument dos perills que comporta la personalització de l'aprenentatge escolar i com evitar-los. Ens referim, en primer lloc, al perill que una actuació educativa que parteixi dels interessos, les opcions i els objectius personals de l'alumnat pugui acabar generant mancances importants i generalitzades d'aprenentatge en l'alumnat; o, en altres paraules, que centrar l'aprenentatge escolar en allò que interessa als alumnes acabi minvant o fins i tot impedit l'aprenentatge d'allò que necessiten per desenvolupar-se, socialitzar-se i esdevenir ciutadanes i ciutadans adults en el sentit ple del terme. I, en segon lloc, al perill que l'impacte de les desigualtats socials, econòmiques i culturals d'origen de l'alumnat en les trajectòries individuals d'aprenentatge, i més concretament en les diferents oportunitats, recursos i instruments per aprendre que aquestes trajectòries ofereixen a l'alumnat, es traslladi a l'aprenentatge escolar a

través dels interessos i les opcions personals, i que l'educació escolar acabi operant, de fet, com un amplificador de les desigualtats en lloc de fer-ho com un instrument per enfortir i ampliar l'equitat.

Aquests dos perills són al nostre entendre ben plausibles i, en cas de fer-se realitat, ni que fos parcialment, tindrien unes conseqüències tan negatives que no podem ignorar-los. Cal, doncs, plantejar obertament la qüestió de fins on convé portar la personalització i quines precaucions s'han de prendre perquè l'educació escolar pugui seguir complint la funció que justifica la seva existència, que, com acabem d'apuntar, no és altra que afavorir, promoure i impulsar els processos de desenvolupament personal i de socialització de *tot* l'alumnat, amb independència de les seves característiques personals i del seu origen social i cultural. És en la tensió entre les exigències que planteja la personalització i les que es deriven de l'existència d'un currículum oficial de caràcter prescriptiu per a tot l'alumnat on es manifesta de manera més clara i amb més intensitat la qüestió dels límits de la personalització de l'aprenentatge escolar. Quan el currículum és un referent orientatiu i no té caràcter prescriptiu, o quan tot i tenir un caràcter prescriptiu està ben dimensionat en relació amb els horaris escolars i es contempen temps, espais i formes d'organització per poder treballar i abordar continguts diferents als prescrits obligatòriament per a tot l'alumnat, la tensió disminueix i és més fàcil trobar un equilibri entre l'exigència de garantir uns aprenentatges a tot l'alumnat i la presa en consideració dels interessos i les opcions personals de l'alumnat en relació amb què i com aprendre.

En els sistemes educatius català i espanyol, però, els currículums són de naturalesa prescriptiva. A més, la lògica acumulativa emprada tradicionalment en els processos de revisió i actualització curricular, juntament amb la lògica política de repartiment de competències concreta en uns «ensenyaments mínims» fixats en l'àmbit estatal a partir dels quals s'elaboren els currículums en l'àmbit autonòmic, han donat com a resultat uns currículums escolars força detallats i amplis, amb

una distribució minuciosa de continguts i criteris d'avaluació per cursos —o per cicles, en el cas de l'educació primària—, que no deixen espai ni temps per treballar continguts i temes diferents als prescrits. En aquestes condicions, més que una tensió entre les exigències de la personalització i l'obligació de treballar el currículum oficial prescrit, el que trobem és una contradicció oberta: o bé s'intenta treballar tots els aprenentatges que prescriu el currículum oficial, i llavors la personalització de l'aprenentatge entesa com el reconeixement i l'acceptació de la capacitat de decisió de l'alumne en i sobre el propi procés d'aprenentatge esdevé un plantejament inviable; o bé es parteix de la necessitat de reconèixer i acceptar aquesta capacitat de l'alumne i es procedeix en conseqüència, i llavors el que esdevé impossible és complir amb l'obligació de treballar els aprenentatges prescrits pel currículum oficial.

El que aquesta contradicció posa en relleu és la necessitat de canviar la mirada que tenim actualment del currículum de l'educació bàsica —entenenent com a tal l'educació infantil, primària i secundària—, i més concretament sobre les decisions relatives a què cal ensenyar i aprendre. Ningú, o gairebé ningú, qüestionarà la idea que el currículum de l'educació bàsica hauria de contemplar el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors i competències que hom considera bàsics que l'alumnat adquireixi per poder construir i desplegar un projecte de vida personal i professional plenament satisfactori en l'actual escenari econòmic, social, polític i cultural. El que ja no està tan clar és que els nostres currículums recullin efectivament tots aquests aprenentatges bàsics, ni tampoc que tots els aprenentatges que els currículums prescriuen que han d'assolir els alumnes siguin igualment bàsics o siguin bàsics en el mateix sentit.

En efecte, d'una banda, i com a conseqüència de les exigències plantejades per la societat de la informació —globalització o mundialització econòmica i cultural, domini creixent de la cultura i del llenguatge audiovisual, ubiqüitat de les TIC, etc.—, són nombroses les veus que

reclamen amb insistència que l'educació escolar incorpori l'ensenyament de nous continguts i garanteixi que l'alumnat pugui adquirir i desenvolupar noves destreses durant l'educació bàsica. En la mateixa direcció, i com a conseqüència de l'aparició de noves necessitats socials —generalització dels escenaris multiculturals, canvis en l'organització dels sistemes de producció, canvis en els models familiars, noves demandes de formació des del món del treball, desenvolupament del sector serveis, preocupació per la salut i la conservació del mitjà, etc.—, es demana igualment que l'escola assumeixi nous objectius i noves responsabilitats en l'educació i la formació de les persones. Però, d'altra banda, sectors cada vegada més amplis del professorat i de la comunitat educativa, i també nombrosos experts i altres actors socials, coincideixen a valorar la dificultat, quan no la impossibilitat, que l'alumnat pugui aprendre i el professorat pugui ensenyar tot allò que els currículums vigents estableixen que s'ha d'ensenyar i s'ha d'aprendre durant l'educació bàsica.

En aquest context, la incorporació de nous continguts al currículum escolar amb la finalitat d'atendre les noves necessitats d'aprenentatge no constitueix una resposta adequada. És sens dubte una resposta relativament còmoda, poc complexa des del punt de vista tècnic i d'entrada poc conflictiva, ja que respon aparentment a les urgències i demandes socials, és fàcil d'explicar a l'opinió pública i no és costosa d'implementar, perquè n'hi ha prou d'actualitzar els currículums. Ara bé, procedir d'aquesta manera condueix a sobrecarregar encara més uns currículums sovint ja impossibles de complir i, consegüentment, a reforçar les dificultats i els problemes que provoquen inevitablement uns currículums sobrecarregats. La solució, per tant, no és, o no és només, incorporar nous objectius, nous continguts i noves competències al currículum escolar. Cal, a més, valorar la rellevància i la necessitat tant dels nous continguts d'aprenentatge que es proposa incorporar al currículum com dels que ja en formen part. En altres paraules, cal dur a terme una reflexió i un debat ampli, assossegat i en profunditat sobre què és «bàsic» a l'educació bàsica, amb la finalitat de redefinir i

plasmar en el currículum el que l'alumnat ha d'aprendre en el transcurs de la seva escolaritat.

La distinció entre el bàsic-imprescindible i el bàsic-desitjable pot ajudar, al nostre entendre, a orientar aquest debat (Coll, 2007). Aquesta distinció permet establir criteris explícits, exposats, per tant, a la discussió i al debat públics, per prendre decisions sobre la incorporació o no de determinats aprenentatges al currículum escolar i sobre la prioritat que se'ls ha d'atorgar (Coll *et al.*, 2007). Els **aprenentatges bàsics imprescindibles** serien els que, en cas de no aconseguir-se al final dels nivells educatius de referència, comporten una situació de risc d'exclusió social per a l'alumnat, comprometen el seu projecte de vida personal i professional, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen accedir als processos educatius i formatius posteriors i aprofitar-los. A això cal afegir, a més, que són aprenentatges que, en el cas de no aconseguir-se en els nivells en els quals es promouen, són molt difícils d'assolir en moments posteriors. En contraposició, els **aprenentatges bàsics desitjables** serien els que, tot contribuint de manera important al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels anteriors en cas de no aconseguir-se en els nivells educatius de referència; a més, són aprenentatges que poden aconseguir-se o «recuperar-se» amb una relativa facilitat en moments posteriors.

Aquesta distinció ha d'entendre's més com un continu que com una dicotomia neta, sense que sigui possible sovint establir un punt de demarcació precís entre els dos pols. Tots els aprenentatges presents actualment en els currículums escolars o que són candidats a ser-ho poden situar-se en aquest continu, de manera que, si bé és cert que davant un aprenentatge concret no sempre és possible afirmar amb rotunditat si es tracta d'un bàsic imprescindible o d'un bàsic desitjable en termes absoluts, és en canvi relativament més fàcil situar-lo en aquest continu. L'interès de la distinció no resideix,

doncs, en el fet que permeti diferenciar «objectivament» els aprenentatges escolars absolutament necessaris i els que ho són menys o no ho són en absolut. El seu veritable interès resideix en el fet que proporciona un referent i uns criteris per prendre decisions raonables i raonades sobre la necessitat i la prioritat dels aprenentatges escolars i, en conseqüència, per objectivar, argumentar i debatre aquestes decisions.

Convé subratllar que d'aquesta distinció no es deriva en cap cas la proposta d'incloure únicament en el currículum escolar els aprenentatges que s'identifiquin finalment com a bàsics imprescindibles. Compartim l'opinió que, com més aprenguin els alumnes durant l'educació bàsica, i com més sentit puguin donar al que han après, millor. L'educació escolar no pot ni ha de renunciar a promoure al màxim, en extensió i en profunditat, els aprenentatges de l'alumnat, de tot l'alumnat. El que sí que es deriva és la proposta de donar un tractament curricular, pedagògic i didàctic diferenciat als aprenentatges bàsics imprescindibles i desitjables.

D'acord amb la caracterització que n'hem fet, l'assoliment dels bàsics imprescindibles és una condició *sine qua non* per garantir que la construcció d'un projecte de vida personal i professional satisfactori segueixi estant a l'abast de tot l'alumnat sense excepció al final de l'educació bàsica. En aquest sentit, els bàsics imprescindibles haurien de tenir al nostre entendre un caràcter netament prescriptiu i, en la tensió entre les exigències de complir amb el currículum prescrit i les exigències de la personalització, haurien de donar clarament prioritat a les primeres.

En canvi, en el cas dels bàsics desitjables, el que hauria de ser prescriptiu és l'existència d'uns espais, uns temps i unes formes d'organització als centres educatius que permetessin treballar-ne uns o altres, i aprofundir-los més o menys, a partir dels interessos i les opcions personals de l'alumnat, de manera que la relació detallada i concreta

d'aquests aprenentatges tingués un caràcter purament orientatiu. Conseqüentment, en la tensió entre les exigències de complir amb el currículum prescrit i les exigències de la personalització, els bàsics desitjables haurien de donar clarament prioritat a les segones.

Assenyalem encara, per cloure aquest apartat, que seria un error interpretar el plantejament de referir la personalització de l'aprenentatge escolar als bàsics desitjables com una proposta més o menys encoberta d'«abaixar els nivells» o d'«aprimar» el currículum escolar. No s'ha d'identificar l'amplitud, l'extensió o el volum d'un currículum amb el nivell d'excel·lència que persegueix l'acció educativa; el nivell d'excel·lència té molt més a veure amb el requeriment de comprendre, aplicar i utilitzar el que s'aprèn que amb el volum de coses que cal aprendre. L'objectiu de la personalització és aconseguir que els alumnes donin sentit al que aprenen, perquè només d'aquesta manera els aprenentatges que facin seran realment significatius per a ells; ara bé, és evident que com més coses amb sentit aprenguin, millor. Tot sembla indicar, però, que això es pot aconseguir més fàcilment donant veu als aprenents i partint dels seus interessos i opcions personals, és a dir, mitjançant la personalització de l'aprenentatge, que engreixant uns currículums prescriptius cada cop més sobredimensionats i inabastables.

## **L'EDUCACIÓ ESCOLAR I LA CONSTRUCCIÓ DE RECORREGUTS PERSONALS D'APRENTATGE: EXPERIÈNCIES I RECURSOS**

Com hem argumentat en les pàgines precedents, la proposta d'avançar cap a una personalització de l'aprenentatge escolar és una conseqüència més de la necessitat de repensar l'educació formal en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge i dels canvis que s'han anat produint durant les darreres dècades en els principals paràmetres de l'aprenentatge humà: on aprenem, quan, com, amb qui, de qui, fent

què i, sobretot, què necessitem aprendre i per a què. El fet que la personalització de l'aprenentatge ocupi aquest lloc central en els esforços per adequar els sistemes d'educació formal a la nova realitat social, econòmica, política i cultural de la societat de la informació i de l'ecologia de l'aprenentatge que la caracteritza explica, d'una banda, la multiplicitat i l'heterogeneïtat d'iniciatives, experiències, propostes, recursos i eines associades directament o indirectament a aquest plantejament, i, de l'altra, que sovint vagin de la mà d'altres propostes i iniciatives que responen a les mateixes o a similars preocupacions. Això fa que avui la dificultat no sigui trobar exemples per il·lustrar com s'està intentat avançar cap a la personalització de l'aprenentatge, sinó més aviat seleccionar els que ens poden aportar més elements per pensar com podem abordar aquesta transformació a partir de la nostra realitat.

En aquest apartat presentarem, primer, algunes experiències i propostes de personalització de l'aprenentatge, i esmentarem, després, alguns recursos didàctics i organitzatius. En tots dos casos posarem l'accent més aviat en els trets compartits per un mateix tipus d'iniciatives o recursos, tot i que inclourem també la descripció un xic més detallada d'alguns que n'hem seleccionat perquè ens semblen especialment rellevants o il·lustratius i perquè responen a la manera d'entendre la personalització de l'aprenentatge presentada en aquest capítol.

## **Les TIC a l'educació escolar**

Un bloc relativament nombrós d'experiències i propostes vinculen directament la personalització de l'aprenentatge a la incorporació de les TIC a l'educació escolar, i, més concretament, a l'ús d'aquestes tecnologies als centres educatius i a les aules. Dins d'aquest grup, però, podem distingir encara tres formes força diferents de promoure la personalització de l'aprenentatge. La primera, i també potser la més



estesa, consisteix a utilitzar la potència de càlcul de les TIC per recollir i processar informació sobre les activitats d'aprenentatge dels alumnes i ajustar l'actuació subsegüent al que el resultat d'aquest processament assenyala com la intervenció educativa més adequada per ajudar-los a progressar en el seu procés d'aprenentatge. La personalització de l'aprenentatge es vincula en aquest plantejament a les anàliques d'aprenentatge i a la capacitat de les TIC per recollir i processar automàticament grans quantitats de dades. Cal recordar, però, que d'acord amb l'argumentació desenvolupada en aquest capítol, estaríem en principi davant d'experiències i propostes d'ensenyament diferenciat i d'individualització de l'aprenentatge, més que de personalització de l'aprenentatge i d'aprenentatge personalitzat. *Knewton.com* (vegeu el quadre 3) és una de les propostes d'aquesta mena més conegudes i desenvolupades.

### Quadre 3

#### Experiències i propostes de personalització de l'aprenentatge

##### **CK-12**

<http://www.ck12.org>

CK-12 és un lloc web que es proposa oferir continguts i eines tecnològiques de lliure accés i codi obert a l'alumnat i al professorat amb la finalitat que puguin millorar i experimentar amb diferents recursos, nivells de competència, llenguatges i formats (presentacions textuais, vídeos, simulacions multimèdia, etc.). Els recursos es poden personalitzar adaptant-los a les característiques de l'alumnat. Disposa d'un sistema de cerca que permet combinar filtres per matèries i tipus de recurs (textos, vídeos, simulacions, activitats, etc.). El plantejament de CK-12 és que els estudiants són únics i cadascun té un ritme diferent d'aprenentatge, diferents interessos i objectius diversos. Cada estudiant segueix un procés d'aprenentatge molt personal, i això fa necessària una personalització de l'ensenyament.

##### **FryskLab**

<http://opensource.com/education/14/5/mobile-library-fab-lab-brings-new-skills-rural-areas>

Aquesta experiència s'està duent a terme a Frísia, una regió del nord dels Països Baixos, i està organitzada al voltant d'un laboratori o taller mòbil —en

realitat un bus biblioteca reciclat— que es desplaça d'un lloc a un altre amb la doble finalitat d'apropar les habilitats i destreses del segle XXI als alumnes de l'educació primària i secundària, i de contribuir a la cerca de solucions per als desafiaments socioeconòmics de les comunitats locals. FryskLab és una iniciativa d'un consorci de biblioteques públiques a càrrec d'un equip de professionals amb formació científica, educativa i tecnològica. FryskLab opera amb FabLab, un prototip de plataforma pensada per impulsar la innovació i la iniciativa empresarial local (<http://www.fabfoundation.org/fab-labs/what-is-a-fab-lab>). FabLab és també una plataforma pensada per jugar, crear, inventar i aprendre. Encara que dissenyada originalment com a plataforma per a la creació de prototips per a la iniciativa empresarial local, FabLab ha anat sent adoptada progressivament per centres educatius d'educació primària i secundària com a plataforma per a un ensenyament de les ciències, la tecnologia i les matemàtiques basat en projectes i en el disseny i realització d'objectes i artefactes. Ser un FabLab implica estar connectat a una comunitat global d'alumnes, educadors, investigadors, creadors, innovadors, tècnics, en suma, a una xarxa d'intercanvi de coneixements que inclou trenta països (<http://www.fabfoundation.org/fab-labs>).

### **Hive Learning Networks**

<https://hivelearningnetworks.org>

Hive Learning Networks està formada per organitzacions (biblioteques, museus, escoles i empreses sense ànim de lucre) i particulars (educadors, dissenyadors, animadors comunitaris, creatius). El seu objectiu és crear i oferir oportunitats per aprendre als joves més enllà de les experiències a les aules tradicionals, com també dissenyar pràctiques i eines innovadores que contribueixin al seu desenvolupament professional en el marc de comunitats de pràctica. Hive Learning Networks inclou comunitats d'aprenentatge que comparteixen els seus principis i que es connecten per compartir pràctiques i eines. També inclou xarxes d'aprenentatge compromeses amb la promoció de models d'aprenentatge oberts en col·laboració amb organitzacions cíviques i culturals, empreses, educadors i aprenents.

### **Khan Academy**

<https://es.khanacademy.org/about>

Khan Academy ofereix exercicis de pràctica, vídeos instructius i un espai d'aprenentatge personalitzat que permet als alumnes aprendre al seu ritme, dins i fora de l'aula. Inclou materials de matemàtiques, ciència, programació informàtica, història, història de l'art, economia i altres. En el cas de les matemàtiques, que estan en l'origen de la iniciativa, els materials proporcionen

una guia als alumnes des de la guarderia fins al càlcul, mitjançant una tecnologia que identifica les fortaleses i les llacunes d'aprenentatge. Khan Academy està associada amb institucions com la NASA, el Museu d'Art Modern de Nova York, l'Acadèmia de Ciències de Califòrnia i l'Institut Tecnològic de Massachusetts per oferir continguts especialitzats.

### **Knewton**

<https://www.knewton.com>

Knewton és un dels llocs web dedicats a la personalització de l'aprenentatge —entesa bàsicament, en aquest cas, d'acord amb la terminologia emprada en aquest capítol, com aprenentatge individualitzat fruit d'un ensenyament adaptatiu o diferenciat que empra unes potents analítiques de l'aprenentatge— més conegut a escala mundial. Knewton «esbrina el que cada estudiant sap i com aprèn millor, i identifica el tipus de contingut, el nivell de dificultat i el format de presentació que necessita». Knewton ofereix un fons important de recursos adreçats al professorat, als tutors i als pares que, gràcies a la tecnologia d'ensenyament adaptatiu que utilitza la plataforma, permet personalitzar completament l'aprenentatge en tot moment. D'aquesta manera, s'afirma que «els estudiants, sigui quin sigui el seu nivell, poden assolir els objectius acadèmics al seu propi ritme i tenir suport addicional o passar a continguts més avançats».

### **LRNG**

<https://www.lrng.org>

LRNG és una iniciativa impulsada per Collective Shift, una organització no lucrativa que, amb el suport entre altres de la MacArthur Foundation, reuneix organitzacions i personalitats acadèmiques amb la finalitat de contribuir al «redisseny dels sistemes socials per una era connectada». Un component clau d'LRNG són les Cities of Learning, una xarxa construïda a partir de les experiències d'èxit en ciutats com Chicago, Dallas, Pittsburgh i Washington, als Estats Units (vegeu, per exemple: <https://chicagocityoflearning.org>). Les Cities of Learning recullen els nombrosos recursos i oportunitats per aprendre disponibles a les ciutats —a les aules, als museus, als centres culturals i espais creatius, als llocs de treball, etc.—, per tal de construir un ecosistema d'aprenentatge i posar-lo a l'abast de tothom. Un altre component important d'LRNG són els educadors i el professorat. En col·laboració amb Educator Innovator (<http://educatorinnovator.org>), LRNG dóna suport als professors que intenten ampliar el temps i l'espai de què disposen els estudiants a les escoles, «crear, explorar i seguir els seus interessos i passions», amb la finalitat última de contribuir al redisseny de les aules i les escoles. LRNG es basa en els

principis de l'aprenentatge connectat, un plantejament pedagògic segons el qual aquest aprenentatge es produeix quan els joves «persegueixen un interès o una passió amb el suport d'amics o adults que tenen cura d'ells i els acompanyen, i esdevenen així capaços, al seu torn, de vincular aquest aprenentatge i interès al rendiment acadèmic, l'èxit professional o la implicació ciutadana».

### **PlayMaker School**

<http://www.playmaker.org>

Disenyada i desenvolupada per GameDesk (<http://gamedesk.org>), PlayMaker School proposa un model educatiu qualificat de revolucionari, pensat per preparar els estudiants per al segle XXI. El model es basa en el principi que els estudiants, que són reconeguts com a portadors d'experiències valuoses, han de ser facultats per crear relacions significatives amb el coneixement mitjançant la interacció, el joc i l'elaboració de productes i artefactes. El currículum de PlayMaker School està basat en l'interès dels estudiants, considerant que la llibertat per elegir el que aprenen i com ho aprenen afavoreix el desenvolupament de l'autonomia i l'autoestima, com també la capacitat de comprendre i utilitzar la informació. PlayMaker School rep el suport de la Bill & Melinda Gates Foundation i l'AT&T.

### **SAS Curriculum Pathways. Free Learning for k-12 & Beyond**

<https://www.sascurriculumpathways.com>

SAS Curriculum Pathways ofereix recursos en línia interactius, organitzats per matèries (anglès, matemàtiques, ciències, estudis socials, espanyol i altres matèries) i nivell educatiu (infantil, primària i secundària), alineats amb els estàndards Common Core (<http://www.corestandards.org>) i Next Generation Standards (<http://www.nextgenscience.org>), dels Estats Units. L'accés és gratuït, i han estat elaborats amb la finalitat de «complementar l'ensenyança per involucrar els estudiants en experiències significatives d'aprenentatge, que fomenten una comprensió profunda i sòlida dels conceptes».

### **TED-Ed Lessons Worth Sharing**

<http://ed.ted.com>

TED-Ed és un lloc web educatiu gratuït per a professors i alumnes que conté milers de vídeos educatius seleccionats i organitzats sobre els temes més diversos. La plataforma permet cerques per matèries, temes, nivell educatiu i durada. Molts d'aquests vídeos són el fruit de la col·laboració entre professors i animadors proposats per la mateixa plataforma. TED-Ed permet també als usuaris crear lliçons a partir dels vídeos de la plataforma o de qualsevol vídeo

de YouTube, modificant-los i adaptant-los mitjançant una eina especialment dissenyada amb aquesta finalitat. Les lliçons així creades poden ser distribuïdes i compartides de forma pública o privada i es pot fer un seguiment del seu impacte.

**The Learning Lab. Rodel Teacher Council. Blueprint for personalized learning in Delaware**

<http://www.rodelfoundationde.org/blueprint/systems-to-support-personalized-learning>

La Rodel Foundation de Delaware (<http://www.rodelfoundationde.org>) presenta The Learning Lab, un sistema de suport a l'aprenentatge personalitzat adreçat als centres de secundària i al professorat d'un districte escolar públic, l'estat de Delaware, als Estats Units. Dos d'aquests centres acullen sengles laboratoris d'aprenentatge, que ofereixen cursos en línia sobre temes especialitzats que atrauen habitualment un nombre reduït d'estudiants perquè requereixen coneixements específics. Alguns dels cursos que ofereixen són, per exemple, Geografia humana avançada, Llengua italiana, Processos legals o Historia militar. Els centres de secundària del districte disposen d'aules amb l'equipament necessari (televisors de pantalla plana, pissarres electròniques, ordinadors portàtils, canons de projecció i càmeres de vídeo), de manera que els estudiants interessats en aquestes matèries poden seguir-los sota la supervisió del professorat del seu centre i obtenir al final la corresponent acreditació. Òbviament, això suposa disposar d'espais i temps dins l'horari escolar per poder encabir aquestes activitats i també un cert marge de maniobra per configurar el currículum a partir dels interessos i de les opcions personals. Cal destacar que aquesta experiència permet, a estudiants dels centres de secundària del districte escolar en qüestió, accedir a uns coneixements especialitzats i assolir uns aprenentatges que segurament estarien fora del seu abast si no s'hagués implementat aquesta iniciativa. Podríem dir, en conseqüència, que els laboratoris d'aprenentatge són un exemple del fet que seria un error identificar la personalització de l'aprenentatge amb la preocupació exclusiva per l'equitat. Amb aquesta iniciativa el que es persegueix és que els alumnes interessats pels temes que s'aborden en els cursos oferts pels laboratoris d'aprenentatge puguin progressar en el seu coneixement, al marge que hi hagi altres alumnes que estiguin interessats per altres temes. En les propostes de personalització de l'aprenentatge la cerca de l'equitat i de l'excel·lència van de la mà.

Una segona manera de promoure la personalització de l'aprenentatge mitjançant les TIC consisteix en la utilització de dispositius electrònics mòbils amb connexió sense fils (tauletes, telèfons intel·ligents, portàtils) en el marc de modalitats d'ensenyament en línia o mixtes. Tot i que estan més esteses en l'educació superior, les modalitats d'ensenyament mixtes o híbrides, que combinen en proporcions diverses l'ensenyament presencial cara a cara i en línia, gaudeixen d'una acceptació creixent en els centres d'educació primària i secundària (vegeu, per exemple, la descripció de The Learning Lab en el quadre 3). Els entorns en línia ofereixen possibilitats diferents, encara que complementàries, a l'acció educativa, i poden ser utilitzats per deixar més temps d'aula per desenvolupar activitats en les quals la interacció cara a cara és important. En la mesura que permeten als aprenents practicar i treballar els continguts curriculars al seu propi ritme, i també treballar i aprendre continguts que responen als seus interessos i opcions personals, aquests entorns poden ser un mitjà adequat per afavorir i promoure la personalització de l'aprenentatge.

Finalment, una tercera manera d'utilitzar les TIC en la perspectiva de la personalització gira al voltant de la construcció dels PLE (inicials del nom en anglès: *personal learning environments*) o entorns personals d'aprenentatge. En contrast amb les plataformes habituals d'aprenentatge en línia, que deixen un escàs marge de maniobra a la iniciativa dels estudiants, els PLE els permeten incorporar i organitzar, en funció dels seus interessos, objectius i opcions personals, els propis recursos, eines i aplicacions per aprendre, incloent-hi la xarxa de persones amb qui interactuar i involucrar-se en activitats d'aprenentatge compartides (Adell i Castañeda, 2010). Igual que en el cas de l'aprenentatge mixt o híbrid, els PLE s'han desenvolupat en primera instància com una eina de personalització de l'aprenentatge formal en el nivell de l'educació superior, però a poc a poc s'han anat introduint també en els nivells d'educació secundària i primària, on actualment comença a haver-hi propostes interessants de personalització basades en aquest ús de les TIC (Rahimi, Van den Berg i Veen, 2015). Des de la perspectiva de la

personalització de l'aprenentatge, l'interès dels PLE és doble. D'una banda, afavoreixen la construcció d'itineraris d'aprenentatge personalitzats a partir de la selecció i organització de recursos i eines per aprendre. I, de l'altra, ofereixen un espai privilegiat per a una intervenció educativa orientada a promoure la reflexió crítica sobre els recursos i eines emprats per construir el PLE i, en definitiva, per revisar i enriquir les pròpies trajectòries d'aprenentatge. Això fa que alguns autors vegin en els PLE, o en desenvolupaments dels PLE com els LPSS (inicials del nom en anglès: *learning and performance support system*) proposats per Downes (2015) en el marc del National Research Council Canada, una proposta d'un gran recorregut per promoure un aprenentatge personalitzat i personal.

## Educació per competències

Un segon bloc d'experiències i propostes vinculen la personalització de l'aprenentatge amb l'educació basada en competències —*competency-based education*—. D'alguna manera, en la mesura en què la personalització comporta sempre el respecte a trajectòries individuals d'aprenentatge en funció dels interessos, opcions, objectius, ritmes i necessitats personals, les propostes de personalització obliguen a fer un seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat en termes de com van progressant en la realització i execució de les activitats i tasques que conformen les trajectòries. Ara bé, una cosa és referir el seguiment d'un itinerari d'aprenentatge personalitzat a com l'aprenent mostra el seu progrés a partir del que fa, és a dir, mitjançant una valoració del nivell de competència que posa de manifest la seva actuació, i una altra ben diferent presentar la personalització i l'educació basada en competències i en estàndards competencials com si fossin dos aspectes indissociables. Quan això succeeix, les experiències i les propostes resultants difícilment poden anar més enllà del plantejament que, d'acord amb la terminologia emprada en aquest capítol, hem identificat com a ensenyament diferenciat i individualització de l'aprenentatge.

## Tallers creatius

Un tercer bloc de propostes i experiències cerquen la personalització de l'aprenentatge en la configuració d'espais dins les escoles i els instituts on els alumnes poden implicar-se en activitats creatives, en la realització de projectes o en la solució de problemes complexos mitjançant el disseny i la construcció d'objectes i artefactes o la recerca de solucions. Els tallers creatius —MakerSpaces— tenen el seu origen en el Maker Movement,<sup>11</sup> integrat per artistes, entusiastes de la tecnologia, enginyers, constructors i, en general, persones apassionades per fer i construir coses (Johnson *et al.*, 2015). Les escoles que incorporen aquests tallers a la seva oferta formativa ho fan amb la finalitat d'implicar els alumnes en activitats que els ajuden a adquirir confiança en les seves capacitats, a concretar els propis interessos i objectius i a perseguir-los fins que els assoleixen, i a adquirir i desenvolupar habilitats que no sempre es poden treballar de manera satisfactòria mitjançant la participació en activitats sotmeses als imperatius dels currículums escolars establerts. La participació i la implicació de l'alumnat en tallers creatius persegueix també sovint l'objectiu de formar-los perquè esdevinguin agents de canvi en les seves comunitats. Dues experiències prou representatives d'aquests tallers creatius, ubicats en un cas dins els centres i funcionant en itinerància en l'altre, són PlayMaker School i FryskLab, respectivament (vegeu el quadre 3).

## Ecosistemes comunitaris

Un quart bloc d'experiències i propostes de personalització particularment interessants són, al nostre entendre, les vinculades a la construcció d'ecosistemes d'aprenentatge d'àmbit territorial i comunitari. Aquests ecosistemes estan formats per entitats i institucions culturals, socials, esportives, econòmiques, científiques, educatives, etc. presents

11. <http://makerfaire.com/maker-movement>



en un àmbit territorial o en una comunitat determinada, que es connecten en xarxa per posar a l'abast dels seus habitants, i en especial dels nois, noies i joves, les oportunitats, els recursos i els instruments per aprendre de què disposen. D'alguna manera, aquestes propostes recorden iniciatives ja assajades a Catalunya, com les ciutats educadores, els projectes educatius de ciutat i els plans d'entorn. La diferència més important amb aquestes iniciatives rau, però, en el fet que la finalitat ja no és posar al servei de l'aprenentatge escolar els recursos que es troben fora de l'escola, sinó posar tots els recursos d'aprenentatge disponibles en la comunitat i en el territori, inclosos els escolars, al servei de la construcció de trajectòries individuals d'aprenentatge que, tot tenint en compte els interessos i les opcions personals, siguin com més enriquidores millor. Un magnífic exemple d'aquesta mena de propostes de personalització és LRNG (vegeu el quadre 3), construïda en bona mesura a partir de l'experiència acumulada per les ciutats integrades en el moviment Cities of Learning, i exponent d'un model educatiu orientat a connectar els aprenentatges i les experiències d'aprenentatge de les persones en els diferents contextos d'activitat.

Finalment, farem encara esment de dos tipus més d'experiències i propostes que, si bé tenen entitat pròpia, de vegades es presenten associades a la personalització de l'aprenentatge escolar. Ens referim, en primer lloc, a les xarxes de **comunitats d'aprenentatge** o de comunitats d'interès sobre temes i àmbits diversos a les quals hom pot recórrer tant individualment com en el marc de processos d'educació formal, per respondre a interessos personals d'aprenentatge ja definits o per definir i construir itineraris d'aprenentatge personalitzats. Hive Learning Networks (vegeu el quadre 3) és una iniciativa que es troba a mig camí entre els ecosistemes d'aprenentatge descrits abans i les xarxes de comunitats d'aprenentatge que comparteixen recursos i experiències.

En segon lloc, trobem també experiències de personalització associades a l'ús de determinades propostes pedagògiques, didàctiques i organitzatives que comparteixen d'alguna manera el principi que els

alumnes s'impliquen més a fons, aprenen més i els aprenentatges que assoleixen són més significatius quan es parteix dels seus interessos i la seva realitat i tenen més protagonisme i iniciativa en la conducció dels processos d'aprenentatge. És el cas, per esmentar només alguns exemples, de les experiències i propostes que emfatitzen l'ús de situacions i activitats d'aprenentatge «autèntiques», en el sentit de properes a situacions habituals de la vida quotidiana i que empren metodologies d'indagació, com ara l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge basat en casos o l'aprenentatge basat en problemes; o encara, de les tutories individualitzades, del treball cooperatiu o de les tutories entre iguals; o per esmentar també un exemple de caràcter més aviat organitzatiu, si bé amb una forta càrrega pedagògica, d'algunes propostes d'agrupament flexible de l'alumnat o de reorganització en profunditat dels espais i dels horaris escolars.

Com dèiem, aquestes i altres propostes tenen entitat pròpia i sovint donen lloc a experiències que no tenen la personalització de l'aprenentatge com a focus o que, quan la tenen, l'entenen exclusivament com el resultat d'un ensenyament diferenciat. No obstant això, altres vegades apareixen totalment integrades en propostes i experiències de personalització en el sentit que hem plantejat en aquest capítol com a recursos —pedagògics, didàctics, organitzatius i de funcionament— que permeten recollir la veu dels aprenents, atendre els seus interessos i opcions personals i donar-los la iniciativa i el control del procés d'aprenentatge; és a dir, com a recursos per personalitzar l'aprenentatge escolar.

Cal subratllar, en aquest sentit, que bona part dels recursos, eines i instruments que permeten avançar cap a la personalització de l'aprenentatge ja existeixen, i alguns s'utilitzen des de ja fa temps en moltes escoles i instituts. El que passa és que en general la seva utilització respon sobretot a plantejaments d'ensenyament diferenciat i aprenentatge individualitzat —certament, més com a conseqüència de les fortes limitacions que, com ja hem comentat en l'apartat pre-

cedent, l'organització i el funcionament del nostre sistema educatiu imposa a la personalització que com a fruit d'una decisió conscient—. Un altre exemple paradigmàtic de recursos als quals es pot accedir amb relativa facilitat i que tenen una gran potencialitat per personalitzar l'aprenentatge, però que són molt poc utilitzats amb aquest fi, són els repositoris de recursos educatius oberts i de **pràctiques educatives obertes**. Actualment, existeixen repositoris de recursos validats i de gran qualitat sobre pràcticament qualsevol àmbit de coneixement, que es poden descarregar d'internet sense costos i ser utilitzats per l'alumnat i el professorat en el marc de seqüències formatives personalitzades. A més, de vegades, aquests recursos, que utilitzen llenguatges i formats diversos —llenguatge escrit, llenguatge oral, vídeos, símbols, representacions gràfiques, simulacions, animacions, etc.—, sovint en combinació, han estat elaborats de manera que poden ser modificats i adaptats amb relativa facilitat en funció del context d'ús. A títol purament il·lustratiu, el quadre 3 inclou una breu descripció d'alguns repositoris —Khan Academy, SAS Curriculum Pathways, TED-Ed Lessons Worth Sharing i CK-12— que, tot i la seva heterogeneïtat respecte a organització, continguts i format, tenen al nostre entendre un gran interès des de la perspectiva de la personalització de l'aprenentatge a l'educació primària i secundària. Cal insistir, però, que es tracta només d'una petita mostra d'una de les fonts de recursos més importants, de més fàcil accés i més econòmiques per a la personalització de l'aprenentatge.

Altres recursos de caràcter més instrumental i transversal, però, han estat específicament pensats i desenvolupats en el marc de les propostes de personalització de l'aprenentatge. És el cas de dos instruments sovint presents en aquestes propostes, encara que amb denominacions i amb matisos diferents: el **perfil de l'aprenent** —*learner profile*— i el **pla personal d'aprenentatge** —*personal learning plan*—. En les seves versions més innovadores i interessants, aquests instruments pretenen fer reflexionar els estudiants sobre les seves característiques com a aprenents i els seus interessos i opcions personals per

tal d'implicar-los en la configuració, conducció i avaluació del propi procés d'aprenentatge. Així, per exemple, en la proposta de la Vermont Agency of Education,<sup>12</sup> per elaborar els seus perfils es demana als estudiants, entre altres coses, que responguin preguntes sobre com es veuen a si mateixos com a persones i membres de la comunitat, com aprenen, quins interessos i habilitats tenen, quines són les seves fortaleses, què volen fer quan acabin l'educació secundària, etc. El perfil de l'aprenent és el punt de partida per elaborar el pla d'aprenentatge personalitzat, que recull els objectius que l'aprenent es proposa assolir durant un determinat període de temps; les activitats escolars i no escolars que pensa que l'ajudaran a assolir-los; una planificació temporal d'aquestes activitats; quan i com preveu verificar si progressa cap a l'assoliment dels objectius, i revisar, si s'escau, el pla d'aprenentatge inicial.

Cal insistir sobre el fet que el pla personal d'aprenentatge es concep com un instrument dinàmic que comença amb l'elaboració del perfil, segueix amb la formulació dels objectius, la definició del pla, el seu desplegament, la seva valoració periòdica, la reflexió sobre els avenços aconseguits i les desviacions comprovades, la seva revisió i actualització, i es torna al principi per recomençar el cicle. Els estudiants elaboren el pla personal d'aprenentatge en col·laboració amb els seus professors i de vegades també amb els pares. Així mateix, els professors tenen la responsabilitat de garantir que els plans d'aprenentatge siguin congruents i coherents amb els objectius de la institució escolar i assumeixen un paper decisiu orientant i ajudant l'alumnat a fer-ne el seguiment i a revisar-los periòdicament. En alguns casos, els plans

.....  
**12.** <http://education.vermont.gov/plp-working-group/agency-resources>. En aquest lloc web es pot trobar una presentació sintètica de la fonamentació teòrica del perfil de l'aprenent i del pla personal d'aprenentatge ([http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP\\_Conceptual\\_Framework\\_for\\_Students.pdf](http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP_Conceptual_Framework_for_Students.pdf)) i dels seus elements crítics ([http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP\\_Critical\\_Elements.pdf](http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP_Critical_Elements.pdf)), i una plantilla per a la seva elaboració ([http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP\\_Sample\\_Template.pdf](http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP_Sample_Template.pdf)).

personals inclouen activitats d'aprenentatge que tenen lloc en contextos aliens a l'escola fora de l'horari escolar. La idea que sustenta els plans personals d'aprenentatge és que, quan els estudiants poden prendre decisions sobre què volen aprendre i com ho volen aprendre, estan més motivats, s'impliquen més en les activitats i, en definitiva, aprenen més i millor.

## Recapitulant

Tancarem aquest apartat amb uns breus comentaris que ens ajudaran a posar en perspectiva les experiències comentades i ens serviran, al mateix temps, per introduir els eixos d'actuació amb els quals clourem el capítol. El primer és que, com posa de manifest la revisió feta, no hi ha una única manera, ni molt menys una única manera correcta, de personalitzar l'aprenentatge escolar. Hi ha maneres diferents de procedir per avançar en aquesta direcció, i en totes o gairebé totes es poden identificar experiències innovadores, interessants i realistes que donen la veu als aprenents, tenen en compte d'una o altra manera els seus interessos i opcions personals i aconseguen així que els alumnes s'impliquin i aprenguin més i millor.

El segon és que no hem de pensar en la personalització de l'aprenentatge com una qüestió de tot —l'alumnat assumeix la direcció i la conducció de tots els aspectes del procés d'aprenentatge— o res —l'alumnat no té cap possibilitat de decisió i control sobre què ha d'aprendre, quan i com ho ha d'aprendre—. El més freqüent és que es personalitzi algun o alguns aspectes del procés d'aprenentatge: què s'aprèn, com s'aprèn, en quin ordre, amb quins materials i quines ajudes, a quin ritme, etc.; o també que es personalitzin alguns àmbits o àrees del currículum i no altres; o encara que dins una àrea curricular es personalitzin alguns blocs de contingut i no altres. Conseqüentment, la personalització de l'aprenentatge escolar s'ha de pensar com un procés que, sobretot en el cas dels més petits, es pot i s'ha de

plantejar de manera progressiva, com un procés que s'ha d'acompanyar i s'ha d'orientar. En un plantejament d'aprenentatge personalitzat, el paper del professorat es modifica, però en cap cas disminueix d'importància. De fet, l'actuació del professorat orientada a ajudar l'alumnat a explorar, identificar i valorar els interessos i les opcions personals, i a dirigir i conduir el propi procés d'aprenentatge a partir d'aquests interessos i opcions, és un ingredient fonamental d'una educació escolar dirigida a promoure l'aprenentatge personalitzat.

El tercer és que en pràcticament totes les experiències documentades que hom pot consultar es percep la tensió entre les exigències de la personalització i l'existència d'un currículum prescriptiu que estableix el que els alumnes han d'aprendre. Aquesta tensió es manifesta amb una especial claredat en el cas de les experiències de personalització ubicades en l'educació secundària i també en les que vinculen la personalització a l'educació basada en competències (Hyslop i Basye, 2014). Recordem que, d'acord amb l'anàlisi que hem fet d'aquesta tensió, del seu origen i dels riscos que comporta la personalització de l'aprenentatge escolar, al nostre entendre, una solució equilibrada i coherent és la que té en compte la distinció entre bàsics imprescindibles i bàsics desitjables, i focalitza la personalització en els bàsics desitjables.

Finalment, com hem pogut comprovar, sovint les experiències i les propostes de personalització de l'aprenentatge escolar incorporen oportunitats i recursos per aprendre ubicats en entorns i contextos no escolars als recursos i les activitats propis de les aules, fan intervenir altres actors socials i comunitaris juntament amb el professorat, i cerquen el compromís i la coresponsabilitat d'entitats i instàncies no escolars en la formació de l'alumnat. Aquest tret, compartit d'una o altra manera per la majoria de les experiències i propostes, posa de manifest la tendència dels sistemes d'educació formal a abandonar progressivament el model d'escolarització tradicional i a apropar-se, també de manera progressiva, a un model d'educació distribuïda i

interconnectada més d'acord amb les característiques i les exigències de la nova ecologia de l'aprenentatge. També posa de manifest que, si bé la personalització de l'aprenentatge escolar ha de fer-se lògicament en i des de les escoles i els instituts i els seus artífexs han de ser, com no pot ser d'altra manera, els professors, per tal que l'avenç en aquesta direcció sigui efectiu i fins i tot possible, són necessaris la implicació, la col·laboració i el compromís d'altres actors i altres instàncies. Aquesta és la raó que ens ha portat a organitzar les propostes per avançar cap a la personalització de l'aprenentatge escolar, amb què tancarem el capítol, assenyalant un seguit d'eixos d'actuació referits a tres àmbits —centres educatius, comunitat de referència, administració educativa— i als actors respectius —professorat, actors socials i comunitaris i responsables de polítiques educatives.

## **CAP A LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE ESCOLAR: EIXOS D'ACTUACIÓ**

### **Centres educatius i professorat**

- Identificar, valorar i incorporar els interessos, els objectius i les opcions personals de l'alumnat a les activitats escolars d'ensenyament i aprenentatge.
- Dissenyar i desplegar activitats dins les aules que donin la veu a l'alumnat i que els permetin expressar els interessos, els objectius i les opcions personals sobre què i com aprendre, ajudant-los a identificar-los, precisar-los, valorar-los i, eventualment, a revisar-los.
- Incorporar les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa, portant als centres i a les aules els aprenentatges assolits i les experiències d'aprenentatge viscudes per l'alumnat en els altres contextos d'activitat.
- Ajudar l'alumnat a identificar les oportunitats i els recursos per aprendre als quals tenen accés dins i fora dels centres educatius,

aportant-los elements per pensar sobre les seves trajectòries individuals d'aprenentatge, valorar les seves implicacions i, eventualment, revisar-les, ampliar-les i reconduir-les.

- Dissenyar i desplegar activitats dins les aules que afavoreixin la possibilitat que els alumnes reflexionin sobre les seves experiències d'aprenentatge escolars i no escolars, es reconeixin com a aprenents, és a dir, com a persones capaces d'aprendre en situacions i condicions diverses, i vagin construint una identitat d'aprenent cada cop més rica i flexible.
- Identificar les competències i els continguts d'aprenentatge del currículum oficial considerats bàsics imprescindibles en cadascun dels cicles o cursos del nivell educatiu de referència —primària, secundària—, i reflectir-los en els projectes educatius i curriculars dels centres juntament amb els plantejaments didàctics previstos per garantir-ne l'assoliment.
- Treballar de manera sistemàtica amb tot l'alumnat els bàsics imprescindibles emprant les estratègies habituals d'atenció a la diversitat i centrar la personalització en els bàsics desitjables.
- Reorganitzar els temps i els espais d'aprenentatge atenent a la diferència entre bàsics imprescindibles i desitjables, i a la progressió de l'alumnat en els uns i els altres.
- Identificar les oportunitats, els recursos i els instruments d'aprenentatge externs als centres i a les aules que estiguin disponibles en l'entorn comunitari i fer-ne un ús sistemàtic per personalitzar l'aprenentatge de l'alumnat.
- Identificar les oportunitats, els recursos i els instruments d'aprenentatge de qualitat disponibles i accessibles a internet susceptibles de ser utilitzats per personalitzar l'aprenentatge de l'alumnat.
- Cercar la col·laboració, el compromís i la coresponsabilitat de les instàncies, entitats i actors socials i comunitaris, començant per les famílies, en el desplegament dels projectes educatius i curriculars dels centres i en l'assoliment del màxim nivell possible d'aprenentatge per a tot l'alumnat.



## **Comunitat i actors socials i comunitaris**

- Implicar-se en projectes educatius concrets d'àmbit comunitari coordinats o en coordinació amb els centres educatius.
- Participar i implicar-se en les activitats d'aprenentatge escolar, posant a disposició dels centres educatius i del seu alumnat els recursos materials i humans per aprendre de què disposen i facilitant-ne l'ús.
- Prendre consciència de la influència educativa creixent d'alguns actors i algunes pràctiques socials habituals en la nostra societat i coresponsabilitzar-se en els processos de formació de les persones, i en especial dels infants i joves, alineant la seva actuació i creant sinergies amb els objectius i l'actuació dels centres educatius i del professorat.

## **Administració educativa i responsables de polítiques educatives**

- Impulsar una revisió en profunditat del model de currículum actual atenent a les característiques de la nova ecologia de l'aprenentatge i a la distinció entre bàsics imprescindibles i desitjables.
- Derogar les normatives homogeneïtzadores en els àmbits curricular, pedagògic, organitzatiu i de funcionament dels centres educatius i substituir-les per altres que permetin avançar cap a la personalització de l'aprenentatge, emprant vies i ritmes diferents segons les característiques pròpies de cada centre i del seu alumnat.
- Realitzar convocatòries específiques de projectes de personalització de l'aprenentatge escolar que garanteixin, als centres educatius i al professorat disposat a tirar-los endavant, unes condicions de treball adients i uns recursos i un suport suficients.
- Crear les condicions d'infraestructura, equipament i formació necessàries per a l'accés i ús dels recursos educatius oberts per al professorat i l'alumnat.

- Revisar les polítiques relatives a la incorporació i ús de les TIC en els processos escolars d'ensenyament i aprenentatge tenint en compte el paper que, d'acord amb la pràctica totalitat de les propostes i experiències documentades, estan cridades a fer aquestes tecnologies en la personalització de l'aprenentatge escolar.
- Dissenyar i posar en funcionament un programa específic de formació del professorat centrat en l'elaboració i realització de propostes i experiències de personalització de l'aprenentatge, i també com en l'ús de recursos comunitaris i en línia en el marc d'aquestes propostes i experiències.
- Impulsar i donar suport a la creació de xarxes de centres educatius i de professorat dels diferents nivells educatius, amb la finalitat de compartir recursos, experiències i bones pràctiques de personalització de l'aprenentatge escolar.
- Promoure i afavorir l'elaboració de projectes educatius d'àmbit territorial, integrats per institucions, instàncies i actors socials i comunitaris que operen en el territori i coordinats o en coordinació amb els centres educatius, orientats a incrementar les oportunitats, recursos i instruments d'aprenentatge a disposició dels infants i joves.
- Dissenyar i posar en funcionament una estratègia de detecció, seguiment i abordatge de les desigualtats educatives emergents en la nova ecologia de l'aprenentatge.
- Ampliar l'horitzó de les polítiques orientades a lluitar contra les desigualtats educatives i a promoure l'equitat més enllà del sistema educatiu, incloent-hi altres contextos d'activitat que intervenen en la configuració de les trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat.

Al llarg d'aquest capítol hem presentat i argumentat la idea segons la qual la personalització de l'aprenentatge escolar és un repte indefugible associat a la nova ecologia de l'aprenentatge. Arribats al final del capítol, estem en condicions de complementar aquesta idea afirmant que és un repte que involucra i compromet múltiples actors i que, si bé és evident que no es podrà abordar i superar de manera satisfac-

tòria sense la implicació, la dedicació i el saber fer del professorat, no ho és menys que el professorat no pot ni ha d'assumir aquesta responsabilitat en solitari. Per avançar cap a la personalització de l'aprenentatge escolar són també necessaris el compromís i la col·laboració de la resta d'actors socials i comunitaris i una actuació decidida, coherent i sostinguda en el temps de l'Administració educativa.

## BIBLIOGRAFIA

ADELL, J. i CASTAÑEDA, L. (2010). «Los entornos personales de aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje», a: R. ROIG i M. FIORUCCI (ed.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. Alcoi: Marfil.

ARNSETH, H.C. i SILSETH, K. (2013). «Tracing Learning and Identity Across Sites: Tensions, Connections and Transformations in and between Everyday and Institutional Practices», a: O. ERSTAD i J. SEFTON-GREEN (ed.). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 23-38.

BANKS, A. *et alt.* (2007). *Learning in and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, life-Wide, life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center. University of Washington, Stanford University i SRI International. En línia: <http://www.ibparticipation.org/pdf/LearningInDiverseEnvironments.pdf>

BARRON, B. (2004). «Learning Ecologies for Technological Fluency in a Technology-Rich Community». *Journal of Educational Computing Research*, núm. 31, p. 1-37.

BARRON, B. (2006). «Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecologies Perspective». *Human Development*, núm. 49, p. 193-224.

BARRON, B. (2010). «Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting». *National Society for the Study of Education*, vol. 109, núm. 1, p. 113-127.

BILL & MELINDA GATES FOUNDATION (2014). «A Working Definition of Personalized Learning». En línia: <http://s3.documentcloud.org/documents/1311874/personalized-learning-working-definition-fall2014.pdf>

BRAY, B. i MCCLASKEY, K. (2015). *Make Learning Personal*. Thousand Oaks, California: Corwin.

BROWN, M. (2011). «Learning Analytics: The Coming third Wave». En línia: <http://www.educause.edu/library/resources/learning-analytics-coming-third-wave>

COLL, C. (2007). «El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica», a: C. COLL (dir.). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Editorial Mediterrània, p. 227-247.

COLL, C. (2009a). «Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares», a: A. MARCHESI, J.C. TEDESCO i C. COLL (coord.). *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI - Fundación Santillana, p. 101-112. En línia: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap\\_libros/CC\\_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/CC_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf)

COLL, C. (2009b). «Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar». *Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE*, Veracruz, Mèxic, 21-25 de setembre de 2009. En línia: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC\\_COMIE09.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf)

COLL, C. (2013a). «La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación», a: J.L. RODRÍGUEZ

ILLERA (comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 156-170. En línia: <http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>

COLL, C. (2013b). «El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 219, p. 31-36.

COLL, C. (2014). «El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 232, p. 12-17.

COLL, C.; ALEGRE, M.À.; ESSOMBA, M.À.; MANZANO, R.; MASIP, M. i PALOU, J. (2007). «Criteris per a la concreció i desplegament de polítiques i pràctiques curriculars: algunes recomanacions», a: C. COLL (dir.). *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Editorial Mediterrània, p. 337-354.

COLLINS, A. i HALVERSON, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Nova York / Londres: Teachers College.

DOWNES, S. (2015). «From MOOC to Personal Learning». *Revista FGV Online*, any 5, núm. 1, p. 69-77. En línia: <http://www.downes.ca/post/64556>

ENYEDY, N. (2014). «Personalized Instruction. New Interest, Old Rhetoric, Limited Results, and the Need for a New Direction for Computer-mediated Learning». Boulder, CO: National Education Policy Center. En línia: <http://nepc.colorado.edu/publication/personalized-instruction>

FERGUSON, R. (2012). «Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges». *International Journal of Technology Enhanced Learning*, vol. 4, núm. 5/6, p. 304-317.

FERRER, F. (2012). «Personalisation of Education: Reflections from an International Perspective», a: M.E. MINCU (ed.). *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 109-127.

FRIESEN, N. (2013). «Learning Analytics: Readiness and Rewards». *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 39, núm. 4, p. 1-12.

GRANT, P. i BASYE, D. (2014). *Personalized Learning. A Guide for Engaging Students with Technology*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE). En línia: <https://www.iste.org/resources/product?id=3122>

HYSLOP, A. i MEAD, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. En línia: [http://bellwethereducation.org/sites/default/files/Bellwether\\_PersLearning.pdf](http://bellwethereducation.org/sites/default/files/Bellwether_PersLearning.pdf)

HUNG, D.; LIM, K.Y.T. i JAMALUDIN, A. (2014). «An Epistemic Shift: A Literacy of Adaptivity as Critical for Twenty-First Century Learning», a: D. HUNG, K.Y.T. LIM i S.-S. LEE (ed.). *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century*. Singapore: Springer, p. 3-14.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A.; KAMPYLIS, P.; VUORIKARI, R. i PUNIE, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxemburg: Publications Office of the European Union; Austin, Texas: The New Media Consortium. En línia: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-EU-EN.pdf>

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V. i FREEMAN, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. En línia: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf>

KIM, R.; OLFMAN, L.; RYAN, T. i ERYILMAZ, E. (2014). «Leveraging a Personalized System to Improve Self-directed Learning in Online Educational Environments». *Computers & Education*, núm. 70, p. 150-160.

KUMPULAINEN, K. (2014). «Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century», a: D. HUNG, K.Y.T. LIM i S.-S. LEE (ed.). *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century*. Singapur: Springer, p. 31-41.

MINCU, M.E. (2012). «Mapping Meaning of Personalisation», a: M.E. MINCU (ed.). *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 191-206.

PATRICK, S.; KENNEDY, K. i POWELL, A. (2013). *Mean what you Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education*. The International Association for K-12 Online Learning (iNACOL). En línia: <http://www.inacol.org/resource/mean-what-you-say-defining-and-integrating-personalized-blended-and-competency-education>

PRINCE, K. (2014). «Glimpses of the Future of Education». *KnowledgeWorks*. En línia: <http://knowledgeworks.org/glimpses-future-education-0>

RAHIMI, E.; VAN DEN BERG, J. i VEEN, W. (2015). «Facilitating Student-driven Constructing of Learning Environments Using Web 2.0 Personal Learning Environments». *Computers & Education*, núm. 81, p. 235-246.

RODEL TEACHER COUNCIL (2014). *Blueprint for Personalized Learning in Delaware*. Rodel Foundation of Delaware. En línia: [www.rodelfoundationde.org/blueprint](http://www.rodelfoundationde.org/blueprint)

SHARPLES, M.; MCANDREW, P.; WELLER, M.; FERGUSON, R.; FITZGERALD, E.; HIRST, T.; MOR, Y.; GAVED, M. i WHITELOCK, D. (2012). *Innovating*

*Pedagogy. Exploring new Forms of Teaching, Learning and Assessment, to Guide Educators and Policy Makers.* Open University. Innovation Report 1. En línia: <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating>

SPEAK UP (2012). *Mapping a Personalized Learning Journey - K-12 Students and Parents Connect the Dots with Digital Learning.* Speak Up 2011. National Findings. K-12 Students & Parents. Project Tomorrow. Speak Up. En línia: [http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU11\\_PersonalizedLearning\\_Students.pdf](http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU11_PersonalizedLearning_Students.pdf)

TEDESCO, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J.C. (2009). «Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos», a: A. MARCHESI, J.C. TEDESCO i C. COLL (comp.). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza.* Madrid: OEI - Fundación Santillana, p. 77-86.

THOMAS, D. i BROWN, J.S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change.* Lexington: CreateSpace.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (2010). *Transforming American Education. Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan 2010.* Washington: Education Publications Center. En línia: <http://tech.ed.gov/netp>

WONG, L.-H. i LOOI, C.-K. (2011). «What Seems do we Remove in Mobile-Assisted Seamless Learning? A Critical Review of the Literature». *Computers & Education*, núm. 57, p. 2.364-2.381.



**2** **Vers una cultura de la innovació:  
reptes i oportunitats en el marc  
del sistema educatiu català**

Mar Camacho



La innovació se situa essencialment en el viatge, és a dir, en aquells processos on poden emergir la incertesa i l'emoció (Fullan, 2002)

## **INTRODUCCIÓ**

En un intent per convertir-se en una economia intel·ligent, sostenible i integradora i amb la finalitat d'estimular alts nivells d'ocupació, productivitat i cohesió social, la Unió Europea va establir l'ocupació, la innovació, l'educació, la inclusió social i l'energia com els objectius clau d'Horizon 2020. En aquest context, l'educació exerceix un paper fonamental en la consecució d'aquests objectius, ja que és essencial per dotar les persones dels coneixements i les habilitats que l'economia europea necessita per ser competitiva i innovadora.

Europa s'enfronta actualment a un gran nombre de reptes educatius: una quarta part dels europeus menors de 15 anys només han assolit el nivell més baix de competència en lectura, el 15% dels joves de 18 a 24 anys abandonen l'escola abans d'hora, i només el 78% dels joves de 22 anys han completat l'educació secundària superior. Els ministres d'Educació dels països membres, compromesos a millorar els sistemes educatius, han sol·licitat que es fomenti des de les escoles que els estudiants assumeixin la responsabilitat del seu aprenentatge i el de-

sevolupament personal durant tota la seva vida, i que se'ls proporcionin «competències» essencials (coneixements, habilitats i actituds) per participar amb èxit tant en la societat com en el treball.

La innovació en l'educació és una prioritat clau en diverses iniciatives emblemàtiques del Pla 2020: Agenda for New Skills and Jobs, Youth on the Move, The Digital Agenda i Innovation Union Agenda. Per tal d'augmentar les oportunitats dels estudiants per aprendre els coneixements i les habilitats que es valoren al segle XXI, els sistemes educatius –exposen– han de ser més innovadors. Com acrediten nombroses publicacions, en l'actualitat es valoren els estudiants que són experts en la resolució de problemes, que saben col·laborar amb els altres i també participar en processos innovadors i creatius. Cada vegada més, els estudiants han de poder perseverar en l'acompliment de desafiaments complexos i no rutinaris. Els sistemes educatius actuals, dissenyats en gran part per fer front a les necessitats d'aprenentatge de l'era industrial, no estan ben adaptats a aquestes necessitats, i cal repensar nous enfocaments de l'educació per al coneixement i la innovació. En contemplar aquests nous enfocaments, és un fet indiscutible que la tecnologia posseeix un gran atractiu com a agent de transformació, perquè afavoreix la personalització de l'aprenentatge, l'accés immediat en qualsevol lloc i moment a la informació i la possibilitat d'assolir un aprenentatge en xarxa. Tot i que la retòrica pot variar, la poderosa atracció i flexibilitat que la tecnologia ens ofereix avui dia fa que tingui un rol important a l'hora d'imaginar el futur de l'educació.

El món en què vivim ens desafia a innovar per trobar millors solucions als problemes més complexos. Els centres educatius no són els únics que reflecteixen aquests desafiaments, però sovint esdevenen un focus d'escrutini exhaustiu en la recerca incessant per identificar el paper adequat que les escoles, el professorat i l'alumnat haurien de tenir en resposta als canvis, ja siguin d'àmbit local, nacional o global. Des de finals del segle XX, les innovacions tecnològiques i el seu potencial transformador han dominat gran part de la investigació sobre el canvi

educatiu i la literatura sobre aquest tema. I ha estat en aquest context en què la promesa de canvi educatiu s'ha repetit amb cada nova innovació a l'aula, sense que el seu impacte, però, hagi estat valorat ni avaluat de manera sistemàtica. No obstant això, la literatura existent sobre el canvi educatiu en els darrers anys es caracteritza per la conscienciació del fet que les innovacions per si soles no transformen les escoles i que els processos de canvi vénen propiciats per les persones i no per la tecnologia. També cal tenir en compte el canvi en el focus de la innovació; així, en els darrers temps, s'ha desplaçat de la innovació *per se* a la complexa interacció que s'estableix entre aquesta i els objectius del professorat, les seves necessitats, les metodologies d'aprenentatge, les característiques dels estudiants i el context en què tenen lloc.

Les habilitats que els estudiants necessiten per contribuir eficaçment a la societat estan canviant constantment, però els sistemes educatius sovint no segueixen el mateix ritme. La majoria de les escoles mantenen una aparença similar a la que tenien des de fa generacions, i els professors, en alguns casos, no despleguen ni les pràctiques ni els coneixements necessaris per satisfer les diverses necessitats dels estudiants d'avui dia. Saber quines són les habilitats que els joves necessiten per participar plenament en aquest món que canvia ràpidament, i com poden els sistemes educatius proporcionar un tipus d'ensenyament que desenvolupi aquestes habilitats, constitueix un dels grans reptes que cal resoldre en el marc del segle XXI. Conèixer quin és el paper dels professors líders en la innovació tant dins com fora de l'aula; identificar els diferents rols i responsabilitats dels capdavanters de les escoles del segle XXI, i, finalment, determinar com els països poden contribuir al desenvolupament del lideratge amb els seus sistemes educatius, esdevé una constant en informes recents sobre la innovació en educació (OCDE, 2015).

La capacitat de mesurar la innovació esdevé essencial per a una estratègia de millora de l'educació. Saber en quina mesura les pràctiques

docents estan canviant dins les aules i les organitzacions educatives, les maneres com el professorat desenvolupa i utilitza els seus recursos pedagògics (*core* metodològic) i en quina mesura el canvi es pot vincular a millores, proporcionaria un augment substancial en la base de coneixement de l'educació. Així, mesurar la innovació a l'educació ofereix noves perspectives per abordar aquesta necessitat educativa a través de la identificació d'innovacions en el marc de les diferents capes que confegeixen el sistema educatiu (professorat, centre educatiu, institució) i la construcció de mètriques per examinar la relació entre la innovació educativa i el seu impacte en els resultats acadèmics.

Per tal de contribuir a abordar aquestes i altres qüestions, els professors i directors de centres docents es troben en l'epicentre de la millora, mentre que els sistemes educatius reeixits són els que promouen el lideratge a tots els nivells, fomentant que siguin els mestres i directors els que liderin la innovació a l'aula primer i a l'escola després, i aconseguixin que aquesta innovació impacti en la totalitat del sistema educatiu.

Una recent publicació de l'OCDE, *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, se centra en tres aspectes essencials perquè hi pugui haver innovació: (i) un professorat que té confiança en la seva capacitat per ensenyar, (ii) la voluntat per innovar i (iii) líders que estableixen les condicions idònies a les seves escoles. Aquest informe, basat en evidències de les iniciatives també de l'OCDE Teaching and Learning International Survey (TALIS), Programme for International Student Assessment (PISA) i Innovative Learning Environments (ILE), identifica les polítiques, a nivell tant de centre educatiu com de sistema, que promouen el lideratge escolar eficaç, enforteixen el sentit d'autoeficàcia dels docents i fomenten la innovació en la creació d'escenaris d'aprenentatge propis del segle XXI.

Aquestes referències apunten a grans reptes que han de ser resolts pels sistemes educatius. Així, prenent com a punt de partida els tres blocs destacats per l'OCDE i ja en el marc del sistema educatiu català, aquest capítol pretén explorar aquests desafiaments i aportar possibles línies d'actuació que puguin promoure i afavorir des del sistema educatiu català una autèntica cultura de la innovació. Les preguntes a les quals s'intenta donar resposta tenen a veure (i) amb els reptes als quals ha de fer front respecte a la innovació, (ii) amb els processos clau i el paper dels diferents agents educatius en la implementació de la innovació i (iii) amb els elements crítics que actualment impedeixen una implementació favorable de processos innovadors en el sistema educatiu català.

Pel que fa a l'estructura, el capítol s'organitza al voltant de tres grans eixos. El primer, de caràcter teòric, analitza el caràcter complex de la innovació en educació tenint en compte diferents estudis i anàlisis que han tingut lloc en els darrers anys. Tot seguit, es fa un repàs del concepte d'innovació i recerca en educació en relació amb la complexitat del terme, fent especial èmfasi en les resistències amb què col·lideix. Finalment, es fa una breu incursió en les principals tendències internacionals sobre innovació en educació i l'impacte de les tecnologies en el procés educatiu.

El segon eix, de caràcter metodològic, proporciona una mirada sobre els elements clau que determinen, segons estudis recents, les condicions favorables per tal que es produeixi innovació, des de les pedagogies del segle XXI i la seva relació directa amb la innovació, com també el paper crucial que fa el professorat –agent catalitzador de canvi– i el seu lideratge en processos innovadors. Aspectes com la creativitat i la col·laboració en xarxa esdevenen també peça clau i són alhora objecte d'anàlisi en el marc d'aquest bloc. A continuació, seguint la línia iniciada per organitzacions internacionals com l'OCDE, es fa una incursió per l'impacte de la innovació en els resultats acadèmics i la necessitat de mesurar la innovació. També s'examinen el concepte i les característiques dels entorns d'aprenentatge innovadors del segle XXI.

El capítol conclou amb un tercer eix, de caràcter propositiu i alhora crític, en què es realitza una diagnosi de l'actual estat de la innovació a Catalunya, es destaquen quines són les condicions favorables perquè es produeixi innovació i, finalment, es determinen un conjunt de recomanacions a diferents nivells i capes que podrien guiar trajectòries de progressiva incorporació de pràctiques innovadores i estimular la investigació, l'impuls i la modernització del sistema educatiu català.

## **EL CARÀCTER COMPLEX DE LA INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ**

Una societat en canvi demana organitzacions que s'adaptin i revisin la seva manera d'actuar en relació amb les necessitats de l'entorn. La innovació es converteix en una necessitat generalitzada i en un problema que es planteja constantment a diferents nivells i amb diferents possibilitats de solució. Així, la innovació és un canvi que s'esdevé perquè la mateixa societat canvia, les organitzacions canvien i les persones, les seves relacions i les seves accions també necessiten canviar.

El paradigma del canvi com a catalitzador de processos d'innovació als centres educatius ha estat analitzat per diferents estudis i autors al llarg del temps (Chapman i Aspin, 2001; Gairín, 2009), com també ho han estat el canvi en el professorat (OCDE, 2001; Imbernón, 2007), la incidència de les TIC (Marcelo, 2008; Martínez i altres, 2009) i altres aspectes relacionats. Segons Fullan (2011), cal considerar el canvi com un viatge, no com un projecte establert; és en aquest viatge, doncs, que les connexions amb l'entorn més ampli són essencials per a l'èxit, i totes les persones poden ser agents de canvi i protagonistes de la transformació. Entre tots els canvis possibles, si més no, cal destacar els que es vinculen amb la millora educativa i miren de respondre als reptes que es plantegen des dels centres educatius.



Així, la innovació es defineix com una sèrie d'intervencions, decisions i processos sistematitzats per canviar les actituds, les idees, la cultura i les estratègies d'ensenyament-aprenentatge (Carbonell, 2001), la finalitat dels quals és beneficiar els alumnes, el professorat i la comunitat educativa. El desig d'innovar és conduït freqüentment per la necessitat del canvi més que pels resultats que pugui aportar, i és precisament per aquest punt en concret que els sistemes educatius no progressen de manera satisfactòria.

Per a Escudero (1986), la innovació suposa un conjunt de teories i processos més o menys sistemàtics i codificats, compromesos amb la modificació de determinades concepcions i pràctiques pedagògiques. El disseny, la implantació i l'avaluació de processos d'innovació serveixen per apostar per la millora i, a la vegada, per generar processos nous reflexionats, acotats i amb estratègies de regulació en funció de com es van desenvolupant. Cal que les innovacions estiguin ben planificades i que se'n reculli informació per fer-ne possible la continuïtat i la millora. La documentació, monitorització i avaluació dels processos d'innovació ha de ser també una peça clau en el marc dels processos d'innovació al segle XXI. Sense models avaluats que puguin ser escalables i transferibles a diferents contextos, és molt complicat que s'assoleixin nivells satisfactoris pel que fa a la innovació dels sistemes educatius.

D'altra banda, l'escola s'ha compromès a enfortir i enriquir l'aprenentatge de l'estudiant a través de mètodes d'ensenyament innovadors que posen l'estudiant i les seves metes per al futur en el centre de totes les experiències d'aprenentatge, i l'apoderen per identificar i resoldre problemes i construir significats a partir de noves mentalitats. Per tant, es podria definir la innovació com la mentalitat, els processos de disseny i les pràctiques d'aprenentatge que desafien les normes i els supòsits tradicionals; aquests poden prendre la forma de noves estratègies o d'iteracions o reformulacions d'estratègies existents.

Al llarg d'aquest capítol, considerarem la innovació educativa com un procés de canvi constant que hauria d'incidir en les formes de construcció del coneixement, en la configuració de nous entorns d'ensenyament-aprenentatge i en una transformació profunda de la cultura docent.

## **LA INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ: RESISTÈNCIES I OPORTUNITATS DE CANVI**

Qualsevol promesa de millora de l'educació a qualsevol nivell, ja sigui del sistema educatiu, del centre educatiu o del professorat, implicarà la introducció de canvis i, per tant, s'haurà d'enfrontar al fet de fer-los efectius. Gestionar el canvi en les organitzacions és articular una visió i gestionar una dinàmica que, a partir de la configuració del context organitzatiu adequat, permet la creació del clima relacional i les connexions que faciliten l'establiment de consensos sobre el canvi que cal fer. En la mesura que qualsevol procés de canvi prové de desestabilitzacions de l'*statu quo*, caldrà preveure mecanismes suficients d'ajuda i reequilibri per a les persones que han de canviar, ja que això proporcionarà confiança per afrontar els processos que s'esdevindran.

Parlar d'innovacions implica al·ludir a un fenomen inherent al canvi anomenat comunament «resistència»; aquest concepte el podem trobar en una multiplicitat de factors i percebre des de diferents paradigmes (Cano, 2008). En sociologia, es considera que és qualsevol força de direcció oposada a l'objectiu de canvi. Segons Tejada (1998): «El fenomen de la resistència a la innovació és entès com tota reacció d'oposició, inherent a la pròpia innovació. Com a fenomen, la resistència al canvi és consubstancial a la naturalesa humana». Així, cal tenir present que les resistències operen des dels límits mateixos de la personalitat de l'individu, lligat a un determinat context específic en què persisteixen altres resistències o obstacles. Entre les causes que

provoquen que els resultats dels canvis establerts no corresponguin a les expectatives creades, es troba la distància entre la capacitat expressiva dels que dissenyen i estableixen els canvis i la capacitat de qui genera els resultats; en el cas dels sistemes educatius, en l'epicentre de processos innovadors reeixits òbviament s'hi trobaria el professorat, d'una banda, i el lideratge emergent des dels centres educatius, de l'altra.

Així, la tasca d'innovar i canviar esdevé molt complicada, i encara més en el context educatiu; un context sovint refractari i poc procliu a adoptar pràctiques innovadores, que presenta fortes resistències a acceptar canvis sistèmics que reverteixin en el conjunt del món educatiu. Malgrat aquest fet, i tot i la consideració generalment preconcebuda que l'escola és essencialment una organització conservadora de tradicions i costums arrelades, indicadors recents sobre processos innovadors a les escoles adverteixen tendències esperançadores respecte a un canvi vers l'adquisició d'una cultura de la innovació. Per aquest motiu, quan es tracta de desenvolupar processos d'innovació amb una visió global en un centre educatiu, és apropiat fer-se preguntes del tipus: què s'entén per innovació?; què s'entén per innovació educativa?; quan podem considerar la pràctica docent innovadora?; què cal fer per afavorir la innovació en educació i com s'ha de fer?; què fa que un centre educatiu sigui innovador?; realment és necessari innovar en educació?

Existeixen una sèrie de característiques, valors i actituds comuns a les organitzacions que promouen i faciliten els processos d'innovació. Des de l'anàlisi de l'àmbit educatiu, Carbonell (2011) fa una proposta de factors clau on actuar per facilitar l'impuls dels processos d'innovació, havent assumit prèviament que un dels principal motors de canvi rau en la força del treball del professorat i la seva predisposició a canviar dinàmiques:

**Taula 1.**

Factors clau per a l'impuls dels processos d'innovació (Carbonell, 2011)

<b>Factors clau per a l'impuls dels processos d'innovació</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Equips docents sòlids i comunitat educativa receptiva.</li> <li>2. Xarxes d'intercanvi i cooperació, assessors i col·laboradors crítics i altres suports externs.</li> <li>3. Plantejament de la innovació i el canvi dins d'un context territorial.</li> <li>4. Clima emocional i cultura professional de centre.</li> <li>5. Institucionalització de la innovació amb un lideratge de centre més democràtic i una major mobilització de recursos.</li> <li>6. Perseverança en la innovació.</li> <li>7. Vivència, reflexió i avaluació.</li> </ol>

Així mateix, per contraposició, en destaca algunes barreres que dificultarien els processos d'innovació:

**Taula 2.**

Barreres/impediments de processos d'innovació (Carbonell, 2011)

<b>Barreres/impediments de processos d'innovació</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Resistència al canvi i rutines del professorat.</li> <li>9. L'individualisme professional i el corporativisme intern.</li> <li>10. Pessimisme, baixa autoestima i malestar docent.</li> <li>11. Els efectes perversos de les reformes verticals.</li> <li>12. La saturació i fragmentació de l'oferta pedagògica.</li> <li>13. La separació entre investigació universitària i pràctica escolar.</li> </ol>

Altres barreres que impedeixen que hi hagi innovació en educació rauen tant en l'àmbit institucional, amb una marcada manca de suport institucional a les pràctiques innovadores, com en l'àmbit local o nacional, i sovint afectades pels diferents graus d'autonomia de les institucions educatives. Els marcs reguladors són també barreres potencials al desenvolupament d'accions innovadores. Malgrat aquest fet, les pràc-

tiques innovadores demostrin un gran potencial per assolir resultats equitatius i de qualitat, en tant que obren l'accés a l'educació, proporcionen un rol més central a l'estudiant dins el sistema i ofereixen també maneres alternatives d'afrontar les pressions financeres que afecten el sistema.

Si bé també és cert que en el món educatiu es podria dir que sempre ha existit una resistència considerable a incorporar conceptes provinents de l'àmbit de la gestió empresarial, aquesta tendència ha anat canviant en els darrers temps a l'hora de repensar l'organització de les institucions escolars. D'una manera o altra, solen aparèixer en el debat arguments que qüestionen que, per obtenir millors resultats educatius, l'escola ha de funcionar com una empresa, ja que el seu rendiment s'hauria de mesurar en termes de benefici social a llarg termini i no a curt termini, i també en termes de resultats educatius.

## **LA REVOLUCIÓ DIGITAL I L'IMPACTE EN LA INNOVACIÓ EDUCATIVA**

Les TIC, com a eines de gestió del coneixement i facilitadores de la comunicació global, tenen un paper important en l'adquisició dels sabers, ja que poden millorar les oportunitats d'aprenentatge, facilitar l'intercanvi d'informació científica i incrementar l'accés a continguts diversos, a més d'ajudar a promoure la democràcia, el diàleg i la participació cívica (Unesco, 2010). Les TIC són aliades inigualables per a la innovació en l'educació, ja que faciliten: (i) la col·laboració entre persones amb interessos comuns i habilitats complementàries independentment de la seva ubicació, (ii) la interacció amb repositoris de coneixement, (iii) la comunicació i (iv) la comprensió de conceptes d'una manera transversal i integrada.

Les TIC no tan sols estan transformant en profunditat el significat de l'educació, sinó que, a més, s'han constituït com les millors eines per

adaptar-se als canvis. Quan ens preguntem sobre què és un entorn innovador en l'àmbit de l'aprenentatge, segurament ens ve a la ment una aula on s'utilitzen les TIC; però cal tenir una perspectiva més àmplia i integral, i imaginar-nos aules on els estudiants desenvolupin el seu pensament crític, independentment i de manera creativa, mitjançant el treball en equip i, per descomptat, amb la utilització de les TIC.

La creació d'ambients innovadors requereix la presència d'una sèrie d'agents (estudiants, docents, líders de centre, personal administratiu i de suport...) que contribueixin a mantenir un clima que estigui articulat a través de l'entorn tant acadèmic com sociocultural. És en aquest context que el docent és l'encarregat de construir entorns innovadors seleccionant les estratègies i les tecnologies adequades perquè els estudiants assoleixin els objectius de l'aprenentatge i col·laborin entre ells. Nombrosos actors educatius reconeixen la contribució de les TIC com un element clau de la innovació i la creativitat en l'educació i la formació (E&T) i per a l'aprenentatge en general. No obstant això, també caldria destacar que el potencial de les TIC no és optimitzat del tot en entorns educatius formals i que pocs projectes innovadors aconseguen sobreviure més enllà de l'etapa dels *early-adopters* i ser incorporats plenament en la pràctica educativa. D'altra banda, cada vegada és més freqüent que, en el procés de construcció dels seus PLE, (*personal learning environments*), els estudiants surtin de l'àmbit estrictament formal i construeixin el seu coneixement mitjançant oportunitats que troben en àmbits informals o no formals, fent que la línia entre l'aprenentatge formal i informal sigui cada vegada més difosa i que a la vegada calgui incorporar en el procés educatiu alternatives de formació que provenen de fora del sistema, com seria el cas dels cursos en línia oberts i massius o MOOC (*massive open online course*).

Les formes innovadores de la pràctica pedagògica amb TIC fomenten els enfocaments centrats en l'alumne, el treball en grup i l'aprenentatge participatiu, i promouen alhora l'emergència de metodologies actives com l'aprenentatge basat en la recerca (*inquiry-based learning*), l'apre-

mentatge mitjançant la pràctica (*learning by doing*) i l'aprenentatge basat en la resolució de problemes i la creativitat. Tant les tecnologies existents com les emergents (els mòbils, els mons virtuals en 3D, l'aprenentatge basat en gestos o *gesture-based learning*, la ludificació, la realitat augmentada...) permeten als professors crear de manera pedagògica activitats d'aprenentatge que generen un aprenentatge basat en l'experiència de l'aprenent, contribueixen a la millora de la motivació i promouen la participació activa de l'estudiant en el propi procés d'aprenentatge.

No obstant això, cal tenir present que la tecnologia és només un mitjà cap al canvi pedagògic i que la capacitat d'innovació de les diferents pràctiques pedagògiques només sorgeix quan els mestres fan servir les TIC per organitzar noves propostes pedagògiques obertes, col·laboratives amb una tipologia d'activitats d'aprenentatge estès, que va més enllà de les aules i les pedagogies tradicionals, centrades en la mera transmissió del coneixement o la realització de tasques. Aquestes pràctiques innovadores requereixen un enorme esforç individual i col·lectiu de tots els professionals que hi participen i el suport adequat i el reconeixement tant a nivell de centre educatiu com d'institució i de sistema (OCDE-CERI, 2010). Els factors humans (visió i coneixements), com també els materials d'aprenentatge i infraestructures, són factors d'èxit decisius per a la utilització pedagògica de les TIC i, com a tals, han de ser abordats de manera eficaç. En conseqüència, es pot concloure que les pedagogies innovadores es troben en el nucli del concepte de la innovació i seran desenvolupades al llarg del proper bloc, centrat en l'ecosistema per a la innovació.

## **TENDÈNCIES INTERNACIONALS SOBRE INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ**

Entre els principals darrers estudis sobre innovació en educació, cal fer una menció destacada a l'*Horizon Report K-12* per a primària i secundària, que, elaborat pel New Media Consortium (NMC) en col·laboració

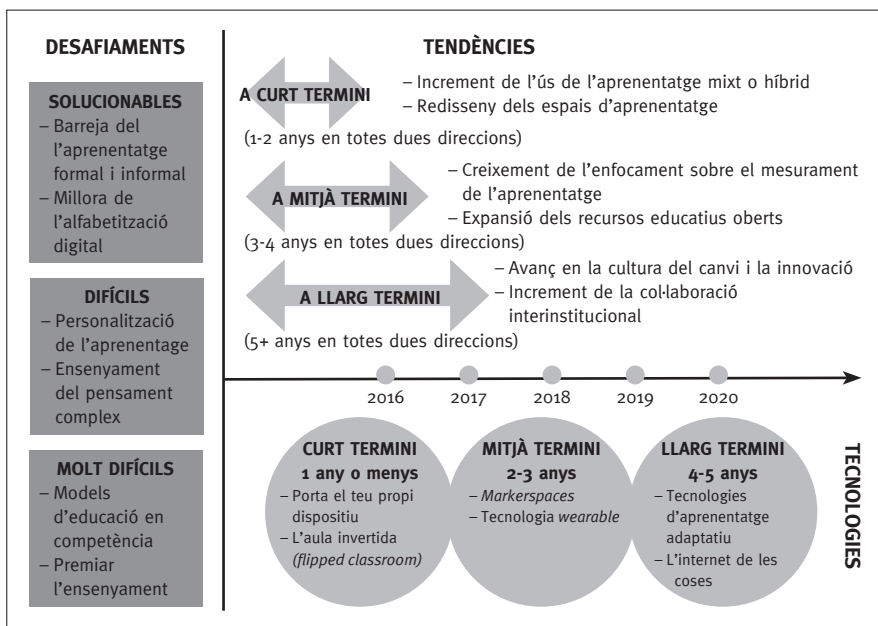
amb el Consortium for School Networking (CoSN), analitza les principals tendències i tecnologies emergents que poden repercutir en l'ensenyament i l'aprenentatge en l'entorn educatiu de primària i secundària en els propers cinc anys. Aquest informe, que també s'emet adreçat a altres nivells educatius, no tan sols se centra en les tecnologies que tindran impacte en l'educació, sinó que també ofereix una panoràmica pel que fa a les tendències metodològiques que impactaran en els sistemes educatius en aquest espai de temps. És curiós assenyalar que, en l'edició per al 2015, l'*Horizon Report* destaca entre les principals tendències acceleradores de l'adopció de la tecnologia en educació la proliferació de cultures basades en (i) el canvi i la innovació (*advancing cultures of change and innovation*), tot i que l'esmenta com una tendència a llarg termini, conjuntament amb (ii) repensar el funcionament de les escoles (*rethinking how schools work*) i (iii) el canvi cap a models d'aprenentatge profund (*shift to deeper learning approaches*). Entre les tendències d'impacte entre tres i cinc anys, l'edició presenta l'increment d'aproximacions centrades en (i) l'aprenentatge col·laboratiu (*increasing use of collaborative learning approaches*), (ii) el redisseny d'espais per a l'aprenentatge (*redesigning learning spaces*) i (iii) el canvi dels estudiants que deixen de ser consumidors i passen a ser creadors (*shift from students as consumers to students as creators*). En el cas de les tendències a curt termini, es destaca (i) un augment creixent en el mesurament de l'aprenentatge (*growing focus on measuring learning*), (ii) l'increment de disseny d'aprenentatge híbrids o *blended* (*increasing use of hybrid/blended learning*) i (iii) l'augment de l'aprenentatge de les ciències, tecnologia, enginyeria i matemàtiques (*rise of STEAM learning*).

Tot i que l'adopció d'aquestes tendències evidenciarà ja un canvi des d'una perspectiva innovadora, és important que es reculli justament l'avenç cap a cultures basades en el canvi i la innovació com una tendència per assolir en els propers anys. En aquest sentit, l'informe fa esment del paper que les escoles i els centres educatius han d'exercir en el creixement de les economies dels diferents països. Amb la inten-



ció de fomentar la innovació i adaptar-se a les necessitats econòmiques, les escoles s'han d'estructurar de manera que permetin una flexibilitat més gran i esperonin alhora el desenvolupament d'habilitats creatives i el pensament emprenedor. També hi ha consens entre experts que el lideratge de l'escola i el mateix currículum es podrien beneficiar de models àgils *startup*. El professorat, per la seva part, es troba immers en un esforç per desenvolupar noves aproximacions metodològiques i programes que estimulin un canvi des de baix i puguin ser implementats a través d'un ampli ventall des de contextos institucionals. En un àmbit més orientat als negocis, s'utilitza la tecnologia com a catalitzadora per promoure una cultura de la innovació en una forma més generalitzada, menys costosa. Aquesta tendència seria fàcilment extrapolable al món educatiu i proporcionaria models atractius perquè poguessin ser considerats per part dels líders dels centres educatius.

**Figura 1.**  
Tendències i tecnologies emergents en l'educació



Font: Inspirat en *Horizon Report* (2015).

En el cas de l'ús de la tecnologia, els mestres i líders escolars s'enfronten a decisions sobre quins dels recursos digitals d'aprenentatge disponibles han d'utilitzar en lliçons i quant de temps dels seus estudiants i del seu propi han de dedicar a aprendre sobre l'ús de la tecnologia. Decidir quines tecnologies i aplicacions utilitzar en la tasca docent s'ha convertit en un repte cada vegada més gran a mesura que la gamma d'opcions per escollir augmenta dia a dia i de manera exponencial. En el cas dels dispositius mòbils, cada dia és més gran el nombre d'aplicacions educatives que apareixen en el mercat. Sovint, el professorat es troba perdut enmig d'una allau de propostes a les quals malauradament no sap fer front, ja que li manca formació específica respecte a l'ús i el rendiment educatiu que en pot treure.

Davant l'enorme varietat de recursos educatius oberts disponibles, els professors tenen més opcions a l'abast que temps per investigar-ne el potencial. Aquests recursos van des de llibres de text disponibles en línia per a cursos en línia, fins a materials suplementaris, lliçons en línia, simulacions, jocs, app educatives... Si bé moltes institucions educatives han identificat la necessitat per part del professorat d'accedir als recursos educatius oberts, *ofering portals*, col·leccions de recursos digitals educatius, etc., l'ús real que en fa el professorat a les aules dista força encara de ser massiu. Certament, els educadors volen recursos d'alta qualitat que els ajudin en la seva tasca docent, tot i que en molts casos tampoc no coneixen l'impacte que tindrà el seu ús en l'aprenentatge dels estudiants. Així, els professors que desitgin utilitzar recursos digitals per promoure la innovació educativa és probable que facin les seves eleccions sense tenir evidència basada en la recerca pel que fa a l'impacte en l'aprenentatge. La manca d'estudis adreçats a resoldre aquestes qüestions esdevé també una barrera potencial a l'hora de fomentar iniciatives innovadores. Malgrat aquesta mancança, és cada vegada més freqüent que el professorat doni valor a les opinions dels seus iguals en relació amb l'efectivitat d'una innovació educativa o als testimonis de companys.

## ASPECTES CLAU SOBRE INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ

Un ecosistema d'innovació es refereix als esforços de col·laboració de les principals parts interessades per elaborar, aprovar i ampliar nous productes i serveis destinats a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge. Les persones i les organitzacions que participen en aquests esforços conjunts, incloent-hi estudiants, professionals, empresaris, inversors i investigadors, representen una varietat de conjunts d'habilitats i prioritats, i les seves funcions són sovint fluïdes. En l'ecosistema, la investigació es realitza en conjunt entre diferents parts interessades, i, com a resultat, les idees innovadores s'entenen en el context més ampli del mercat de l'educació en lloc de considerar-se aïlladament.

Per definició, un ecosistema d'innovació és una entitat que transcendeix les organitzacions individuals i les institucions i, no obstant això, està constituïda pels individus d'aquestes institucions, les seves relacions entre si i els recursos que s'intercanvien.

### Les noves pedagogies

The Institute of Educational Technology in The Open University va emetre recentment un informe: *Exploring New Forms of Teaching, Learning and Assessment* (2014), amb la finalitat de guiar el professorat i altres agents implicats en processos d'innovació. Les noves pedagogies incorporen altres formes d'ensenyar, d'aprendre i avaluar, i sovint tenen un component tecnològic important, que condueix a la innovació productiva. Entre d'altres, a l'informe es destaquen:

L'informe de l'OCDE, *Schools for the 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches* (2015), utilitza l'evidència de l'OCDE Teaching and Learning Educational Survey (TALIS), l'OCDE Programme for International Student Assessment (PISA) i el projecte Innovative Learning Environments, i identifica tres pilars bà-

**Taula 3.**

Explorar noves formes d'ensenyar, aprendre i avaluar, Open University (2014)

Noves formes d'ensenyar, aprendre i avaluar
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'aula invertida o <i>flipped classroom</i>.</li> <li>2. MOOC.</li> <li>3. <i>Learning design</i>.</li> <li>4. BYOD (<i>bring your own device</i>).</li> <li>5. Aprendre a aprendre (<i>learning to learn</i>).</li> <li>6. Aprenentatge basat en fets (<i>event-based learning</i>).</li> <li>7. Avaluació dinàmica.</li> </ol>

sics dins l'ecosistema de la innovació per promoure pràctiques innovadores. El primer és el lideratge efectiu del centre educatiu (i), el segon rau en el professorat transformador i la seva capacitat per adoptar les noves pedagogies (ii) i el tercer consisteix en la creació dels entorns d'aprenentatge propis del segle XXI (iii).

**(i) Lideratge efectiu del centre educatiu**

Els equips directius que exerceixen un bon lideratge són capaços de prendre decisions basades en l'evidència, proporcionar el lideratge instruccional que els professors necessiten per excel·lir en la seva tasca docent i crear entorns col·laboratius on els professors poden participar i prendre decisions sobre el centre. Dades de l'informe TALIS indiquen que quan els professors participen en la presa de decisions, ells mateixos consideren que tenen més confiança en l'habilitat docent; d'altra banda, els equips directius que proporcionen al seu professorat oportunitats per participar en la presa de decisions també observen un major grau de satisfacció.

## (ii) El professorat innovador i la seva autoeficàcia

Per tal d'impulsar processos innovadors significants, cal que la figura del professor i la seva eficàcia siguin reconegudes. En aquest sentit, és important proporcionar eines per a la capacitació professional del professorat per tal que aquest pugui donar resposta a les necessitats d'aprenentatge del seu alumnat divers en entorns canviants. La formació inicial del professorat hauria d'incloure temps necessari per practicar en diferents escoles. Situacions de classe flexibles i mètodes com l'ensenyament en equip poden acompanyar el professorat en el procés d'autoformació i també induir-lo a compartir les tasques amb altres companys. El suport del desenvolupament de relacions interpersonals al centre educatiu esdevé un altre punt clau per afavorir un grau més elevat de l'autoeficàcia del professorat. Així, la creació de relacions interpersonals al centre educatiu amb l'equip directiu, altres professors i alumnat també és considerat un aspecte afavoridor de la innovació. La creació d'espais de treball compartit, d'una banda, i la possibilitat de fer canvis respecte als horaris o l'edifici, de l'altra, també ho serien. El tercer punt seria el foment de la col·laboració entre el professorat. L'informe TALIS evidenciava molt poques sinergies de col·laboració entre col·legues. Les pràctiques col·laboratives, com observar els companys, donar *feedback* o treballar en equip, haurien d'estar més arrelades als centres educatius.

## (iii) Innovar per crear entorns d'aprenentatge del segle XXI

Algunes escoles i centres educatius estan canviant per respondre a les necessitats d'aprenentatge pròpies del segle XXI, tot reagrupant estudiants, repensant l'aprenentatge i canviant les pràctiques pedagògiques. En aquest sentit, cal destacar la necessitat d'espais que fomentin la comunicació i la col·laboració. El mer ús de diferent tipus de tecnologia (telèfons mòbils, tauletes...) no és suficient per promoure la innovació; el veritable canvi ha de venir de tot el sistema i no tan sols d'àrees aïllades. En aquest sentit, el professorat exerceix un paper molt impor-

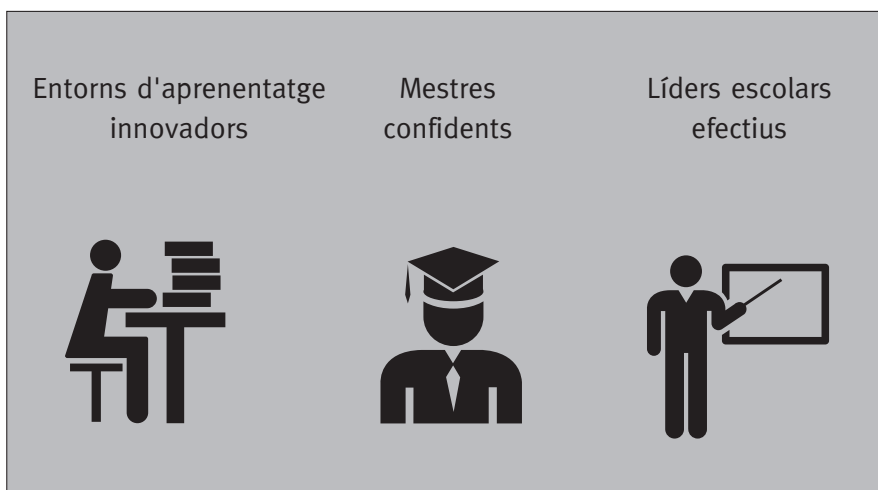
tant com a agent catalitzador de canvi. Caldria impulsar també partenariats i connexions, especialment quan els recursos són escassos.

La creació de condicions específiques que promoguin la innovació per part del professorat inclou també la revisió i la reformulació d'estratègies per a l'aprenentatge i la innovació. S'haurien de crear processos i rúbriques d'autoavaluació, i la base del creixement hauria d'estar en constant revisió mitjançant recerca que incorpora el món de les polítiques educatives i la pràctica.

S'hauria d'assegurar la creació de xarxes centrades en l'aprenentatge i comunitats de pràctica establertes en coherència amb les principals estratègies d'innovació. Des del sistema s'hauria d'afavorir una proposta per impulsar la innovació; idealment, els professors, juntament amb líders dels centres educatius per una banda i les autoritats educatives per una altra, haurien de treballar conjuntament en l'avenç per crear sistemes i entorns d'aprenentatge propis del segle XXI.

## Figura 2.

Escoles per als aprenents del segle XXI



Font: Inspirat en OCDE, 2015.

Pel que fa al marc regulador de les pràctiques innovadores que es duen a terme a Catalunya, el Departament d'Ensenyament, mitjançant el CESIRE, té com a objectius:

- Impulsar projectes d'innovació educativa i avaluar-ne els resultats.
- Dissenyar estratègies que afavoreixin la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge.
- Detectar les necessitats formatives i dissenyar les activitats i els continguts de la formació del professorat en l'àmbit de les seves competències.
- Impulsar la recerca educativa en col·laboració amb altres organismes de la Generalitat i de les universitats, desenvolupar centres específics de suport a la innovació i la recerca educativa i transferir-ne els resultats al conjunt del sistema educatiu.
- Elaborar, sistematitzar i difondre recursos i materials didàctics adreçats al professorat, i proposar els continguts dels materials de suport per a l'aprenentatge, en col·laboració amb l'Àrea de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement, en el cas dels tecnològics.
- Planificar, executar, si escau, i avaluar els programes de formació, perfeccionament i actualització del professorat en l'àmbit de la seva competència.
- Proposar criteris d'actuació i avaluació de l'assessorament en formació, innovació i recursos dels serveis educatius.

Actualment, el CESIRE disposa d'un portal de pràctiques educatives.

## **LA INNOVACIÓ EN EL MARC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ: DIAGNOSI, CONDICIONS FAVORABLES I ELEMENTS CRÍTICS**

### **Diagnosi**

Al llarg d'aquest capítol s'ha intentat oferir una breu panoràmica sobre alguns aspectes que confegeixen l'ecosistema de la innovació en educació, parant especial atenció en les darreres tendències i estudis internacionals.

Les preguntes a les quals s'intentava donar resposta són els reptes als quals ha de fer front el sistema educatiu respecte a la innovació, els processos clau i els papers dels diferents agents educatius en la implementació de la innovació i les barreres que actualment impedeixen una implementació favorable de processos innovadors. Aquests aspectes han estat tractats des de tres eixos: el lideratge escolar eficaç, la capacitat transformadora del professorat innovador i la creació d'escenaris d'aprenentatge propis del segle XXI.

Tot i que resulta molt complicat recollir evidències que documentin l'estat actual de la innovació a Catalunya i els aspectes clau que promouen la innovació en l'educació, una de les aproximacions es basa en examinar canvis significants en processos educatius, ja siguin pedagògics o bé de caràcter organitzatiu. En aquest sentit, i a tall de diagnòsi, cal destacar algunes dades importants pel que fa al reconeixement de la innovació existent.

### **Reconeixement de la innovació existent**

- A Catalunya es fa innovació des de fa molt temps, i és donada per l'estructura de país: un país petit, de mestissatge i barreja, que necessita explicar qui és.



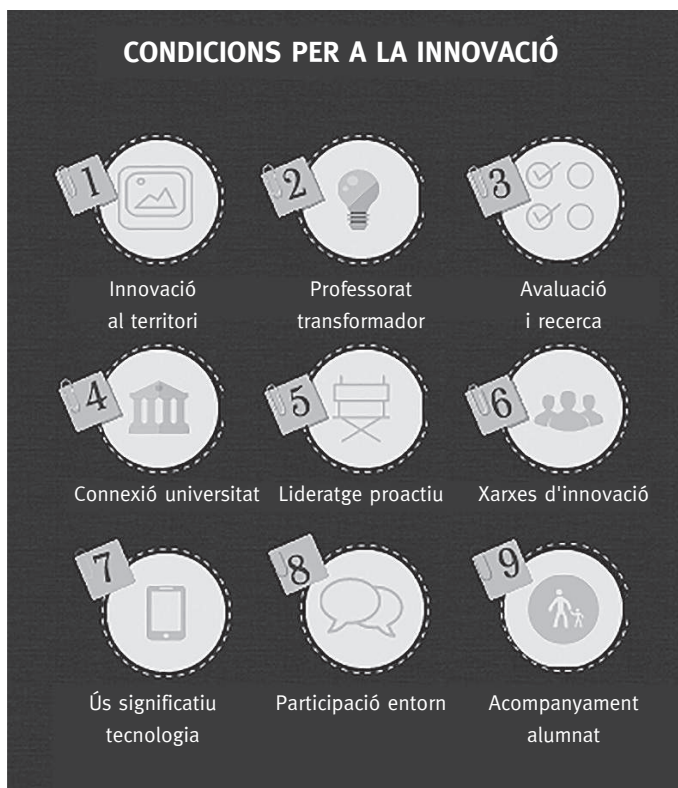
- Es fa molta innovació en els marges del sistema educatiu: exemples com les aules d'acollida, que feien un ús significatiu de la tecnologia, promouien la personalització de l'aprenentatge, el treball col·laboratiu, la relació amb l'entorn...; tots se citen com a elements d'innovació. També s'ha fet innovació des de les aules d'educació especial o a les escoles rurals, en la formació d'adults, les comunitats d'aprenentatge que han sorgit com a maneres diferents d'entendre l'educació...
- A Catalunya es fa molta innovació però és aïllada (un professor, una escola...) i no pas a nivell global; aquesta innovació no està premiada ni documentada i és molt diversa (es duen a terme moltes pràctiques innovadores a les aules, totes prou diferents entre si i poc connectades).
- Les famílies tenen en compte si els centres educatius són innovadors a l'hora de matricular els seus fills. La prova és que els centres que introdueixen nous projectes i noves maneres de fer tenen una demanda molt gran per part de les famílies; sovint, aquests centres són concertats.
- Tot i que en la seva pràctica pedagògica els professors han innovat en la forma d'avaluar i també en l'accés i ús de recursos per promoure un tipus d'aprenentatge significatiu, generalment les innovacions estan poc fonamentades des del punt de vista de les evidències i tenen poc seguiment a llarg termini.
- S'ha produït un augment en pràctiques educatives innovadores relacionades amb la vida real, el desenvolupament d'habilitats d'ordre superior, la interpretació de dades i text i la personalització de l'aprenentatge.
- Hi ha una manca de mecanismes a nivell de sistema que identifiquin pràctiques educatives innovadores i les connectin entre si. No es mesura l'avenç de la innovació en educació ni el grau d'implicació dels diferents agents educatius.

## Condicions favorables per a la innovació

Alguns aspectes bàsics que determinen unes condicions òptimes i afavoridores d'un clima per a la innovació s'articulen al voltant de diferents àmbits i agents actius:

- Un **professorat transformador**, format, coneixedor dels reptes educatius als quals ha de fer front, però també conscient del seu potencial creatiu com a autèntic motor de canvi i d'innovació.
- Un **lideratge actiu** per part del centre educatiu que tingui clars els objectius que es volen assolir respecte de la innovació; que sàpiga identificar i prioritzar els aspectes on cal innovar, i que treballi de manera col·laborativa amb tot l'equip del centre.
- **Centres innovadors** autònoms i capacitats per fer possible els canvis: no es pot parlar de sistemes educatius innovadors sense centres singulars, adaptats a diferents realitats educatives, que puguin respondre a les necessitats reals dels seus estudiants. La innovació, en tant que és un procés de centre, s'ha de produir a nivell sistèmic i, per tant, ha de venir de la mateixa institució escolar, afavorida pels seus membres i líders educatius i amb el suport de l'Administració.
- **Connexió amb les universitats** i organismes encarregats de la formació inicial i continuada dels mestres.
- La **participació activa de la comunitat i l'entorn** és imprescindible; els centres i tota la innovació que s'hi genera s'han d'obrir a l'entorn.
- Ús significatiu de la **tecnologia**, que per si sola no és un element d'innovació, però sí que és una peça clau en el procés d'ensenyament i aprenentatge en el marc de les escoles del segle XXI.
- **Acompanyament de l'alumnat** en el seu procés d'aprenentatge, tot fomentant-ne l'autonomia i descobrint-ne el talent. Promoure des de pràctiques innovadores l'adquisició d'habilitats i competències del segle XXI: creativitat, emprenedoria...

**Figura 3.**  
Condicions favorables per a la innovació



Font: elaboració pròpia.

- **Avaluació i monitorització** de la recerca en innovació. Fer un seguiment documentat dels avenços i avaluar l'impacte de l'acció innovadora en l'aprenentatge de l'alumnat, el centre educatiu i també en l'entorn.
- **Xarxes d'innovació:** creació de xarxes que permetin una connexió continuada entre el professorat i els centres innovadors perquè puguin compartir experiències i aprendre els uns dels altres, tot elaborant processos de generació de coneixement compartit.

L'establiment de xarxes d'innovació promourà la capacitat creativa per innovar del professorat, important també per al seu desenvolupament professional. Les xarxes d'innovació afavoreixen que la innovació es produeixi de manera col·lectiva i no aïlladament. En aquest sentit, les xarxes d'innovació laterals articulen les bones pràctiques i la seva transferència molt millor del que es faria des de processos jeràrquics.

- El treball en xarxa amb els agents que fan innovació al territori (l'empresa, els barris, les extraescolars, les famílies).

## Elements crítics

En l'actualitat no disposem de mecanismes que permetin inferir si es produeix innovació tot comparant la pràctica educativa en diferents punts del temps i avaluant l'impacte de les pràctiques innovadores en diferents objectius educatius: resultats acadèmics, equitat, accés, cost, eficiència...

Tampoc es cobreixen de manera sistematitzada totes les àrees possibles de la innovació, des dels productes (llibres de text, programes d'estudi, currículums...) fins a les pràctiques pedagògiques, les pràctiques organitzatives, el suport per a la introducció de noves idees, la participació en la formació, la promoció de relacions externes amb les famílies, les organitzacions de recerca, les institucions acadèmiques...

Pel que fa a les barreres que impedeixen la innovació, es troben a diferents nivells; en l'àmbit institucional, cal destacar la manca de suport vers el desenvolupament de pràctiques innovadores, que sovint estan afectades pel grau d'autonomia del mateix centre. Els marcs reguladors esdevenen també barreres potencials per al desenvolupament de pràctiques innovadores. Tenint en compte aquestes barreres, les pràctiques innovadores evidencien alhora el seu potencial per aconseguir resultats equitatius i de qualitat, en el sentit que pro-

mouen un accés més complet a l'educació i proporcionen a l'estudiant un espai central en el procés d'aprenentatge i espais per a un aprenentatge innovador.

En l'àmbit del professorat, les barreres acostumen a ser actitudinals, d'una banda, respecte del canvi metodològic i també sobre l'ús de la tecnologia, i, de l'altra, informes com TALIS posen de manifest barreres per accedir a oportunitats de desenvolupament professional i poc reconeixement del valor de les pràctiques educatives dutes a terme tant per part dels centres educatius com de la institució.

El rol de la Inspecció és una de les principals barreres a la innovació. Una excessiva voluntat fiscalitzadora pot generar desconfiança entre els diferents agents que conformen el sistema educatiu, tant del professorat com del lideratge educatiu des dels centres. Si es produeix un alt nivell d'intervenció, la innovació és complicada. Perquè hi hagi innovació cal abans autonomia, tant en el professorat com des dels centres educatius; la voluntat de la Inspecció educativa ha de ser facilitadora de processos i d'acompanyament als centres en el desplegament de processos d'innovació.

Finalment, cal evitar la confusió entre innovació amb tecnologia i innovació i canvi. Cal tenir present que la innovació sempre ha de donar resposta a un repte determinat i produir resultats que reverteixin significativament en el sistema.

## **RECOMANACIONS FINALS I PROPOSTES DE MILLORA**

### **Des del punt de vista del professorat i el lideratge educatiu**

- Determinar polítiques relacionades amb la carrera docent i el desenvolupament professional que puguin impulsar el professo-

rat a assolir més autoeficàcia i millores en els resultats acadèmics. Detectar els factors clau que empenyen el professorat a innovar o li ho impedeixen.

- Apoderar els docents, de manera tant individual com col·lectiva, per avançar i liderar processos innovadors.
- Promoure accions metodològiques riques que incorporin la tecnologia en els processos d'ensenyament i aprenentatge per assolir un aprenentatge de tipus significatiu.
- Impulsar canals de col·laboració continuada entre el professorat de diferents centres i nivells educatius. Promoure visites d'estudi i estades llargues d'intercanvi. Projectes PONT i ARMIF.
- Revisar els pràcticums i la formació inicial del professorat.
- Crear equips de professorat innovador als centres per evitar la innovació aïllada.
- Impulsar la carrera professional del professorat.

## En l'àmbit dels centres educatius

- Entendre el centre educatiu com a motor de canvi i propulsor de sinergies innovadores. Insistir en el concepte sistèmic de centre innovador.
- Impulsar l'adquisició per part del professorat i alumnat de coneixements, actituds i habilitats per participar en metodologies d'ensenyament i aprenentatge avançades.
- Determinar quin és el paper que la tecnologia ha de tenir en aquest procés i quines han de ser les condicions i el clima idoni que cal fomentar per promoure la cultura de la innovació.
- Generar ambients d'aprenentatge innovadors i explorar les condicions més propícies per crear-los: promoure la creació de comunitats, la col·laboració i la comunicació.
- Promoure una cultura de la innovació que potencii la creativitat, creï consciència dels beneficis resultants d'implementacions de pràctiques innovadores, estimuli l'obertura a la innovació i minimitzi la resistència al canvi.

- Fer partícip el professorat en l'ús i el potencial de les tecnologies per a l'aprenentatge.
- Activar mesures per a la capacitat professional del professorat i augmentar els processos col·laboratius en el desenvolupament de les seves tasques.
- Apoderar el professorat mitjançant la presa activa de decisions. Proporcionar oportunitats per al desenvolupament professional dels equips directius.
- Proporcionar formació específica en lideratge instruccional als equips directius dels centres.
- Afavorir la innovació que es genera des dels marges: aules d'acollida, escoles rurals, educació especial, formació d'adults, comunitats d'aprenentatge...
- Afavorir també la creació de xarxes de coneixement per compartir i reflexionar (XATAC, MI), i fomentar un tipus d'innovació de proximitat: fer que els centres es mostrin oberts a la comunitat (empreses, barris, extraescolars, xarxes d'àmbit informal...), i alhora que la comunitat entri al centre educatiu, establint estratègies de col·laboració i intercanvi de coneixement continu.
- Fer que l'estructura del centre perdi rigidesa i esdevingui facilitadora per a processos d'innovació.
- Revisitar el rol de la Inspecció educativa com a ens facilitador de processos innovadors i no com a fre per al seu desenvolupament.

## **En l'àmbit del sistema educatiu**

- Fer que les diferents estructures organitzatives i sistèmiques, incloent-hi la infraestructura tecnològica, permetin la proliferació d'entorns d'aprenentatge innovadors. Conèixer i determinar quines innovacions afavoreixen el desenvolupament de competències i coneixements especialitzats en col·laboració, tant horitzontal com vertical, dins els sistemes formals.
- Impulsar un guiatge adreçat als equips directius relatiu al lideratge distribuït i a la presa de decisions compartida.

- Establir mecanismes que permetin fer una diagnosi de les innovacions que es duen a terme al país, però que estan mancades d'evidència.
- Arribar a un model descentralitzat que ofereixi estabilitat als centres educatius i tingui en compte la realitat diversa que hi ha al país des d'un marc legislatiu de mínims.
- Des de les universitats cal revisar la formació inicial del professorat i introduir la fonamentació científica i el recull d'evidències que serveixin de base a accions de futur.
- Visibilitzar la innovació a partir de la creació de mecanismes com un observatori de la innovació participat per diferents departaments (Ensenyament, Universitats, Indústria...), o bé el Mapa de la innovació educativa de la Fundació Bofill (setembre del 2015).
- Impulsar la recerca educativa, tot establint polítiques d'avaluació externa que estiguin lligades no tan sols a la innovació, sinó també a la cultura de l'evidència.
- Establir indicadors que permetin la monitorització i l'avaluació dels processos innovadors per tal d'obtenir models escalables i de transferència a diferents realitats i contextos educatius.

Cal deixar d'entendre les innovacions com programes rígids per aplicar i situar-nos en el «viatge» (Fullan, 2011). És crucial considerar el mètode com a estratègia i reconstruir la innovació com a procés inacabat, tenint en compte el context i els processos en què té lloc.

## BIBLIOGRAFIA

BOCCONI, S.; KAMPYLIS, P. i PUNIE, Y. (2013). «Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe». *eLearning Papers*, edició especial, p. 8-20.

CANO, M. (2008). *Com educar avui pel demà? Proposta per un model integral de centre d'innovació educativa*, llicència d'estudis retribuïda.



Departament d'Ensenyament. En línia: [http://www.xtec.cat/%7Emcano/avui\\_x\\_dema/LLERo7o8\\_avui\\_x\\_dema.pdf](http://www.xtec.cat/%7Emcano/avui_x_dema/LLERo7o8_avui_x_dema.pdf)

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

DUMONT, H.; ISTANCE, D. i BENAVIDES, F. (ed.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París: OECD Publishing.

EUROPEAN COMMISSION (2013a). *Opening up Education: Innovative Teaching and Learning for all Through New Technologies and Open Educational Resources* [COM(2013) 654 final]. En línia: [http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf)

FULLAN, M. (2011). «Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform». *Seminar Series 204*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

GAIRÍN, J. (2009). «Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas», a: M. MARTÍN, i J. GAIRÍN (ed.). *Directivos en educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro, p. 15-48.

HARGREAVES, A. i FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Londres / Nova York: Teachers College Press.

ISTANCE, D. i KOOLS, M. (2013). «OECD Work on Technology and Education: Innovative Learning Environments as an Integrating Framework for Technology in Education». *European Journal of Education*, vol. 48, núm. 1, p. 43-57.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V. i FREEMAN, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

MARCELO, C. (2008) (coord.). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).

MONTERO, L. (2009). «Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos», a: A. GEWERC (ed). *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa*. Barcelona: Octaedro.

OECD (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

SCHLEICHER, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession. París: OECD Publishing.

## AGRAÏMENTS

Aquest capítol no hauria estat el mateix sense la inestimable ajuda dels següents professionals i experts en l'àmbit: Rosa Artigal (Institut-Escola Costa i Llobera, Barcelona), Coral Regí (Escola Virolai, Barcelona), Francesc Pedró (Unesco, París), Josep Bargalló (Universitat Rovira i Virgili), Joan Badia (Escola Catalana), Jordi Jubany (Departament d'Ensenyament).

**3** Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització

Carmen Pérez, Neus Lorenzo i Mireia Trenchs



## **INTRODUCCIÓ: LA INTERNACIONALITZACIÓ A L'ABAST DE TOTHOM, UNA NOVA MIRADA<sup>1</sup>**

Ja ben entrat aquest mil·lenni, en l'àmbit de l'educació ens trobem encara amb el deure pendent de promoure el multilingüisme. Parlem d'oferir a les noves generacions, sense distinció, l'accés al coneixement de llengües. Això implica aconseguir que acabin l'ensenyament reglat essent usuàries independents d'una o millor dues llengües addicionals a les primeres. Aquest no ha estat un objectiu gens fàcil d'assolir fins al moment, però no per això es presenta com a menys desitjable i estimulant.

Amb el pas dels anys, el repte del multilingüisme ha aparegut lligat a un altre de més recent en el panorama europeu i mundial: el de la internacionalització. La internacionalització està definida pel TermCat: «Elaboració d'un producte, sovint una aplicació de programari o de maquinari, sense trets específics d'una cultura o una llengua determinada, a fi de facilitar-ne la localització posterior». En l'àmbit educatiu no es tractaria d'eliminar trets culturals, sinó de facilitar l'acceptació i .....

**1.** Aquest treball s'ha dut a terme en el marc dels projectes (SGR2014-1586) de l'Agència Universitària de Recerca (AGAUR) a Catalunya, (2010ACUP 00344), de l'Obra Social 'la Caixa', i (FFI2013-48640-C2-) del Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2013-48640-C2-1-P) i FFI2014-52663-P).

la comprensió d'altres d'aliens. El terme faria referència a la capacitat de l'individu per adaptar-se amb flexibilitat a les realitats d'altres països i cultures, i, per analogia, als canvis de futur d'una societat globalitzada i en evolució (Leask, 2015). El tema de les llengües i la internacionalització en l'educació a Catalunya és l'objecte de discussió en aquest capítol; objecte que volem presentar des d'una nova mirada. A continuació veurem des d'on partim per enfocar aquests dos reptes educatius i concretarem aquesta nova mirada, que afavoreix la creació d'una identitat plurilingüe per a tothom, essencial per a l'enriquiment personal, la capacitació professional i la convivència en un món connectat i interdependent.

L'estratègia europea vers el multilingüisme, promoguda per la Unió Europea i iniciada amb el conegut document *Llibre blanc de l'educació i la formació* (1995), recomanava als estats membres l'adopció de la fórmula 1+2. Aquesta fórmula establia el dret dels ciutadans i ciutadanes a l'accés democràtic al coneixement de dues llengües addicionals a les seves llengües primeres, com s'ha mencionat més amunt. Una d'aquestes llengües seria possiblement l'anglès, i l'altra, o bé la llengua dels països veïns, o bé la llengua d'una comunitat migratòria amb presència visible a la societat. Una darrera alternativa seria, com va suggerir l'escriptor Amin Maalouf en un altre insigne document (Comissió Europea, 2008), simplement una llengua «amiga», coneguda per l'acrònim PAL (*personally adopted language*). Es reunien així les idees que van ser tan celebrades al llarg de l'any 2001, l'Any Europeu de les Llengües, i tan ben reflectides en l'eslògan «Europa serà multilingüe o no serà». L'Europa de les llengües es presentava al llarg d'aquells anys previs a la monumental crisi econòmica de la darrera dècada com a fonament indiscutible en l'*ethos* o identitat europea «en construcció». I apareixia acompanyada de l'Europa dels ciutadans i l'Europa del coneixement al llarg de la vida, que incloïa les llengües i les cultures que aquestes representen (com a resum, vegeu Pérez-Vidal, 2009).

En els darrers anys, una nova iniciativa o estratègia europea ha tornat a donar impuls a les llengües, aquest cop de manera indirecta, però no per això menys eficaç: les llengües s'han convertit en un actiu necessari per a tots els estudiants i ja no exclusivament per als estudiants especialistes en aquesta matèria. Aquest nou impuls es relaciona directament amb la implantació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), amb transparència d'acreditacions entre els estats membres (Comissió Europea, 2012). L'EEES haurà de permetre la mobilitat d'estudiants universitaris sense traves, dins l'espai Schengen, promoguda per l'acord de Bolonya (Comissió Europea, 2012; Tudor, 2008). Si bé ara estem parlant clarament de l'etapa universitària, l'estratègia cap al multilingüisme va adoptar com a primera premissa la idea que cal preparar-se ja des d'*abans*, pel que fa al coneixement de llengües, perquè ja se sap que no s'improvisen. És a dir, estarem parlant de preparar-se al llarg de les dues etapes educatives de les quals ens ocupem en especial en aquest capítol: l'educació primària i la secundària.

El debat està obert sobre si *abans* vol dir des de l'ensenyament primari, o fins i tot *molt abans*, des de l'etapa preescolar. Hi ha una idea comuna força estesa que «com més aviat millor». Ara bé, han calgut uns anys per aprendre la lliçó que els estudis sobre el tema deixen ben palesa: que, tanmateix, el que ens cal a l'ensem de començar abans són més hores, més pràctica i, sobretot, més qualitat en l'ensenyament de llengües, si volem assolir graus alts de competència lingüística (són coneguts els estudis de García Mayo i García Lecumberri, 2003, amb dades del País Basc; Muñoz, 2006, amb dades de Catalunya, i Singleton i Ryan, 2004).

Tornant a la realitat de l'ensenyament superior, última etapa acadèmica formal, es considera que el coneixement de llengües assolit dins l'EEES és una preparació indispensable per a dos tipus d'experiències. D'una banda, l'experiència de la mobilitat, de sortir del país i gaudir d'estades per cursar estudis a l'estranger. A Europa això ha estat possible gràcies al programa institucional d'intercanvis European Action

Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus). Aquesta mobilitat universitària entre països europeus, iniciada l'any 1987 en l'entorn Sòcrates 1 i Sòcrates 2, mantinguda (en diferents formats) en el Lifelong Learning Programme i actualment integrada en L'Erasmus+, ha fet possible l'intercanvi de més de tres milions d'estudiants fins a l'any 2012 (EU 2012). De l'altra, les llengües han de permetre la possibilitat de fer pràctiques professionalitzadores internacionals, possibilitat encara poc aprofitada, però cada vegada més estesa. Veiem ja d'entrada que llengües i internacionalització, com també impacte professionalitzador, van estretament lligats.

Cal parar atenció un moment en el fet que avui dia l'anglès és la llengua obligatòria a l'etapa formativa en l'anomenat món occidental. Aquesta és una situació versemblantment pràctica, atès el paper de l'anglès com a llengua franca o internacional (Graddol, 2004; Pérez-Vidal, 2014). Ara bé, a Catalunya, la realitat sociolingüística ens col·loca en una fórmula singular de 2+1, en què les dues llengües cooficials inicials per a tothom són la base de partida per afegir-hi qualsevol altra llengua estrangera. En un sistema educatiu eficaç i de futur, caldria afegir-hi la segona llengua addicional, creant una fórmula pròpia de 2+2. Altrament, contravindríem l'autèntic esperit de l'estratègia multilingüe europea, que és fugir de l'*only-English* com a full de ruta personal i col·lectiu (Comissió Europea, 1995 i posteriors). El fet és que, si les experiències de mobilitat tenen lloc en països que no són de parla anglesa, l'aprofitament d'una estada de mobilitat serà inferior si no es parla la llengua del país i possiblement de les institucions i entitats d'acollida.

La història no s'acaba aquí. Un altre element central en l'estratègia vers el multilingüisme a Europa ha consistit en un enfocament educatiu i innovador en el qual els continguts curriculars s'imparteixen en una llengua addicional per a l'alumnat i sovint també forana per al professorat. Es tracta de l'enfocament integrat de continguts i llengües (EICLE), anomenat en nivells universitaris integració de continguts i llengües (ICL). Aquests enfocaments usualment adopten una



llengua estrangera per a la impartició de matèries no lingüístiques, com ara matemàtiques, biologia o medi (Pérez-Vidal, 2009; Lasagabaster i Sierra, 2008). És generalment reconegut que l'enfocament (o aprenentatge, com s'ha anomenat molt sovint) integrat de continguts i llengües (en anglès, *content and language integrated learning*, CLIL) va consolidar-se tot emmirallant-se en les experiències d'immersió en llengües segones al Canadà de finals dels anys setanta del segle passat (Abello-Comtesse, C.H. *et al.*, 2009). És ben cert també que hi ha hagut altres experiències d'immersió lingüística i d'ensenyament simultani de llengua i continguts escolars en diferents indrets d'Europa, i fins i tot anteriors als setanta. Per exemple, l'EICLE ha estat la fórmula per a l'ensenyament de llengües segones, en el cas de la immersió a Catalunya i al País Basc en el seu moment, i com ho és encara ara per a alumnat nouvingut de nacionalitat estrangera (Escobar, 2004; Escobar *et al.*, 2011).

Finalment, en aquest capítol relacionarem llengües i internacionalització. Efectivament, la mobilitat i les experiències de l'EICLE representen estratègies internacionalitzadores. Totes dues iniciatives fomenten perspectives internacionals en l'univers mental de l'estudiant. L'experiència d'una estada a l'estranger ens duu fora del propi entorn. La possibilitat d'assistir a classes impartides en llengües diferents a les primeres, sense moure's de l'entorn quotidià, genera *noves identitats enriquides*, ja que ens col·loquen en un univers de pensament polifònic més enllà del comú, del compartit en el nostre entorn inicial, en el de la nostra pròpia llengua (Dörnyei, 2005). Anant una mica més enllà, cal també tenir en compte que aquestes dues opcions no s'haurien de tractar com a alternatives excloents, sinó com a alternatives complementàries. De fet, és com les han tractades les institucions europees: han inclòs tant l'EICLE com la mobilitat en les recomanacions de l'estratègia europea cap al multilingüisme. D'aquesta manera, han propiciat la seva combinació «complementària», que sovint s'ha presentat com la millor, especialment si s'hi afegeix la instrucció convencional de llengües a l'aula com a tercer context d'aprenentatge, des de ben

aviat i amb qualitat, com s'ha comentat més amunt que la recerca indica (vegeu Pérez-Vidal, 2014). La raó per veure-les com a opcions complementàries és ben senzilla.

Cadascun d'aquests contextos d'aprenentatge –estades a l'estranger, ensenyament a través de llengües addicionals i ensenyament convencional de llengües– proporcionen beneficis complementaris i, de manera integrada, promouen la millora del conjunt de les habilitats lingüístiques i culturals. Si ens centrem en l'individu, obren l'horitzó personal per arribar a *ser* i *estar*, i amplien i enriqueixen la complexitat dels itineraris vitals.

Així, doncs, sembla que l'estratègia europea vers el plurilingüisme en els països membres de la Unió Europea s'ha implantat per assolir els objectius socials i econòmics que han esdevingut de màxima modernitat: la preparació de les noves generacions com a individus plurilingües i pluriculturals, formats per esdevenir professionals actius en els escenaris internacionals de les noves societats (i economies) globalitzades. No cal oblidar que possiblement tot això no hauria estat possible sense les tecnologies digitals i la seva presència creixent en els espais d'aprenentatge, que han propiciat l'accés a la informació i una creixent connectivitat personal, de manera clara en l'EEES.

És en aquest punt on apareix la nova mirada, l'aportació central d'aquest capítol. La nova mirada consisteix a refermar-nos en el lema següent: **llengües per a tothom i internacionalització per a tothom**, un dret que, durant molt de temps, ha estat únicament reservat a una elit. La nova mirada té com a objectiu revisar l'ús del terme *internacionalització* per tal que es pugui fer servir *per a tothom*. No és estrany que el terme despertí tant l'afecció com l'animadversió. Sovint s'ha reservat per referir-se al moviment de persones amb estatus socioeconòmic alt, i s'ha parlat d'una «elit migratòria» (Murphy-Lejeune, 2002), per a qui la mobilitat arriba sense esforços, dins d'una concepció neoliberal de la societat, aliena als principis inicials de l'estratègia euro-

pea. En definitiva, podem parlar de la nova mirada quan l'estratègia europea cap al multilingüisme és reeixida i permet, de manera fefaent, l'accés democràtic a altres llengües i cultures a partir dels seus dos programes clau en educació: la mobilitat i l'enfocament integrat de contingut i llengua estrangera. Efectivament, per què no parlem d'internacionalització quan fem referència a les escoles públiques amb alumnat nouvingut de desenes de països del món que han portat unes dues-centes llengües noves a unes aules on hi haurà ensenyament en català, però també en castellà i en anglès?; per què l'etiqueta d'escola internacional s'associa només a un perfil determinat d'escoles, generalment d'entitat privada i no pública?; per què es considera que només aquestes escoles tenen un projecte «internacional»?; per què no es considera que el tenen les escoles públiques de barris o poblacions menys afavorits socioeconòmicament però que tenen alumnat «internacional»?

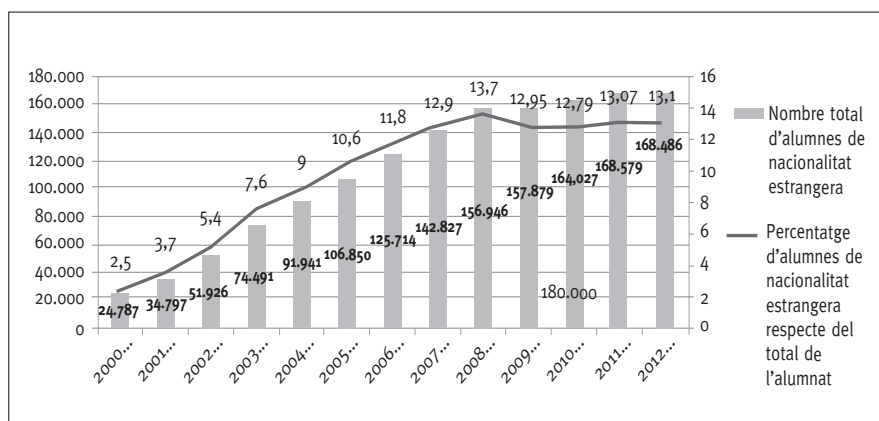
En relació amb aquesta qüestió és interessant observar l'arribada d'alumnat de nacionalitat estrangera a les nostres aules de primària i secundària, sense distinció de classe o condició. Tal com mostra el gràfic 1, des de l'any 2000 hi ha hagut (amb un 2,5%) un augment sostingut d'alumnat nouvingut, que tan sols es va aturar el 2009 (havent assolit un 13%) per mantenir-se després, possiblement coincidint amb l'inici de la crisi econòmica.

La resposta a les preguntes anteriors sembla òbvia. Aquest alumnat, de parles i cultures molt diverses, és un capital internacionalitzador. Ara bé, aquest capital no s'està reconeixent com a tal, possiblement perquè el terme «internacionalitzador» té un component lligat a un estatus socioeconòmic mitjà i alt. El fet és que això té com a conseqüència que el paper d'aquest alumnat no sembli rellevant en la conscienciació plurilingüe de molts centres escolars, i que sovint s'ignori el potencial que podria oferir aquesta diversitat cultural en l'aprenentatge de llengües estrangeres i de visions interculturals i internacionalitzadores entre l'alumnat. En contraposició a aquesta situació, i per tal

de fer-hi front, la nova mirada pretén reconèixer aquest potencial i el seu caràcter internacionalitzador intrínsec. Sembla evident que la internacionalització real de l'aula, fruit de la presència d'alumnes d'arreu del món, hauria d'estar plenament incorporada a la planificació de models educatius que cerquen estratègies vers el plurilingüisme i la internacionalització.

En definitiva, la nostra nova mirada al plurilingüisme, entès com l'enriquiment identitari individual amb més i millors expectatives comunicatives, i a la internacionalització adopta en aquest sentit una perspectiva crítica constructiva: sí a la internacionalització, però per a tothom, tot aplicant-hi l'etiqueta sense distinció de classe o condició. I la raó és també força evident. Així mateix, sí al plurilingüisme que possibilita la internacionalització, ja que representa un actiu professionalitzador i formador que ha de ser accessible a tot l'alumnat sense distinció.

### Gràfic 1. Alumnat d'origen internacional a Catalunya



Dades del Departament d'Ensenyament, 10 de febrer de 2015 (Blog sobre llengua i societat, Pere Mayans, a *VilaWeb*). Font: <http://blocs.mesvilaweb.cat/wp-content/uploads/sites/1984/2015/02/Aules-dacollida.jpg>.

Per acabar, la mobilitat i l'EICLE no són iniciatives úniques ni exclusives, tot i que potser són les que d'entrada formen part de l'estratègia europea cap al multilingüisme, i, per tant, són les més conegudes i amb una tradició compartida. Per contra, existeixen en paral·lel un seguit d'altres iniciatives educatives més «noves» o «innovadores». Sovint han sorgit en el si d'un treball en equip en un centre, o potser en una sola classe o tutoria. O, així mateix, han tingut lloc en entorns digitals o en l'aprenentatge basat en projectes. Són igualment candidates a rebre l'etiqueta d'«iniciatives internacionalitzadores» si s'orienten al desenvolupament de les competències comunicatives plurilingües i interculturals que es valoren en aquest capítol. No volem oblidar les pràctiques professionals en contextos internacionals o internacionalitzadors.

Després de la presentació de la temàtica que abordarem i la visió que n'adoptarem en aquest capítol, en els apartats següents ens endinsarem primer en la realitat concreta del context català, tot fent un recorregut a través de l'evolució sociocultural i educativa que ens ha dut del monolingüisme al plurilingüisme i la internacionalització (apartat «El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica»). A continuació presentarem una tipologia d'experiències internacionalitzadores que ens permetrà dotar-nos d'una visió de conjunt, i descriurem diferents iniciatives exemplificadores de la tipologia (apartat «Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament»), amb característiques comunes però també pròpies, tant en el seu disseny com en els seus efectes més específics sobre el plurilingüisme i la consciència intercultural en el sistema educatiu català.<sup>2</sup> Finalment, les conclusions ens ajudaran a fer balanç i a suggerir propostes de futur, des del reconeixement dels resultats assolits fins ara.

.....

**2.** Volem agrair als centres educatius, docents i equips directius que de manera professional i generosa ens han presentat el seu projecte educatiu i ens han permès conèixer les estratègies d'aula pel que fa a plurilingüisme i internacionalització per escriure l'apartat d'exemples i bones pràctiques d'aquest capítol.

## **EL PLURILINGÜISME A CATALUNYA, VISIÓ CRONOLÒGICA**

En aquest apartat fem un breu repàs de la normativa de llengües a Catalunya, que ens ajuda a saber on som i com hi hem arribat. La trajectòria històrica que ha acompanyat la creació del concepte de plurilingüisme a l'escola ha anat assenyalant els trets que defineixen el sistema educatiu en l'àmbit de la gestió de les llengües. Conèixer l'evolució que ha acompanyat la consciència plurilingüe de la comunitat educativa ens pot ajudar a entendre'n millor els objectius i les expectatives de futur.

A Catalunya, el reconeixement institucional de les llengües ha estat vinculat al desenvolupament de la identitat social i de la construcció col·lectiva del passat i del present. El camí s'ha fet amb reivindicacions escolars ben clares al llarg de més d'un segle: així, s'han anat consolidant la cooficialitat del català, el bilingüisme a l'escola, les llengües estrangeres afegides al currículum, l'autonomia de centre en la gestió del plurilingüisme i la diversificació de llengües vers la internacionalització escolar.

### **On som? La LEC, marc normatiu de referència**

La gestió de les llengües a la comunitat escolar de Catalunya es desenvolupa actualment en el marge d'autonomia de cada escola, amb una gran flexibilitat. Aquest plantejament està promogut per la LEC, la Llei d'educació de Catalunya, del 2009, i es recull en el projecte lingüístic que defineix cada centre, amb acords sobre:

- a) El tractament del català com a llengua vehicular i d'aprenentatge.
- b) El procés d'ensenyament i aprenentatge del castellà.
- c) Les diverses opcions amb relació a les llengües estrangeres.
- d) Els criteris generals per a les adequacions del procés d'ensenyament de les llengües, tant globalment com individualment, a la realitat sociolingüística del centre.

- e) La continuïtat i la coherència educatives, pel que fa als usos lingüístics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de mares i pares d'alumnes.

Aquest marc fa possible proposar projectes segons cada context, amb actuacions diferenciades que situen la presa de decisions al centre educatiu, i deixa a la direcció del centre les responsabilitats jurídiques que se'n derivin. Els tres decrets que despleguen i acompanyen aquest plantejament tenen funcions ben concretes:

- El Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, té com a objectiu la millora educativa a partir de la planificació estratègica i l'avaluació del progrés, ajustant les estratègies a cada realitat. Es vol potenciar el coneixement profund del context, l'eficàcia de recursos i el compromís dels professionals.
- El Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, teòricament, té com a objectiu la professionalització de la direcció, per tal d'estimular el treball d'equip i la sostenibilitat de la planificació educativa. Es busca garantir la implicació, amb indicadors propis, en el control dels processos.
- El Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents, té la finalitat de situar la presa de decisions al centre educatiu, on es detecta la tipologia de professionals docents més necessària per dur a terme un projecte singular. Es vol convertir l'autonomia de centre en l'element nuclear del sistema.

Els tres decrets junts configuren l'estructura des de la qual cada centre pot detectar les seves necessitats, planificar les estratègies prioritàries i gestionar els recursos curriculars i els equips humans des de la realitat més propera al centre. Aquest plantejament segueix les orientacions d'institucions com l'OCDE o el Consell d'Europa sobre autonomia de centre, i diversifica els models escolars per adequar-los a

l'entorn. De la mateixa manera, no hi ha un únic model de projecte lingüístic de centre, atès que cada comunitat escolar pot definir les seves prioritats i establir els criteris generals d'aplicació, d'acord amb els marges d'autonomia pedagògica i curricular reconeguts per la llei, i amb l'assessorament que correspongui. Cal assenyalar, d'altra banda, que els projectes haurien de disposar d'indicadors de progrés i de resultats, i mantenir uns mínims comuns de qualitat, exigència i continuïtat. Un procés transparent i rigorós d'avaluació pot garantir la qualitat de les opcions de tot l'alumnat, independentment de les circumstàncies específiques i diferenciades de cada centre.

Aquest plantejament normatiu, extremament flexible, abandona la reglamentació i opta per les orientacions (GenCat, 2014), la responsabilització i l'avaluació de centre. En l'apartat següent veurem com hem arribat fins aquí.

## **Com hi hem arribat? Evolució vers el plurilingüisme internacionalitzador**

En la història dels estats moderns, el reconeixement jurídic de les llengües dóna legitimitat i continuïtat a les situacions de domini o dependència entre els pobles. Quan els estats centrals han volgut reforçar la unitat política al territori, han utilitzat el monolingüisme imposat com a estratègia social, educativa i política de domini. Per contra, quan l'acceptació de la pluralitat lingüística s'ha reconegut com un dret per als ciutadans i un deure per a les institucions públiques, ha servit per preservar els acords entre comunitats culturals i millorar la convivència en societat (Pla Boix, 2009, 2010).

La normativa constitucional de les llengües a l'Estat espanyol ha patit sempre l'oposició entre la *centralització homogeneïtzant* i la *diversificació plural*. El reconeixement actual de la diversitat lingüística de Catalunya és fruit d'un procés de construcció lenta, amb diferents



etapes en l'àmbit de l'educació: la reivindicació inicial d'un espai per a la cooficialitat del català; la lluita per superar un monolingüisme imposat i per normalitzar un bilingüisme efectiu en espais socials; la gestió contextualitzada de les llengües en el marc de l'autonomia de centre; la construcció de la dimensió europea i el model internacionalitzador d'enfocaments integrats de llengua i continguts. El procés ha estat llarg i feixuc, com veurem a continuació.

## De la llengua única a la cooficialitat

La prohibició d'utilitzar la llengua catalana ve de lluny. Primer va tenir lloc al Rosselló francès, amb l'edicte de Lluís XIV, Décret d'interdiction officielle de la langue catalane, el 1700, i poc després a la resta del territori català, amb els decrets de Nova Planta de Felip V, el 1715. La Constitució de les Corts de Cadis del 1812, inspirada en la Il·lustració francesa, va ratificar el monolingüisme estatal dient «*se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica*» en un «*plan general de enseñanza*» que «será uniforme en todo el reino». Aquesta uniformitat amenaçava iniciatives locals encara més progressistes en diversos territoris de la corona espanyola, dins i fora d'Europa, i va donar lloc a tensions identitàries i socioculturals que no s'han reconciliat mai. En un extrem trobem els intents d'establir jurídicament una única definició de nació, de sistema educatiu i de model juridicoadministratiu a tots els territoris. A l'altre hi ha les propostes que defensen una visió pluralista en la composició de la ciutadania i dels seus drets lingüístics i culturals (Solé Tura i Aja, 1977). El reconeixement constitucional d'altres llengües de l'Estat espanyol va arribar molt tard, amb les Corts Constituents del 1931, en què s'establí: «El castellà és l'idioma oficial de la República», s'hi afegia: «A ningú no se li podrà exigir el coneixement ni l'ús de cap llengua regional», i s'articulava: «Les regions autònomes podran organitzar l'ensenyament en les seves llengües respectives, d'acord amb les facultats que es concedeixin en els seus estatuts» (art. 4 i 50). Per

desplegar aquest plantejament, el Projecte d'Estatut de Núria del 1932 reconeixia: «La llengua catalana serà l'oficial a Catalunya, però en les relacions amb el Govern de la República serà oficial la llengua castellana», encara que en la versió definitiva, l'Estatut de Catalunya del 1932, es va reduir a «l'idioma català és, el mateix que el castellà, llengua oficial a Catalunya». En els nivells universitaris, un règim d'autonomia donava la cooficialitat efectiva «regida per un Patronat que ofereixi a les llengües i a les cultures castellana i catalana les garanties recíproques de convivència amb igualtat de drets per a professors i alumnes». L'horitzó era clar, però el camí va ser molt més llarg del que s'esperava: la Guerra Civil i el seu desenllaç van donar curta durada a aquesta cooficialitat inicial, suspesa el 1935 i derogada el 1938.

Finalitzat el conflicte bèl·lic, l'oportunitat d'estudiar en llengua catalana va tornar a diluir-se entre moltes altres reivindicacions de la postguerra. Els grans moviments migratoris interns de l'Estat, afavorits per les estratègies demogràfiques de la dictadura, van incorporar a la societat de Catalunya una forta població originària d'altres territoris espanyols i de parla eminentment castellana. Es consolidava novament una situació lingüística en què el castellà era la llengua d'instrucció escolar i el català no tenia estatus reconegut a l'educació.

## El monolingüisme imposat i el plurilingüisme reivindicatiu

Després de la guerra va imperar un ferm monolingüisme institucional en castellà a l'escola, que únicament acceptava en el currículum les llengües considerades «matèries d'estudi»: francès (i anglès des del 1969), llatí i grec, sense ús comunicatiu real a l'escola. D'altra banda, durant tot el parèntesi totalitari (1939-1976), diversos segments de la societat van mantenir obstinadament la presència de la llengua catalana en l'entorn familiar, el món cultural i l'educació del lleure. El monolingüisme imposat es combatia, sovint, fent atractiu el plurilingüisme en espais socials i de lleure, fins i tot per a una part dels

nouvinguts castellanoparlants, que veien ampliades les seves expectatives d'integració i millora socioeconòmica a Catalunya.

Els esforços semiclandestins d'una part de la intel·lectualitat catalana de l'època van configurar diverses xarxes d'escoles on la presència del català anava lligada a la formació metodològica i al record d'iniciatives educatives anteriors. Eren projectes fortament associats a la tradició pedagògica de l'Escola Moderna francesa, la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya i la xarxa d'escoles de la Mancomunitat de Prat de la Riba: l'Escola del Bosc i l'Escola del Mar. L'Escola Isabel de Villena, creada per Carme Serrallonga (1939); l'Escola Sant Gregori, dels fills d'Alexandre Galí (1955); l'Escola Virolai, de Josep Maria Ballarín (1959); l'Escola Garbí, de Pere Vergés (1965); l'Escola Aula, de Pere Ribera i Ferrer (1968), i altres, van néixer amb la intenció definida de mantenir, aprofundir i revifar el gran moviment renovador de la pedagogia europea de principi de segle, bruscament interromput pels conflictes bèl·lics mundials.

L'ensenyament de la llengua catalana a l'escola era sovint associat a la resistència contra la dictadura. El 1965 va rebre una forta empenta amb la creació de l'Escola de Mestres de Rosa Sensat, impulsada per Marta Mata, i la Comissió d'Ensenyament, encapçalada per Joan Triadú, tres anys més tard convertida en la Delegació d'Ensenyament Català (DEC). Aquelles iniciatives pràctiques abordaven la immersió lingüística, la transmissió cultural i el creixement integral de l'alumne, i treballaven per projectes i amb centres d'interès. Sense saber-ho, estaven creant una versió pròpia del que actualment es reconeix com un enfocament integrat de continguts i llengües (EICLE), amb l'AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera) català, el CLIL (*content and language integrated learning*) anglès i l'EMILE (*enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) francès.

A les acaballes de la dictadura, els pactes de la Transició van esperar la defensa i la recuperació dels drets lingüístics i culturals. El plu-

rilingüisme a l'Estat espanyol esdevenia novament l'expressió reivindicativa d'identitats plurals diferenciades. La Constitució espanyola del 1978 i l'Estatut de Catalunya de l'any següent van formalitzar el que ja havia concedit un reial decret estatal (Ministeri d'Educació i Ciència, 1978) alguns mesos abans: la incorporació oficial de la llengua catalana als plans d'estudi dels diversos nivells de l'ensenyament no universitari de Catalunya. En bona mesura, després de més de quatre dècades de monolingüisme exclusiu en castellà, es reprenia la intenció de l'antic Estatut derogat el 1938 i era possible dissenyar polítiques educatives diferents a les de l'Estat central.

### **De la consolidació bilingüe al marc per al plurilingüisme**

La Llei de normalització lingüística a Catalunya, del 1983, va ajudar a recuperar l'ús instrumental i social del català, i en va promoure la presència en tots els àmbits socials. Des del mateix any, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va fonamentar jurídicament el tractament de les llengües oficials en l'espai educatiu, i va estimular l'ensenyament del català i en català, amb didàctiques pròpies d'immersió i d'escola activa en projectes temàtics, en especial a primària. La Generalitat de Catalunya establí el català com a llengua pròpia de Catalunya i la seva Administració, «sense perjudici en l'ús del castellà, que també es llengua oficial» (1987), i el Consorci per a la Normalització Lingüística i les seves comissions de treball van desenvolupar el reglament d'organització i coordinació en l'entorn escolar (1988). Amb la protecció a la llengua aranesa com a variant local i minoritària (1990, 1998), es tancava un cicle i se n'obria un altre. L'escola del nou mil·lenni havia d'abordar nous reptes lingüístics: per educar alumnes arrelats a Catalunya i oberts al món, calia avançar vers el plurilingüisme i la internacionalització (Lorenzo, 2012).

## De les llengües locals a la construcció europea i la internacionalització

La importància d'aprendre altres llengües havia estat reconeguda en les reformes curriculars posteriors a la dictadura, bo i completant la tendència de la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa del 1970, que defensava el «*desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional*», amb àrees que comprenien «*el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa*». La finalitat de la internacionalització seria, doncs, el sentit de pertinença a contextos diversos; el plurilingüisme i la interculturalitat serien estratègies per aconseguir-ho.

El traspàs dels serveis de l'Administració de l'Estat a la Generalitat de Catalunya, fet amb el Reial decret 2809/1980, va permetre elaborar polítiques pròpies, en el marc de les normes bàsiques estatals. L'Estat central va trigar deu anys a establir per primera vegada l'aprenentatge d'una llengua estrangera per a tothom a tot l'Estat. Amb la LOGSE, Llei orgànica, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu, es va consolidar a primària l'estudi del francès o anglès, i a secundària, una primera llengua estrangera obligatòria i una segona per escollir entre anglès, francès, alemany o italià. Aquesta llei també feia referència per primera vegada a «*la dimensión europea*» i a la funció de l'educació per «*construir el proyecto europeo*», en què «*nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros*».

Des de l'inici de la democràcia, Espanya havia anat incorporant tímidament els EICLE en l'estudi de les llengües estrangeres, en especial sota el «Memorando de entendimiento sobre colaboración entre el

Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council» (1987), desenvolupat en el marc del Conveni Cultural entre el Govern d'Espanya i el Regne Unit de la Gran Bretanya i Irlanda del Nord (1960). El model es va generalitzar a la resta de l'Estat amb el conveni entre el Ministeri d'Educació i el British Council (1996), d'aplicació a l'ESO. Catalunya no es va adherir al conveni, atès que des del 1984 ja havia iniciat propostes experimentals des del Departament d'Ensenyament (en anglès, 1984) i les va posar en pràctica tant a primària (en francès, 1988) com a secundària (1993), amb programes que es mantenen fins avui dia.

Aquest plurilingüisme estratègic s'ha estès a la resta de les autonomies de l'Estat, fins i tot a les que no tenen una llengua pròpia. Andalusia l'havia implantat a través d'un programa de cooperació entre Espanya i Portugal (1987), d'atenció als fills dels treballadors immigrants, i el 1998 va institucionalitzar el model d'integració de llengua i contingut, primer en francès (1998) i alemany (2000), i, posteriorment, en llengua anglesa (2003); Aragó va començar les seccions bilingües en llengua francesa fruit d'un conveni entre el Govern d'Aragó i l'ambaixada de França el 1999, i en llengua anglesa en el curs 2004-05; a València s'aplica des del 1998 el Pla Extensió del Trilingüisme, que el 2001-02 s'estengué a infantil i primària; a Galícia, el 1999; a la Comunitat Autònoma de Madrid, el 2004, i a la resta de comunitats autònomes, amb posterioritat.

A casa nostra, l'aprenentatge de llengües estrangeres s'ha incorporat a les estratègies polítiques de planificació. El Pla d'Impuls a la Llengua Anglesa es considerava un eix essencial per al desenvolupament econòmic (acords estratègics de govern 2005-08 i 2008-11), i, actualment, el Marc per al plurilingüisme (2012) i l'Ofensiva de país per a l'èxit escolar (2013) són prioritats per a la qualitat educativa i la internacionalització.

Altres llengües no curriculars s'han anat fent lloc lentament en l'espai escolar a primària i secundària, fora de l'horari lectiu, sovint només

per als alumnes de famílies immigrants. En general, es veuen com a elements compensatoris i eines d'acceptació intercultural, i poques vegades s'incorporen als models acadèmics d'EICLE (Camacho i Lorenzo, 2011). La seva certificació acadèmica està concentrada als ensenyaments postobligatoris, a les escoles oficials d'idiomes (EOI) i als nivells universitaris, de manera que poques vegades es pren consciència del paper internacionalitzador d'aquestes llengües als nivells d'ensenyaments obligatoris. La tipologia dels espais i les estratègies internacionalitzadores en l'àmbit escolar que presentem a continuació ens permet una visió de conjunt d'aquesta i altres actuacions estratègiques desenvolupades els darrers anys a Catalunya.

## **ELS ESPAIS INTERNACIONALITZADORS A L'ENSENYAMENT**

### **Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya**

La proposta institucional per a la gestió del plurilingüisme escolar va més enllà de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües. Es manifesta en el disseny del currículum i l'organització escolar, que dóna lloc a projectes lingüístics enriquits i transversals. Amb les possibilitats que ofereixen la mobilitat internacional i la connectivitat en el món físic i en el virtual, el projecte lingüístic plurilingüe de cada centre educatiu mostra a la vegada característiques pròpies i elements comuns. L'estudi dels diferents programes d'impuls al plurilingüisme i la internacionalització (Lorenzo i Piqué, 2013) és essencial per conèixer les propostes que demostren la viabilitat d'una educació plurilingüe fonamentada tant en el desenvolupament de competències com en la construcció d'una societat cohesionada i plural.

Les experiències als centres educatius de Catalunya ens fan prendre consciència de l'èxit que representen les estratègies d'escolarització per immersió unificada, que permeten aconseguir una societat majoritària-

**Taula 1**  
Espais internacionalitzadors de l'educació escolar a Catalunya

Predomini de l'àmbit de gestió lingüística		Predomini de l'àmbit de gestió organitzativa	
1. COOFICIALITAT CATALÀ I CASTELLÀ <i>Suport LIC, de llengua i cohesió social</i>	2. LLENGÜES ESTRANGERES CURRICULARS <i>Suport a l'AICLE/EICLE dins del centre</i>	3. LLENGÜES ESTRANGERES NO CURRICULARS <i>Suport al plurilingüisme familiar i d'origen</i>	4. MODEL D'INTERNACIONALITZACIÓ DES DE L'AUTONOMIA DE CENTRE <i>Suport als projectes educatius singulars</i>
(1999-2004) <b>Tallers d'adaptació escolar</b> , (IAE) per a aprenentatges instrumentals bàsics.	(1994-2004) <b>Programa Oràtor</b> : amb suport docent i formació, auxiliars de conversa, dotació econòmica i recursos TIC.	(1985-2015) <b>Programa Llengua Àrab i Cultura Marroquina</b> (LACM), acord entre els dos estats, aplicat als territoris autònoms.	(1995-1999) <b>Sòcrates I</b> : Gestonat a Catalunya des de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea.
(2004-2015) <b>Aules d'acollida</b> (AA), iniciades amb el Pla de Llengua i Inclusió Social.	(2005-2010) <b>Pla Experimental de Llengües Estrangeres</b> (PELE), amb auxiliars de conversa, dotació econòmica i recursos TIC.	(19-12-2008) <b>Pacte Nacional per a la Immigració</b> , preveu «afavorir l'ensenyament de les llengües dels països d'origen de la població en horari extraescolar».	(2000-2006) <b>Sòcrates II</b> : Gestonat a Catalunya des de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional.
(2011-2015) <b>Pla d'impuls a la Lectura</b> (LEC), adaptació autònoma de les iniciatives europees per potenciar la lectura.	(2010-2012) <b>Pla Integrat de Llengua Estrangera</b> (PILE), amb formació, auxiliars de conversa i dotació econòmica.	(2005-2015) « <b>Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de llengua estrangera en horari extraescolar</b> », convenis específics: per ex., amb l'Associació de Dones Xineses a Catalunya.	(2007-2014) <b>Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP) o Lifelong Learning Programme, de la Unió Europea</b> . Gestió estatal des de l'OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos)
(2013-2015, i continua). <b>Transferència Interlingüística</b> , per a les llengües romàniques (TIL), Euromania i altres propostes transversals.	(2012-2015) <b>Grup Experimental pel Plurilingüisme (GEP)</b> , amb formació i auxiliars de conversa i materials didàctics.	(2009-2013) <b>Pla Integral del Poble Gitano</b> , que inclou ensenyament del romani.	(2014-20120) <b>Erasmus +</b> , gestió estatal des del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

Taula de tipologies d'experiències i espais internacionalitzadors. Elaboració pròpia, 2015.



ment bilingüe en català i castellà, independentment de l'origen lingüístic de l'alumnat (Vila, 2011a). Sobre aquesta base, s'ha construït un sistema educatiu amb la capacitat d'assolir les dues recomanacions essencials de l'EUM, el plurilingüisme i la internacionalització, a partir d'iniciatives molt diverses. Si les analitzem, veurem que es poden agrupar en cinc línies estratègiques de tipologia diferent, dos en l'àmbit de contingut lingüístic i tres en el de gestió organitzativa. En aquest apartat les presentem agrupades en una taula de tipologies d'experiències i espais internacionalitzadors (taula 1).

Aquesta taula de tipologies ens servirà de referència per explorar exemples d'èxit en la gestió curricular (continguts lingüístics) i en la gestió organitzativa de centre (projecció internacional). Cinc línies, recollides aquí en les diferents columnes, donen suport estratègic i metodològic al projecte lingüístic del centre educatiu. No són excel·lents, però poden prioritzar accions en una llengua o àmbit lingüístic determinat, com veiem en les tres primeres columnes de la taula:

1. La gestió del català, com a llengua de convivència escolar.
2. Les llengües curriculars (francès, anglès, alemany, italià), com a estratègies d'aprenentatge i adquisició de destreses acadèmiques.
3. Les llengües no curriculars que tenen els alumnes des de les cultures d'origen.

També es desenvolupen actuacions amb enfocament transversal de plurilingüisme orgànic, que s'han identificat en la taula de tipologies segons l'àmbit de gestió administrativa que hi predomina, com es veu en les dues darreres comunes:

4. Els models de diversificació autonòmica de centre educatiu.
5. Els models de cohesió europea.

Una presentació amb més detall ens permet veure els trets diferencials d'aquestes estratègies internacionalitzadores en l'àmbit lingüístic, recollides en les tres primeres columnes de la taula de tipologies.

**1. La cooficialitat del català i el castellà.** La immersió lingüística, eix vertebrador de l'escola catalana, s'ha consolidat des de la normalització del català com a llengua vehicular. És un element essencial per protegir la llengua menys parlada i garantir la cohesió social de les noves generacions a partir del domini de les dues llengües oficials (català i castellà), independentment del seu origen o la seva llengua de família. Es reconeix socialment com una estratègia educativa de creació d'identitat plural i d'inclusió social, i s'acompanya d'estratègies d'inclusió que poden fer visible el valor educatiu de l'intercanvi amb les persones arribades d'arreu, amb un gran potencial internacionalitzador en l'entorn escolar.

La immersió en català va aportar un impuls de compensació educativa en els tallers d'adaptació escolar (TAE) per als aprenentatges instrumentals bàsics, però el seu major èxit educatiu es veu a les aules d'acollida (AA) per a l'alumnat nouvingut. En la relació d'exemples que abordarem més endavant ens centrarem a donar un exemple il·lustratiu d'una aula d'acollida particularment internacionalitzadora (apartat «La immersió i el català com a llengua vehicular: les aules d'acollida a l'educació primària i secundària»).

**2. Els resultats positius assolits a Catalunya per l'alumnat dels diferents perfils lingüístics ha tingut força difusió a nivell institucional i universitari** (Vila, 2011b). En primer lloc, les dades de domini de les competències lingüístiques del català i castellà han confirmat que la immersió lingüística escolar en entorns socials bilingües es pot convertir en un benefici cognitiu i comunicatiu amb resultats positius (Arnau, 2011). En segon lloc, els programes transversals per al foment de la lectura i l'escriptura a primària, com el Pla d'Impuls de la Lectura (ILEC) als centres escolars, han afavorit els esforços per ampliar la visibilitat del català, però també se sumen als objectius europeus de

la millora dels nivells d'alfabetització ciutadana i dels indicadors d'habilitats comunicatives per a l'aprenentatge i la gestió de la pròpia vida (PIAAC, 2012; vegeu més endavant).

**3. Llengües estrangeres curriculars: faciliten la incorporació sistemàtica d'altres llengües al centre i creen l'oportunitat d'utilitzar enfocaments integrats amb els projectes temàtics.** L'opció de fer classes en altres llengües vehiculars, un dels eixos centrals de l'estratègia europea cap al multilingüisme ja esmentada, és una demanda cada vegada més estesa entre les famílies i els centres educatius. Aquesta estratègia d'internacionalització es veu útil per a la capacitació professional i la creació d'una ciutadania global, malgrat despertar certes suspicàcies perquè obliga a compartir el temps d'estudi curricular amb el català.

En la segona columna del gràfic anterior, veiem l'esforç per fixar les llengües estrangeres amb programes integrats i transversals. Per tal de superar l'escull de la insuficient preparació lingüística del professorat, la primera Comissió de Llengües Estrangeres (de francès i anglès) ja havia prioritzat accions de formació docent del professorat d'ensenyament no universitari el 1984 i 1985. L'any següent, la posada en marxa del Centre de Recursos de Llengües Estrangeres (CRLE), del Programa d'Informàtica Educativa (PIE) i del Programa de Mitjans Audiovisuals (PMAV), va proporcionar els mecanismes de coordinació necessaris per al desenvolupament simultani de llengües estrangeres i tecnologies de la informació i la comunicació. La col·laboració entre idiomes i tecnologia s'ha demostrat cabdal per a la internacionalització en projectes d'innovació de les llengües estrangeres, tant a l'educació infantil i primària com a l'ensenyament superior (Lorenzo i Gallon, 2014). A Catalunya, podem veure la continuïtat d'aquesta proposta metodològica en quatre estratègies innovadores:

- El programa Oràtor, del 1994: incorporava un ajut a l'aprenentatge actiu d'idiomes (AAAI), amb borsa d'estudis d'estiu a l'estranger per al grup classe.

- El Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE), del 2000-14: innovació educativa amb formació docent.
- El Pla Integral de Llengües Estrangeres (PILE), del 2012-14: globalització dels plantejaments vers el plurilingüisme.
- L'actual Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme (GEP), del 2013-17, que ofereix suport metodològic i de formació en nivells d'ensenyament no universitari.

Pel seu impacte generalitzat, en aquest capítol hem inclòs un exemple de PELE de qualitat, per mostrar els trets més significatius d'aquests tipus de programes d'internacionalització escolar (apartat «Incorporació d'altres llengües curriculars al centre: les estratègies integrades de contingut i llengua estrangera»).

**4. Llengües estrangeres no curriculars, amb la incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració.** Les llengües que fins ara no han estat curriculars a Catalunya, com les llengües d'origen de famílies immigrants, troben el seu lloc a l'escola inclusiva en espais extraescolars i en els projectes d'interacció digital (vegeu més endavant l'apartat «Incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració a les aules»).

Fruit de la doble articulació jurídica (marc estatal i normativa autonòmica), el 1981 es va iniciar el programa Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM), que a Catalunya va adoptar el model de la incorporació de llengües no curriculars en espais extraescolars. Molt més tard, al 2004, el Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera en horari extraescolar, del Departament d'Ensenyament, va permetre la incorporació d'altres llengües de la nova immigració. Els marges d'autonomia educativa reconeguts per la LEC el 2009 permeten a cada centre prendre «les altres decisions pedagògicorganitzatives que defineixen el caràcter propi del centre, segons la seva titularitat i la singularitat educativa que manifesta, dins del seu marge d'autonomia

educativa». Incorporar altres llengües en horari extraescolar depèn, doncs, de la voluntat dels equips directius, de l'acceptació de les famílies de la comunitat educativa del centre i, en definitiva, de l'assistència de l'alumnat. Algunes vegades els projectes de col·laboració són iniciatives institucionals: per exemple, un dels programes més moderns, el Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya, 2009-13, incorporava la llengua romaní a l'escola catalana per un acord de govern del 2009. Les estratègies més habituals, no obstant això, responen a la col·laboració entre associacions, organismes culturals o ens interessats a treballar conjuntament en l'àmbit escolar per difondre la llengua i la cultura de col·lectius específics: és el cas de la llengua romana, xinesa, amaziga o ucraïnesa. Aquesta col·laboració internacional pot ser una estratègia internacionalitzadora de primer ordre i un espai de desenvolupament del projecte escolar innovador.

En el mateix quadre de tipologies de la taula 1 podem veure estratègies que prioritzen l'àmbit organitzatiu, en què destaquen els models internacionalitzadors des de l'autonomia de centre i els que actuen des dels programes de cohesió europea.

**5. Internacionalització des de l'autonomia de centre, amb accions de suport al plurilingüisme, en dissenys propis de centre.** La gestió del plurilingüisme supera l'entorn d'aula, dóna sentit a l'autonomia de centre i concreta les diferències organitzatives que es basen en el lideratge pedagògic dels equips directius (Lorenzo, 2011). Com veiem en la taula de tipologies, s'ha prioritzat el treball amb l'oralitat, els projectes d'intercanvi o mobilitat a l'estranger per a l'aprenentatge actiu d'idiomes, i fins i tot l'opció d'oferir un doble batxillerat amb incorporació de la titulació francesa (BatxiBac). Aquesta darrera estratègia serà la que explicarem amb més detall en els exemples d'aquest capítol (apartat «Internalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac»). La gestió d'aquests programes es fa des del centre mateix i pot ser molt diferent. En alguns casos, el centre s'adapta a l'entorn i fins i tot sucumbeix al context; en altres, el centre és

capaç de modificar l'entorn i transforma la comunitat educativa vers nivells d'èxit superiors als d'altres centres de complexitat similar. El repte està a conèixer quines de les estratègies de qualitat són transferibles o generalitzables.

**6. Models d'internacionalització des de la cohesió europea, amb mobilitat de l'alumnat.** A Catalunya, el Patronat Català Pro Europa, creat l'any 1982, havia promogut un dels primers organismes educatius per afavorir la dimensió europea i internacional: l'anomenada Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea, transformada en Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional, del Departament d'Ensenyament, després del 2000. Aquesta oficina va portar els programes europeus a les escoles catalanes i va donar a conèixer els enfocaments internacionals en l'ensenyament de les llengües estrangeres, principalment a través del primer programa Erasmus, del 1987, i de les iniciatives europees de formació interestatal convocades des d'aquell moment, a la recerca d'una ciutadania global: Sòcrates 1 (1995-99) i Sòcrates 2 (2000-06). Amb posteriors reestructuracions del Departament, es va desenvolupar el Lifelong Learning Programme (2007-14), anomenat a Espanya Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP), amb projectes com Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Erasmus i, posteriorment, eTwinning, gestionats des del Servei de Llengües Estrangeres. L'actual programa Erasmus+, esmentat amb anterioritat, és molt més ampli en tipologies i destinataris, i estimula tant la creació de projectes escolars cohesionats com les xarxes i associacions entre docents i comunitats educatives d'arreu d'Europa. Als apartats «Internalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac» i «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats» desenvolupem aquest àmbit amb més detall.

En resum, aquests dos grans àmbits de gestió lingüística i organitzativa incorporen les cinc grans línies estratègiques que donen un balanç positiu a la internacionalització als centres educatius de Catalunya:

- Per una banda, cal gestionar la incorporació discrecional de diferents llengües en l'àmbit escolar, amb una clara consciència internacionalitzadora. Els tres pilars educatius vers el plurilingüisme han estat: 1. potenciar el reconeixement del català com a llengua cooficial i d'ús normalitzat a l'escola; 2. desenvolupar metodologies integrades per a l'aprenentatge d'altres llengües afegides en el currículum, i 3. incorporar llengües no curriculars en espais extraescolars.
- Per l'altra, cal desplegar una major diversificació contextualitzada de models de gestió organitzativa per a la internacionalització al centre escolar. Els dos pilars educatius serien: aprofundir en l'autonomia escolar i en la convergència europea, en especial pel que fa a la creació de xarxes i projectes educatius.

En els apartats següents acostem la nostra mirada a un exemple concret de cadascun d'aquests pilars estratègics. Hem seleccionat propostes que ens semblen rellevants i il·lustratives, una de cada línia estratègica, que han fet dels centres emprenedors un referent del canvi en la gestió de les llengües en l'entorn educatiu de Catalunya.

## **La immersió i el català com a llengua vehicular: les aules d'acollida a l'educació primària i secundària**

Segons la tipologia que hem presentat, a les escoles catalanes podem trobar espais internacionalitzadors que tenen com a estratègia educativa central l'ensenyament o impuls de les llengües cooficials (columna 1 del quadre de tipologies presentat més amunt). Aquí, com a exemple, aprofundirem una mica més en un d'aquests espais: les aules d'acollida de l'educació primària i secundària.

En el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, Pla LIC, les aules d'acollida (AA, en endavant) han estat un recurs bàsic que té l'objectiu d'atendre l'arribada a les escoles de la població jove novin-

guda i, sobretot, les seves necessitats inicials acadèmiques, lingüístiques i socials. En el curs 2014-15 s'han organitzat 640 AA, tot i que durant el curs 2008-09 van arribar a haver-n'hi 1.236 en tot Catalunya, coincidint amb el punt àlgid d'arribada de famílies nouvingudes, com hem vist en la introducció (Gràfic 1).

L'aula d'acollida s'ha entès a Catalunya com un recurs flexible que les escoles adapten als seus criteris organitzatius i al nombre i a les característiques lingüístiques i culturals dels joves nouvinguts. Va adreçada a joves arribats sense coneixements previs de català en els seus primers dos anys d'escolarització a Catalunya. Per facilitar-ne la integració social, aquests joves deixen l'aula d'acollida tan bon punt han assolit un nivell bàsic de domini de la llengua. Per això, tot i que el temps màxim de participació en una aula d'acollida és de vint-i-quatre mesos, la participació de cada jove pot ser molt més curta o gairebé inexistent. El temps que hi romangui dependrà de la seva trajectòria d'aprenentatge i desenvolupament personal, és a dir, dels coneixements previs d'altres llengües romàniques, del rendiment i nivell acadèmic a l'escola i de l'aprenentatge de la llengua catalana.

Tot i el seu nom, a Catalunya, les AA s'han entès com un recurs «obert» o «semiobert», depenent de l'organització de cada centre (vegeu descripcions detallades d'organitzacions d'AA a Trenchs-Parrera i Patiño-Santos, 2013; Arnau i Vila i Moreno, 2013, i Alegre, Benito i González, 2008, entre d'altres). Des del seu primer dia al centre, els joves nouvinguts estan integrats a l'aula ordinària amb els companys de curs i hi segueixen totes les matèries (en el cas d'una aula d'acollida oberta) o una part (en organitzacions semiobertes). En el cas d'AA semiobertes, s'incorporen durant un màxim de nou hores a la setmana a una aula d'acollida físicament separada, tutoritzada pel professor d'acollida, on es treballa sobretot la llengua catalana; alhora, segueixen amb normalitat a l'aula ordinària les matèries amb demandes lingüístiques més assequibles –plàstica,



música o educació física–, i també després, progressivament, les disciplines amb demandes lingüístiques més exigents, com les ciències o les matemàtiques. Aquesta incorporació a l'aula ordinària des del primer dia –cosa que no passa en altres contextos educatius fora de Catalunya– es dóna perquè a Catalunya les prioritats de les AA són les següents (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013; Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera, 2013):

1. La immersió lingüística dels joves nouvinguts: s'assegura així el contacte diari amb la llengua catalana des del primer dia, fins i tot per a aquells joves que viuen en barris on hi ha poca presència lingüística del català.
2. La negociació autèntica de significats en l'àmbit escolar per assegurar el desenvolupament de la competència oral.
3. L'atenció personalitzada i l'establiment d'una relació afectiva positiva entre alumnes i professors per tal que els joves se sentin veritablement acollits pels professors, veritables representants de la societat d'arribada per a aquests joves.
4. La convivència quotidiana i la integració social en tot tipus d'espais que propiciïn xarxes socials integradores de joves d'orígens lingüístics i culturals diversos.

Per assolir aquests objectius es recomana, sempre que sigui possible, el model d'AA oberta, que evita del tot l'isolament dels joves nouvinguts en una classe diferenciada. Aquí descriurem l'organització de l'acollida segons aquest model que han dut a terme des del curs 2003-04 fins al curs 2014-15 en un institut d'educació secundària de Barcelona. En lloc de separar els joves nouvinguts en una aula marcada com a aula d'acollida, aquest centre va optar per organitzar tres matèries –llengua catalana, ciències socials i una optativa– en diferents nivells educatius, segons el rendiment acadèmic i coneixements de cada jove (nouvingut o no). Aquesta organització ha comportat que durant vuit hores a la setmana les classes es divideixin per nivells d'habilitat, on es poden trobar junts estudiants autòctons i d'origen

immigrant. Les professores responsables de l'acollida donen suport als joves nouvinguts dins l'aula ordinària per tal de proporcionar-los l'atenció individualitzada que necessiten. A diferència d'altres escoles, els nouvinguts utilitzen els mateixos materials i llibres que la resta de companys, però amb activitats i explicacions adaptades als seus coneixements. L'acollida entesa d'aquesta manera inclusiva i multinivell incentiva la integració dels joves en xarxes socials diverses, i també la seva autoestima i motivació per l'estudi i per la llengua catalana (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013).

En diversos sentits, l'aula d'acollida és en definitiva una mostra d'aula internacionalitzadora. D'una banda, els joves nouvinguts comparteixen aula des del primer dia amb altres joves que, com ells, empren regularment en la seva vida quotidiana llengües diferents, siguin les de la societat d'acollida o les que parlen els companys d'altres orígens lingüístics i culturals, com poden ser el xinès, l'urdú o l'amazic. De fet, els joves nouvinguts experimenten una metodologia d'integració curricular similar a l'EICLE, i des del primer dia han d'aprendre continguts en una llengua estrangera. De l'altra, tant ells com els companys autòctons comparteixen aula amb joves nouvinguts que sovint han de comunicar-se sense saber parlar ni català ni castellà. Aquest fet propicia, no tan sols l'ús espontani de llengües franques com l'anglès, sinó també la consciència de l'existència d'altres llengües amb característiques diferents a la pròpia: el que s'anomena consciència lingüística o *language awareness*.

### **Incorporació d'altres llengües curriculars al centre: les estratègies integrades de contingut i llengua estrangera**

Tal com hem presentat en l'apartat anterior («Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya»), els espais d'aprenentatge i docència de les llengües curriculars no cooficials també han propiciat l'aparició de noves iniciatives internacionalitzadores a les escoles catalanes (co-

lumna 2 del quadre de tipologies). Aquí prendrem la incorporació d'enfocaments integrats en l'ensenyament de llengües estrangeres (EICLE) com a exemple d'aquesta innovació educativa. De fet, la necessitat d'ampliar estratègies internacionalitzadores fa imprescindible ampliar el temps de dedicació a l'aprenentatge de llengües estrangeres, cosa que només és factible amb la utilització d'aquestes llengües com a vehiculadores de continguts no lingüístics, segons establia l'EUM presentada en la introducció. Per això, les experiències de l'EICLE es basen en la coordinació entre el professorat de llengua estrangera i el de matèria curricular, amb l'objectiu de facilitar una proposta de currículum integrada, coherent, seqüenciada i sostenible en el marc educatiu.

A Catalunya disposem de tot un seguit de programes EICLE ben dissenyats i organitzats, i podem prendre'n un com a exemple. Amb l'assessorament d'experts universitaris del nostre entorn, l'escola de Barcelona que ens serveix de referència ha anat introduint progressivament la impartició en anglès de la matèria de coneixement del medi natural (l'assignatura *Science*). Aquests continguts curriculars s'imparteixen en anglès des de tercer d'educació primària fins a primer de batxillerat, seguint els principis educatius de l'EICLE, de manera que el mateix professor imparteix la matèria de medi natural i la de llengua anglesa en sessions integrades. S'amplia així el nombre de sessions de contacte amb la llengua estrangera que es proposen des del currículum general, tal com indiquem en la introducció.

Seguint recomanacions internacionals, en aquests projectes les ciències i la llengua estrangera s'adquireixen a través d'aprenentatges competencials i en integració amb altres coneixements. L'aprenentatge es basteix sobre la base d'un coneixement sòlid de la primera llengua, ja adquirit en els primers anys d'educació primària: en el cas de Catalunya, sobre les llengües catalana i castellana. Com a característica fonamental del projecte, les aules EICLE segueixen uns continguts curriculars propis del nostre sistema educatiu –en aquest cas, del coneixement

del medi natural– i amb materials pedagògics produïts al nostre país i a la mateixa escola. Es diferencien així de les aules ordinàries de llengua anglesa en les quals sovint es fan servir materials i llibres dissenyats als països anglosaxons.

L'objectiu principal de l'assignatura *Science* d'aquesta escola de Barcelona és que l'alumnat adquireixi els coneixements propis de la matèria de coneixement del medi natural, tant des d'una perspectiva acadèmica com des d'una visió estratègica per a la vida. Alhora, la introducció de l'EICLE a l'aula de *Science* comporta els avantatges esmentats en la introducció (Pérez-Vidal, Escobar i Roquet, 2013):

- Que els alumnes d'aquestes aules emprin la llengua anglesa com a veritable eina de comunicació.
- Que adquireixin l'habilitat de canviar de llengua (entre català, castellà i anglès) amb eficàcia comunicativa i eficiència estratègica, una capacitat pròpia dels parlants multilingües i fonamental en una aula internacionalitzadora.
- Que tinguin els fonaments acadèmics necessaris per als estudis universitaris actuals, en els quals es valoren –i fins i tot s'exigeixen– tant l'ús de llengües estrangeres a l'aula com les estades d'estudi a l'estranger (vegeu l'apartat «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats»).
- Que els alumnes a quart d'ESO puguin assolir –i fins i tot certificar– un nivell avançat d'anglès, sovint el nivell B2 del Marc Europeu Comú de Referència (MECR).
- Que l'educació multilingüe que ofereix l'escola constitueixi un bagatge formatiu que amplia els horitzons lingüístics i culturals de lleure i de feina.

L'experiència en EICLE d'aquesta escola destaca per ser una de les primeres a Catalunya, ja que va començar el curs 2002-03, i la prenem com a exemple d'una escola catalana que, sense oblidar el coneixement

ment cultural i educatiu de la pròpia societat, es proposa d'educar usuaris habituals de diverses llengües, eficaços tant en l'ús de les primeres llengües com en el domini d'una llengua estrangera.

## **Incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració a les aules**

Seguint amb la tipologia que hem explicat en l'apartat «Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya», presentarem aquí l'exemple d'un projecte que, tot donant suport al plurilingüisme dels alumnes nouvinguts, impulsa llengües no curriculars com a estratègia educativa per crear un espai internacionalitzador a l'escola catalana (columna 3 del quadre de tipologies).

Junts és un projecte cooperatiu d'intercanvi educatiu entre escoles de Barcelona i d'altres països, coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona, que actualment rep el suport del Programa Barcelona Solidària Cooperació Internacional i Solidaritat, de l'Ajuntament de Barcelona. Iniciat el curs 2006-07, aquest projecte es caracteritza per facilitar l'associació educativa entre cultures diferents, amb la finalitat de construir conjuntament ponts en àmbits culturals diversos.

L'objectiu principal del projecte Junts és posar en contacte joves de realitats culturals i lingüístiques diferents. Hi participen diversos centres educatius de la ciutat de Barcelona i diverses organitzacions dedicades a la cooperació, com ara l'Associació d'Amics de Diakha Madina, l'Associació Sociocultural Ibn Batuta i la Fundació ADSIS ([www.fundacionadsis.org](http://www.fundacionadsis.org)), que tenen l'encàrrec d'establir contactes amb escoles d'altres països. El projecte parteix d'un treball cooperatiu interdisciplinari que duu l'alumnat de països diferents al coneixement mutu i a l'anàlisi crítica de les desigualtats al món.

Les diferents associacions implicades faciliten els contactes, acompanyen els intercanvis d'informació i ajuden a interpretar els materials

en distintes llengües. La creació de xarxes de centres agermanats es pot acompanyar d'accions de difusió virtual i d'espais col·lectius a internet, que donen visibilitat i presència a les relacions entre l'alumnat, el professorat i els centres participants: al web del projecte es faciliten els productes realitzats col·lectivament (Junts, 2015). D'aquesta manera, aquest projecte s'emmarca dins dels objectius generals de l'educació per al desenvolupament i la cooperació. Atès que l'intercanvi també promou les actituds i visions del món cosmopolites i el reconeixement d'identitats múltiples en el món global, aquest projecte converteix les aules que hi participen en aules internacionalitzadores.

Fins ara hi han participat dinou centres educatius des de primer de primària fins a primer d'ESO, més cinc escoles de música. Al llarg de diverses setmanes o mesos, els infants i joves treballen en un projecte que consisteix a il·lustrar i traduir les cançons, els contes i altres mostres culturals que els envien infants d'un altre país com Equador, Marroc, Romania, Senegal o la Xina. La tria de les mostres culturals que s'envien la fan els mateixos alumnes. El treball comporta l'anàlisi i la producció de llenguatge oral i escrit en llengües diverses. A més, s'hi treballen els llenguatges musical i plàstic, de manera que en el projecte hi participen necessàriament mestres d'especialitats diferents. Els mestres de música, en col·laboració amb les escoles de música participants, incorporen les cançons treballades pels joves, amb els mestres de llengua o de ciències socials, als repertoris musicals que més tard es presenten en públic a les festes de final de curs. Es tracta, per tant, d'un projecte interdisciplinari. Una mostra n'és el projecte Junts Dibuem i Cantem, organitzat el curs 2011-12 per intercanviar i compartir cançons populars en llengües de dos continents, Europa i Amèrica del Sud, a través del dibuix i la música; un projecte actualment obert a tots els continents. Al final, el treball cooperatiu de cada intercanvi genera un llibre multilingüe amb el seu corresponent CD, on es recullen textos i cançons produïts en les llengües dels joves participants. Aquestes publicacions es fan arribar després a les bibliote-

ques dels centres educatius que tenen alumnes amb aquestes llengües familiars (es pot trobar més informació a Junts, 2015).

Des de la nostra mirada, el més interessant d'aquest projecte és que l'apropament dels joves catalans a altres cultures permet visualitzar i valorar les llengües no curriculars que parlen tots els joves de les escoles catalanes participants, sigui quina sigui la seva llengua familiar, tal com s'ha recomanat tant a Catalunya com en altres països (Trenchs-Parera, 2013; Trenchs-Parera i Tristán Jiménez, 2014; Alim, 2010): és a dir, no tan sols es valoritzen el català i el castellà en les seves varietats dialectals, sinó també l'amazic, l'anglès, el francès, el mandarí, el mandinga, el romanès, el quítxua o el wòlof, entre d'altres.

## **Internacionalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac**

Si passem al quart àmbit del quadre de tipologies de l'apartat «Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya», els projectes escolars amb estratègies integrades de llengua i contingut s'enriqueixen decididament amb iniciatives diferenciades en què el marge d'autonomia de centre proposa projectes innovadors, internacionalitzadors i de comunicació real amb altres països. Algunes d'aquestes estratègies consoliden el valor del model plurilingüe on l'anglès i el francès són tercera, quarta o cinquena llengua per als alumnes. En el cas de la llengua francesa, el programa BatxiBac, que aquí triem com a exemple, representa la culminació d'un itinerari lingüístic que permet certificar, en acabar l'etapa, un nivell de domini independent en una llengua estrangera.

El 2010, un reial decret del Ministeri d'Educació (102/2010 de 5 de febrer) aprovava, després d'un acord entre els governs d'Espanya i França, la doble titulació de Batxillerat i de *baccalauréat* en centres educatius espanyols: el que s'anomena normalment programa BatxiBac. Des

de llavors, la llista de centres catalans als quals el Departament d'Ensenyament ha autoritzat a impartir el programa ha anat augmentant progressivament fins a arribar, el curs 2014-15, als vint-i-set centres, tant públics com privats i concertats, de poblacions repartides per tot el territori català. Per dur a terme experiències de BatxiBac, el Departament d'Ensenyament posa a disposició dels centres que imparteixen aquest programa recursos educatius generals en llengua francesa i específics de centres amb BatxiBac al web: <http://www.xtec.cat/web/projectes/batxibac>.

Al 2015 hi ha instituts catalans que examinen ja la quarta promoció d'alumnes de BatxiBac. Les modificacions curriculars del BatxiBac (amb o sense estades a l'estranger) fan possible la doble titulació en batxillerat espanyol i *baccalauréat* francès per a l'alumnat que superi un examen després de cursar el 33% del currículum en aquesta llengua estrangera –unes deu hores lectives a la setmana–, amb assignatures de llengua i literatura francesa i d'història de França, a més del treball de recerca de final de batxillerat o d'altres activitats que incrementin l'exposició i el treball en aquesta llengua fins al 33% requerit. Aquestes assignatures no necessàriament incrementen l'horari lectiu de l'alumne, ja que es computen com a assignatures comunes, de modalitat o optatives. En la resta del temps al centre, els alumnes cursen les assignatures pròpies del batxillerat en català i castellà. Per completar el programa, els centres també acostumen a oferir altres matèries del batxillerat en francès –per exemple, geografia o història de l'art– i a organitzar estades d'estudis a França. A més, poden exercir voluntariat a Catalunya en una entitat cultural o social de llengua francesa.

Per accedir al programa l'alumne ha d'haver assolit prèviament un nivell intermedi de domini del francès equivalent al B1 del MECR, i l'objectiu lingüístic és que, en acabar el batxillerat, l'alumne assoleixi i certifiqui un nivell B2 del MECR. Sovint es prepara l'alumnat des de l'ESO amb exàmens de DELF (suficiència en llengua francesa) per garantir un nivell inicial que faci possible l'aprofitament del batxillerat en francès. Per



obtenir la doble titulació cal superar totes les matèries del batxillerat i una prova externa en francès, tant oral com escrita, de les matèries específiques del *baccalauréat*. Les proves, homologades oficialment, s'organitzen a Catalunya amb la participació de professorat extern al centre.

Des de tots els punts de vista, les aules BatxiBac són altament internacionalitzadores. Els motius són diversos:

- Aquest programa representa un esforç per acostar la cultura d'un altre país europeu als joves catalans.
- Es tracta d'un dels pocs esforços per valoritzar la llengua francesa després d'haver cedit el rol de llengua franca internacional a favor de l'anglès. De fet, aquesta llengua compliria, segons l'EUM, tant la condició de «llengua veïna» com de «llengua amiga» o PAL (vegeu la introducció), ja que a Catalunya la llengua i cultura francesa ha estat tant instrument com símbol de l'apropament ideològic, polític i cultural a Europa.
- El programa possibilita i incentiva la mobilitat internacional en l'educació superior, ja que l'alumne amb la doble titulació pot accedir a les universitats franceses i de la regió del Quebec, al Canadà, en les mateixes condicions que els alumnes que obtenen el *baccalauréat* francès. De fet, en els intercanvis de l'alumnat català amb alumnat del Quebec, es prioritzen els alumnes que provenen d'un programa BatxiBac.

### **Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea en projectes d'associació escolar**

Tal com ja hem indicat al quadre de tipologies presentat amb anterioritat (columna 5 de la taula 1), els programes europeus destaquen pels seus objectius internacionalitzadors. En el marc del Programa d'Aprenentatge Permanent (2007-14), de la Unió Europea, destaca el programa Comenius, que ha permès la mobilitat internacional en centres de

primària i secundària. Mitjançant els ajuts a la mobilitat i a l'intercanvi metodològic, aquest programa ha donat suport durant set anys a accions d'internacionalització de projectes escolars concrets i ha afavorit trobades de joves i professors amb participants d'altres escoles europees. Per al període 2014-20, aquesta iniciativa Comenius ha estat reconduïda vers les associacions estratègiques en el marc del programa Erasmus+, amb objectius molt similars. En el nou programa 2014-10, s'englobaran totes les iniciatives europees d'educació, formació, joventut i esport, també en l'àmbit de la formació professional, l'ensenyament superior i la formació de persones adultes en entorns formals i no formals ([http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm)).

En els darrers anys, el programa Comenius ha fet possible accions internacionalitzadores relacionades amb la mobilitat educativa i la interculturalitat, tot consolidant els desplaçaments i els intercanvis educatius com a fórmules de formació. El programa ha repercutit positivament en una generació d'alumnat, tant d'escoles públiques com privades, que ha tingut accés a la internacionalització abans d'accedir a l'ensenyament superior. En els darrers anys han estat molts els centres catalans que han dut a terme aquests projectes, com es pot veure en l'espai web de difusió escolar (XTEC, 2015), però, a tall d'exemple, aquí sintetitzarem les experiències d'una escola d'Olot. Entre el 2003 i el 2012, aquesta escola, en col·laboració amb altres escoles europees, ha dut a terme els projectes següents: *Discovering European Beauties by Bike and Keeping Fit*, 2003-06 (amb sis escoles); *Sport is Life*, 2007-09 (amb tres escoles), i *Our Treasures*, 2010-12 (amb nou escoles). Aquí ens centrarem en el seu darrer projecte Comenius, entre el 2013 i el 2015, *Our Common European Roots, through History, Culture, Language and Traditions*, en el qual, coordinades per l'escola d'Olot, han participat escoles de Turquia, Itàlia, Gal·les i Polònia (més informació als webs següents: <http://www.cordemariaolot.cat> i <http://roots.zse.com.pl>).

El projecte Our Common European Roots consisteix a investigar les diferències i similituds culturals, lingüístiques i històriques entre els cinc països participants. Els professors participants tenen l'objectiu pedagògic de promoure la cooperació i la comunicació intercultural i d'enfortir el sentiment de pertinença a una ciutadania europea comuna. Mitjançant les activitats que es duen a terme a les aules i una estada internacional dels joves en famílies estrangeres, es promou també l'adquisició d'habilitats comunicatives en llengua anglesa. A més, el projecte incentiva el desenvolupament d'habilitats digitals i tecnològiques, el pensament crític i el treball cooperatiu en equip.

Com a part del projecte, els joves investiguen les seves arrels familiars, les arrels històriques comunes entre els cinc països participants, les tradicions musicals, culinàries i esportives pròpies i dels altres participants i, finalment, l'origen, evolució i situació actual de la pròpia llengua i de les altres llengües europees. La informació es debat dins les aules i en trobades internacionals en cadascuna de les escoles i en contactes periòdics mitjançant correu electrònic, videoconferència i una plataforma virtual compartida per docents i alumnes dels cinc països. Per als docents participants, el projecte permet l'intercanvi d'experiències pedagògiques i de bones pràctiques a l'aula des d'un punt de vista interdisciplinari i transcultural. En definitiva, un projecte transversal que té tots els ingredients d'una aula internacionalitzadora, tal com l'hem definida més amunt.

### **Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats**

El darrer exemple d'espai internacionalitzador que presentem en aquest capítol il·lustra també, com en el cas del programa Comenius (apartat «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea en projectes d'associació escolar»), el suport a la mobi-

litat educativa d'iniciativa europea com a necessitat per assolir la qualitat de l'ensenyament (vegeu la columna 5 de la taula 1). Així, en la darrera dècada hem estat testimonis de la internacionalització creixent de les aules de l'educació superior en diversos sentits. Per una banda, la creació de l'EEES comportava l'homologació dels estudis superiors entre països. Per l'altra, es proposava la convivència necessària a les aules d'estudiants de països diferents; recordem les beques universitàries dels programes Erasmus+ (a partir del 2014 i fins al 2020) que hem esmentat a la introducció i que han permès als joves catalans de fer estades acadèmiques en universitats europees. En l'actualitat, aquestes estades són vistes amb normalitat per les famílies, i Erasmus+ s'ha fixat l'objectiu que arribin al 20% dels joves europeus. Aquest objectiu va més enllà del plurilingüisme o de l'estudi a l'estranger; de fet, té arrels en la pròpia essència de la construcció col·lectiva del coneixement, la universalització del mètode científic i la transferència de principis i valors de convivència social entre generacions, països i cultures de la Unió Europea, encara en construcció.

Com a conseqüència de l'EEES, les aules de les universitats catalanes han experimentat canvis importants, a més de les estades dels estudiants, que les han transformades en espais internacionalitzadors:

1. La presència de professors estrangers que hi imparteixen docència ha augmentat gràcies, en part, a programes d'incorporació a les universitats de recercadors internacionals d'excel·lència investigadora provada, com el programa ICREA, i a canvis en els processos i criteris d'incorporació de professorat.
2. L'aparició del fenomen de la globalització ha provocat el que podem anomenar la internacionalització del currículum, amb la incorporació, en tot tipus d'assignatures, de continguts relacionats amb altres països o amb la globalització (Leask, 2015). N'és un exemple la programació d'estudis com el Màster en European and Global Law, per al curs 2016-17.

3. Les llengües estrangeres, en especial l'anglesa, s'han anat incorporant com a llengües de docència al costat del català i el castellà. De fet, el que primer havia estat una recomanació europea ha esdevingut un requisit legal a Catalunya (Llei 2/2014, de 27 de gener). Segons l'article 211 d'aquesta llei, els estudiants que comencin un grau a les universitats catalanes a partir del curs 2014-15 hauran d'acreditar coneixements de nivell B2 del MECR en una de les quatre llengües estrangeres curriculars del nostre sistema educatiu (alemany, anglès, francès i italià) per poder-se graduar (més informació a <http://futurambidiomes.gencat.cat>).

Tanmateix, abans de l'aprovació d'aquesta llei, les universitats catalanes havien incorporat la llengua anglesa com a llengua de docència obligatòria en els nous plans d'estudi de grau adaptats a l'EEES. Així, s'ha establert en molts graus que s'han de cursar en aquesta llengua un mínim de crèdits ECTS. A tall d'exemple, si el 2009-10 a una de les universitats catalanes s'impartia un 5,43% d'assignatures en anglès, el curs 2012-13 se n'impartia ja un 13%. En l'actualitat més de la meitat dels estudis de grau d'aquesta universitat inclouen més dels setze ECTS obligatoris impartits en llengua anglesa, i un grau s'imparteix íntegrament i exclusivament en anglès. Quant als estudis de postgrau, més d'un 37% d'assignatures dels programes de màster s'imparteixen en anglès, i el percentatge de tesis doctorals lligides en anglès ha augmentat progressivament fins a arribar al 62%.

La internacionalització de les aules comporta la gestió del multilingüisme, i les universitats s'han dotat d'instruments de política lingüística adients. N'és un exemple el Pla d'Acció per al Multilingüisme de la UPF (2008, en línia: [http://www.upf.edu/llengues/2\\_politica](http://www.upf.edu/llengues/2_politica), però vegeu també Armengol *et al.*, 2013, per a una presentació dels plans de llengües de les universitats catalanes), amb uns objectius fonamentals:

1. Promocionar i protegir el català com a llengua pròpia i oficial de la universitat i com a llengua de cohesió i d'intercanvi lingüístic

i intercultural. Això s'assoleix, per exemple, mitjançant una oferta de cursos de català per a professors i estudiants estrangers (se'n pot trobar una mostra a: <http://www.upf.edu/pei>) i amb programes de parelles lingüístiques i voluntariat lingüístic (per exemple, <http://www.upf.edu/vl>).

2. Establir unes normes de «seguretat lingüística», amb la publicació obligatòria prèvia a les matriculacions de la llengua de la docència de cada grup classe. Aquesta publicació obliga a la impartició de la docència en la llengua publicada, siguin quines siguin les llengües parlades pels alumnes matriculats.
3. Convertir les aules en aules multilingües. Per això, els materials de treball poden estar en qualsevol de les tres llengües de treball: català, castellà i anglès. Així mateix, l'alumne pot realitzar exàmens i treballs en qualsevol de les tres llengües, llevat que l'assignatura exigeixi l'ús d'una llengua determinada (per exemple, a literatura espanyola). Es demana així que sigui competent a nivell productiu en una llengua, com a mínim, i a nivell receptor en les altres dues.
4. Garantir la presència i l'ús de l'anglès com a llengua de comunicació i de l'espanyol com a llengua d'interès per a una gran majoria d'estudiants internacionals que fan estades d'estudi. Per això, les universitats ofereixen cursos de llengua anglesa per a professors, estudiants i personal d'administració i serveis, i d'espanyol i català per als que no parlin aquestes llengües.
5. Donar més visibilitat a altres llengües amb tradició acadèmica al nostre país (alemany, francès i italià) i a llengües de presència internacional que parlen les comunitats immigrades a Catalunya. Això s'aconsegueix oferint formació no reglada en àrab, rus i xinès dins la mateixa universitat i amb incentius com el Premi de Foment del Multilingüisme, que promou l'aprenentatge de llengües diferents a l'anglesa.
6. Incorporar la llengua anglesa com a llengua de docència en tots els àmbits disciplinaris, o el que s'anomena *English-medium instruction* o integració de continguts i llengües (ICL), com hem

explicat en la introducció. Per assolir aquest objectiu i assegurar la qualitat de la docència, s'han impulsat cursos de formació per al professorat, tant per millorar les seves competències lingüístiques com per aprendre metodologies específiques d'ensenyament en el marc dels enfocaments integrats de contingut i llengua estrangera (per exemple, a la UPF, UAB, URL i UIC). Actualment, en tots els estudis de la UPF, per exemple, hi ha professors que imparteixen docència de les seves disciplines en llengua anglesa, tot i no ser nadius en aquesta llengua.

Finalment, les universitats catalanes estan fent un pas més en la internacionalització de les seves aules i preparen estudis de grau que puguin atraure tant estudiants locals i comunitaris com internacionals extracomunitaris. Dos exemples clars en seran el nou Grau en Global Studies, programat per al curs 2016-17, amb uns continguts d'evident caràcter internacionalitzador, i el nou Grau en Bioinformàtica; en ambdós casos, la llengua anglesa hi tindrà un paper fonamental.

## **BALANÇ I PROPOSTES DE FUTUR PER A UN MODEL LINGÜÍSTIC EDUCATIU INTERNACIONALITZADOR A CATALUNYA**

En aquest capítol hem presentat una nova mirada a les llengües, el plurilingüisme i la internacionalització a Catalunya, des de la perspectiva de l'estratègia europea cap al multilingüisme. Aquesta nova mirada planteja dues qüestions. En primer lloc, referma el dret de l'alumnat a accedir al coneixement de llengües i a contextos internacionalitzadors d'aprenentatge, com ara les estades a l'estranger o les experiències d'apropament a altres països, llengües i cultures que es poden produir a les mateixes aules. En segon lloc, s'ha proposat una revisió d'aquestes experiències internacionalitzadores amb especial èmfasi en les possibilitats educatives que existeixen de convivència de llengües i cultures a les aules, com a conseqüència de la creixent mo-

bilitat social, sense distinció de classe. S'ha emfasitzat, així mateix, el fet que llengües i internacionalització representen un actiu professionalitzador que ha d'estar a l'abast de tothom. El capítol ofereix una visió històrica de com el plurilingüisme a Catalunya evoluciona amb característiques pròpies: neix a partir de la reivindicació de l'ús del català, incorpora la necessitat d'aprendre altres llengües per a la mobilitat internacional i reconeix la importància de construir una política lingüística específica, vinculada al desenvolupament sociocultural i econòmic dels propers anys. L'èxit educatiu no és únicament responsabilitat de l'alumne, sinó de les polítiques que li faciliten els contextos d'estudi i aprenentatge.

L'actualització del sistema educatiu a Catalunya és un repte que ha triangulat en les darreres dècades tres grans estratègies: 1. l'esforç vers el plurilingüisme i la inclusió social; 2. la incorporació de les TIC i els entorns virtuals a l'escola, i 3. la modernització de la formació bàsica i l'ocupabilitat del jovent. Totes tres s'han abordat des dels centres escolars amb projectes que troben en la internacionalització i la mobilitat els seus principals elements de qualitat, innovació i èxit educatiu. Per donar continuïtat i coherència a plantejaments i estratègies reeixides, és útil fomentar l'estudi de les diferents experiències d'educació primària, secundària i educació superior, com ara les presentades en aquest capítol, que mostren esforços emergents dels professionals i exemples de bona pràctica. El plurilingüisme dels ciutadans de Catalunya depèn en gran mesura del manteniment de polítiques i itineraris educatius que donin sostenibilitat als assoliments aconseguits fins ara i permetin garantir una major flexibilitat en l'aprenentatge d'altres llengües. Dels exemples que hem presentat en aquest capítol, les necessitats detectades i els objectius internacionals compartits als quals Catalunya està vinculada, es poden suggerir àmbits d'actuació de futur molt determinats.



### a) Planificació de polítiques educatives

El plurilingüisme requereix una planificació integral per a totes les etapes educatives, amb estabilitat i continuïtat. Tal com recomana la Unesco en els documents de desplegament educatiu de l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible (Unesco, 2015), l'educació integral ha d'adequar els ensenyaments que prioritzen els objectius acadèmics amb les necessitats vitals i la realitat canviant:

- Cal que la planificació reculli millores en les estratègies metodològiques d'aula per fer-les més inclusives, en la coordinació docent als centres educatius i en l'externalització educativa en altres països.
- Cal incorporar la recerca i l'avaluació de resultats per construir propostes de millora a partir de les bones pràctiques existents. S'ha d'orientar la reflexió sobre la pràctica docent vers el coneixement i la valoració de metodologies efectives i estratègies docents útils per millorar els resultats, la inclusió de l'alumnat i la implicació dels equips docents.
- S'ha de garantir la sostenibilitat dels resultats assolits fins ara a Catalunya en el domini de les llengües cooficials i curriculars, i fins i tot millorar-los. Per tot això, cal:
  - optimitzar la construcció del plurilingüisme amb les llengües que han aportat els alumnes de famílies immigrants en els darrers anys;
  - ampliar i diversificar les llengües estudiades en els entorns educatius amb llengües llunyanes, com el mandarí o l'àrab, tant o més importants que l'anglès;
  - preveure estratègies per superar les febleses dels centres escolars en matèria de llengües i fer difusió de les seves fortaleeses, i;
  - definir, en suma, els criteris que determinen les línies prioritàries i els horitzons d'èxit d'una educació per al plurilingüisme de tot l'alumnat.

## **b) Metodologies de qualitat**

És urgent un replantejament metodològic basat en la realitat de les aules i els objectius de l'ensenyament per arribar, a partir d'on som, on volem anar i determinar com volem o podem fer-ho:

- Cal focalitzar les propostes de millora metodològiques en aquelles estratègies validades per a una recerca rigorosa i continuada, posant en contacte els centres escolars amb la recerca universitària, i estimular la formació amb pràctica reflexiva i aprenentatge entre iguals.
- S'han de promoure institucionalment les actuacions amb èxit (per exemple, incorporar a l'aula personal nadiu i auxiliars de conversa), eficaces (com ara ampliar el temps curricular dedicat a les llengües), eficients (fer projectes integrats EICLE en horari compactat i amb professorat preparat) i d'equitat (gestionar bastides i suports específics per tal que tot l'alumnat tingui expectatives d'èxit, independentment de l'origen).
- S'ha d'escoltar els professionals de l'educació per tal d'identificar-ne les necessitats. Quan s'ha preguntat al professorat quines necessitats metodològiques tenen, s'han obtingut respostes molt concretes:
  - Suport per atendre l'alumnat amb necessitats lingüístiques especials, en l'aprenentatge de llengües primeres i de llengües estrangeres.
  - Guia fàcil per a les escoles que comencen, que els serveixi d'acompanyament en el procés d'implementar un projecte d'internacionalització sostenible i dinàmic.
  - Disseny d'actuacions, activitats i exercicis per tal que els alumnes puguin prendre consciència de les diferències en l'escriptura de les llengües, tot reflexionant sobre el llenguatge mateix.
  - Suport per intensificar l'ús del llenguatge oral a l'escola, els diversos registres i el domini de diferents eines digitals.
- Metodologies per a entorns digitals i de treball a la xarxa per tal

de reforçar l'aprenentatge i aprofitar el que succeeix fora de l'aula, connectant els aprenentatges que tenen lloc en espais no formals i informals.

### **c) Recursos a l'abast**

Els recursos s'han de distribuir de manera que permetin els millors resultats amb els processos més inclusius, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats i facilitar el plurilingüisme internacionalitzador per a tothom.

- Cal aconseguir la qualitat en la recerca educativa, la praxis docent, la coordinació als centres escolars i les xarxes territorials i internacionals per al plurilingüisme i la internacionalització.
- Calen programes de formació propedèutica per garantir que el professorat tingui la preparació lingüística i metodològica necessària. Igualment, cal aprofundir en l'autonomia de centre per flexibilitzar la gestió dels recursos (com ara donar opció als centres perquè defineixin i contractin serveis i recursos no inventariables).
- Cal, també, explorar currículums integrats i compartits, especialment unificant ciències i creativitat artística (STEM & STEAM), i diversificar els recursos humans específics per ampliar l'impacte de l'acció docent plurilingüe i internacionalitzadora.
- Cal aprofitar les eines de la comunicació digital (les TIC) i del treball col·laboratiu (les TAC) que promoguin accions emprenedores i participatives (les TEP o tecnologies per a l'apoderament i la participació), per socialitzar bancs de bones pràctiques i facilitar models i exemples d'experiències exitoses d'internacionalització i d'interculturalitat. Tanmateix, les famílies i la comunitat educativa en general són recursos de participació creativa, implicada i plurilingüe que no es poden ignorar.
- Cal afavorir la connexió de les escoles amb altres entitats que puguin donar resposta al repte escolar d'ampliar el suport per

als projectes internacionalitzadors i plurilingües. Algunes de les propostes dels professionals de l'educació per aconseguir-ho inclouen suggeriments molt diversos:

- Tutoria de joves llicenciats sense feina ni interès pel món educatiu perquè acompanyin el professorat de les escoles, amb accions reconegudes i acreditades institucionalment.
- Incorporació d'alumnes en pràctiques i que finalitzen la llicenciatura i de persones de fora del centre per fer *workshops* en diferents idiomes, amb reconeixement o certificació acreditatius.
- Possibilitat de fer aprenentatge i servei en empreses i organitzacions internacionals, en propostes duals o híbrides de teoria i pràctica.
- Afavoriment del voluntariat lingüístic i les parelles interculturals, tant a la xarxa com presencialment, per aprofitar el capital humà de la societat.
- Inclusió i treball conjunt amb els alumnes procedents d'altres cultures i amb altres llengües (per exemple, xinès o àrab) per aprofitar els aprenentatges col·laboratius entre iguals i valoritzar les seves experiències al centre educatiu.

#### **d) Coordinació**

El lideratge educatiu és essencial per a l'organització i supervisió de la planificació docent i un dels pilars de l'ensenyament:

- Cal formar equips cohesionats, responsables i preparats per desenvolupar les accions al centre, en entorns virtuals o en xarxes internacionals, ja que requereixen una coordinació acurada i responsable dels equips docents, que pugui afavorir l'intercanvi entre iguals, la reflexió compartida i la formació contextualitzada.
- Cal que els equips directius coneguin i adoptin les experiències de plurilingüisme escolar que posen en contacte l'educació i els serveis, les institucions i l'empresa, a la recerca de models sostenibles de treball conjunt en espais físics i virtuals.

- Cal que les direccions dels centres educatius disposin d'estudis i recerques sobre el plurilingüisme i la internacionalització als seus centres, per tal d'avaluar, reconèixer i compartir estratègies viables, amb rigor i transparència.
- En l'ensenyament terciari, el desenvolupament de l'EEES incrementa les oportunitats per a la col·laboració en la recerca i la innovació, a mitjà i a llarg termini, amb organitzacions transnacionals, institucions internacionals i empreses.

### **e) Avaluació**

L'avaluació s'ha d'entendre com una eina de seguiment dels objectius aconseguits en el procés de millora, en tots els sectors educatius.

- Cal proposar la participació de tota la comunitat educativa en l'avaluació dels alumnes, del professorat i dels centres. Igualment, cal avaluar els projectes, els processos i els resultats educatius, i compartir-los adequadament per tal d'estimular la coresponsabilitat de tota la comunitat educativa en el projecte.
- Cal diversificar processos d'avaluació per evitar l'ús exclusiu d'exàmens individuals escrits, i afavorir estratègies d'avaluació conjunta i de coavaluació.
- El reconeixement i la certificació del domini lingüístic d'alumnes i professors aconseguit en entorns formals i informals d'aprenentatge en diferents llengües (especialment, en projectes escolars virtuals i internacionalitzadors) pot ser una fórmula per afavorir el plurilingüisme en l'àmbit educatiu i prelaboral. Cal aprofundir en l'avaluació de processos educatius no formals i informals, per poder ampliar el seu reconeixement institucional i la correspondència amb certificacions útils per a la mobilitat internacional i la incorporació en el món laboral.

## f) Integració europea

El desenvolupament de l'EEES pot incrementar les oportunitats de col·laboració en la recerca i la innovació, a mitjà i a llarg termini. Però, per tal d'ampliar l'impacte i l'enriquiment plurilingüe, caldria incorporar alternatives vinculades a iniciatives diferents, pròpies i alienes, que fessin possible una major diversificació d'experiències i models:

- Cal difondre els acords de la Unesco en matèria d'educació per a un desenvolupament sostenible entre els diferents estaments educatius.
- Cal potenciar la recerca i el treball de camp, de la mà del professor d'aula i amb el suport de l'alumnat universitari, com una opció transversal i enriquidora que pot proporcionar:
  - Més recerca sobre les experiències del professorat en l'àmbit de la internacionalització i de l'aprenentatge de llengües, i així conèixer amb més detall les dificultats amb què es troben i els recursos que necessiten. Es podrien així dissenyar millors actuacions que donessin resposta a les necessitats reals del professorat.
  - Noves recerques sobre la incidència de les tecnologies en la manera d'utilitzar el llenguatge (com ara l'impacte de l'ús de les comunicacions per a app en xarxa en el respecte de les regles ortogràfiques).

Aquestes i altres propostes estratègiques de futur, que han de desplegar els objectius internacionals del mil·lenni d'horitzó 2030 (Unesco, 2015), requereixen plantejaments de planificació integral del sistema educatiu, per tal que el desenvolupament del plurilingüisme i la internacionalització, per a tothom, tingui en compte d'on venim, on som i on volem anar. El temps dirà si hem estat capaços d'aconseguir-ho.

## BIBLIOGRAFIA

ABELLO-COMTESSE, CH., CHADLER, P., LÓPEZ-JIMÉNEZ, M.D. i CHACÓN-BELTRAN, R. (2011). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st century*. Clevedon: Multilingual Matters.

ALEGRE, M.A.; BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

ALIM, H.S. (2010). «Critical Language Awareness», a: N.H. HORNBERGER i S.L. MCKAY (ed.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 205-231.

ARMENGOL, L., COTS, J.M., LLURDA, E., i MANCHO-BARÉS, G. (eds.). (2013). *Universitats Internacionals i Plurilingües. Entre les Polítiques i les Pràctiques a les Universitats de Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

ARNAU, J. (2011). «Els alumnes del sistema educatiu català, tenen dèficits en els coneixements escolars en comparació amb alumnes d'altres contextos?», a: M. STRUBELL, L.A. BARRACHINA i E. SINTES (ed.). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: UOC, p. 15-21. En línia: [http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra\\_multilinguisme/\\_resources/documents/modelinguisticscolar.pdf](http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/modelinguisticscolar.pdf)

ARNAU, J. i VILA I MORENO, F.X. (2013). «Language-in-Education Policies in the Catalan Language Area», a: J. ARNAU (ed.). *Recovering Catalan Through School: Challenges and Instructional Approaches*. Multilingual. Bristol. Matters LTD - Institut d'Estudis Catalans. Bristol.

CAMACHO, M., i LORENZO, N. (2011). «Reflexions al voltant dels enfocaments AICLE en contextos complexos, pluringües i muticultural». a: C. Escobar et.al. (eds.), *AICLE-CLIL-EMILE Educació plurilingüe: Experièn-*

*cias, Research & Politiques*. Barcelona: Congressos de la Universitat Autònoma de Barcelona, Núm. 2, p. 269-284.

COMISSIÓ EUROPEA (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. En línia: [http://ec.europa.eu/white-papers/#block\\_13](http://ec.europa.eu/white-papers/#block_13)

COMISSIÓ EUROPEA (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Proposals from the group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the Commission. Brussels

COMISSIÓ EUROPEA (2012). *The Bologna Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). The European Higher Education Area. Bologna Process Implementation Report.

DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of Language Learning. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum.

ESCOBAR, C. (2004). «Content and Language Integrated Learning: Do they Learn Content? Do they Learn Language?», a: AUTORIA COMPARTIDA. *Proceedings of the 23rd International Conference AESLA*. Lugo: Universidad de Lugo, p. 27-38.

ESCOBAR, C.; EVNITSKAYA, N.; MOORE, E. i PATIÑO, A. (ed.) (2011). *AICLE-CLIL-EMILE: educació plurilingüe. Experiències, research & polítiques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

GARCÍA-MAYO, P. & GARCÍA-LECUMBERRI, M.L. *Age and the acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical issues and fieldwork*. 2003. Clevedon: Multilingual Matters.

GENCAT (2014). *Informació i eines per a la gestió de centres. Documents*



*d'organització i gestió*. En línia: <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/PCPDocumentsOrganitzacioGestio/PCPDOIGCDocuments>

GRADDOL, D. (2004). «The Future of Language». *Science*, núm. 303, p. 1.329-1.331.

JUNTS (2015). Web del programa Junts, on es relacionen totes les publicacions. En línia: <http://junts-cooperem.blogspot.com.es/p/llibres-publicats.html>

LASAGABASTER, D. i SIERRA, J.M. (2008). «Language Attitudes in CLIL, and Traditional EFL Classes». *International CLIL Research Journal*, vol. 1, núm. 2, p. 4-1.

LEASK, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

LORENZO, N. (2011). «Quan un i un sumen més de dos: les bastides multilingües en els projectes que incorporen l'aprenentatge integrat de llengua i contingut», a: C. ESCOBAR, N. EVNITSKAYA, E. MOORE i A. PATIÑO (ed.). (2011). *AICLE-CLIL-EMILE: educació plurilingüe. Experiències, research & polítiques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. En línia: [http://ddd.uab.cat/pub/llobres/2011/106809/CONoo2\\_AICLE.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/llobres/2011/106809/CONoo2_AICLE.pdf)

LORENZO, N. (2012). «CLIL Education Policies in Catalonia: Looking for Collective Empowerment through School Autonomy», a: N. EVNITSKAYA, H. MARTÍNEZ, E. MOORE, C. VALLEJO (coord.) (2012). *TRICLIL Proceedings: Better CLIL: more Opportunities in Primary, Secondary and Higher Education*. Taula rodona Internacional TRI-CLIL. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2a ed., p. 323-329. En línia: <http://jornades.uab.cat/triclil2012/sites/jornades.uab.cat/triclil2012/files/abstractsPolicies.pdf> / <http://ddd.uab.es/record/93348?ln=ca>

LORENZO, N. i GALLON, R. (2014). «Higher Education and Globalization», a: F.M. RIBEIRO, Y. POLITIS i B. CULUM (ed.). *New Voices in Higher Education Research and Scholarship (Advances in Higher Education and Professional Development)*. Hershey, PA: IGI Global.

LORENZO, N. i PIQUÉ, I. (2013). «Report and Evaluation of the Development of CLIL Programmes in Catalonia», a: N. LORENZO i I. PIQUÉ (ed.). «An Introduction: from Catalan Immersion to Foreign Language CLIL», monografia: «L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències». *Revista Temps d'Educació*, núm. 45, p. 143-180 (2n semestre del 2013). Informe i valoració de l'evolució dels programes CLIL a Catalunya. ICE de la Universitat de Barcelona. En línia: [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta\\_descarga.asp?codigo=941](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta_descarga.asp?codigo=941)

MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (1978). Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, pel qual es regula la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament a Catalunya. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 210, p. 20.563-20.564. En línia: <http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19780902.htm>

MURPHY-LEJEUNE, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. Nova York: Routledge.

NEWMAN, M.; PATIÑO-SANTOS, A. i TRENCHS-PARERA, M. (2013). «Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, núm. 2, p. 195-209.

PÉREZ-VIDAL, C. (2009). «The Integration of Content and Language in the Classroom: A European Approach to Education (the Second Time Around)», a: E. DAFOUZ i M. GUERRINI (ed.). *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*, p. 3-16. Madrid: Santillana Educación - Richmond Publishing.

PÉREZ-VIDAL, C. (ed.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins Publishing Company.

PÉREZ-VIDAL, C.; ESCOBAR, C. i ROQUET, H. (2013). «De la implantació de l'EICLE en llengua anglesa al multilingüisme. Perspectives sobre l'aprenentatge de llengües i el multilingüisme». *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres de Barcelona*.

PLA BOIX, A.M. (2009). «La llengua al nou Estatut d'Autonomia de Catalunya». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, núm. 3, p. 259-294. Vol. 14, p. 4-5.

PLA BOIX, A.M. (2010). «La protecció del plurilingüisme a nivell estatal: Espanya i el model helvètic en l'escenari del dret comparat». REAF, núm. 10, p. 162-206. En línia: <http://www.raco.cat/index.php/REAF/article/view/250678>; <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3210421.pdf>

PIAAC (2012). *Program for the International Assessment of Adult Competencies*. En línia: <http://nces.ed.gov/surveys/piaac>

SINGLETON, D. i RYAN, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

SOLÉ TURA, J. i AJA, E. (1977). *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808- 1936)*. Madrid: Siglo XXI. (Historia del constitucionalismo español: 1812, 1837, 1845, 1852, 1856, 1869, 1873, 1876, 1929) En línia: [http://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_del\\_constitucionalismo\\_esp%C3%B1ol](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_constitucionalismo_esp%C3%B1ol)

TRENCHS-PARERA, M. (2013). «Les vivències sociolingüístiques i el multilingüisme dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 60, p. 28-39.

TRENCHS-PARERA, M. i PATIÑO-SANTOS, A. (2013). «Language Attitudes of Latin American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia», a: J. ARNAU (ed.). *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches*. Multilingual Matters, Bristol. p. 49-71.

TRENCHS-PARERA, M. i TRISTÁN JIMÉNEZ, L. (2014). «Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya», a: M. GARCIA (coord.). *Recerca i Immigració*, núm. VI. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, p. 143-165.

TUDOR, I. (2008). «Higher Education Language Policy: How and Why?», a: K. LAURIDSEN i D. TOUDIC (ed.). *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*, p. 51-67. Göttingen: V & R Unipress.

UNESCO (2015). Fòrum Mundial per l'Educació. Acords internacionals promoguts per la Unesco amb horitzó 2030, i acords a la Global Education Agenda (Education 2030). Document «17 UN Sustainable Development Goals» (SDG), de l'Agenda 2030 for Sustainable Development. En línia: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/Beyond2015\\_UNESCO-UNICEF-Flyer.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/Beyond2015_UNESCO-UNICEF-Flyer.pdf) / <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/education-2030>

VILA, I. (2011a). «Els alumnes castellanoparlants acaben l'escolarització obligatòria amb dèficits en els coneixements escolars per culpa del fet d'estudiar en una llengua –la catalana– que no és la seva?», a: M. STRUBELL i TRUETA *et al.* (coord.). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya: l'evidència empírica*. Universitat Oberta de Catalunya, p. 11-14 En línia: [http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra\\_multilinguisme/\\_resources/documents/modelinguisticscolar.pdf](http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/modelinguisticscolar.pdf)

VILA, I. (2011b). «Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)», a: J.M. MASJOAN (coord.). *Societat Catalana 2011*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 295-323.

XTEC (2015). *Web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Informes sobre els projectes educatius i els seus resultats*. En línia: <http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/reflexio/informes>



**Mestres i professors,  
al centre neuràlgic  
del sistema educatiu**





4

## Les politiques de professorat

Enric Prats



## INTRODUCCIÓ

En consonància amb altres països de l'entorn, els darrers anys estem vivint a Catalunya una certa inquietud sobre la situació del sistema educatiu, amb el professorat com a protagonista central d'una aferrissada polèmica. Amb el I Congrés de Renovació Pedagògica, iniciat el 1994, i el Pacte Nacional per a l'Educació, del 2005, la societat catalana experimentà un debat, més o menys amb èxit i amb tongades de més i menys intensitat, que culminà el 2009 amb l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC). Amb el canvi de govern a la Generalitat el 2010, les successives retallades pressupostàries sobre els serveis bàsics i l'aprovació de la LOMCE per part del Govern espanyol, el debat ha estat substituït per un enfrontament enquistat amb la mirada posada en la recuperació de l'estatus anterior al 2010. Simultàniament, el sistema educatiu ha hagut de fer front també a una forta pressió llançada pels organismes internacionals, més present als mitjans de comunicació que a les aules, que ha impregnat les polítiques educatives d'una manera dramàtica en l'àmbit del professorat, alhora que ha experimentat l'emergència d'iniciatives innovadores impulsades pels nivells intermedis de comandament, titulars o equips directius, tant a la pública com a la concertada. A més, la presentació al Parlament d'una iniciativa legislativa popular per a un nou sistema educatiu a Catalunya, avalada per més de 95.000 signatures, ha suposat la reacció d'una part de la comunitat educativa als postulats reco-

llits a la LEC. No s'escapa a aquesta anàlisi la situació política generada arran del procés sobiranista, que impulsaria una revisió a fons del sistema educatiu.

En tot aquest context, el professorat se situa al centre del debat, però semblaria una estratègia equivocada responsabilitzar-lo en exclusiva de la situació que viu el sistema educatiu. Els processos reformadors, que tenen l'OCDE com a principal promotor des de la dècada de 1990, han dirigit el focus al currículum, però sobretot al professorat, peça clau d'aquest entramat (Kamens, 2015). Amb tot, l'afirmació que la qualitat d'un sistema educatiu mai no serà més alta que la qualitat del seu professorat (Barber i Mourshed, 2007) queda matisada quan Rothstein recorda que la recerca empírica demostra que dos terços de la variabilitat dels resultats acadèmics s'expliquen per factors externs a l'escola (Rothstein, 2010). Entre aquests factors convindria incloure l'entorn socioeconòmic, les condicions laborals de la docència, els mecanismes de desenvolupament professional, el prestigi social del docent i altres tensions pròpies del sistema, com ara la que genera la dicotomia entre selecció i inclusió, les pressions per assolir uns determinats nivells en el rendiment acadèmic, etc. Per tant, resulta clarament injust menysvalorar els esforços del professorat per mantenir el seu compromís professional en tot moment, malgrat el context d'escassetat de recursos i les desorientacions que provoquen les decisions polítiques. Els resultats en les proves internacionals, com PISA, podrien haver estat molt pitjors sense aquest compromís professional.

De tota manera, és evident que la situació del professorat no és la més idònia per afrontar els reptes de societats complexes, i les condicions actuals reclamen un gir important. Com expressa Sennett, hi ha dos conceptes que han de ser sàviament combinats per assolir un bon nivell d'exercici professional en qualsevol àmbit: compromís i confiança (Sennett, 2009, p. 52). El compromís professional és exigible als docents quan la feina està presidida per la confiança entre les parts: entre col·legues, entre docents i alumnes, entre docents i famílies i,

per sobre de tot, entre docents i Administració educativa. A més, quan es dipositen totes les expectatives en el compromís deontològic del professorat, com a recanvi d'una enyorada vocació, perquè es formi de manera voluntària o perquè acati els dictats de les autoritats educatives, s'oblida que la docència és una professió que necessita un ampli marge d'autonomia. La tasca docent combina coneixement tàcit i coneixement reflexiu; el primer està constituït per un repertori de rutines que s'executen sense pensar-hi, mentre que el segon compleix una funció crítica i de correcció (Sennett, 2009, p. 68). El problema consisteix a voler modificar, des de fora i des de dalt, per la via de reformes educatives o per decret, canvis en les metodologies i en les rutines del professorat, perquè eliminar o menystenir el coneixement tàcit provoca una reacció contrària, que els docents percebran que atempta contra el «sentit comú», contra el que no admet discussió perquè sempre s'ha fet així. Aquest immobilisme aparent del docent és precisament el seu punt fort, el que li dóna seguretat a la feina, i voler incidir en això reclama, com dèiem, grans dosis de confiança i de polítiques que impliquin més el professorat en la presa de decisions.

Per tant, posar l'atenció en el professorat com a factor de qualitat del sistema no ha de servir de pantalla per amagar o no abordar altres problemàtiques tant o més importants en educació, com ara els dèficits estructurals, la manca de mecanismes de participació dels professionals i de la comunitat educativa en les decisions de política educativa, la poca cultura avaluadora també en el camp de l'Administració educativa o l'obsolescència material de les instal·lacions, acompanyades de factors de caràcter social i econòmic, com ara la inexistència de polítiques de conciliació en l'etapa 0-6, l'impacte a llarg termini de retallades prolongades i continuades, la manca d'una intervenció decidida per reduir les taxes de pobresa entre menors, etc.

La qualitat docent se sosté sobre tres pilars: capacitació, condicions i projecció social. Aquest és l'esquema que se segueix en les pàgines següents. En primer lloc, a tall de diagnòstic, es duu a terme una anà-

lisi de la situació actual a Catalunya dels tres aspectes esmentats, amb una mirada, quan calgui, als corrents internacionals. En segon terme, es presenta, un conjunt de propostes dirigides que hauran d'entomar els diferents agents que intervenen en el sistema educatiu: Administració, universitats, escoles, etc. L'informe es concentra voluntàriament en el professorat amb responsabilitats docents i no atén la diversitat de professionals que actuen en el context escolar, fet que requeriria un estudi més extens.

Per elaborar aquest capítol s'ha consultat documentació i recerca existent (estadístiques, informes, etc.), i s'han mantingut converses amb docents i equips directius, administradors de l'educació i experts, que queden relatats a la secció final d'agraïments.

## **ANÀLISI I DIAGNÒSTIC**

Una mirada honesta sobre la situació del professorat a Catalunya ha de partir d'un reconeixement doble. Primer, la implicació amb la innovació i la renovació pedagògica d'una bona part del professorat, que sempre ha estat observada amb expectació per col·legues d'altres indrets, especialment de l'Estat espanyol, emmirallats sovint en el model català. I, segon, el compromís amb la professió, concretat sobretot en l'interès per l'actualització de coneixements i tècniques didàctiques, una mostra del qual s'ha manifestat durant l'estiu del 2015 amb la celebració del 50è aniversari de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat i la vintena d'escoles d'estiu escampades pel país, algunes de les quals amb més de trenta-cinc anys de vigència.

Podríem sostenir, per tant, que la professió docent presenta un alt nivell de sensibilitat i compromís amb la seva tasca i també amb la formació permanent, com expressen algunes dades: una de les professions que més participa en activitats de formació i que se sotmet a més avaluacions, sovint informals, per part d'usuaris i de la societat.

Probablement, cap altra professió rep en el seu dia a dia una pressió tan alta com la de la tasca docent.

Aquesta observació emergeix després de constatar com en els darrers anys s'han incrementat les responsabilitats i les tasques de caràcter no estrictament lectiu encarregades al professorat, tot i que moltes han estat autoassumides. Unes tasques que no han vingut acompanyades de compensacions econòmiques equivalents, però sí, paradoxalment, d'un creixement de la dedicació lectiva i la consegüent reducció del temps destinat a tasques de preparació, coordinació, tutoria, relació amb les famílies, etc. A més, no ha estat només un increment en el nombre de tasques i responsabilitats, sinó sobretot un augment de la complexitat que impliquen moltes d'aquestes activitats, amb la necessària formació que no sempre ha tingut el reconeixement institucional que mereixeria.

Per tant, el primer interrogant que ens proposem abordar fa referència a les tasques i les activitats que duen a terme els docents, que donen idea del perfil o perfils que es deriven d'aquest quadre de responsabilitats, i a la formació necessària per cobrir les seves funcions. En segon lloc, abordem les condicions en què s'exerceix la professió, inclosos l'accés i el desenvolupament o carrera professional, i aspectes relacionats amb la qualitat de la docència. El darrer punt d'aquest capítol fa referència a la projecció social de la docència i, en particular, al prestigi de la docència com a professió.

## **Responsabilitats docents i preparació per a la feina**

### **El perfil docent: tasques i responsabilitats**

El professorat ha vist com han augmentat les seves responsabilitats professionals en poques dècades. Es fa difícil esbrinar les causes d'aquest fenomen i sobretot el seu origen, perquè hi intervenen factors

interns i externs al sistema educatiu: reformes curriculars i organitzatives a favor de l'autonomia de centre, amb pèrdua de poder de decisió real per part del docent; sofisticació dels processos d'aprenentatge i dels models formatius; interès i dedicació creixent a atendre dificultats, dèficits i trastorns dels alumnes, no tan sols d'aprenentatge, que van augmentant any rere any; requeriments i exigències de la societat per millorar els resultats acadèmics; eixamplament d'accions del docent cap al terreny social per cobrir facetes no ateses per la societat i les famílies, etc. En temps de crisi, sembla que l'escola, sense haver modificat gens les seves estructures i mecanismes des de fa dècades, hagi d'assumir responsabilitats deixades per altres instàncies socials que han renunciat o que es mostren indiferents als canvis esdevinguts en les pràctiques de socialització de l'estat del benestar (Aillaud, 2014).

Sens dubte, l'afany per assolir un estatus professional socialment reconegut incideix de manera directa en la necessitat que tingui reconeguda una àmplia autonomia i, en conseqüència, li sigui exigible molta més responsabilitat, una factura que no tothom pot estar en condicions d'assumir, especialment quan el context no acompanya. Però l'assoliment d'aquesta autonomia professional, de caràcter tant individual com col·lectiu, requereix un marc normatiu que la faciliti i la garanteixi, i una dotació de recursos ara com ara pràcticament inexistent. L'alternativa és mantenir la situació actual i pretendre un professorat dòcil a les instruccions que emanin de les instàncies superiors.

La Llei d'educació de Catalunya (LEC), del 2009, parteix del reconeixement de la llibertat de càtedra com un dels principis rectors del sistema (art. 2.d), que es complementa amb la necessitat de promoure «el reconeixement social i professional» dels docents com un dels eixos organitzatius de la nova llei. És una visió individualista de la funció docent, ja superada per la realitat, que no recull els darrers corrents més inclinats a la col·laboració i al treball en equip. Les tasques actuals dels docents requereixen més polivalència i més integració en equips col·laboratius, amb la presència també d'altres professionals



que responguin a la necessària multidisciplinarietat que haurien de caracteritzar els equips educatius de les escoles actuals. El treball en equip està previst en el capítol IV de la LEC (dins del títol III, dedicat a la comunitat educativa), que intenta equilibrar el reconeixement individual amb el compromís col·lectiu recollit en el Projecte Educatiu de Centre. Amb tot, com exposa Alberto del Pozo: «Aquesta autonomia personal del docent no pot difuminar-se fins al punt de desaparèixer dins d'un excés de desplegament normatiu i de detall del projecte educatiu que arribi a comportar la supressió de tota autonomia docent del professorat» (Del Pozo, «L'autonomia dels professors», 30-12-2011; consulteu l'apartat de referències).

Més endavant, la LEC és generosa i dedica un títol sencer al professorat, el VIII, tot detallant-hi l'exercici de la docència, que Del Pozo agrupa en els àmbits següents: docència directa; tasques complementàries a la docència; tasques de gestió, direcció i coordinació, i activitats de recerca, experimentació i innovació. Del Pozo remarca que la majoria de les funcions, sobretot les de docència directa, són exclusives del professorat i, hi afegiríem, amb una redacció que remarca el caràcter individual d'aquestes tasques, encara que en altres apartats de la llei es pugui fer alguna referència, no del tot clara i contundent, al treball en equip per assegurar la coordinació en els casos que els alumnes tenen més d'un docent a l'aula. En poques paraules, el marc normatiu demana un perfil de docent amb una àmplia gamma de tasques, cada cop més complexes en la seva execució, un perfil fixat en un model individualista de docent d'aula sense tenir en compte la perspectiva global de centre, i molt o poc expressat en termes de carrera professional, com veurem en l'apartat següent.

Entre les competències que ha de dominar el professorat, la legislació dóna una especial rellevància a les tecnologies i a la gestió dels grups, i de manera més velada al domini de l'anglès o de qualsevol altra llengua estrangera per part del professorat. El Departament d'Ensenyament està acabant de dissenyar els mecanismes de verificació d'al-

gunes d'aquestes competències, com ara la competència digital. La normativa, però, no incideix en la tipologia de pràctiques metodològiques més recomanables, a diferència del que hi insisteixen els organismes internacionals (OCDE, 2014). Així, l'informe TALIS 2013 estudia les pràctiques d'ensenyament dels docents i qualifica d'actives i constructivistes les activitats en petits grups, els projectes i les que es duen a terme amb les TIC. El 66% del professorat de l'enquesta fa servir sovint alguna d'aquestes pràctiques (el 59% a Espanya). Les dades oscil·len entre més del 90% a Dinamarca, Noruega i Mèxic, i menys del 50% a Finlàndia, Israel, Corea del Sud i Japó (Prats, Tey i Marín, 2015).

Aquest oblit sistemàtic de la normativa catalana, potser gens casual, entronca amb les conviccions del professorat sobre les seves funcions reals a les escoles i amb les teories implícites que justifiquen la seva feina. En aquest sentit, convindrà recordar el debat que va provocar la LOGSE sobre ensenyar i educar (el canvi de denominació del Departament el 2010 volia sentenciar aquest debat), o el no menys important sobre les metodologies transmissores i constructivistes (Traver *et al.*, 2005, p. 2), que l'aposta per l'ensenyament per competències ha revifat novament.

Tant en el pla normatiu com en la constatació de la realitat de les aules, una de les conclusions més rellevants és que no es detecten diferències substancials de tasques i responsabilitats per al professorat de les diferents etapes educatives. Això, per descomptat, hauria de tenir conseqüències tant en la formació com en els aspectes retributius i les condicions laborals, de manera que es pugui obrir el debat sobre la confluència dels docents en un cos únic d'ensenyants que aplegui totes les etapes educatives.

De tota manera, les responsabilitats estrictament professionals del professorat no s'acaben en la docència, i abasten altres esferes que formen part de la tasca educativa en el món actual: la implicació en

les decisions educatives collectives per a la configuració de projectes educatius en el marc de l'autonomia de centre; el compromís amb la pluralitat en un context de diversitats que facin possible el principi d'una educació inclusiva, i la vocació social de la tasca educativa per minimitzar l'impacte de la desigualtat socioeconòmica en els processos d'aprenentatge.

Aquests aspectes augmenten el deure deontològic del professorat, no sempre ben acceptat per una part de les plantilles, i denunciat pel Síndic de Greuges, en el sentit que els centres educatius han d'establir «projectes educatius compromesos amb la inclusió de la diversitat social del seu entorn» (Síndic de Greuges, 2014, p. 89). Així, García Alegre mostra les possibles conseqüències en les condicions d'educabilitat de la població infantil empobrida produïdes per l'impacte de la crisi econòmica, i exposa la necessitat d'un canvi estructural en el sistema educatiu per afrontar aquest repte (García Alegre, 2014, p. 21-22). Tot plegat porta la tasca docent més enllà de l'aula.

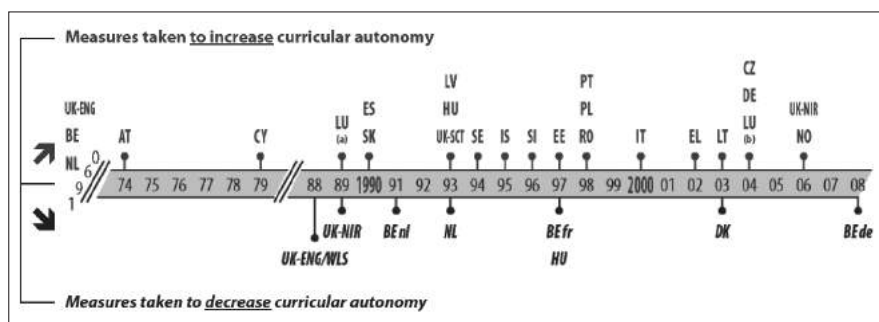
Al marge d'aquestes «noves» atribucions, els informes d'Eurydice expressen que el professorat europeu té responsabilitat sobretot en aspectes pedagògics (mètodes d'ensenyament, elecció de materials i textos educatius, decisions sobre les agrupacions d'alumnes, etc.) i no pas en aspectes de gestió i recursos humans, que una bona part de països encarreguen als equips directius de les escoles o a poders locals, menys Espanya, França, Grècia i Itàlia, on aquesta competència correspon a les autoritats educatives de nivell mitjà o central (Eurydice, 2013). També l'OCDE es fa ressò d'aquesta situació. Com recull TALIS 2013: «A la majoria de països els centres educatius tenen molta més autonomia per contractar professorat (75% de mitjana TALIS; 27%, a Espanya); per acomiadar-lo (68% TALIS; 26%, a Espanya); per decidir sobre el pressupost (83% i 54%); per establir mecanismes d'avaluació dels estudiants (80% i 37%); per decidir sobre l'admissió d'alumnes (81% i 53%); per definir els continguts curriculars (65% i 32%), i per establir l'oferta educativa (78% i 39%). Hi ha uns nivells

semblants d'autonomia per establir mesures disciplinàries (96% i 93%) i per triar el material pedagògic (94% i 98%), i una gran distància per establir el salari del professorat (36% de mitjana TALIS, per 5% a Espanya)» (Prats, Tey i Marín, 2015).

En perspectiva internacional, per tant, l'increment de tasques pedagògiques del docent està vinculat amb les polítiques de descentralització i de promoció de l'autonomia de centre (Eurydice, 2008). El gràfic expressa les reformes curriculars que han incrementat o reduït aquesta autonomia en les darreres dècades.

### Gràfic 1.

Fris cronològic de les reformes curriculars



Font: Eurydice, 2008.

El compromís del docent està relacionat amb la possibilitat de sentir-se partícip dels canvis i en la implicació en projectes col·lectius que repercuteixen en la comunitat. En models centralitzats, aquest compromís queda diluït o reduït a documents sense valor real per al professorat. Per tant, la majoria de països europeus han tendit a augmentar l'autonomia curricular que implica un increment notable de les tasques docents, no sempre acompanyades de les mesures adequades. Així, a banda dels aspectes normatius i del compromís ètic imprescindible del professorat per entomar aquests canvis, les condicions de treball no sempre afavoreixen, i sovint compliquen, la possibilitat de treballar de

manera col·laborativa i en xarxa. El temps disponible per a reunions es destina a qüestions urgents, de disciplina i convivència normalment, i poques vegades es pot invertir en un treball pedagògic mínimament reflexionat. Les escoles que destaquen en innovació destinen temps i recursos a aquest aspecte, unes iniciatives impulsades per la bona voluntat d'equips directius compromesos, en el cas de les escoles públiques, o d'una titularitat del centre, en el cas de les concertades, que busquen obrir forat entre l'oferta escolar de l'entorn amb una proposta més innovadora i atractiva.

## Titulació necessària per accedir a la funció docent

Aquest apartat analitza els processos formatius necessaris per accedir a la professió i descriu els mecanismes de selecció dels estudiants aspirants als estudis de mestre i de professorat de secundària. La LEC dedica un capítol específic a la formació del professorat, amb dos articles per a la inicial i la permanent. Quant a la formació inicial, la capacitat legislativa de la LEC queda supeditada al marc normatiu establert per la Llei orgànica d'educació del 2006 i les resolucions ministerials que fixen les condicions que han de reunir les titulacions universitàries que habiliten per a la docència en les etapes preuniversitàries. En concret, aquesta normativa estatal determina la durada en nombre de crèdits i els mòduls mínims de formació per a cada titulació, que després les universitats han de completar en les seves titulacions. El desplegament dels plans d'estudis correspon a les universitats, que han de verificar i acreditar els seus títols davant de les agències de qualitat universitària, sigui autonòmica (AQU) o estatal (ANECA).

Des del punt de vista del contingut i l'orientació pedagògica, Musset (2010) classifica la formació dels docents en quatre grups: *escolar* (que segueix la tradició de les escoles normals, focalitzat en la transmissió d'unes rutines sobre la pràctica directa a l'aula); *acadèmic* (centrat en la universitat, orientat a assegurar el domini dels contin-

guts científics en àrees curriculars específiques); *professionalitzador* (busca el desenvolupament del docent com un professional autònom, amb molt d'èmfasi en el component de recerca i en les àrees pedagògiques), i per *vies alternatives* (creat per resoldre ràpidament la manca d'efectius docents amb una formació intensiva centrada en l'adquisició d'habilitats docents concretes, sense prioritzar el coneixement pedagògic ni científic de les matèries). D'altra banda, quant al pes i la intensitat del component pràctic en la formació, el context europeu presenta bàsicament dos models: *consecutiu* i *concurrent* (Eurydice, 2013). En el model *consecutiu*, els estudiants duen a terme estades de pràctiques educatives al final del procés formatiu; sol ser un model que adopta un enfocament centrat en les matèries curriculars, amb un fort component acadèmic i poca implicació en la realitat educativa; en termes d'inserció, mostra poca predictibilitat laboral per la poca o nul·la relació amb el sector. El model *concurrent* intercala períodes formatius a la universitat amb pràctiques en escoles o instituts des dels primers anys; és un model amb una alta predictibilitat d'inserció per la seva implicació amb el context. En alguns països, com Anglaterra o Alemanya, també s'apliquen mecanismes alternatius a la formació universitària, que reconeixen la formació rebuda i l'experiència educativa de l'aspirant a docent. El model consecutiu sol ser més habitual en la formació per a docents de secundària, mentre que el concurrent està pràcticament estès per a la formació de docents d'infantil i primària.

En línia amb aquests models, la formació inicial del professorat a Catalunya ha seguit tradicionalment la modalitat concurrent en l'educació infantil i primària, i des de fa tres dècades ha abandonat el model escolar per acostar-se més a un model professionalitzador. En canvi, l'educació secundària adopta un enfocament amb un fort component acadèmic i un model consecutiu, atès que el pràcticum té una presència molt reduïda i se situa en el darrer any de la formació inicial. En concret, en totes dues titulacions hi ha un component pràctic mínim establert per la normativa estatal: 16 crèdits (que inclou un treball de final de màster i que les universitats solen elevar fins a 20 o 22 crè-

dots) sobre 60 per als de secundària, i 50 crèdits (que també inclou un treball de final de grau) sobre 240 per a les titulacions d'infantil i primària. En termes percentuals, per tant, el pràcticum suposa un 21% en la formació d'educació infantil i primària, i un 7% en la de secundària i batxillerat, que sol quedar limitat a unes 150 hores reals de presència als centres educatius del total de 300 crèdits de la formació inicial total. Encara ara, per tant, la formació inicial del professorat reflecteix la segmentació per etapes del sistema educatiu en dues categories que no es corresponen en absolut a les responsabilitats professionals reals, com hem vist en l'apartat anterior.

En el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya, i impulsat per la Direcció General d'Universitats del Departament d'Economia i Coneixement, el Departament d'Ensenyament i totes les universitats catalanes que ofereixen els estudis de mestre, al maig del 2013 es va posar en marxa el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF). En aquest període, el Programa MIF ha incidit en els requisits d'accés a la formació de mestre i ha promogut la recerca universitària i la mobilitat internacional del professorat d'aquestes titulacions. Una de les mesures simultànies a la implantació del programa ha estat la posada en marxa d'una doble titulació en educació infantil i primària que permet habilitar per a les dues etapes educatives (Martínez, Prats i Marín, 2015).

Quant a l'accés als estudis de mestre, segons dades del Consell Interuniversitari de Catalunya, el curs 2013-14 les universitats públiques catalanes havien matriculat 2.318 estudiants a les diverses modalitats d'educació infantil i primària, mentre que les privades acollien 503 estudiants. Des del curs 2013-14, la doble titulació és impartida en grups pilot a la Universitat de Barcelona (40 estudiants), Universitat de Girona (50 estudiants), Universitat de Lleida (30 estudiants), Universitat Rovira i Virgili (40 estudiants), Universitat de Vic (40 estudiants), i, des del curs 2014-15, la Universitat Autònoma de Barcelona (20 estudiants). Així mateix, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Vic ofereixen una titulació de mestre en anglès, i la Universitat

de Lleida fa una oferta d'educació primària bilingüe i una amb pràctiques amb alternança sota una perspectiva de formació dual.

També en el marc del Programa MIF s'han revisat els requisits d'accés als estudis de mestre, amb l'establiment d'una prova específica, que per al període 2014-17 es limita a exigir una mínima puntuació en les matèries de català i castellà de les proves d'accés a la universitat (PAU), però que serà substancialment modificada per al curs 2017-18, segons acord de desembre del 2014 del Consell Interuniversitari de Catalunya, per tal d'incorporar les competències comunicativa i logico-matemàtica i la comprensió crítica. Convé tenir present que, per al curs 2017-18, la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa estableix la desaparició de la selectivitat, però la possibilitat que les universitats puguin establir els mecanismes d'accés que considerin oportuns. En aquesta línia, en data de setembre del 2015, el CIC va passar instruccions als centres segons les quals es mantindrà la prova d'accés per al 2017-18.

Quant a la titulació per exercir a la secundària obligatòria i al batxillerat, se segueix la tònica d'una oferta de màsters per àmbits de coneixement, més o menys repartits entre les universitats, amb una tendència a l'organització de màsters interuniversitaris. Per accedir a aquests estudis de màster, les universitats seleccionen els candidats a partir de l'expedient acadèmic de la titulació de procedència, sense cap altra prova o requisit complementari, llevat d'algunes especialitats.

En termes d'accés, una de les prioritats haurà de ser l'estímul d'estudiants brillants de la secundària postobligatòria per atreure'ls cap al món de l'educació. En realitat, interessa assolir un prestigi suficient de la professió docent, i de l'educació en general, a fi que resulti prou atractiva per als estudiants que tinguin uns bons expedients acadèmics, sense caure en el reduccionisme de pensar que només amb molts i bons coneixements en matemàtiques o llengua s'aconsegueix un bon docent (Martínez i Prats, 2015, p. 95).



Tot i les diferències segons l'etapa, els punts que cal destacar en la formació inicial són la configuració del currículum, concretament en el pes i moment del seu component pràctic, i el perfil dels formadors dels futurs docents. Així mateix, s'està debatent el nivell òptim o desitjable a què ha d'arribar la formació inicial, necessària per accedir a la funció docent. La normativa actual (Decret 172/2005) estableix que, un cop satisfets els mecanismes d'accés a la funció docent, que veurem en el capítol següent, el professorat interí novell de les escoles públiques ha de dur a terme una formació intensiva de trenta hores, que inclou continguts relatius al sistema educatiu català, organització dels centres docents, aspectes metodològics, de programació, tutoria, treball en equip, escola inclusiva, educació emocional i salut laboral. Aquesta formació és comuna per a professorat de totes les etapes educatives i es complementa amb un seguiment tutoritzat per part d'un docent experimentat en el primer centre de destinació.

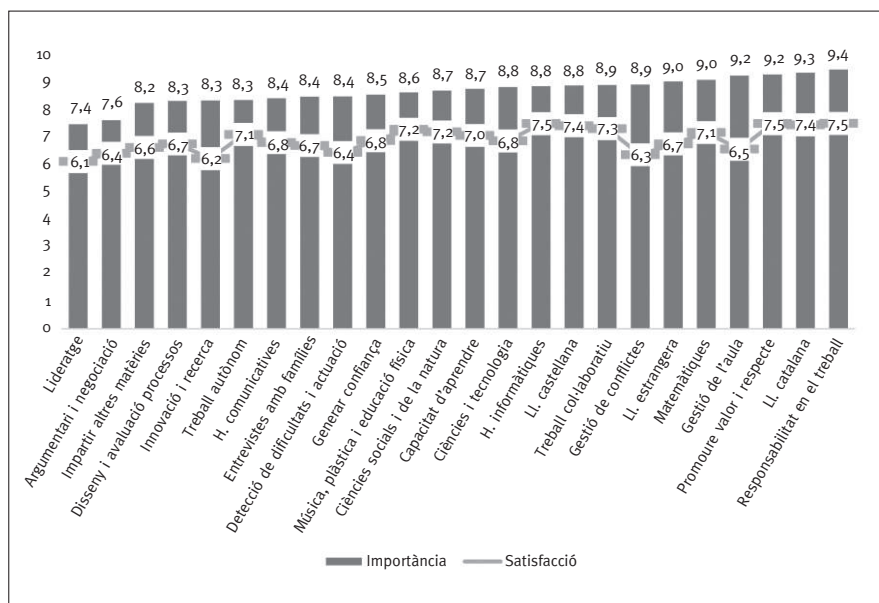
En aquest sentit, segons dades de l'OCDE, en l'informe TALIS 2013, més del 40% del professorat del total de la mostra internacional declara haver participat en programes d'inducció o iniciació quan comencen en una escola (la mitjana espanyola es de poc més del 20%), i el 20% hi ha participat quan eren novells (a Espanya, el 3%). A més, prop del 80% afirma que ha tingut alguna mena de suport en accions informals d'iniciació quan comencen en una escola nova, en contra de la mitjana espanyola, que és del 55% (Prats, Tey i Marín, 2015).

Els mecanismes d'inducció o mentoria permeten millorar la connexió entre l'oferta formativa, inicial i prèvia a la funció docent, amb la demanda del sector i la realitat educativa. En aquest sentit, l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya ha publicat el primer informe de satisfacció dels ocupadors en el sector de l'ensenyament (AQU, 2015). Sobre una mostra de 247 centres públics de primària i secundària (contestada pels equips directius dels centres) i 54 de privats (contestada pel titular o la direcció del centre), l'informe destaca que, de manera global, el 63% opinen que el perfil del professorat novell és bastant

adequat a les necessitats del centre educatiu, i un 20%, que és alt. L'estudi detalla les competències més valorades pels «ocupadors» i analitza el diferencial existent entre la importància que el docent novell presenti determinades competències i la satisfacció per les competències que domina quan arriba al centre (vegeu el gràfic). Les competències amb un diferencial més important són les relatives a la gestió de l'aula (-2,7 entre la importància o expectativa i la satisfacció o realitat), la gestió de conflictes (-2,6), el domini de la llengua estrangera (-2,3), la innovació i la recerca (-2,1), la responsabilitat en el treball (-2,0) i la detecció i actuació davant de dificultats (també -2,0). En canvi, les competències que mostren menys diferencial són les de treball autònom, negociació i lideratge. El nivell en llengua castellana (-1,5) és més satisfactori que el de llengua catalana (-1,9), i el domini d'eines informàtiques obté una qualificació positiva, amb un diferencial de -1,4.

## Gràfic 2.

### Grau d'importància i satisfacció de la formació dels novells



Font: AQU, 2015.

El gràfic mostra la inquietud dels responsables acadèmics dels centres educatius per la manca de formació en competències clau del docent. En realitat, el diferencial en algunes competències és del tot comprensible, ja que només s'arriben a dominar per mitjà del contacte directe amb la realitat i l'experiència acumulada. Per exemple, la capacitat de lideratge no és valorada pels responsables, de la mateixa manera que ho és per alguns corrents teòrics i pels organismes internacionals; cal entendre, de tota manera, que hi pot haver alguna confusió terminològica o conceptual i que convindrà distingir entre el lideratge del docent dins l'aula amb els alumnes (vinculada amb la conducció de grups, orientació, motivació, etc.) i el lideratge del professorat entre iguals, en el marc dels equips docents, claustres, etc. Podem conjeturar que aquesta segona accepció no és reconeguda pels responsables acadèmics, atès que no és exigible a un docent novell demostrar-ne el domini, i segurament el primer significat no forma part de l'imaginari dels responsables, que sí la deuen associar més amb gestió d'aula, gestió de conflictes o capacitat de generar confiança, competències que s'acaben assolint amb més autonomia i quan s'intercanvien experiències amb altres col·legues.

Per la seva banda, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en el seu programa TIMSS, d'avaluació de matemàtiques, recull la queixa dels directors de primària i secundària sobre la manca de professorat preparat per impartir matemàtiques i ciències (Eurydice, 2013). En concret, el 25% de directors de primària (4t grau) manifesten la manca de professorat de ciències i el 18%, del de matemàtiques. La proporció és lleugerament inferior a secundària (8è grau): 18% de ciències i 17% de matemàtiques. La manca de professorat preparat a primària és més acusada als Països Baixos (56% de ciències i 39% de matemàtiques), Itàlia (48% i 37%) o Portugal (40% i 33%). Espanya expressa unes dades per sota de la mitjana (17% a les dues matèries).

En darrer terme, un element necessari de reflexió per configurar una adequada formació inicial enllaça amb el reconeixement dels seus lí-

mits i amb la capacitat d'identificar el punt a partir del qual la formació inicial no pot intervenir. Podríem aventurar, en poques paraules, que la formació inicial fa una mera presentació dels fonaments conceptuals i les eines bàsiques de la professió docent, però no es pot proposar d'ensenyar l'ofici, que s'adquirirà amb l'experiència i el desenvolupament professional posterior. En realitat, com relaten molts testimonis, la falta històrica d'una formació inicial adequada per al professorat de secundària ha hagut de ser substituïda de manera individual buscant altres fonts i recursos fora del sistema formal (Otero-Vidal, 2011, p. 160). Amb la posada en marxa del màster d'educació secundària, es va superar aquell error històric des del punt de vista del reconeixement universitari de la formació, però la seva posada en pràctica ha generat molts dubtes sobre la seva eficàcia.

## La formació permanent del professorat en exercici

La LEC reconeix la formació permanent com un dret i alhora l'exigeix com a deure del professorat en exercici, que l'Administració educativa ha de garantir, amb dues condicions preferents: «dins l'horari laboral» (art. 110.2) i que es dugui a terme «prioritàriament en els centres educatius» (110.3). A més, insta el Departament encarregat que garanteixi la formació del personal docent que presta el Servei d'Educació de Catalunya, que segons la llei inclou l'escola pública i la privada sostinguda amb fons públics. Així mateix, vinculats a la innovació educativa, preveu mecanismes d'alliberament per llicències o permisos retribuïts.

La política formativa del personal docent dels centres públics és fixada pel Comitè de Formació, òrgan intern del Departament d'Ensenyament que presideix el secretari de Polítiques Educatives, creat el 2011 (Resolució ENS/2559/2011), i està assistit per una comissió tècnica, coordinada per una subdirecció general i amb representació dels diversos serveis del Departament. El 2012, el Comitè va aprovar deu línies prioritàries de formació, agrupades en tres eixos programàtics: millora de

processos i resultats educatius (amb sis línies); millora competencial dels docents (dues línies); millora dels formadors i del personal dels serveis educatius (dues línies més).

El model de formació permanent del professorat a Catalunya es basa en dues estratègies, que en realitat es concreten de tres maneres: a) la formació directament organitzada, planificada i finançada pel Departament d'Ensenyament; b) la formació promoguda per mitjà de convenis, com ara amb els instituts de ciències de l'educació o òrgans equivalents de les universitats, col·legis professionals o altres entitats de caràcter educatiu, i c) la formació reconeguda que duen a terme entitats, ajuntaments, associacions, empreses de serveis, etc. La descripció de les tipologies i característiques de les activitats formatives està recollida al document *Formació permanent del professorat. Criteris, instruccions i orientacions. Curs 2014-2015. Curs 2015-2016* (document intern publicat pel Departament d'Ensenyament, repartit als serveis educatius i localitzable a internet).

La formació directament organitzada pel Departament d'Ensenyament adopta tres formats: *centralitzada*, que organitzen directament els serveis propis o centrals; *territorial*, organitzada pels serveis centrals en col·laboració amb els serveis territorials, i *descentralitzada*, en el marc dels plans de formació de zona (PFZ), d'àmbit comarcal o local.

A manca de dades oficials sobre les despeses en formació permanent per part de l'Administració, algunes informacions apunten a una reducció important en els darrers sis anys. Així, l'aportació del Departament d'Ensenyament a l'ICE de la Universitat de Barcelona el curs 2008-09 era de poc més de 380.000 euros per a totes les etapes educatives, d'infantil a cicles formatius. Aquesta aportació es va reduir a 18.000 euros el curs 2013-14, amb la meitat del personal assignat en comissió de serveis per a aquestes tasques. Així mateix, aquests ajustos pressupostaris han incidit de manera particular en els serveis educatius de territori i han significat una reducció dramàtica de la forma-

ció descentralitzada, reconeguda com a prioritària per la seva funció d'identificar les necessitats formatives dels centres educatius.

Per contrarestar aquest declivi, la política formativa del Departament d'Ensenyament dels darrers anys ha prioritzat la formació interna de centre (FIC), amb la doble voluntat d'acostar la formació a la realitat de cada centre i de racionalitzar recursos humans i econòmics. Pendent d'una avaluació formal sobre l'impacte d'aquesta iniciativa, semblaria que, si bé en alguns llocs l'experiència arriba a ser momentàniament positiva, no sempre aquesta modalitat acaba tenint continuïtat, sobretot per falta de lideratge o perquè no respon a la voluntat majoritària dels equips docents, sempre difícil de satisfer en termes generals. L'esforç de l'Administració ha estat important per consolidar aquest format i la web Ateneu (<http://ateneu.xtec.cat/wiki-form/wikiexport/cursos/index>) ofereix els materials de suport als centres educatius a fi que organitzin les sessions en el marc d'aquesta formació interna. Amb tot, sovint un excés de burocràcia per gestionar i autoritzar aquestes activitats atura algunes iniciatives formatives, i molts centres la duen a terme sense el reconeixement oficial, que els serviria per meritjar en concursos o altres processos laborals. Per descomptat, davant del panorama existent, la majoria del professorat interessat a formar-se opta per seguir, a càrrec seu, alguns dels cursos que presenta l'àmplia oferta privada i pública que es troba al mercat, l'impacte de la qual sobre la qualitat de la docència desconeixem del tot.

Quant al contingut de la formació, per al curs 2015-16, el Departament d'Ensenyament prioritzava la formació de les competències dels docents per millorar els resultats de matemàtiques (geometria, a secundària) i les competències científiques; el domini de les competències en llengües, especialment la llengua estrangera, i la competència digital. Paradoxalment, aquesta formació orientada a actualitzar els coneixements en matemàtiques i ciències no és secundada pel professorat, que, posats a autofinançar-se la formació, s'inclinen majoritàriament

per activitats que reverteixen en el seu benestar personal i professional. Així, una repassada a les web dels ICE mostra una presència predominant d'activitats sobre *coaching*, pràctiques restauratives vinculades a la gestió de conflictes, mediació, *mindfulness*, etc.

En termes comparatius, la formació permanent del professorat ha guanyat importància amb els anys. Segons TALIS 2013, sis països (Luxemburg, Hongria, Malta, Portugal, Romania i Finlàndia) estipulen el nombre d'hores exactes que cada docent ha de fer assistint a cursos de formació. En alguns països, cal la participació en una mínima quantitat de formació continuada per romandre en la professió, i, en d'altres, com els Països Baixos, Eslovènia i Regne Unit (Escòcia), es considera un dret del docent la realització d'un nombre mínim d'hores. En la majoria dels sistemes educatius europeus és obligatori que els centres educatius disposin d'un pla de formació, que sol ser responsabilitat del director de centre, de l'equip directiu o d'un docent assignat per coordinar les activitats de formació contínua als centres educatius. En alguns sistemes educatius, la creació d'aquest pla és una responsabilitat col·lectiva de tot el personal docent, com és el cas d'Itàlia, on el pla formatiu és aprovat pel conjunt del professorat (OCDE, 2014).

En suma, a Catalunya no queda garantit el dret del professorat a la formació permanent i tampoc no s'acaba d'assegurar el deure de formar-se. La formació no és gratuïta per al professorat, no es duu a terme preferentment en horari laboral i tampoc no es focalitza al centre educatiu. A més, es prioritza la formació individual per sobre de la formació de proximitat o arrelada al territori, i s'ha facilitat indirectament la proliferació d'empreses de serveis que, acollides a l'opció de formació reconeguda, ofereixen formació a professorat de totes les etapes educatives. Aquesta oferta, com el conjunt del mapa formatiu, ha de ser susceptible d'avaluació per tal d'afermar les polítiques en marxa.

## L'exercici de la funció docent: accés, condicions i qualitat

L'augment de tasques explicat en l'apartat anterior ha estat acompanyat d'un important enduriment en l'accés a la professió, a causa de les reduccions pressupostàries; una disminució en els recursos de suport i d'incentius econòmics; una davallada de l'oferta de formació permanent per al professorat en exercici, i un increment de la pressió per millorar la qualitat de la docència. Per tant, aquest increment de responsabilitats dels docents no ha vingut associat a polítiques adequades per millorar les condicions en què es duu a terme la feina. Així, l'Administració ha incidit a la baixa de manera notable en les retribucions salarials i la composició de plantilles, dos elements que repercuteixen de manera significativa en les condicions laborals de l'activitat docent (Bonal i Verger, 2014, p. 39). Aquest apartat estudia els mecanismes d'accés a la professió docent, les condicions laborals de la docència, la carrera professional i la qualitat docent.

### L'accés a la funció docent

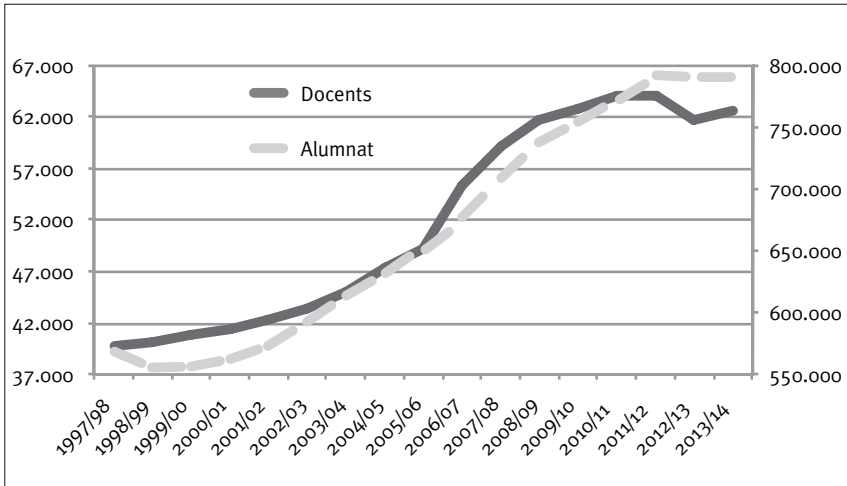
Per decret ministerial del 2007, l'accés ordinari a la funció pública docent es duu a terme per mitjà d'un doble concurs d'oposició i de mèrits. A Catalunya, la darrera convocatòria d'oposicions es va produir al febrer del 2011, amb la incorporació de 1.245 places de secundària. Des de llavors, la provisió de llocs de treball s'ha produït per mitjà de la borsa d'interins.

Segons dades d'IDESCAT, el nombre de docents a Catalunya el curs 2013-14 era de 105.780: 62.679 mestres d'infantil i primària (41.735 a l'escola pública, 66%; 20.944 a la privada, 34%), i 42.273 professors i professores de secundària (28.727 a la pública, 68%; 14.374 a la privada, 32%). Com s'observa en els gràfics següents, prenent com a base el curs 1997-98, el creixement en el nombre de docents ha estat més acusat a primària (58%) que a secundària (15%).



### Gràfic 3.

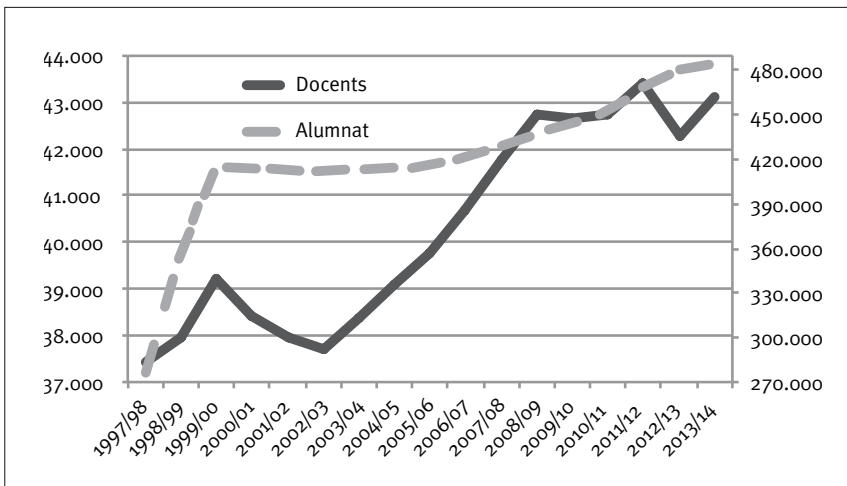
Evolució del nombre de docents i de l'alumnat. Educació infantil i primària



Font: IDESCAT, 2015 (les escales dels eixos verticals s'han modificat per mostrar els valors mínims i màxims de les dues variables: l'eix vertical esquerre correspon als docents).

### Gràfic 4.

Evolució del nombre de docents i de l'alumnat. Educació secundària



Font: IDESCAT, 2015 (les escales dels eixos verticals s'han modificat per mostrar els valors mínims i màxims de les dues variables: l'eix vertical esquerre correspon als docents).

El component femení és molt destacat entre la plantilla docent. Segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística per al curs 2013-14, el 76% del professorat són dones, sense variació en escoles públiques i privades. La taxa de feminització és més acusada a infantil i primària (88%) que a secundària i cicles formatius (59%). Als països estudiats per TALIS 2013, la majoria de docents de secundària també són dones (68%), però la majoria de directors són homes (el 51%). Les dades espanyoles, sempre a secundària, són semblants a les d'Austràlia, Dinamarca, Canadà i Noruega, i força més equilibrades que les d'Estònia, Eslovàquia, Itàlia, Polònia, Israel i Txèquia, on tres de cada quatre docents són dones.

A diferència del creixement observat en els alumnes, que s'ha produït d'una manera sostinguda (el de secundària correspon a la instauració total de l'ESO al final de la dècada de 1990), les dues corbes de creixement en docents que expressen els gràfics tenen dos punts d'inflexió que coincideixen amb canvis de govern a la Generalitat de Catalunya: el curs 2003-04 i el curs 2010-11. En poques paraules, han minvat els recursos, ha desaparegut el personal de suport (vetlladores, per exemple), hi ha menys professorat i ha crescut el nombre d'alumnes.

La via ordinària d'accés a la docència en centres docents de titularitat pública es produeix per mitjà de la borsa de treball de personal interí docent del Departament d'Ensenyament. Als centres docents privats, sostinguts o no amb fons públics, la contractació és duta a terme directament per la titularitat del centre. Amb dades d'agost del 2015, la plantilla d'interins del personal de la Generalitat en l'àmbit docent havia crescut un 57,6% en quatre anys, mentre que la de funcionaris s'ha reduït un 11% (Generalitat de Catalunya, 2015). En concret, el personal interí significa el 19,7% del total de docents.

Com s'ha esmentat, el professorat interí novell ha de dur a terme una formació intensiva de trenta hores, més un seguiment tutoritzat durant el primer any d'accés al centre on comença de nou, al final del qual rep

un informe d'avaluació (un resultat «contradictori» o negatiu d'aquest informe no significa que no es pugui tornar a donar d'alta a la borsa).

La borsa de treball de personal interí docent és una llista única per poder cobrir places provisionals en el sistema públic. L'accés és obert a totes les persones que reuneixin els requisits necessaris i es renova anualment. L'aplicació web del Departament d'Ensenyament facilita la consulta tant dels ensenyaments que es poden impartir segons les titulacions de partida, com les titulacions necessàries per a cada tipus d'ensenyament. En principi, l'assignació correspon a la titulació requerida, però la diversitat de titulacions universitàries existents, de grau i màster, com també el currículum formatiu individual de cada aspirant, són variables que faciliten el moviment de prioritats de la llista, tot i que l'ordre d'antiguitat és la variable determinant. Així, per exemple, en alguns centres de menys atracció, com els situats en àrees allunyades de centres urbans amb menys demanda, es detecta un increment d'interins d'edat avançada, no titulats recents i procedents de fora de Catalunya, conseqüència probable de la crisi econòmica, que ha atret demandes de treball des d'altres professions.

El model de borsa de treball, que prioritza les especialitats, va en detriment del docent generalista i no acaba de correspondre amb l'oferta universitària. En relació amb això, el *Diari d'Educació* (18-2-2014) es feia ressò d'una problemàtica que implicava els graduats recents en educació primària. Amb la posada en marxa dels plans d'estudis nous, en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, i coincidint amb la implantació de la Llei orgànica d'educació del 2006, que eliminava les antigues especialitats de la LOGSE, les universitats van llançar una oferta àmplia de titulacions que incloïa una menció específica en un camp determinat (tecnologies de la informació, biblioteca, etc.). Aquestes mencions solien tenir un pes curricular de 30-40 crèdits, sobre els 240 de la titulació, i en molts casos es van intentar acostar a les especialitats LOGSE, però no sempre, perquè l'interès per obrir nous camps o oferir noves expectatives als estudiants d'educació

primària va desembocar en una oferta molt variada. La imaginació i la creativitat dels universitaris sembla no tenir límits, però topa amb la realitat que imposa el mercat laboral.

El que plantejava l'article del *Diari d'Educació* era la incertesa creada entre els estudiants, perquè la demanda recollida en la borsa de treball, en termes de perfils docents associats a les antigues especialitats, no es corresponia amb les mencions que oferien les universitats. La queixa es basava en la jerarquització que es genera entre els posseïdors de determinades mencions, aquelles que demana la borsa de treball, per sobre de la resta, i acusaven el Departament d'Ensenyament de manca de reconeixement de la formació rebuda i les universitats d'oferir unes titulacions que no tenen cabuda al mercat laboral. La queixa va arribar al Síndic de Greuges.

L'encaix de l'oferta universitària amb les necessitats derivades dels perfils docents és un repte clau per donar estabilitat al sistema universitari, però cal evitar vincular-la exclusivament al mercat laboral. Convé que hi hagi un marge raonable, més o menys ampli, d'iniciativa de les universitats per oferir les titulacions que creguin oportunes per tal d'avançar en el coneixement i sobretot per obrir nous horitzons als graduats, més enllà de les necessitats peremptòries del mercat laboral. També és important que els sistemes de selecció acabin admetent una flexibilització que el sistema educatiu reclama. El dinamisme de l'educació presenta nous reptes dia a dia i exigeix solucions noves sovint a càrrec de professionals diferents. Amb l'estructura legal i tècnica actual és gairebé impossible garantir aquesta flexibilització.

En realitat, això afecta de manera directa una peça clau en l'accés a la funció docent, com és la composició de les plantilles dels centres educatius. Amb el Decret 39/2014, conegut com el «decret de plantilles», el Departament d'Ensenyament va voler desplegar també el principi d'autonomia de centres, regulat a la LEC, centrant en la direcció dels centres educatius el lideratge dels centres i, en aquest cas, la

responsabilitat de seleccionar una part del seu personal, sempre en consonància amb el projecte educatiu i el projecte de direcció.

Per conèixer amb detall les motivacions i les implicacions del decret, convé consultar el text d'una conferència d'Alberto del Pozo, el seu inspirador, que es pot consultar al web que té (post del 6 de maig de 2013). El punt d'arrencada del decret de plantilles és la potestat de la Generalitat per regular l'estatut de la funció docent i l'organització dels centres educatius. La figura del director de centre adquireix més rellevància amb aquest decret, per tal com és l'encarregat de proposar la composició de la plantilla del seu centre, a més de definir les especificitats d'alguns llocs de treball. Aquestes especificacions es tradueixen en tres tipus de mèrits: d'experiència docent, de titulació requerida i de formació permanent.

Les crítiques sindicals que ha rebut el decret fan referència tant al procediment, acusat de falta de transparència i de facilitar l'amiguisme, com a l'orientació, perquè menysté el paper dels claustres i adopta una concepció gerencial de la gestió de centres, sense tenir en compte els consells escolars, la funció dels quals acaba sent merament ornamental en moltes decisions i absent en aquesta. Però, en realitat, el que passa és que el marge de maniobra dels directors en centres amb una alta densitat de professorat definitiu és pràcticament nul·la. A més, la condició de «cap de personal» atribuïda als directors de centre, sense una regulació clara i uns mecanismes d'avaluació docent i de remoció eficaços, provoca situacions realment complicades als centres. Així, per exemple, davant d'evidents faltes de compromís i responsabilitat amb la feina per part d'algun docent, clarament detectades per altres col·legues, pels mateixos alumnes i coneguts per la direcció del centre, és comprensible la pressió de les famílies sobre l'equip directiu perquè prengui alguna determinació al·legant precisament aquesta condició de cap de personal que atorga el decret, però que no acaba sent realment exercida per impossibilitat material i, massa sovint, per manca de legitimat moral.

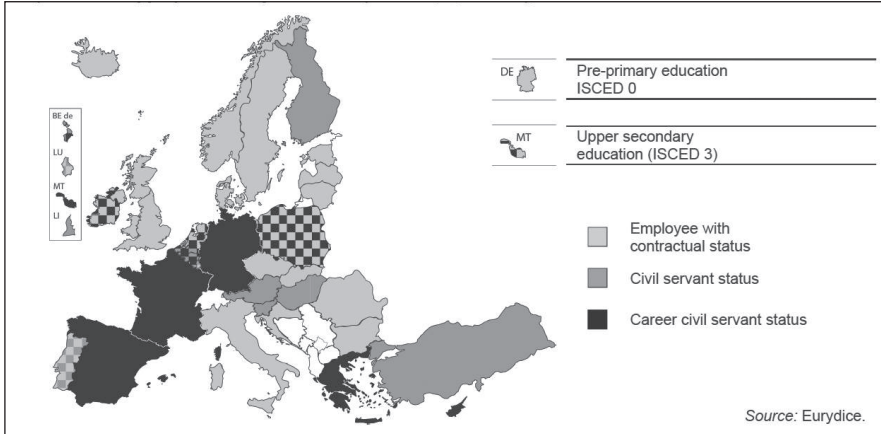
El balanç de la posada en marxa d'aquest nou procediment de composició de plantilles i de provisió dels llocs de treball permetrà conèixer l'abast real del canvi de model. Convé tenir present que, tot i que el marge de maniobra és raonablement ampli per part de l'Administració catalana, la regulació de la figura del funcionari queda fora del seu abast. La tendència a incrementar el nombre de personal per la via contractual, a més de caure en una irregularitat tècnica, no dóna estabilitat al sistema, ja que no assegura la continuïtat dels equips docents, sotmesos a les variacions derivades de trasllats o promocions, i no evita la precarització continuada de les condicions laborals.

Els sistemes de contractació de professorat a Europa es corresponen amb els nivells de descentralització administrativa: Espanya, juntament amb França, Anglaterra i Turquia, concentra la selecció en òrgans superiors de decisió; en canvi, països del centre i nord d'Europa deleguen aquesta tasca a l'escola o als poders municipals o locals. Quant al tipus de contracte del professorat, el sistema centralitzat es correspon aproximadament amb els models de funcionari de carrera. El gràfic mostra els tres tipus de contractes: funcionari de carrera (*career civil servant*), funcionari amb legislació diferent que la d'altres sectors (*civil servant*) i treballador amb relació contractual.

En els sistemes de contractació oberta, com el nord-americà, que també preveu vies alternatives en la formació, el professorat fixat en època de recessió econòmica mostra uns nivells més alts d'eficàcia i de rendiment que en moments de bonança econòmica (Nagler, Piopiunik i West, 2015). En la investigació duta a terme per aquests autors als Estats Units, es destaca que en temps de recessió s'eleva notablement la demanda de treball, i això atrau els millors expedients, un fenomen que s'inverteix quan canvien les condicions generals del mercat, la qual cosa allunya els millors talents de l'educació. Segurament, en models més tancats de contractació, com el nostre, es garanteix millor l'estabilitat del sistema i s'eviten fugues cap a altres sectors, però també és cert que s'impedeix una promoció professional més equilibrada.

## Gràfic 5.

### Models de contractació del professorat a Europa



Font: Eurydice, 2013.

## Condicions laborals i benestar professional

Exercir la professió amb el màxim nivell de benestar personal i col·lectiu és un dels factors de qualitat del sistema. Això no implica incidir només en la millora de les condicions laborals (retribucions, horaris, ràtios, etc.), sinó en aquells aspectes que dignifiquen i singularitzen la tasca docent, com la satisfacció pels resultats dels alumnes, el clima de treball i de relacions humanes als centres educatius, la implicació i participació en la presa de decisions, la relació amb les famílies, el reconeixement social i del públic per l'activitat escolar i educativa, o la sensació de participar en un projecte «consistent i engrescador» (Longàs i Martínez, 2012, p. 134).

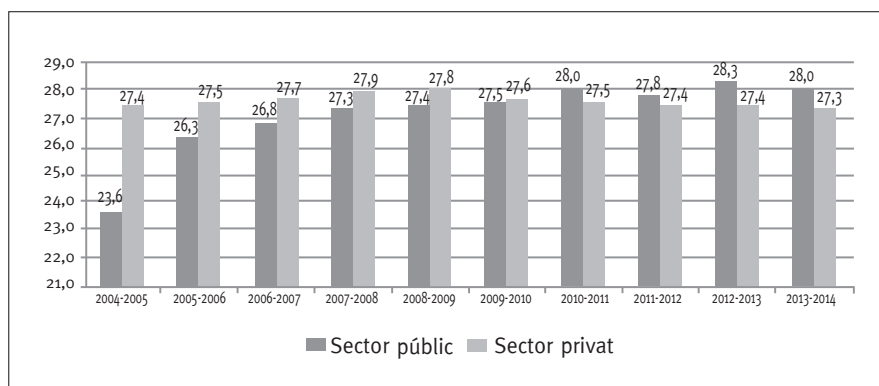
Diversos estudis mostren, des de fa dècades, una constant pèrdua de satisfacció del professorat per la seva feina, no tant per les tasques directament realitzades amb la docència (fer classe, atendre famílies, etc.) com pel context global de l'activitat docent. Les dades mostren que el grau de satisfacció dels docents amb la professió és clarament

deficient i les causes que expliquen aquesta sensació tenen diversos orígens. A més, amb l'objectiu de revertir la situació, sovint es defensa la necessitat de canviar les condicions laborals i el conjunt del sistema; paradoxalment, davant de les dificultats d'operar aquests canvis a mitjana i gran escala, s'opta per unes polítiques radicalment contràries orientades a la millora del benestar individual. La derivació lògica d'això és una sensació de salvar els mobles, on cadascú ha de resoldre la seva situació, una mostra de la qual la tenim en l'augment de demanda de formació sobre estabilitat emocional, salut laboral, *mindfulness* i temes semblants, com hem vist en un punt anterior. Es podria entendre com una mostra de supervivència professional i personal davant del fracàs col·lectiu, que, per a alguns, és conseqüència del desastre educatiu en què estem immersos, diagnòstic que no compartim.

Les dades remetent a un enduriment de les condicions laborals, expressat en termes de ràtios, dedicació lectiva, manca de recursos i ambient de treball. A més, la poca intervenció en les decisions educatives, en un marc de falta real, que no nominal, d'autonomia de centre, allunya el professorat de qualsevol implicació en els resultats educatius.

## Gràfic 6.

### Ràtios alumnat per unitat docent a l'ESO. Curs 2012-13



Font: Generalitat de Catalunya, 2013.



Les dades indiquen un increment progressiu de la ràtio d'alumnes per unitat docent molt més acusat a partir del curs 2005-06 en el sector públic, i que en el curs 2010 arriba a superar el del sector privat. Amb l'aprovació del Reial decret llei 12/2012, de mesures de racionalització de la despesa, per part del Govern central, que autoritzava un increment del 20% de les ràtios, i les polítiques d'ajustament pressupostari dels darrers governs de la Generalitat, la pressió sobre les aules s'ha incrementat notablement.

Així, és certament preocupant l'assignació a alguns centres, públics o concertats, de més alumnes dels que toquen segons les ràtios acordades, que poden convertir la tasca docent en una activitat fora mida, «inhumana», com sol catalogar la situació una bona part del professorat. La sobreocupació d'aules, especialment a secundària, s'afegeix a la realitat d'uns espais insuficients per encabir tots els alumnes i d'uns equipaments sovint inadequats per a les característiques físiques dels nois i noies adolescents. L'augment de talles, en vertical (tenim nois i noies amb una mitjana d'alçada i de corpulència cada cop més alta) i horitzontal (els problemes de sobrepès incideixen de manera notable en els equipaments escolars), contrasta amb les dimensions d'uns equipaments que no s'han revisat en dècades. Aquestes pressions en termes de ràtios i espais inadequats acostumen a desembocar en el sacrifici d'iniciatives singulars, no reconegudes per l'Administració, com ara desdoblaments o oferta d'optatives afegides al batxillerat, que són eliminades i acaben per minvar la qualitat del servei educatiu.

En termes comparatius, a la mostra de TALIS 2013 per a l'OCDE, el professorat de secundària afirmava que treballa amb una mitjana de 24 alumnes per classe. Entre el 2000 i el 2011, aquests valors han tingut una tendència decreixent en la majoria de països, també en els de valors més elevats, com Corea del Sud, que va passar de 38,5 alumnes per classe el 2000 a 34 alumnes el 2011 (OCDE, 2013). Pel que fa a les ràtios d'alumnes per professorat, en termes comparatius,

Espanya se situa per sota de la mitjana europea (Eurydice, 2013): 13,2 a primària (14,5 de mitjana) i 9,9 a secundària (12,9 de mitjana). En el cas de primària, les dades d'Espanya estan per sobre de les de Noruega (10,5), Dinamarca (11,5) i Suècia (11,7), lleugerament per sota de Finlàndia (14) i Països Baixos (15,7), i molt lluny de França (18,7) i el Regne Unit (19,8). A secundària, les ràtios espanyoles estan al mateix nivell que les de Noruega (9,7), Àustria (9,6), Bèlgica (9,4) i Luxemburg (9,1), i força per sota de les de Finlàndia (13,7), Suècia (12,3) i França (12,3).

Quant a la dedicació lectiva del professorat, el Departament d'Ensenyament estableix 25 hores setmanals a primària i 20 hores a secundària. La resta, fins a les 37,5 hores de dedicació setmanal, estan destinades a tasques complementàries de la docència (5 hores a primària i 10 a secundària), com guàrdies, reunions de departament o equips de coordinació, entrevistes amb famílies, entres altres, i 7,5 hores per a preparació de classes i correcció, formació permanent, etc. El Departament també disposa que els docents amb més de 55 anys d'edat i més de 15 anys de servei en qualsevol nivell educatiu puguin gaudir d'una reducció de 2 hores setmanals de jornada lectiva, una mesura no acceptada del tot per la comunitat educativa.

La dedicació horària del professorat dels centres públics no es pot desvincular de la tendència a implantar la jornada escolar compactada en la majoria d'instituts (82%, el curs 2013-14; Generalitat de Catalunya, 2014), que comença a escampar-se també a les escoles d'infantil i primària. Aquest fenomen està modificant els hàbits personals en relació amb el descans i els àpats d'infants i joves, i pot tenir conseqüències importants en termes de desigualtat social i èxit educatiu (Sintes, 2011, 2015).

El sector reclama una reducció de les hores lectives, per dedicar més temps sobretot a l'atenció personalitzada dels alumnes. Com s'ha vist, la dedicació laboral dels docents ha estat incrementada amb noves

responsabilitats, algunes recollides en el marc normatiu, però moltes han hagut de ser assumides pel professorat sense cap mena de reconeixement legal ni, per descomptat, cap tipus de compensació ni assignació de recursos. Així mateix, en el marc de les retallades pressupostàries dictades pel Govern espanyol l'abril del 2012 i de les decisions successives del Departament d'Ensenyament, les baixes als centres educatius no es cobreixen des del primer dia, la qual cosa provoca un entorpidiment greu en el funcionament normal dels centres, un augment de càrrega de treball per a la resta de la plantilla i una pèrdua de qualitat de l'educació.

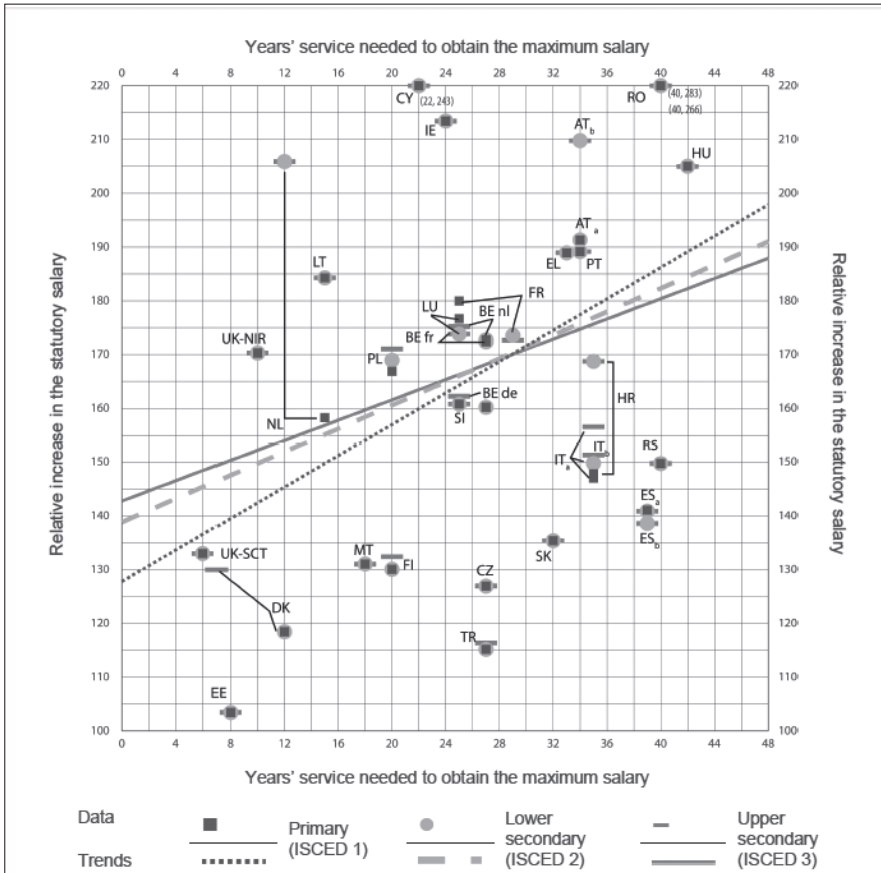
A més d'augmentar el nombre d'alumnes per aula i de no cobrir les substitucions des del primer dia, l'increment d'alumnat que presenta algun tipus de trastorn o dificultat d'aprenentatge o de caràcter socioafectiu complica la tasca docent, més encara en un context en què els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) han vist reduïda la seva capacitat d'intervenció per motius pressupostaris. La convicció als centres docents públics és que els EAP tenen la consigna de no signar cap dictamen de diagnòstic de trastorns d'aprenentatge o de personalitat que pugui significar la necessitat d'incorporar algun professional de suport als centres, una situació que els deixa en desavantatge en relació amb la concertada, que poden contractar privadament els serveis necessaris. Precisament, aquesta situació obliga les famílies de l'escola pública a buscar una solució per canals privats, sigui amb un professional extern de suport o canviant el fill a una escola concertada que atengui el seu cas. Però per al docent de l'escola pública a qui no se li resol el cas o els casos, la pressió sobre la tasca diària és important, a banda que els més conscienciats es queden amb la sensació que el servei públic d'educació no garanteix uns mínims de qualitat, que sí cobreix l'escola privada.

## Retribucions i carrera professional

Un informe del 2007 publicat pel Consell Superior d'Avaluació alertava que l'horitzó laboral del professorat «és de curtes expectatives (promoció laboral molt limitada), fet que pot generar dinàmiques rutinàries associades a la falta de noves fites laborals», malgrat que l'escala de retribucions és equiparable a la mitjana dels països de l'euro (Prats, 2007, p. 108). També Pedró indicava el mateix el 2008, en el sentit que «no es pot afirmar que existeixi a Espanya una carrera professional pròpiament dita» (Pedró, 2008, p. 173). Un dels temes pendents en polítiques de professorat és la configuració d'una carrera professional clarament delimitada i degudament remunerada, més enllà del model per estadis, com funciona des del 1992 (i des del 2005, per als docents de l'escola concertada) per acord entre els sindicats i el Departament d'Ensenyament.

Els salaris del professorat del sistema públic de Catalunya se situen en uns paràmetres relativament mitjans comparats amb altres feines amb formació i responsabilitats semblants, en un nivell mitjà-alt en comparació amb altres països en termes de renda *per capita* (Prats, 2013), però en un nivell baix quan analitzem l'evolució de la carrera professional en el seu conjunt. Les dades indiquen una lenta progressió de salaris durant tota la carrera professional en totes les etapes educatives, amb un màxim del 140% sobre les percepcions inicials al cap de quaranta anys de professió (Eurydice, 2015).

## Gràfic 7. Progressió salarial. Dades relatives



Font: Eurydice, 2015.

Com s'observa al gràfic, el professorat espanyol (en termes mitjans, sense tenir en compte les diferències per comunitats autònomes), juntament amb el de Turquia, Txèquia i Eslovàquia, se situa en el quadrant inferior dret del gràfic: per sobre de 25 anys i per sota del 140%. Això vol dir que necessiten 27 o 40 anys de feina, segons el cas, per incrementar la nòmina entre un 20% i un 40%. Les taules de progressió són més interessants en països com els Països Baixos, Letò-

nia, Xipre i Irlanda, que en prop de més de dues dècades de professió dupliquen el salari inicial.

Per acord de 18 de juny de 1992 entre les organitzacions sindicals i el Departament d'Ensenyament, es va posar en marxa per als docents del sector públic un sistema d'acreditació de mèrits professionals per estadis avaluable cada sis anys, amb complement retributiu que ha de ser sol·licitat pel docent de manera voluntària, al marge del complement automàtic d'antiguitat. Des del 2005, aquest sistema també s'aplica a les escoles concertades. En aplicació de les mesures d'ajustament pressupostari del 2012, el primer tram avaluable es concedeix a partir del 9è any de docència, en contra del criteri sindical, que reclama respectar l'acord inicial de sis anys. Segons Comissions Obres: «Aquesta mesura va afectar més dels 6.000 docents (funcionaris i interins) que tenien 5 anys de serveis el 2012» (Comissions Obreres, 2014), amb una pèrdua acumulada de 4.500 euros per persona, a més dels 24.000 que en podrien quedar afectats en els anys successius, segons el sindicat.

L'assoliment d'estadis per part dels docents, fins a un màxim de cinc en tota la carrera professional (tres per als que no siguin funcionaris), significa un reconeixement minso a la implicació en projectes d'innovació i només potencia, de fet, la participació en activitats de formació permanent. En realitat, el 60% dels mèrits (el 90% en el primer tram) només s'han d'acreditar amb la permanència en actiu durant sis anys (o nou, per al primer tram). El 40% restant correspon a activitats de formació permanent o titulacions complementàries i diplomes de llengües estrangeres, entre altres mèrits, i també per la implicació en la millora dels resultats del centre (fins a un 10%), avaluat per la Inspecció. El desenvolupament d'activitats directives, les tutories d'estudiants en pràctiques (futurs docents) i la representació sindical són mèrits per avaluar, com també la innovació educativa i la creació de materials didàctics, però en menor mesura.

De fet, el pes de la meritació recau majoritàriament en la prestació de serveis i en l'acumulació de punts per mitjà de l'assistència (i no pas en l'aprofitament i l'impacte en la pràctica) en activitats de formació. Per tant, és un complement de caràcter merament quantitatiu, que no reflecteix el valor afegit que pugui aportar el docent a l'evolució educativa dels alumnes i a la millora de qualitat del centre escolar, i que no expressa cap informació qualitativa sobre la millora docent.

L'avaluació de la qualitat està relacionada amb la percepció de satisfacció per la feina. En aquest sentit, a escala internacional, TALIS 2013 mostra que el professorat de secundària que se sent més eficaç és el que també rep més avaluació a partir dels resultats acadèmics dels alumnes (Prats, Tey i Marín, 2015). Així, el 93% del professorat és avaluat de manera formal, una xifra que queda rebaixada al 64% en el professorat espanyol, semblant al de Finlàndia (74%). Així mateix, el 83% del professorat espanyol mai és avaluat de manera formal per altres col·legues, i el 53% tampoc per instàncies externes al centre. En canvi, quant a les avaluacions informals, el 93% de la mostra de TALIS declara haver estat observat a l'aula (el 59% a Espanya); el 78% té una retroalimentació a partir d'enquestes dels alumnes (72% a Espanya); el 71% és avaluat pels seus coneixements (34%); el 95%, per les qualificacions dels alumnes (97%); el 80%, per autoavaluació (79%), i el 88%, per comentaris de les famílies (90%).

Normalment, aquestes avaluacions no es fan servir per reconèixer el professorat més eficaç, però sí que permeten establir mesures de millora, com ara parlant amb el docent implicat (el 98% de mitjana general i el 86% a Espanya), posant en marxa un programa de millora (81% i 49%); assignant un professor tutor d'acompanyament (71% i 25%), o canviant-li les responsabilitats laborals (69% i 42%). Les avaluacions també poden tenir repercussions negatives, com ara en la promoció professional (52% a la mostra internacional i 27% a Espanya), l'acomiadament del docent (60% i 28%), la reducció del sou (31% i 3%) o la imposició de sancions materials (19% i 1%).

Com s'ha esmentat, la percepció del professorat és que les avaluacions de la qualitat docent repercuteixen en la satisfacció i la projecció social: el 57% afirma que això produeix un reconeixement públic (el 51% a Espanya); el 66%, que augmenta la seva confiança com a docent (el 59% a Espanya); el 62% diu que incrementa la satisfacció a la feina (el 54% a Espanya); el 57% fa que millori en les pràctiques docents (el 45% a Espanya), i el 48%, en el coneixement de la matèria (33% a Espanya). Amb tot, el 45% reconeix que les avaluacions que rep no tenen repercussió en la manera d'impartir la classe.

Com veiem, els mecanismes d'avaluació de la qualitat docent són clarament insuficients i no permeten adoptar decisions de millora. A Catalunya, la posada en marxa del sistema d'avaluació anual de centres (AVAC) per part del Departament d'Ensenyament, a partir del curs 2014-15, implica que els resultats d'aquesta avaluació incideixen en els mèrits individuals, però només si així ho demana el docent, ja que l'avaluació dels estadis és voluntària. En aquesta avaluació de centres es tenen en compte tres dimensions: resultats acadèmics (proves de competències), valoració dels objectius de centres i condicions d'equitat (abandonament, absentisme, atenció a la diversitat i inclusió). Probablement, el punt més delicat serà el segon, per l'ampli marge de discrecionalitat que pot presentar, ateses les situacions variades de partida.

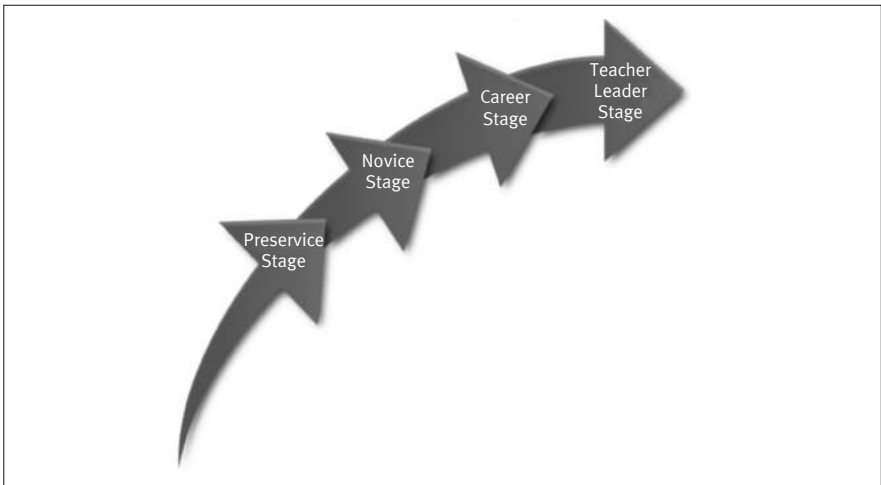
De tota manera, el desenvolupament professional com a dret és un concepte enganyós, segons fonts consultades. La necessitat de definir clarament una carrera horitzontal, al llarg de la vida docent, en tasques estrictament vinculades a l'ensenyament, en combinació amb una carrera vertical, que permeti la mobilitat a altres tasques en el món de l'ensenyament (directives i de coordinació, per descomptat, però també d'assessorament i suport, etc.), és una reclamació del sector. En aquest sentit, dins de la carrera horitzontal, es fa imprescindible definir les tasques i responsabilitats segons les etapes profes-



sionals durant la vida laboral: novells, de recent incorporació al centre però no novells, d'autonomia o ple exercici professional, preemèrits o prejubilats, emèrits o jubilats, etc. Aquestes etapes han de tenir també el seu reflex en les escales de retribucions i altres incentius no econòmics, integrades als estadis esmentats. Sense una definició més o menys precisa de la carrera professional no es pot garantir una plantilla engrescada i amb un horitzó definit. El gràfic següent sintetitza el model de carrera professional, en termes de progressió en el grau d'autonomia.

### Gràfic 8.

#### Model de carrera professional



Font: Behrstock-Sherratt *et al.*, 2014.

Amb dades d'Eurydice, des del 2001-02, s'ha detectat una tendència a augmentar l'edat de jubilació en el sector educatiu en un terç dels països europeus. Més de la meitat del professorat de Catalunya està per sobre dels 45 anys, en concret, el 53% (57% al sector públic i 42% al privat). Per tant, comparat amb la mitjana que ofereix l'OCDE a l'informe TALIS 2013 (43 anys), la població docent de Catalunya presenta un envelliment relativament més elevat. Segons Eurydice, el 45% de

la plantilla docent espanyola de secundària tenia més de 45 anys el 2009, amb expectativa de jubilació a 15-20 anys. Les dades eren més preocupants a Itàlia, amb un 68% de docents més grans de 45 anys, o a Alemanya (63%). Els països nòrdics, en canvi, tenen una expectativa de jubilació més equilibrada i esglaonada, amb franges del 15% cada cinc anys: així, Finlàndia espera jubilar el 45% del professorat en els tres pròxims quinquennis, igual que Suècia, Dinamarca i Noruega. Les taxes de reposició haurien de ser una preocupació de les administracions encarregades i mirar de mantenir unes quotes equilibrades que permetessin esglaonar aquest procés, en concordança amb les polítiques d'accés a la funció docent.

Com relata Sennett, l'antiguitat és un concepte que ha perdut valor, com mostren les polítiques de prejubilacions anticipades en la majoria de sectors (Sennett, 2009, p. 51). Paradoxalment, però, aquesta tendència no s'ha produït en el món de l'ensenyament i, naturalment, de la funció pública en general, i tampoc no és aprofitada l'experiència de l'antiguitat per revertir la seva aportació al sistema. Com relata un bon mestre ja jubilat: «Una empresa seriosa voldria mantenir les aportacions i les experiències de treballadors que hi han passat molts anys [...]; potser l'Administració educativa no és una empresa seriosa» (Girona, 2015, p. 91).

## **Projecció social**

Un dels pilars del sistema educatiu és la convicció dels seus professionals sobre les expectatives d'èxit i sobre el reconeixement social de la seva tasca. El prestigi social de la professió docent manté uns nivells estables des de fa unes dècades, malgrat la percepció negativa que sol expressar el mateix col·lectiu docent i el descrèdit continuat que sovint plana per mitjans de comunicació i declaracions de líders polítics i d'opinió. La posició d'alguns polítics frega la hipocresia, amb declaracions altisonants a favor de l'educació i la seva importància per

a la societat, que són pràcticament oblidades quan ocupen càrrecs de responsabilitat. En aquest joc de prestigi social de l'educació i de la docència com a professió, intervenen un conjunt de factors, inherents a les tensions pròpies del sistema educatiu però també a les dinàmiques socials, econòmiques i polítiques.

La baixa percepció social sobre la qualitat del sistema podria incidir de manera negativa en la sensació d'autoeficàcia i en la percepció que puguin tenir els docents del prestigi social de la seva tasca. Per descomptat, el canvi que ha experimentat el concepte d'autoritat a la nostra societat explica una bona part de la pèrdua de prestigi de l'educació i dels docents, que han de bregar amb un munt d'adversitats en el dia a dia, fet que augmenta la seva sensació de vulnerabilitat. Quan la societat ha perdut lideratges en molts àmbits, demana a l'educació reinventar l'autoritat.

Segons el baròmetre del CIS de març del 2012, el 24% de la població enquestada afirmava que l'educació a Espanya era dolenta o molt dolenta, i el 38% la qualificaven de regular (CIS, 2012). Sobre aquest 62%, el 14% afirmaven que es devia a la poca motivació del professorat i només un 1% ho atribuïa a la manca d'autoritat o a la formació insuficient dels docents. El 40% de la mostra afirmava que l'educació havia empitjorat en deu anys, i el 31% defensava el contrari. Com a solucions per millorar l'educació, l'11% de les persones enquestades proposaven millorar les condicions laborals i la formació del professorat, i es mantenia en un 1% els que proclamaven la necessitat d'incrementar l'autoritat del docent.

El Global Teacher Status Index, promogut per la Varkey Foundation, patrocinadors també del Global Teacher Prize, que des del 2014 premia amb un milió de dòlars el millor docent del món, recollia el 2013 una enquesta feta en vint-i-un països del món sobre el prestigi de l'educació i del seu professorat. Segons aquest estudi, el professorat espanyol obté 30,7 punts (sobre 100), pràcticament igual que Finlàn-

dia (28,9) i França (32,3), molt lluny de la Xina (100 punts), Grècia (73,7) i Turquia (68), i molt per sobre de països com Itàlia (13) i Japó (16,2). Els autors també van correlacionar aquests resultats amb les proves PISA, amb la conclusió que no es pot vincular rendiment acadèmic i prestigi social, i que les variacions entre països es deuen a diferències culturals (Dolton i Marcenaro-Gutiérrez, 2013). Sense entrar a valorar la fiabilitat d'aquest informe, per l'amplitud escassa de les mostres de cada país, és simptomàtica la insistència a mesurar el valor social de l'educació i la importància del docent amb les proves PISA com a element de referència. Aquesta observació entra en contradicció amb les consideracions inicials sobre l'heterogeneïtat i la complexitat de tasques que duu a terme el professorat, i expressa la invisibilitat social o la manca de projecció de la realitat docent a la societat.

Portes endins, però, el grau de satisfacció del professorat amb la seva feina és prou raonable. Així, segons l'estudi de Pedró del 2008, el 56% del professorat se sent satisfet o molt satisfet amb les condicions laborals, el 81% ho està amb la feina d'aula, i el 39% considera que això podrà millorar en el futur (Pedró, 2008, p. 240). En realitat, se sent més ben valorat pels alumnes (68%) i significativament menys per les famílies (52%), una dada que explica la importància donada a la vida directa a l'aula, que és ben valorada tant en la pràctica docent com en la relació amb els alumnes. No passa el mateix quan el professorat opina sobre el prestigi social de la docència.

Les dades de TALIS 2013, per al professorat de secundària, mostraven que només el 8% dels docents espanyols se senten prou valorats per la seva feina. En termes comparatius, el 30% de tota la mostra a escala internacional considerava que la professió docent està ben valorada per la societat. La xifra arriba al 66% a Corea de Sud i al 59% a Finlàndia, però és del 4% a Eslovàquia i del 5% a França i Suècia (OCDE, 2014).

Un estudi de la Fundación Sociedad y Educación, del 2013, recollia les diferències entre la percepció social del professorat, el prestigi que el professorat creu que hauria de tenir i el valor que dóna la societat a la professió docent. En una escala d'1 a 5, el prestigi que percep el professorat és de 2,3; el que creu que hauria de tenir és de 4,5, i el que li dóna la societat és de 3,7. Les distàncies respectives entre aquests tres valors expliquen clarament un desajust d'autoimatge per part dels docents, de prop d'un punt i mig sobre cinc entre el que perceben i el que dóna la societat, i la sensació d'autopercepció negativa, de gairebé el doble entre el que perceben i el que creuen que haurien de rebre (Pérez-Díaz i Rodríguez, 2013, p. 45).

Les dades, per tant, tornen a expressar una clara dificultat per projectar una imatge més ajustada a la realitat del que significa avui exercir la docència. En aquest sentit, una de les iniciatives més interessants de projecció social dels docents ha estat la posada en marxa d'un compromís ètic del professorat, promogut per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya el 2011. El document busca una reflexió profunda «sobre la finalitat i el sentit de l'educació», en un moment de transformacions complexes en totes les esferes de la societat, i especialment en un moment de canvi generacional als centres docents (FMRPC, 2011, p. 5). Precisament, posar el focus en l'exercici de la professió des d'una mirada ètica significa que els seus impulsors defensen el paper nuclear del docent sense renunciar a la millora de les condicions que fan possible la pràctica docent a l'aula i al centre educatiu, i que transcendeix les parets de l'escola. Aquest compromís ètic es concreta en sis àmbits: 1) amb els destinataris, infants i joves, i l'educació que han de rebre; 2) amb les famílies i la coresponsabilitat en l'educació dels fills i filles; 3) amb el centre educatiu, en el marc del seu projecte educatiu; 4) amb l'entorn i els altres agents educatius; 5) amb el professorat mateix i la professió, i 6) amb la societat, en el sentit de saber dibuixar el model de persona que es pretén educar, donar sentit a l'educació i definir clarament com treballar per assolir-ho. Una iniciativa semblant, en forma de codi deon-

tològic dels docents, va ser duta a terme pel Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya, amb l'aprovació el 2011 d'un text que vincularia els seus associats que exerceixen la docència en educació secundària. És un text que recull els temes bàsics des del punt de vista del deure deontològic.

L'autoregulació de la professió docent en el terreny ètic és un dels punts forts d'aquestes propostes perquè envien un missatge molt clar a la societat sobre el compromís individual i col·lectiu per incrementar la qualitat educativa, tot i que cap de les dues iniciatives no estableix mecanismes per vigilar-ne el seguiment i compliment dels preceptes. De tota manera, l'emergència d'aquest tipus d'iniciatives des del sector mateix empeny els professionals a no esperar solucions exteriors i a mirar d'incidir positivament en la millora de l'educació a partir de les estructures existents, que cal reformar en el sentit de fomentar espais i mecanismes de participació i implicació dels docents en la presa de decisions en un clima de mútua confiança. Aquest ha estat el procediment seguit per a l'elaboració del document de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, el recorregut del qual queda a càrrec de la bona voluntat del col·lectiu.

Precisament, el document dels moviments de renovació pedagògica destaca la necessitat de donar «una mirada positiva a la nostra professió i el valor que es mereix d'acord amb la transcendència social i cultural que implica [...] posant el valor de l'educació i del docent en la societat, [...] gaudint de la professió, que ens ajudarà a fer-la estimar i a ser respectada» (FMRPC, 2011, p. 17). Aquestes qüestions fan referència a la necessitat de projectar una determinada imatge pública del professorat, tant en clau d'implicació en la comunitat com en el sentit de donar un missatge social positiu. Aquesta projecció social del professorat es produeix en dos àmbits, sigui a través dels espais habituals de representació (a través de sindicats, moviments de renovació pedagògica o col·legis professionals), sigui amb presència directa dels docents en els mitjans de comunicació i en les xarxes socials.

Les dades d'afiliació sindical dels docents estan lluny de les que mostren països com Finlàndia, on un sol sindicat (OAJ) aplega el 90% dels treballadors de la docència. Els llocs web d'alguns sindicats catalans no destaquen precisament per la seva capacitat de presentar la informació d'una manera ordenada i clara. En particular, la política de transparència no hi queda prou reflectida i costa de localitzar-hi la informació relativa a l'afiliació i altres dades. Caldria estudiar amb rigor la imatge social de la professió que projecten. La mateixa observació és aplicable als moviments de renovació pedagògica, que solen aconseguir una àmplia mobilització en activitats de formació, com les escoles d'estiu, però que tampoc no mostren xifres del nombre de persones associades. Quant als col·legis professionals, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya ostenta la representació del professorat d'educació secundària, i tot i que, en la darrera memòria no ofereixen dades del nombre de persones col·legiades, també és present en els òrgans de representació institucional i té una funció d'intermediació del seu col·lectiu davant de l'Administració i de la societat.

Aquestes organitzacions tenen una entrada directa en els mitjans de comunicació com a representants dels docents. La responsabilitat de la premsa i dels serveis informatius de ràdio i televisió en el prestigi social dels docents es fa més evident en el moment de seleccionar els testimonis experts per cobrir determinades notícies sobre educació (inici de curs; resultats de proves internacionals; experiències educatives innovadores, etc.), sovint massa resoltes amb veus expertes allunyades de l'aula. Altres entitats i fundacions (Fundació Jaume Bofill, Edu21, etc.) i les seves accions tenen també un cert ressò social i serveixen de portaveus o, segons com es miri, d'intermediaris entre el sector i la societat.

En realitat, els temes educatius han tingut tradicionalment una repercussió minsa en l'agenda mediàtica i sembla que el món educatiu, «sense grans històries per explicar», com diu un periodista, no atreu

els mitjans. No obstant això, els temes educatius poden ser notícia, més enllà de determinades situacions particulars, perquè la societat està buscant en l'educació una explicació de molts dels seus mals que no troba enlloc. Per la seva banda, les famílies reclamen una informació de qualitat, que troben a la xarxa, i potser per aquesta raó els mitjans de comunicació generalistes dediquen més espai a l'educació, després de comprovar una demanda real de major informació en les audiències i una necessitat de difusió dels temes educatius.

L'educació pot ser atractiva per als mitjans (Alfías, 2015; Carey, 2014), però convindria investigar, amb recerques qualitatives, com impacta sobre el prestigi de la docència i l'educació la propagació morbosa de determinades notícies luctuoses (la mort recent d'un professor de secundària en mans d'un alumne n'és un exemple) o violentes (les agressions de familiars a mestres), com també la presència de docents en programes de ficció (la tardor del 2015 s'ha emès per Televisió de Catalunya *Merlí*, una sèrie televisiva sobre un professor de filosofia de secundària amb un caràcter poc habitual) o la participació de docents en concursos televisius de caràcter cultural.

En suma, la projecció social del professorat ha de ser un tema que caldria incorporar de manera decidida a les agendes polítiques, com també hauria de formar part de la consciència particular de cadascú per poder traslladar a la societat un missatge directe i honest sobre la situació del sistema educatiu i de la docència en particular.

## PROPOSTES

Aquest apartat final té un caràcter propositiu, amb accions a curt, mitjà i llarg termini, que hauran de liderar diferents agents del sistema educatiu. S'organitza en els àmbits següents: funció docent, formació i projecció social.



L'agenda de polítiques de professorat es pot resumir en els eixos següents:

1. Millorar les condicions de la docència i definir amb claredat la carrera professional.
2. Reforçar la formació i vincular-la a la recerca des dels centres educatius.
3. Incrementar el prestigi social de la funció docent i situar el relat dels docents en l'agenda política i mediàtica.

## **Funció docent**

Elaborar un estatut docent que reculli un catàleg actualitzat de les funcions professionals i de les responsabilitats legals i pedagògiques dels docents a les escoles, vinculades als projectes educatius, amb criteris de proximitat, aclarint també les responsabilitats col·lectives (claustre, equips docents, etc.). Aclarir l'horari de dedicació del docent.

Obrir el ventall de perfils professionals que treballen en els centres educatius. Establir plantilles amb presència de professionals procedents de la psicopedagogia, la pedagogia i l'educació social.

Revisar les instruccions relatives a la funció docent per incorporar-hi una mirada col·lectiva a les tasques de docència directa i a les complementàries, tot incrementant el reconeixement de les tasques en equip.

Dissenyar, en el marc de l'estatut docent, una carrera professional vertical i horitzontal amb una definició clara de responsabilitats i expectatives en cada un dels trams de la vida professional.

Revisar les reduccions horàries a partir dels cinquanta anys i permetre mobilitat entre etapes quan l'edat o les circumstàncies personals ho

reclamin (mestres d'infantil amb determinades patologies que els impedeixen fer la feina, però competents per a primària).

Garantir per decret l'estabilitat de plantilles i la continuïtat dels equips docents. Assegurar permanències prolongades de docents a causa de projectes educatius compartits i no d'interessos particulars per raons de domicili, etc.

Revisar les ràtios amb criteris de flexibilització i proximitat, establint uns marges més adequats a cada realitat social i geogràfica. Assignar espais físics en funció de les ràtios i de les condicions que exigeixen determinades característiques dels alumnes (especialment, a secundària).

Assignar equips docents per grup-aula, i no assignar professorat de manera individual, per abordar millor el tema de la planificació docent en equip, preveure millor baixes i substitucions, etc. Cobrir substitucions des del primer dia.

Simplificar la gestió burocràtica dels centres educatius i de la vida laboral dels docents.

Obrir un debat sobre la gestió del temps, la dedicació laboral i la jornada lectiva que permeti organitzar el temps amb altres paràmetres i facilitar espais per pensar pedagògicament.

Dur a terme una auditoria sobre clima laboral que permeti identificar els riscos psicosocials i promogui polítiques eficaces de prevenció.

Fomentar els espais d'intercanvi d'escoles públiques i privades, per afavorir el coaprenentatge entre mestres de diferents escoles.

Simplificar els sistemes d'accés interí a la funció docent i clarificar el temps necessari per accedir a una plaça estable.

Establir un sistema d'inducció, mentoria o acompanyament per al professorat novell vinculat amb el període final de la formació inicial, amb una retribució econòmica i reconegut per al professorat mentor de les escoles. Incorporar l'entrevista en l'accés a la feina en el primer centre d'arribada.

Posar en marxa processos d'avaluació del professorat amb criteris de proximitat i de transparència, a partir dels objectius plantejats en els projectes educatius de centre.

Impulsar l'autoavaluació de la qualitat docent, per mitjà dels instruments adients, com a part integrant d'un model d'avaluació integral de la qualitat del sistema.

Establir mesures d'acompanyament en cas d'avaluacions negatives, per mitjà de la formació permanent i de tutories amb docents experimentats.

Afavorir la recerca educativa amb la implantació de plans territorials de recerca, amb la implicació del professorat i dels centres educatius.

Promoure la integració de professorat en equips de recerca mixtos, entre universitat i escola, en el marc d'un programa global de recerca i innovació educativa.

Facilitar la participació de professorat en recerca i innovació per mitjà de la flexibilització horària i de funcions als centres educatius que no interrompi el treball a l'aula.

Reactivar el model de llicències d'estudis per al professorat, ara pràcticament abandonat, i afavorir-ne la integració en línies de recerca àmplies que incideixin directament als centres educatius.

Obrir espais de participació del professorat en la presa de decisions en l'àmbit del centre educatiu i en nivells superiors.

Facilitar un clima de confiança mútua entre Administració i professorat que afavoreixi el treball conjunt, superi els falsos discursos redemptors sobre l'educació i trenqui amb les dinàmiques d'enfrontament.

Incentivar recerques sobre les condicions de la docència i el seu impacte en els resultats educatius (no tan sols acadèmics). Obrir els fitxers de les administracions educatives als equips de recerca.

## **Formació**

Obrir el debat sobre la confluència de les vies formatives d'educació infantil, primària i secundària, de cara a la unificació dels cossos d'ensenyants.

Incentivar la participació del professorat en exercici, i la implicació dels centres educatius, en la formació inicial dels futurs docents.

Valorar els límits de la formació inicial, amb una definició precisa del procés formatiu necessari previ a l'accés a la professió, en el marc de la carrera professional.

Ajustar les necessitats de perfils docents que reclama el sector (Departament d'Ensenyament i ocupadors privats) amb les titulacions ofertes per les universitats (graus, graus amb mencions, titulacions de màsters i postgraus, altres títols d'especialitat...). Flexibilitzar la normativa de titulacions de mestre per donar encaix a noves demandes socials i educatives.

Orientar la formació inicial cap a la influència educativa i impulsar el compromís docent i la formació del caràcter d'un professorat com a professional autònom que pren decisions en equips col·laboratius.

Insistir en la necessitat de treballar des de la formació inicial sobre models inclusius i d'equitat de gènere, superadors de conductes abusives i actituds segregadores.

Dissenyar la formació amb una mirada col·laborativa entre universitat i escola, amb la presència dels diferents agents en totes les fases de la formació.

Incentivar la formació permanent orientada a l'impacte sobre els centres educatius i afavorir-la amb polítiques actives de substitució, anys sabàtics, formació en horari laboral, etc.

Establir un pla d'avaluació formal sobre l'impacte en la docència de la formació permanent duta a terme de caràcter individual.

Fomentar la implicació real del col·lectiu docent en el disseny de la formació i afavorir l'elaboració de plans individuals de formació i desenvolupament professional.

Identificar els fons econòmics relacionats amb formació, innovació i recerca, i aprofitar de manera eficaç el 0,7% corresponent a la formació permanent per al professorat de l'escola pública.

Catalogar la formació permanent del professorat com a formació superior, de nivell de màster universitari, i no com a formació professional. Revertir aquesta formació en recerca i innovació (I+D+i).

Donar entrada al professorat jubilat en la vida dels centres educatius i fomentar la seva participació en la formació inicial i permanent.

Desenvolupar un marc normatiu que fomenti la recerca i la innovació educativa associada a la formació, incorporades també com a tasques reconegudes i pròpies de la funció docent, que també faci emergir la innovació oculta, fruit de la individualitat.

## Projecció social

Implicar la tasca docent més enllà de l'aula i assumir la seva responsabilitat social per incidir en situacions de desigualtats socioeconòmiques.

Posar en marxa canals de comunicació per connectar escoles i entorn d'una manera més directa, amb professionals del sector de la comunicació per dissenyar estratègies adequades.

Donar més visibilitat a la tasca del professorat i a les innovacions educatives en els informes publicats pel Departament d'Ensenyament i en els llocs web dels serveis educatius, especialment en les memòries d'activitats formatives. Internacionalitzar aquesta informació.

Posar en marxa un sistema d'indicadors estable que informi periòdicament de l'estat de la situació dels docents a Catalunya (satisfacció, motivació, prestigi, etc.).

Ampliar l'abast de notícies del servei de premsa de les administracions, especialment del Departament d'Ensenyament, per contribuir a donar una projecció més decidida del professorat.

Obrir un fitxer d'experts, amb professorat de totes les àrees, nivells i especialitats, per posar a l'abast dels mitjans de comunicació.

Donar més transparència a les dades relatives al professorat afiliat i associat en sindicats i associacions o moviments de mestres.

Fomentar polítiques d'orientació a l'ensenyament secundari per atreure a la docència estudiants amb bons expedients acadèmics i vocació social contrastada.

Organitzar espais de trobada entre docents, gestors i professionals dels mitjans de comunicació per identificar els mecanismes que permetin incrementar el prestigi social de l'educació i de la docència.

Reforçar els mecanismes d'autoregulació deontològica de la professió docent, que llancin a la societat i als mateixos professionals un missatge de compromís amb la qualitat de l'educació.

## BIBLIOGRAFIA

AQU (2015). *Competències dels docents graduats recentment*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

AILLAUD, A. (2014). «Los artesanos de la enseñanza postmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación». *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 1, p. 319-349.

ALÍAS, M. (2015). «L'educació és sexi», a: J. FRANÇA i P. RODRÍGUEZ (2015). *Educacions. 40 veus sobre educació i societat*. Barcelona: Icària - Diari de l'Educació.

BARBER, M. i MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems come Out on Top*. Londres: McKinsey & Co.

BEHRSTOCK-SHERRATT, E.; BASSETT, K.; OLSON, D. i JACQUES, C. (2014). *From Good to Great. Exemplary Teachers Share Perspectives on Increasing Teacher Effectiveness Across the Career Continuum*. Washington: American Institutes of Research (Center on Great Teachers & Leaders). En línia: <http://www.air.org> (consulta: 22 de juliol de 2015).

BONAL, X. i VERGER, A. (2014). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CAENA, F. (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy Issues*. Brussel·les: European Commission, Directorate-General for Education and Culture; School policy/Erasmus+; ET2020 Working Group on Schools Policy. En línia: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf) (consulta: 19 de juny de 2015).

CAREY, K. (2014). *Canal de Twitter*. En línia: <https://twitter.com/kevincairey1/status/547046390451666944> (consulta: 11 de setembre de 2015).

COMISSIONS OBRERES (2014). «Procediment de promoció docent per estadis». *Educació*, núm. 58.

CIS (2012). *Barómetro de marzo. Estudio núm. 2935*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

COM (2007). Comunicació de la Comisió al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 d'agost de 2007, «Mejorar la calidad de la formación del profesorado». Brussel·les: Comissió de les Comunitats Europees. COM (2007) 392 final. En línia: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DCo392&from=ES> (consulta: 19 de juny de 2015).

DOLTON, P. i MARCENARO-GUTIÉRREZ, Ó. (2013). *2013 Global Teacher Status Index*. Londres: Varkey Gems Foundation.

EURYDICE (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussel·les: European Commission (Directorate General for Education and Culture). En línia: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf) (consulta: 22 de juliol de 2015).

EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.



EURYDICE (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/2015*. Bruxelles: European Commission (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). En línia: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/188EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/188EN.pdf) (consulta: 11 d'octubre de 2015).

FMRPC (2011). *Compromís ètic del professorat*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

FRANÇA, J. i RODRÍGUEZ, P. (2015). *Educacions. 40 veus sobre educació i societat*. Barcelona: Icària - Diari de l'Educació.

GARCÍA ALEGRE, E. (2014). *L'èxit educatiu i el cercle pervers de la pobresa infantil. Informe de recerca*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/599.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Departament d'Educació.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). «Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, p. 56.589-56.682. En línia: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> (consulta: 27 de maig de 2015).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2013). *Dades d'Ensenyament. Alumnat, professorat, centres i grups. Curs 2012-2013*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (dossier de premsa).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Inici de curs 2013-2014*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (dossier de premsa).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Personal inscrit al Registre General de Personal de la Generalitat de Catalunya. Evolució Mensual*. Barcelo-

na: Departament de Governació i Relacions Institucionals. En línia: <http://analisiocupaciopublica.gencat.cat/default.aspx> (consulta: 11 de setembre de 2015).

GIRONA, J.M. (2015). *Vaig començar a anar a escola als sis anys*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

ICE (2007). *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

IDESCAT (2015). «Educació». *Web de l'estadística oficial de Catalunya*. En línia: <http://www.idescat.cat/cat/societat/soceduc.html> (consulta: 5 de juny de 2015).

KAMENS, D.H. (2015). «A Maturing Global Testing Regime Meets the World Economy: Test Scores and Economic Growth, 1960-2012». *Comparative Education Review*, vol. 59, núm. 3, p. 420-446.

LONGÀS, J. i MARTÍNEZ, M. (coord.) (2012). *El benestar a l'escola i en el professorat. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ, M. i PRATS, E. (2015). «La calidad de la educación y del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 452, p. 90-95.

MARTÍNEZ, M.; PRATS, E. i MARÍN, A. (2015). «La millora de la formació inicial de mestres: el Programa MIF». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 9, p. 24-42.

MUSSET, P. (2010). «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects». *OECD Education Working Papers*, núm. 48. OECD Publishing. En línia: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en> (consulta: 19 de juny de 2015).

NAGLER, M.; PIOPIUNIK, M. i WEST, M.R. (2015). «Weak Markets, Strong Teachers: Recession at Career Start and Teacher Effectiveness». *NBER Working Paper*, núm. 21.393. DOI 10.3386/w21393.

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. París: OCDE.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD.

OTERO-VIDAL, M. (2011). «Tal qual. Vint-i-cinc anys de professora a un institut de l'Hospitalet de Llobregat». *Quaderns d'Estudi*, núm. 25, p. 159-170.

PEDRÓ, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Editorial Mediterrània.

PÉREZ-DÍAZ, V. i RODRÍGUEZ, J.C. (dir.) (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación - Fundación Botín.

Pozo, Alberto del. *Nous conceptes a la Llei d'educació, per Alberto del Pozo*. Blog. En línia: <http://albertodelpozo.blogspot.com.es> (consulta: 6 de maig de 2013).

PRATS, E. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

PRATS, E. (coord.); TEY, A.; MARÍN BLANCO, A. (2015). *Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge. TALIS 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: [http://www.fbofill.cat/sites/default/files/TALIS%20final\\_210915.pdf](http://www.fbofill.cat/sites/default/files/TALIS%20final_210915.pdf) (consulta: 11 de setembre de 2015).

PRATS, J. (dir.) (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació.

ROTHSTEIN, R. (2010). «How to Fix our Schools». *Economic Policy Institut*, 14 d'octubre. En línia: <http://www.epi.org/publication/ib286> (consulta: 31 de juliol de 2015).

SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2014). *Informe sobre els drets de l'infant. Novembre 2014*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

SINTES, E. (2011). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/565-doc.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

SINTES, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/612.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

TRAYER, J.A.; SALES, A.; DOMÈNECH, F. i MOLINER, O. (2005). «Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36/8: <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Trayer.PDF> (consulta: 21 de setembre de 2015).

## AGRAÏMENTS

A més de les dades i les informacions extretes de les referències anteriors, aquest informe s'ha nodrit de converses amb Jaume Aguilar, Carme Albaladejo, Àlex Castillo, Àlex Escuder, Francisco Esteban, Francesc Ferran, Teresa Galito, Mercè Garcès, Albert Grau, Maite Gutiérrez, Francesc Imbernón, Ana Marín, Miquel Martínez, Pepe Menéndez, Pere Nieto, Mercè Otero-Vidal, Montserrat Payés, Anna Prades, Jaume Ríos, Pau Rodríguez, Montse Ros, Eva Salvà, Josep Maria Serra, Amèlia Tey i Eugeni Torres.



# **Societat i polítiques educatives**





**5** Educació i alumnat d'origen immigrant:  
vells i nous reptes per a l'èxit escolar i  
la cohesió social

Bea Ballestín i Sheila González



## INTRODUCCIÓ

Al llarg de la primera dècada del 2000, l'alumnat estranger va passar de suposar aproximadament un 2,5% de la població escolaritzada a les escoles i els instituts catalans a superar el 15% (Martínez i Albaigés, 2013), i es van produir tres circumstàncies que, al marge de l'increment numèric, van atraure l'atenció dels responsables polítics. En primer lloc, l'arribada d'aquest alumnat tenia lloc majoritàriament en edats avançades, de manera que l'escolarització no s'iniciava en els primers anys de l'educació primària, i posava en qüestió les bases de l'aprenentatge constructiu sobre el qual està dissenyat el sistema educatiu. En segon lloc, un volum important d'aquests alumnes arribava un cop començat el curs escolar (fenomen conegut com a *matrícula viva*), la qual cosa generava certes dificultats afegides per a la planificació educativa. I, en tercer lloc, s'observava una alarmant distància entre els resultats escolars de l'alumnat immigrant i els obtinguts pels seus companys autòctons.

En els últims anys, arran de la crisi econòmica, sembla haver-se produït una relaxació en les preocupacions polítiques i socials protagonitzades per l'escolarització de l'alumnat estranger, principalment per la caiguda de l'alumnat arribat en cursos avançats i pel debilitament de la matrícula viva. Però també perquè el focus d'atenció s'ha desplaçat a qüestions més de base, com la reducció de la despesa pública en

educació i l'excel·lència del sistema educatiu, a banda de l'atenció a l'alumnat més vulnerable a causa de l'increment de les situacions de pobresa familiar. Tot i això, el percentatge d'alumnes estrangers o d'origen estranger s'ha mantingut sense grans canvis i les desigualtats de resultats no han desaparegut, de manera que els centres educatius i el professorat segueixen treballant per donar respostes als reptes sorgits en aquest context.

En aquestes pàgines ens proposem presentar alguns d'aquests reptes i reflexionar-hi, i ho fem entorn de dos eixos analítics: les tensions derivades de la relació entre immigració i exclusió social, d'una banda, i entre èxit escolar i procedència etnicocultural, de l'altra. Ho fem tenint molt present que el pes dels nois i noies de famílies immigrades que han acomplert bona part de la seva escolarització (i socialització) aquí (i que, per tant, ja no es poden qualificar de «novinguts») és cada vegada més elevat, i que aquesta realitat actual més complexa planteja un debat sociodemogràfic i conceptual de fons sobre com analitzem la condició d'estrangeria en els infants i joves i, de retruc, sobre l'ús i abús de la noció de «segona generació».<sup>1</sup>

Amb aquests punts de partida, abordarem un total de nou reptes, deixant de banda —per estricta limitació d'espai— una multitud de fenòmens que, si no de manera exclusiva, sí de manera més punyent, afecten l'alumnat d'origen immigrat. L'esforç de síntesi ens obliga a passar de puntetes per diversos aspectes que marquen les experiències escolars de l'alumnat estranger, però, malgrat això, volem apropar al lector aquestes experiències, tot facilitant algunes eines per a la seva comprensió. A tal efecte, cada repte planteja una breu diagnosi per a Catalunya, una justificació de la seva rellevància i algunes —breus i necessàriament incomplertes— propostes per al seu assoliment.

.....

1. Per a un aprofundiment en aquest debat conceptual de fons, vegeu, per exemple, l'*Informe RecerCaixa*, elaborat pel CER de Migracions de la UAB (2014), citat en la bibliografia.

## COHESIÓ SOCIAL I MÓN ESCOLAR

Els sociòlegs de l'educació i els investigadors procedents d'altres àmbits científics (ciència política, pedagogia, antropologia...) coincideixen a assignar a l'escola un rol central en la consecució de la cohesió social, atès que és la principal institució amb què les famílies immigrades entren en contacte i, per tant, és un espai privilegiat per desenvolupar polítiques d'acollida i d'integració. En el terreny relacional, els centres educatius són espais clau en la configuració de relacions entre nens i adolescents, perquè és la institució on més temps passen fora de l'àmbit familiar, però també perquè es tracta d'un espai de constant intercanvi relacional allunyat de les relacions amb els adults (Alegre, 2004). Però, malgrat que les escoles i els instituts són contextos facilitadors de les interaccions entre autòctons i estrangers, la xarxa escolar no està exempta de reptes que cal superar per aconseguir esdevenir autèntics escenaris de cohesió social.

### **Repte 1: Reduir la segregació escolar entre xarxa pública i concertada**

La segregació escolar és origen —i alhora conseqüència— de la manca de cohesió social. Partint de l'interès per l'efecte de la composició escolar sobre la convivència de persones de distinta procedència en un mateix centre escolar, no és d'estranyar l'abundant producció científica que, des de l'anàlisi de les polítiques públiques i des de la sociologia, ha centrat la seva atenció en els processos d'assignació de plaça i les dinàmiques de concentració de l'alumnat estranger en determinats centres educatius (Alegre *et al.*, 2010; Benito i Gonzàlez, 2007; Bonal, 2005; Cebolla Boado, 2007; Dronkers *et al.*, 2011; Olmedo i Santa Cruz, 2008; Van Zanten i Kosunen, 2013).

Les disparitats en els percentatges de població estrangera d'escoles i instituts mostren que l'escolarització d'aquest alumnat no s'ha produït

de manera equilibrada entre els diferents centres que conformen la xarxa escolar catalana. L'adscripció territorial de moltes de les escoles i els instituts, combinada amb una forta i creixent segregació residencial, però també les dinàmiques d'elecció de centre de les famílies (principalment, la fugida de la classe mitjana de determinades escoles), i les estratègies de selecció adversa d'alguns centres han desembocat en un escenari de composicions escolars fortament distants pel que fa a la presència d'alumnat estranger.

A Catalunya, la xarxa escolar —integrada per centres de titularitat pública, centres concertats de titularitat privada però sustentats amb recursos públics i centres totalment privats— presenta una distribució fortament desigual entre tots tres tipus de centres. Com ja s'apuntava en *L'estat de l'educació de 2013* (Martínez i Albaigés, 2013), si bé al llarg de la dècada del 2000 es va reduir la distància dins la xarxa finançada públicament, és a dir, entre centres públics i concertats, a partir del curs 2010-11 se'n torna a observar un increment entre ambdós tipus de centre.

Per als últims cursos dels quals disposem dades, les distàncies són notables. A l'educació primària, en el curs 2013-14, dels 55.009 alumnes estrangers matriculats, el 86,6% assistia a centres públics, el que suposa l'11,8% dels alumnes d'aquests centres. En el cas de la xarxa privada, la presència d'alumnat estranger se situava entorn del 4,7%. Major segregació s'observa a l'educació secundària, amb dades de 2014-15: els instituts públics estan conformats per un 17,1% d'estrangers, mentre que als centres concertats el percentatge es redueix al 6,8%.

**Propostes:** la distribució equilibrada entre centres finançats amb recursos públics, és a dir, entre centres públics i concertats, requereix l'assoliment d'un compromís per part dels centres de titularitat privada per assumir, en igualtat de condicions, els diferents perfils d'alumnat que s'escolaritzen a Catalunya. Això implica, necessàriament, el condi-

cionament del concert a l'assumpció d'aquesta responsabilitat compartida. D'altra banda, s'ha de reduir l'efecte dissuasiu que les barres econòmiques (quotes voluntàries), però també curriculars (religió, manca de dispositius d'atenció a la diversitat...), tenen sobre l'elecció d'aquests centres per part de les famílies estrangeres.

### Taula 1.

Alumnat estranger a l'educació primària (curs 2013-14)

	Total alumnat	Estrangers	% estrangers
Centres públics	312.079	47.631	15,3
Centres concertats	148.422	6.922	4,7
Centres privats	6.312	456	7,2
<b>Total Catalunya</b>	<b>466.813</b>	<b>55.009</b>	<b>11,8</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

### Taula 2.

Alumnat estranger a l'educació secundària obligatòria (curs 2014-15)

	Total alumnat	Estrangers	% estrangers
Centres públics	182.411	31.200	17,1
Centres concertats	105.646	7.145	6,8
Centres privats	3.677	379	10,3
<b>Total Catalunya</b>	<b>291.734</b>	<b>38.724</b>	<b>13,3</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

## Repte 2: Reduir la segregació escolar entre centres dins de cadascuna de les xarxes

Les estadístiques publicades pel Departament de la Generalitat de Catalunya no permeten anar més enllà de les diferències entre xarxes,

però diferents recerques de caràcter més micro han posat sobre la taula l'existència d'una forta segregació també dins de cadascuna de les dues xarxes escolars finançades públicament. En altres paraules, la titularitat del centre no és un indicador determinant de la composició per procedència. Si bé els centres públics han assumit l'escolarització de l'alumnat estranger en major percentatge que els centres concertats, dins la xarxa pública existeixen escoles amb nul·la presència d'aquest perfil d'alumnes, mentre que en altres s'ha constituït com el col·lectiu majoritari. I a l'inrevés, malgrat que els centres concertats presenten baixos percentatges d'alumnat estranger, alguns superen notablement els observats en alguns centres públics.

Les causes són diverses, però la desigual distribució residencial de la població estrangera i l'adscripció territorial dels centres a través dels criteris de prioritització d'accés són factors clau. Aquests, a més, es combinen amb les diferents lògiques de tria escolar i de problematització de la tria en funció de variables socioeconòmiques, fet que desemboca en concentracions artificials de la demanda escolar en determinats centres (Alegre *et al.*, 2010).

**Propostes:** el disseny d'àrees de proximitat escolar (criteris d'accés) heterogènies pel que fa a la composició social i l'acompanyament i orientació de les famílies (autòctones i estrangeres) en la tria escolar, pot incidir en l'obtenció de composicions escolars menys homogènies a nivell intraescolar i menys distants entre centres. D'altra banda, la implicació de la Inspecció educativa en la consecució de centres més heterogenis és necessària per a l'aplicació d'instruments com les reduccions o increments de ràtio, les reserves de places per a alumnes amb necessitats educatives específiques o la distribució de la matrícula viva, entre d'altres.



### Repte 3: Reduir la segregació escolar dins dels centres

Finalment, la segregació no es produeix només entre centres, sinó també dins de les mateixes escoles o instituts. L'escolarització conjunta d'alumnat estranger i autòcton en un mateix centre escolar és una qüestió bàsica per fixar les bases d'un sistema educatiu que afavoreixi la integració social i escolar dels alumnes de nova incorporació. No obstant això, l'escolarització conjunta en un mateix centre no és suficient; a més, cal que dins dels centres educatius es produeixi un autèntic contacte intercultural entre els alumnes, defugint de la desgregació intraescolar, és a dir, de la tendència a la construcció dels itineraris i dispositius escolars d'acord amb criteris de procedència o ètnia, o fins i tot en funció d'altres criteris que malgrat ser de base *tècnica* (nivell, ritme, rendiment) sobreexposen determinats col·lectius més vulnerables a trajectòries de baix valor acadèmic.

Tot i que més escasses, les recerques sobre segregació intraescolar (González Motos, 2014; Carrasco *et al.*, 2011; Ponferrada-Arteaga i Carrasco-Pons, 2010) han permès observar com, fins i tot als centres escolars heterogenis, es produeixen dinàmiques d'exclusió social emfasitzades —quan no causades— per dinàmiques organitzatives que limiten el contacte entre alumnes de diferents procedències.

Dins de les dinàmiques organitzatives, l'existència de grups de nivell i d'itineraris formatius diferenciats són els dos processos pedagògics més habituals. Existeix una evidència empírica que assenyala la sobrerepresentació de l'alumnat estranger en grups de nivell adaptat baix i la seva poca presència en els grups avançats. Sense entrar en els efectes que això pot tenir pel que fa a rendiment escolar (tractarem aquesta qüestió més endavant), hi ha un ampli acord entre els investigadors en considerar que tant les agrupacions per nivells com la jerarquització d'itineraris formatius limiten la possibilitat de contacte intercultural, especialment quan es produeix una correlació amb grups ètnics i procedències (Hallinan, 1978; Moody, 2001; González Motos,

2014). A més, els efectes relacionals d'aquestes dinàmiques pedagògiques van més enllà de la potenciació o reducció del contacte, i és que semblen contribuir a naturalitzar i consolidar estigmes i jerarquies entre els alumnes i els seus companys, i creen una especial hostilitat entre alumnes pertanyents a grups d'alt rendiment i alumnes dels grups de reforç (González Motos, 2014; Ponferrada-Arteaga i Carrasco-Pons, 2010; Ballestín, 2008, 2012).

Menció especial mereixen les aules d'acollida com a espais de convivència relacional de l'alumnat estranger, tenint en consideració que una part important d'aquest alumnat s'incorpora a l'educació a partir d'una escolarització compartida entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Aquest dispositiu d'atenció a la diversitat es converteix, sovint, en un espai de referència significativa per a l'alumnat que hi assisteix, una aula on conviuen alumnes que comparteixen, si no la procedència, sí les experiències derivades d'un procés migratori i, sovint, les dificultats de comunicació, un espai tutelat per docents més comprensius amb les seves dificultats i amb un estil docent més personal (Alegre, Benito i González, 2007; Benito i González, 2010; Ballestín, 2008, 2011; González Motos, 2014). Tot plegat assigna a l'aula d'acollida un valor de confort relacional que —davant les dificultats i l'aïllament experimentats a l'aula ordinària— pot emfasitzar un replegament relacional fonamentat en la procedència, especialment entre els alumnes de les minories més nombroses al centre. Aquestes anàlisis han posat de manifest l'existència d'una major proximitat relacional entre els alumnes que han assistit a l'aula d'acollida i mostren, a més, que els alumnes vinculats a aquest dispositiu tendeixen a ocupar posicions més perifèriques en el conjunt de la xarxa dels centres.

**Propostes:** la segregació intraescolar és producte de decisions organitzatives dels mateixos centres i es produeix per diverses dinàmiques pedagògiques i/o organitzatives. Aquestes dinàmiques s'allunyen dels principis de l'educació inclusiva avalada pel marc jurídic del sistema educatiu català. Per tant, la lluita contra la segregació intraescolar exigeix la recu-

peració dels principis de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat dins de l'aula, defugint del disseny d'estructures paral·leles, siguin grups de reforç, siguin aules d'acollida. En aquest sentit, cal un replantejament de les estructures de centre que incorpori l'objectiu de la cohesió social a les escoles i els instituts, però també la (re)definició i l'increment dels recursos facilitats als centres per tal que èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social esdevinguin peces d'un mateix puzzle.

#### **Repte 4: Comprendre els aspectes emergents de les pertinences identitàries**

Les escasses investigacions que han abordat les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades des de la perspectiva escolar posen en relleu que les dinàmiques de diferenciació i les pràctiques segregadores —apuntades en l'apartat anterior— minen les expectatives dels joves i condicionen les seves oportunitats de participació en xarxes socials heterogènies i facilitadores de capital social. Trobar-se en condicions de desigualtat pel que fa a l'accés als aprenentatges i als canals participatius escolars afecta negativament la identitat i el sentiment de pertinença en la societat d'acollida. L'atribució de dèficits de vinculació i adaptació a alguns grups més culturalment estigmatitzats (com ara el marroquí) dificulta molt l'accés a una tria lliure de la identitat i a l'elecció de les preferències, perquè són imposades a través dels discursos i dels imaginaris col·lectius (Ballestín, 2011; Roca, 2013; González Motos, 2014). En aquest sentit, els discursos i imaginaris essencialistes sobre les cultures de determinats orígens s'han generalitzat dins i fora de l'àmbit escolar per emascarar i/o justificar processos i dinàmiques generadores de desigualtat social.

En un projecte recent prospectiu de la Fundació Bofill (en fase de tancament) per tal de detectar canvis i noves tendències en el col·lectiu d'infants i joves d'origen immigrant, el grup focal realitzat amb professionals del món socioeducatiu va fer emergir importants punts d'anà-

lisi relatiu a les dinàmiques identitàries d'aquests nois i noies: l'oci, la família i els àmbits escolar/laboral emergeixen com a factors clau en els processos identitàris.

De manera molt resumida, les identificacions dels adolescents es troben majoritàriament vinculades a l'ús de l'oci i el temps lliure. Aquest es converteix en un espai de normalització on aquests nois i noies senten un cert grau d'inclusió. Cada vegada més hi ha una confluència identitària juvenil, que desemboca en hibridacions entre la població de diferents procedències, molt pròpia d'àrees urbanes, que gira a l'entorn del consum cultural, especialment les noves tecnologies, el vestit i el consum musical. Per exemple, autòctons o joves d'origen marroquí que adopten els referents d'una suposada «cultura llatina» pel que fa a l'estètica. Es destaca l'habilitat dels joves per fer «bricolatge» identitàri segons l'ocasió i/o el grup d'interacció (iguals del mateix origen, iguals d'altres orígens, família, entorn públic, festes emblemàtiques en origen i destí, etc.). En general, els joves acostumen a ser experts malabaristes que combinen sense gaires complexos diversos referents identitàris i fan la transició entre els uns i els altres en funció dels objectius i interessos del moment. Ara bé, la pressió identitària que exerceixen les pautes dominants de consum entre els joves esdevé un indicador de desigualtat segons estatus sociocultural força visible. La qüestió del consum cultural, en un context de pressió segregadora a nivell social no tan sols pot tenir una influència en un sentit d'hibridació, sinó també en l'«encapsulament» en els referents (passats pel tamís de la urbanitat) dels països d'origen.

En segon lloc, la família —en un sentit extens i transnacional— continua exercint un paper fonamental com a espai de suport afectiu i sosteniment emocional i s'idealitzen els parents i els referents culturals que han quedat en origen. Malgrat tot, la identificació d'aquests adolescents amb els progenitors és complexa, i sovint és acompanyada de conflictes i oposicions en els projectes de futur, com ja s'ha mostrat en anteriors recerques (Carrasco, Ballestín i Borison, 2005).

Les dinàmiques identitàries englobades dins la tercera dimensió (acadèmica i laboral) són igualment centrals. En el context de crisi que estem vivint, les dificultats afegides d'accés al mercat de treball i d'emancipació familiar d'aquests joves tenen un impacte innegable en les seves construccions identitàries, perquè els deixen sense uns lligams materials i duradors d'integració social en la societat majoritària. Aquests processos afecten més els joves de les procedències més culturalment estigmatitzades, com poden ser marroquins i determinats orígens llatinoamericans (dominicans, equatorians...). A això s'afegeix la recrudescència dels efectes de la competència per recursos públics escassos (serveis socials, sanitat, educació) en entorns empobrits, on la població de diverses autoctonies genera o reforça determinats estereotips estigmatitzants dels nouvinguts.

Com a corollari de tots aquests condicionants materials i simbòlics limitadors de la identificació dels joves en situació social més vulnerable amb els referents de la cultura majoritària, sembla que la noció identitària de bona part d'aquests adolescents en relació amb el país on viuen es limita al barri o localitat de residència, i, en canvi, potser com a idealització a través de la socialització familiar, es reforcen els vincles sentimentals amb el país d'origen.

**Propostes:** cal aprofundir en la recerca sobre les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades per comprendre els nous contextos i condicionants (ara mateix en un punyent escenari de crisi) que les influeixen. En aquest sentit, es fa indispensable una perspectiva transcultural i transnacional que posi el focus en els elements comuns (amb la població de la mateixa edat) i les especificitats de les seves dinàmiques identitàries, que majoritàriament agafen com a escenari zones urbanes de la perifèria i compostes principalment per famílies de classe treballadora de diferents procedències.

## IMMIGRACIÓ I ÈXIT ESCOLAR

És notori que la preocupació pels resultats acadèmics dels fills i filles de famílies immigrades ha anat guanyant en protagonisme a mesura que els fluxos i l'assentament d'aquestes famílies s'han anat consolidant. La literatura sobre l'aprofitament escolar dels alumnes d'origen immigrant procedent de països extracomunitaris permet constatar la seva situació de desavantatge i el seu impacte en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris. Això sembla una constant malgrat que s'incrementin els anys d'assentament de les famílies i l'escolarització dels alumnes hagi estat primerenca. Les trajectòries acadèmiques que segueixen, com també la continuïtat d'estudis postobligatoris o abandonament, constitueixen un objecte d'estudi cabdal, ja que ens parlen del tipus i de les condicions d'incorporació que aquests joves estan fent a la societat i, per tant, de les possibilitats de transitar a la vida adulta en condicions d'igualtat. A continuació, fem una selecció de reptes clau en aquest àmbit.

### Repte 5: Incrementar l'escolarització 0-3

Malgrat que l'escolarització obligatòria a Catalunya està legalment establerta entorn dels 6 anys d'edat, la pràctica totalitat dels infants accedeixen al sistema educatiu català en el moment en què aquest es dissenya com a etapa gratuïta, és a dir, als 3 anys (P3). Prenent, doncs, els 3 anys com l'inici de la intervenció socioeducativa, el període que transcorre des dels 18 mesos fins a l'entrada a P3 ha estat assenyalat per la recerca com una etapa de formació de diferències —tant cognitives com d'habilitats socials— entre infants d'entorns empobrits i d'aquells d'entorns més avantatjats (Esping-Andersen, 2006; Sarasa, 2012). En aquest sentit, l'etapa 0-3 ha esdevingut rellevant per a la detecció de problemes de desenvolupament o retard cognitiu que requereixen d'una intervenció precoç. En el cas de l'alumnat estranger, a més, l'escolarització en l'etapa preescolar comporta

un avenç del primer contacte amb la llengua catalana, fet que redueix les dificultats d'adaptació al medi escolar quan s'inicia P3. Les habilitats lingüístiques i d'expressió són a la base del desenvolupament lector, i alhora són necessàries per a l'adquisició d'hàbits i normes de comportament que, com hem comentat, faciliten l'èxit escolar.

Avançar l'edat d'entrada a l'escola demostra tenir efectes positius sobre el desenvolupament cognitiu de l'infant i, consegüentment, sobre el seu rendiment en l'etapa educativa obligatòria. Està generalment acceptat que l'educació preescolar millora el rendiment dels nens, especialment dels que provenen d'entorns socioeconòmicament més baixos, sigui a través dels estímuls cognitius directes o de l'adquisició d'hàbits i normes que els permeten desenvolupar-se millor dins la institució escolar (Tedesco, 2006).

L'any 2014 una quarta part de la població entre 0 i 3 anys tenia nacionalitat estrangera, xifra que contrasta amb el reduït percentatge que representa aquest col·lectiu entre els alumnes escolaritzats en l'etapa preescolar (4,5% de mitjana a Catalunya, 5,4% a la xarxa pública i 2,9% a la privada).

### Taula 3.

Estrangers amb edats compreses entre els 0 i els 3 anys

Població 0-3 anys	Estrangers	% estrangers
311.458	62.868	25,3

Font: Institut Nacional d'Estadística (padró 01-01-2014).

El desequilibri entre el pes poblacional i el pes escolar és encara més gran si fem una anàlisi desglossada per procedències. Mentre que els estrangers de països membres de la Unió Europea suposen un 17,9% del conjunt dels estrangers, incrementen el seu pes a les aules del primer cicle d'educació infantil fins al 28,4% (arribant a suposar el

42% dels estrangers escolaritzats en centres privats). I el cas contrari el protagonitzen els alumnes de l'Àfrica: pràcticament la meitat dels estrangers entre 0 i 4 anys que resideixen a Catalunya ostenten una nacionalitat africana, mentre que a les aules de 0-3 només el 22,1% provenen d'aquest continent (27,1% a les escoles públiques i 6% a les privades).

#### Taula 4.

Estrangers en edats compreses entre els 0 i els 4 anys, per procedències, i alumnat estranger escolaritzat en el primer cicle d'educació infantil (curs 2014-15)

	Alumnat estranger	% sobre estrangers	% sobre alumnes estrangers 0-3 anys
Unió Europea	12.706	17,9	28,4
Resta d'Europa	3.017	4,3	7,1
Àfrica	34.165	48,2	22,1
Amèrica del Nord i Central	2.765	3,9	0,7
Amèrica del Sud	6.909	9,7	34,5
Àsia i Oceania	11.360	16,0	7,0
<b>Total</b>	<b>380.466</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: IDESCAT (padró 01-01-2014) i Departament d'Ensenyament.

La visualització de l'etapa 0-3 com a mecanisme de conciliació laboral-familiar i les traves econòmiques (cal recordar que no és una etapa gratuïta i, per tant, tot i haver-hi places subvencionades, la major part de les places públiques són cofinançades per les famílies) expliquen, en bona mesura, unes taxes d'escolarització inferiors entre les famílies d'entorns empobrits i/o amb taxes d'ocupació (especialment femenina) més baixes. La concepció de l'etapa preescolar al país d'origen també sembla tenir un cert pes explicatiu. Així, les famílies provinents



de contextos geogràfics on l'educació preescolar és escassa, i només a l'abast de les famílies d'elevat poder adquisitiu, consideren en menor mesura el 0-3 com una opció educativa, mentre que per a les que procedeixen de contextos amb xarxes preescolars potents, el valor educatiu atribuït és un element incentivador de l'escolarització en aquesta etapa (Subirats *et al.*, 2009).

**Propostes:** l'extensió de l'educació universal amb anterioritat als 3 anys d'edat pot contribuir a reduir part de les desigualtats educatives atribuïdes a característiques familiars i ajudar alhora a facilitar la conciliació laboral i familiar i a l'increment de les oportunitats d'ocupació de les dones de determinades procedències. Conscients de les dificultats de la universalització de l'etapa 1-3 anys, seria aconsellable fer una tasca de detecció de necessitats educatives amb anterioritat a l'entrada a P3, especialment entre els col·lectius amb menor tendència a la sol·licitud de places de preescolar, per tal d'incrementar-ne les taxes d'escolarització.

## **Repte 6: Reduir les desigualtats de rendiment escolar**

Les dades mostren unes taxes d'obtenció del graduat escolar inferiors per al col·lectiu estranger que per a l'autòcton. Mentre que pràcticament 9 de cada 10 alumnes autòctons superen amb èxit l'escolarització obligatòria, només 7 de cada 10 estrangers finalitzen l'ESO amb el títol corresponent. Tot i que les dades se centren en l'educació secundària, durant l'educació primària aquest alumnat ha anat perdent el ritme escolar sense assolir les competències bàsiques, i és en l'adolescència quan la desmotivació i el desencís porten molts adolescents a abandonar l'escolaritat (FEDAIA, 2012). Així, doncs, a primària els infants que es troben en situació de pobresa falten més a l'escola i tenen un rendiment escolar més baix, cosa que els predisposa al fracàs escolar.

Els resultats de PISA 2012 (Bonal, 2014) coincideixen a assenyalar un major rendiment acadèmic per part de l'alumnat autòcton respecte al

dels seus companys estrangers. De mitjana, la diferència se situa en uns 70 punts, i aquesta distància, tot i que es redueix a 41 punts, es manté un cop que es controla pel nivell socioeconòmic de l'alumnat i per la de llengua parlada a casa. Així, doncs, ser d'origen estranger, amb independència de les barreres lingüístiques i de la classe social, afecta el rendiment escolar dels alumnes. I aquest és un punt que cal tenir en consideració, atès que PISA permet excloure de les anàlisis els alumnes amb menys de dos anys en el sistema educatiu i/o amb desconeixement de la llengua; de manera que es tracta d'alumnes amb una certa trajectòria en els centres escolars catalans, molts d'ells, fins i tot, des de l'educació primària.

El percentatge d'alumnat d'origen immigrat escolaritzat en el sistema educatiu no es mostra significatiu en l'explicació de les desigualtats de resultats en PISA 2012, però la segregació existent entre centres (que apuntàvem en apartats anteriors) sembla explicar una part de les diferències de resultats entre alumnes de diversos estrats socials. Publicacions actuals atribueixen a la composició social de les escoles, mesurada segons variables socioeconòmiques, efectes sobre el rendiment escolar de l'alumnat. Segons Alegre i Benito (2012), el pas d'un centre amb una proporció elevada de famílies amb estudis universitaris a un centre on aquest perfil d'alumnes és inferior implica la reducció en la nota mitjana dels estudiants. En un mateix sentit, Anghel i Cabrales (2014) observen que, al marge del nivell educatiu de la família, els alumnes experimenten un efecte addicional derivat del nivell educatiu dels pares dels seus companys i s'observa una millora en el rendiment quan el grup-classe està integrat per un major nombre de fills de famílies amb estudis universitaris. De la mateixa manera, les dades de PISA 2006 (Calero, Choi i Waisgrais, 2010) i 2012 (Bonal, 2014) mostren aquest efecte de composició escolar segons classe social. D'altra banda, les anàlisis de la composició escolar per procedència semblen comportar menys acord, i és que, un cop incorporada la variable de composició per nivell educatiu, la composició ètnica deixa de tenir significació, tot i que és possible que l'efecte de la composició per procedència

existeixi malgrat no ser lineal (Anghel i Cabrales, 2014; Calero *et al.*, 2010; Calero i Waisgrais, 2009; Cebolla Boado i Garrido Medina, 2010).

La segregació intraescolar, ja abordada anteriorment, apareix com a variable explicativa d'un menor rendiment escolar. Malgrat l'existència d'algunes investigacions que al llarg dels anys vuitanta i noranta defensaven que la segregació per habilitat produïa efectes positius per al conjunt de l'alumnat (Kulik i Kulik, 1984; Reezigt, 1993), en l'actualitat sembla haver-hi un acord entorn de la idea que l'agrupació per nivells, lluny d'incrementar el rendiment de tots els alumnes, ho fa en exclusiva d'aquells assignats a grups de rendiment elevat, mentre que els alumnes de menor nivell no tan sols no incrementen els seus resultats acadèmics, sinó que els veuen reduïts (Calero i Waisgrais, 2009; Nusche, 2009). És freqüent detectar una sobrerrepresentació d'alumnat estranger o de minories ètniques en els grups d'anivellament o de baix rendiment i, pel contrari, s'observa una infrarepresentació d'aquest perfil d'alumnes en els grups d'alt rendiment (Gillborn i Youdell, 1999; Cooley, 2008; Carrasco *et al.*, 2011). Si això és així i l'assignació de població immigrant a diferents classes no respon a criteris aleatoris, és possible que l'alumnat estranger vegi reduïts els seus ritmes d'aprenentatge i les seves aspiracions formatives com a conseqüència d'aquesta segregació interna (Contini, 2013).

**Propostes:** la reducció de la segregació (interescolar i intraescolar) pot revertir de manera notable el fracàs escolar de l'alumnat estranger. Cal, complementàriament, incrementar els recursos de les escoles i instituts que atenen un gruix important d'infants i adolescents en risc d'exclusió social, on es concentra majoritàriament alumnat d'origen immigrant, i que han vist reduïts sensiblement els recursos compensatoris per atendre'ls en els darrers anys. S'ha de dotar els centres amb alumnat amb majors necessitats educatives del millor professorat, adequar les ràtios per classe, impulsar estructures de treball per a l'educació inclusiva i desenvolupar els programes de suport lingüístic, psicològic i pedagògic destinats a alumnes amb més dificultats.

## Repte 7: Reduir la pobresa i el seu impacte sobre l'educació

És innegable que un dels factors que està incidint de manera punyent en els darrers anys en les trajectòries escolars dels fills i filles de famílies immigrades és el deteriorament de les condicions de vida de moltes famílies castigades per les repercussions de la crisi socioeconòmica. Segons UNICEF Catalunya, la pobresa i la situació d'exclusió social entre els menors de 18 anys va augmentar fins al 33% a Catalunya l'any 2014. Per la seva banda, les dades de FEDAIA publicades el 2012 informaven que un 26,5% dels infants d'Espanya i un 23,7% dels de Catalunya vivien sota el llindar de la pobresa. La constatació que el risc de pobresa infantil es produeix de manera més palpable en famílies procedents de la immigració estrangera és una constant en els diferents estudis consultats.

Les escoles són testimoni de com les situacions precàries de les famílies repercuteixen en l'educació dels infants. És una percepció comuna que les polítiques públiques no estan parant prou atenció en l'àmbit educatiu en el combat contra la pobresa infantil més enllà de mesures epidèmiques com l'obertura perllongada de menjadors escolars o l'augment localitzat i parcial segons els municipis de les dotacions de beques en alimentació o llibres. Alguns informes, com el de FEDAIA (2012), aborden específicament els impactes de les problemàtiques vinculades a la pobresa de les famílies sobre l'àmbit escolar: dificultats dels pares per donar suport als fills en la formació acadèmica, urgència en les famílies perquè els més joves busquin una ocupació prematura i abandonin el sistema educatiu, dificultats econòmiques per disposar de roba i material escolar adient, menors possibilitats per accedir a les noves tecnologies i recursos educatius digitals, limitacions per assumir els costos d'activitats extraescolars (esports, reforç escolar, sortides...). Tot plegat desemboca en un elevat fracàs escolar, aguditzat especialment en els casos en què pobresa i procedència es creuen. Així, com indica Flaquer (2012), amb dades del Panel de Famílies i Infància (PFI),

els alumnes de famílies estrangeres pobres tenen més suspensos que els seus companys pobres autòctons (19,4% d'estrangers pobres davant d'un 16,2% d'autòctons pobres; i un 10,9 d'estrangers no pobres enfront del 6,5% d'autòctons no pobres) i presenten una major propensió a la repetició de curs (els estrangers pobres tendeixen a repetir curs 2,3 vegades més que els no pobres d'origen estranger).

**Propostes:** la lluita contra la pobresa sobrepasa les capacitats dels centres escolars, però l'àmbit educatiu ha de donar resposta als fenòmens que l'afecten de manera directa. Desenvolupar programes de reforç escolar, potenciar la participació de famílies sense recursos en activitats extraescolars, facilitar l'accés de tot l'alumnat a les noves tecnologies i a la resta de recursos necessaris per al seguiment normalitzat del currículum són només alguns dels programes que haurien de ser prioritat per part dels governs locals i autonòmic per incrementar l'equitat educativa dels sectors més desfavorits. Tot això, però, emmarcat en polítiques d'increment de l'ocupació i de lluita contra la pobresa extrema, principals causants dels desavantatges comentats.

## **Repte 8: Reduir les diferències en la transició a l'educació postobligatòria**

La finalització de l'ESO constitueix el primer moment de transició educativa a què fan front els alumnes després d'una escolarització obligatòria comprensiva que arriba fins als 16 anys. Es tracta, sens dubte, d'una de les interseccions més transcendents del sistema educatiu. I és que prendre la decisió de continuar o no estudiant, o d'optar per la via acadèmica (batxillerat) o per la via professional (cicles formatius) adquireix gran rellevància per a la consecució d'unes determinades trajectòries formatives i laborals a llarg termini.

Cal conèixer el disseny del sistema educatiu per entendre la transcendència d'aquesta primera elecció. El batxillerat és el camí més ràpid

i directe als estudis universitaris, però, a més, és l'única via d'accés directe a l'educació professional superior (cicles formatius de grau superior, CFGS). Per la seva banda, els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) es configuren com la via de formació professional en finalitzar l'educació obligatòria, però no comporta una continuïtat formativa directa a nivells superiors. La inexistència d'una connexió directa entre els CFGM i els CFGS fa que la decisió que els alumnes han de prendre en finalitzar l'educació obligatòria estigui condicionant, a llarg termini, les seves possibilitats d'accés als estudis superiors (Alegre *et al.*, 2010). D'altra banda, cal advertir que la transició a l'educació postobligatòria és condicionada per l'obtenció del graduat escolar, atès que tant per accedir al batxillerat com als CFGM és requisit indispensable estar en possessió del graduat en ESO.

Diversos estudis han parat atenció a la relació entre ètnia i itineraris formatius o *tracking*, i han observat l'existència d'un estatus diferenciat entre els alumnes que cursen itineraris acadèmics (majoritàriament, autòctons) i els que opten per itineraris no acadèmics (principalment, minories ètniques) (Gillborn i Youdell, 1999; Moody, 2001). A Catalunya les dades apunten en aquesta direcció: del conjunt d'alumnes que cursen estudis d'educació secundària postobligatòria, els autòctons trien en un 63,4% la via acadèmica, mentre que els estrangers ho fan en un 47%. En altres paraules, les transicions a l'educació postobligatòria condueixen l'alumnat estranger majoritàriament a la formació professional, mentre que els autòctons opten principalment pel batxillerat.

**Taula 5.**  
Alumnat escolaritzat en estudis secundaris postobligatoris  
(curs 2013-14)

	Alumnat en postobligatòria	Batxillerat	CFGM
Autòctons	126.620	63,4%	36,6%
Estrangers	17.660	47,0%	53,0%

Font: Departament d'Ensenyament.

Aquestes diferències es tradueixen en una sobrerepresentació de l'alumnat estranger en els cicles formatius de grau mitjà (16,8%), itinerari amb poc prestigi i reconeixement social (Serra i Palaudàries, 2010; Informe RecerCaixa del CER Migracions, 2014), i en una presència notablement més reduïda tant en el batxillerat (9,4%) com en els cicles formatius de grau superior (8,3%), vies formatives de major valor social.

### Taula 6.

Alumnat escolaritzat en estudis postobligatoris (curs 2013-14)

	Batxillerat	CFGM	CFGS
Alumnat	88.538	55.742	53.237
Estrangers	8.301	9.359	4.434
% estrangers	<b>9,4</b>	<b>16,8</b>	<b>8,3</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

Majors necessitats educatives específiques, una escolarització tardana o dificultats lingüístiques poden explicar el menor rendiment durant l'educació secundària de l'alumnat estranger, però també hi tenen un pes explicatiu l'assignació a grups de reforç (amb adaptacions curriculars per a l'obtenció del graduat escolar condicionada a la no-continuitat en la via acadèmica), com també el paper del professorat en l'orientació (amb una major predisposició a adreçar l'alumnat estranger a itineraris professionalitzadors). Tot plegat comporta una reducció de les expectatives acadèmiques de bona part d'aquest alumnat i la seva conducció a itineraris de formació professional, malgrat que estudis recents apunten a la preferència per part de l'alumnat que obté el graduat a seguir itineraris acadèmics (González Motos, 2014).

**Propostes:** incrementar l'èxit escolar és un primer requisit per augmentar la presència d'alumnat estranger en l'educació postobligatòria. Però cal, ahora, evitar la sobrerepresentació d'aquests alumnes en els

itineraris de menor perfil a través de la potenciació de les expectatives dels mateixos alumnes i dels professors sobre les seves capacitats per seguir l'itinerari acadèmic. En la mateixa línia, cal trobar criteris d'orientació basats en aquestes capacitats que es mostrin menys sensibles a prejudicis ètnics. És necessari també que les adaptacions curriculars i altres dispositius d'atenció a la diversitat siguin (re)dissenyats per a la igualació d'oportunitats, bo i evitant el seu efecte determinant sobre les trajectòries a llarg termini.

### **Repte 9: Millorar la inserció laboral**

A l'hora d'abordar els aspectes relatius a la transició escola-treball de la població jove d'origen immigrant, no podem deixar de tenir molt presents els efectes de la crisi econòmica a nivell estatal desencadenada el 2008. Des de llavors, les conseqüències en el mercat de treball no s'han deixat de sentir, i la massiva destrucció de llocs de treball i l'augment de les xifres d'atur han tingut una incidència especialment negativa entre la població estrangera, amb efectes poc menys que devastadors entre els joves.

Segons dades de l'EPA 2013, a Catalunya els joves de nacionalitat estrangera de 16 a 19 anys presenten un 52,8% d'atur, mentre que per als joves de nacionalitat espanyola és del 31,8%. D'altra banda, les dades sobre taxes d'activitat, analitzades a l'Enquesta de Joventut de Catalunya (2012), ens informen que el percentatge de joves immigrants en situació d'inactivitat (28,3%) és molt superior al dels joves autòctons (9,6%) (Santamaria, Planas, Font i Pericàs, 2012).

Aquestes xifres estan vinculades, sens dubte, a la relativa baixa qualificació dels joves d'origen immigrant, sobrerrepresentats, com apuntàvem abans, en trajectòries escolars d'abandonament escolar i en itineraris formatius amb poc prestigi i reconeixement social (Serra i Paludàries, 2010; *Informe Recercaixa del CER Migracions*, 2014).



La classe social és un element central a l'hora d'explicar tant l'ambició educacional i professional dels joves, com les seves posteriors posicions laborals. La posició socioeconòmica d'aquestes famílies explicaria la major incidència de trajectòries «obreres», orientades en major mesura cap a la «cultura del treball manual i poc qualificat» (Cachón, 2005). No obstant això, aquest tipus d'orientació de les estratègies dels pares pot xocar amb una major presència de valors expressius i autorealitzadors davant el treball remunerat entre els joves fills d'immigrants amb més nivell educatiu i amb més nivell d'ambició (Palacín, 2005).

La discriminació en el mercat laboral per motius ètnics sol aparèixer de manera més evident en alguns grups nacionals específics i entre els joves amb un nivell educatiu més baix, amb menys expectatives formatives i professionals. El discurs sobre l'existència de discriminació laboral és més present entre els nois d'origen marroquí (Gualda, 2007; Alarcón *et al.*, 2010). La mateixa percepció de racisme en el mercat de treball pot incidir negativament en les decisions educatives dels joves, sota la base del sorgiment d'identitats de caràcter «reactiu» entre determinats perfils de joves. A diferència dels pares, aquests joves no perceben els beneficis en termes comparatius que sí que han experimentat els seus progenitors, que prenen com a referència els nivells de benestar que tenien en la societat d'origen (vegeu *Informe Recercaixa del CER Migracions*, 2014).

No hem d'oblidar, d'altra banda, els condicionants de gènere. En general, la majoria d'estudis assenyalen que el risc de quedar-se al marge del mercat laboral és més alt per a les noies. Un element que continua intervenint en la percepció que tenen les dones joves sobre les seves oportunitats laborals són les responsabilitats familiars. Tanmateix, hi ha presents elements de canvi, a manera d'exemple i per al cas específic de les noies marroquines residents a Catalunya, s'observen estratègies de «negociació» a l'hora de superar les barreres familiars que s'interposen a les seves elevades expectatives educatives i d'emancipació (Pàmies *et al.*, 2013).

**Propostes:** cal repensar l'oferta pública dels serveis d'ocupació i ampliar el coneixement que tenen els joves sobre aquesta oferta per tal d'incrementar-ne l'ús, ateses les limitacions de les xarxes informals d'alguns col·lectius per a la cerca de feina. Cal també replantejar la formació professional i dotar-la de reconeixement i prestigi per tal que aquests itineraris formatius esdevinguin factors d'èxit en l'accés al mercat laboral, especialment en situacions en què l'alumnat ha de lluitar contra prejudicis ètnics.

## CONCLUSIONS

Com advertíem a l'inici d'aquest capítol, són molts els temes que, per manca d'espai, queden fora d'aquestes reflexions. El pes de les famílies en l'èxit escolar dels seus fills, però també la seva participació en les dinàmiques per a la cohesió social; el paper del professorat en l'atenció a la diversitat, en general, i en l'atenció a l'alumnat estranger, en particular; l'accés a la universitat per part de l'alumnat d'origen immigrant; l'educació d'adults com a eina de formació més enllà dels 16 anys; les traves jurídiques i administratives a què fan front els alumnes en situació irregular o les circumstàncies especials que afecten l'alumnat tutelat són, entre d'altres, alguns dels temes que han quedat pendents.

Les reflexions recollides en aquestes pàgines són diverses, però, en conjunt, posen de manifest, d'una banda, la interrelació existent entre àmbit educatiu i context social, i, de l'altra, l'existència d'un cert marge d'acció per part de les escoles i els instituts sobre la consecució de l'èxit acadèmic i la integració social dels seus alumnes. Així, doncs, és innegable que l'escola es veu sotmesa a dinàmiques, tensions i pressions que sobrepassen les seves parets. La pobresa, l'exclusió social, la segregació escolar o la reducció en política social són alguns dels processos que interfereixen, directament o indirectament, en el desenvolupament de l'alumnat i que tenen l'origen fora de les aules. Però

també és innegable que els centres escolars, a través de les seves dinàmiques pedagògiques i organitzatives (més o menys inclusives, més o menys segregadores) i dels seus professionals (més o menys implicats, més o menys formats, més o menys integradors), influeixen en el rendiment escolar i les trajectòries formatives del conjunt de l'alumnat i, en especial, de l'alumnat estranger.

Les reflexions aquí apuntades ens permeten també afirmar que els joves d'origen immigrant es veuen afectats per característiques específiques lligades als seus entorns familiars i comunitaris (pes de la procedència en les dinàmiques de construcció de la seva identitat adolescent, distàncies lingüístiques que dificulten la comprensió i comunicació, processos migratoris que afecten emocionalment les seves trajectòries formatives...). Però, alhora, no són aliens a dimensions comunes al col·lectiu de joves en general, especialment del col·lectiu de joves de classe treballadora (pobresa, dificultats d'inserció laboral, fracàs escolar, itineraris formatius poc valorats, menor formació preescolar...). En definitiva, cal desenvolupar polítiques que combatin el determinisme social i, per tant, que redueixin l'efecte que tant les característiques socioeconòmiques com de procedència tenen sobre l'èxit escolar i la cohesió de l'alumnat estranger.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÓN, A. (dir.) *et al.* (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes, una aproximació sociològica*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.

ALEGRE, M. À. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ALEGRE, M. À. i BENITO, R. (2012). «Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar», a: C. GÓMEZ GRANELL i P. MARÍ KLOSE (dir.). *IV Informe sobre la situació de la infància, l'adolescència i la família a Catalunya i Barcelona*. Barcelona: CIIMU, p. 98-126.

ALEGRE, M. À.; BENITO, R.; CHELA, X. i GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALEGRE, M. À.; BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2007). *Immigrants als instituts*. Barcelona: Mediterrània.

ANGHEL, B. i CABRALES, A. (2014). «The Determinants of Success in Primary Education in Spain». *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas / Journal of Public Programs and Policy Evaluation*, núm. 2, p. 22-53.

BALLESTÍN, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural.

— (2011). «Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el *colour-blindness* y los esencialismos culturalistas», a: D. POVEDA, M.I. JOCILES i A. FRANZÉ (ed.). *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

— (2012). ««¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!». Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria», a: F.J. GARCÍA i A. OLMOS (ed.). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

BENITO, R. i GONZÀLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 28.

BONAL, X. (dir.) (2005). *Sociología de la educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

— (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 60.

CACHÓN, L. (2005). «Inmigrantes jóvenes en España», a: A. LÓPEZ, L. CACHÓN, D. COMAS *et al.* *Juventud en España. Informe 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud (Injuve).

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*, número extraordinari, p. 225-256.

CALERO, J. i WAISGRAIS, S. (2009). «Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los *peer effects*». Comunicació presentada a: *XVI Encuentro de Economía Pública*, Granada.

CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B.; BORISON, A. (2005). «Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques», a: C. GÓMEZ-GRANELL *et al.* (coord.). *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, vol. 2. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància).

CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B. i BERTRAN, M. (2011). «Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas», a: F.J. GARCÍA CASTAÑO i S. CARRASCO (ed.). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*.

*Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: Ministeri d'Educació, col·l. Estudios CREADE, núm. 5, p. 367-400.

CEBOLLA BOADO, H. (2007). «La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros». *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 118, p. 97-121.

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.

CER MIGRACIONS UAB (2014). *Informe RecerCaixa. Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*, no publicat.

CONTINI, D. (2013). «Immigrant Background Peer Effects in Italian Schools». *Social Science Research*, vol. 42, núm. 4, p. 1.122-42.

COOLEY, J. (2007). «Alternative Mechanisms of Peer Achievement Spillovers: Implications for Identification and Policy». WCER Working Paper No. 2008-08.

DRONKERS, J.; VELDEN, R. VAN DER i DUNNE, A. (2011). *The Effects of Educational Systemes, School-Compositions, Track-Level, Parental Background and Immigrants' Origins on the Achievement of 15-Years Old Native and Immigrant Students. A Reanalysis of PISA 2006*. Maastricht: ROA, Research Centre for Education and the Labour Market, *Research Memorandum*.

ESPING-ANDERSEN, G. (2006). «El doble desavantatge de l'educació dels menors de tres anys», a: X. BONAL (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

FLAQUER, L. (2012). «Pobresa infantil: conseqüències en les condicions

de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents», a: C. GÓMEZ-GRANELL i P. MARÍ-KLOSE. *Infància, adolescència i família: una anàlisi del Panel de Famílies i Infància. IV Informe CIIMU 2012*. Barcelona: CIIMU.

GILLBORN, D. i YOUDELL, D. (1999). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Londres: Taylor & Francis - Routledge.

GONZÁLEZ MOTOS, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: causas institucionales e impactos académicos*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

GUALDA, E. (2007). «Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva», a: E. GUALDA i I. RODRÍGUEZ (ed.). *Infancia y Juventud en las Migraciones Internacionales. Perspectivas globales y locales*. Madrid: Exlibris Ediciones, p. 51-70.

HALLINAN, M.T. (1978). «The Process of Friendship Formation». *Social Networks*, vol. 1, núm. 2, p. 193-210.

KULIK, J.A. i KULIK, C.L.C. (1984). «Effects of Accelerated Instruction on Students». *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 3, p. 409-425.

MARTÍNEZ, M. i ALBAIGÉS, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ, S.; SILVA, B.; VILELLA, M. (2012). *Pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.

MOODY, J. (2001). «Race School Integration and Friendship Segregation in America». *The American Journal of Sociology*, vol. 107, núm. 3, p. 679-716.

NUSCHE, D. (2009). «What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options». *OECD Education Working Paper*. OECD Publishing, núm. 22.

OLMEDO, A. i SANTA CRUZ, E. (2008). «Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 2, p. 1-31.

PALACÍN, I. (2005). «Dinàmiques de transició al mercat de treball», a: *II Jornades sobre Immigració i Societat*. «Els fills de la immigració». En línia: <https://www.ccosona.cat/pdf/acollida-integracio/ponencia-05.pdf>

PÀMIÉS, J. *et al.* (2013). «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya». *Temps d'Educació*, núm. 44, p. 191-207.

PONFERRADA-ARTEAGA, M. i CARRASCO-PONS, S. (2010). «Togetherness, Coexistence or Confrontation - The Impact of School Climate and Culture on Peer-to-peer Social Relations in Catalonia, Spain». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 15, núm. 1, p. 87-107.

REEZIGT, G.J. (1993). *Effecten van Differentiatie op de Basisschool*. Groningen: Rion.

SANTAMARÍA, L. C.; PLANAS, M. B.; FONT, O. B. i PERICÀS, J. M. (2012). «Treball. Condicions en el mercat de treball i trajectòries laborals de la joventut catalana». *Enquesta a la joventut de Catalunya (EPA)*, p. 117-224.

SARASA, S. (2012). «Efectes de l'escola bressol en el desenvolupament dels adolescents», a: C. GÓMEZ-GRANELL i P. MARÍ-KLOSE (coord.). *Infància, adolescència i família: una anàlisi del Panel de Famílies i Infància. IV Informe CIIMU 2012*. Barcelona: CIIMU.

SERRA, C. i PALAUDÀRIAS, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 26.



SUBIRATS, J. *et al.* (2009). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Bellaterra: UAB.

TEDESCO, J.C. (2006). «Igualtat d'oportunitats i política educativa», a: X. BONAL, M.À. ESSOMBA i F. FERRER. *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.

VAN ZANTEN, A. i KOSUNEN, S. (2013). «School Choice Research In Five European Countries: The Circulation Of Stephen Ball's Concepts And Interpretations». *London Review of Education*, vol. 11, núm. 3, p. 239-255.



**6** L'escola inclusiva a Catalunya:  
una il·lusió seductora

Josep Maria Jarque



A Pere Pujolàs *in memoriam*

## INTRODUCCIÓ

Han passat sis anys de la proclamació, el 19 de juliol de 2009, de la Llei d'educació de Catalunya (LEC). Aquesta llei representava, per a molts, l'oportunitat de poder obrir les portes a una escola inclusiva. Una *il·lusió seductora* alimentada per l'article 81, apartats 1 i 2, de la llei: «L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva». «Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats». Però, de fet, tant les contradiccions conceptuals com les vacil·lacions lingüístiques que apareixen en el redactat han convertit la *il·lusió seductora* en un simple miratge.

El galimaties conceptual del legislador arriba a la seva màxima expressió quan utilitza tres combinacions de dues paraules diferents per, presumiblement, dir el mateix. Així, en contradicció amb el que s'estableix en l'apartat 1 de l'article 81, abans citat, en altres articles de la llei i, en especial, en l'article 2.1, es considera que «la inclusió escolar» és un dels principis rectors del sistema educatiu català. I en l'article

46, sobre la regulació i supervisió del procés d'accés a llocs escolars, s'hi afegeix: «Aquest procés es regeix pels principis d'equitat, *inclusió educativa* i cohesió social».

Vet aquí uns artefactes semàntics que verbalitzats sense respirar poden semblar equivalents, però que disseccionats gramaticalment revelen realitats contraposades. A *escola inclusiva*, l'*escola* és el nucli del sintagma; en canvi, quan es parla d'*inclusió educativa* o *escolar*, l'*escola* passa a ser un complement. I aquest gir semàntic no és gratuït.

Aquesta, aparentment, inofensiva transmutació comporta un canvi conceptual radical. En el primer cas és l'escola la que s'adapta a l'alumne. En el segon, és l'alumne qui s'ha d'adaptar a l'escola; l'alumne, simplement, s'ha d'*incloure*. En altres paraules, la *inclusió escolar* esdevé sinònim del que en els anys setanta i vuitanta del segle xx s'anomenava *integració*, que era una acció merament física: l'alumne amb necessitats educatives especials estava a l'escola, però en realitat no hi era.

L'escola inclusiva, doncs, té molt poc o gens a veure amb la *inclusió educativa*, ja que exigeix que «els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la **participació** de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats» (art. 46.2 de la LEC). Quedem-nos amb la paraula clau: *participació*.

Són l'escola i l'institut, els mestres i els professors, els qui han d'adaptar-se a la singularitat que cada alumne presenta, pel que fa tant a la seva manera de ser i estar al món, com a les seves capacitats i l'entorn familiar i social en el qual viu.

Així, doncs, en unes escoles i instituts veritablement inclusius, l'alumne amb necessitats educatives especials és un alumne més entre els altres, que esdevé la clau de volta de l'escola inclusiva. Ja ho diuen

les Sagrades Escriptures: «La pedra que rebutjaren els constructors ara corona l'edifici».

Retornar al model d'integració física, d'*inclusió escolar*, representa una severa involució. I quan uns i altres, per part tant de la mateixa Administració educativa com de les entitats en defensa, o no, d'un sistema escolar inclusiu, com des de l'acadèmia o des dels mitjans de comunicació, etcètera, es parla d'*inclusió escolar*, sense parar esment en el contingut semàntic d'aquesta expressió, no es fa res més que fomentar, conscientment o inconscientment, el retorn a l'estadi ja superat de la integració escolar.

## INDICADORS SOBRE L'ESCOLA INCLUSIVA

Al llarg dels darrers anys, l'Administració educativa catalana no sembla que amb les seves actuacions hagi entès gaire bé què vol dir *escola inclusiva*; o potser sí, que ho ha entès, però, com que no li acaba d'agradar massa el que la llei estableix, fa tot el possible per aprofitar-ne totes les esclatxes amb la finalitat de mantenir l'*statu quo*.

En l'article 81.4 de la LEC, hi trobem el principal punt de contradicció amb el principi d'escola inclusiva que la mateixa llei proclama: «Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial».

I quins són aquests llocs on «s'han d'escolaritzar» els alumnes que «no poden ser atesos en centres ordinaris»? Doncs els centres que, d'acord amb el que s'estableix en el mateix article: «poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini». És una mostra més de les contradiccions en les quals cau el legislador. Llàstima, perquè per ser coherent amb el principi d'escola inclusiva, en el

text només calia canviar *poden desenvolupar per han de desenvolupar*. I d'aquesta manera poder reconvertir els centres d'educació especial en centres de recursos educatius. Aquesta possible reconversió hauria suposat l'acompliment del que disposa l'encara vigent Decret 117/84 d'ordenació de l'educació especial per la seva integració en el sistema escolar ordinari. En l'article segon d'aquest decret es defineix l'educació especial com «el conjunt de recursos personals, tècnics i materials posats al servei del sistema escolar ordinari perquè aquest respongui al dret a l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials», i amb més raó si tenim en compte que, d'aquest conjunt de recursos, els centres d'educació especial, reconvertits en centres de recursos, en són una part important.

## DE MIRATGE EN MIRATGE

La Resolució ENS/1285, publicada en el DOGC del 19 de juny de 2015, confirma la política contradictòria amb l'esperit i la lletra de la llei. Amb aquesta resolució es consoliden els centres d'educació especial, com a tals, sis anys més, d'acord amb el que estableix la LOMCE — sense que en la resolució se'n faci esment—, i, a més, se'n generalitza l'aplicació a tots els nivells educatius en contra del que també estableix aquesta llei, segons la qual els concerts tindran una duració mínima de sis anys en el cas de l'educació primària i de quatre anys en la resta de nivells.

Aquesta resolució concorda amb les polítiques seguides, a partir dels anys noranta, pel Departament d'Ensenyament, referents als centres d'educació especial concertats. Mantenen, tant aquests com els públics, unes ràtios alumnes/personal que no tenen en compte les adequacions curriculars que segueixen els seus alumnes, fins a donar com a resultat que la mitjana d'aquestes ràtios ha passat del 6/1 el curs 1994-95 a un 2/1 el curs 2013-14 amb 6.929 alumnes matriculats en centres d'educació especial i 3.154 professionals, entre els quals 1.604 són docents i



1.550 més que són personal tècnic de suport. Quelcom difícilment justificable, ja que representa mantenir 1.352 professionals *sobres* als centres d'educació especial que es podrien dedicar als centres ordinaris i avançar, així, amb més decisió cap a una escola inclusiva.

El model d'escola inclusiva, d'escolarització inclusiva, exigeix que, en el desenvolupament de la LEC en els decrets i les ordres per a la seva aplicació, es tingui molta cura de no tornar a caure en la vacil·lació lingüística i es prioritzi o bé que es tinguin en compte els aspectes següents:

1. La bona utilització dels mitjans d'ordre personal, tècnic i material dels quals disposa el sistema educatiu actualment, des dels centres de recursos per a alumnes amb discapacitats auditives i visuals (CREDA), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i les unitats de suport a l'educació especial (USEE), fins als vetlladors, passant pels professors d'educació especial, logopedes, fisioterapeutes, mestres itinerants, treballadors socials, etc. I, molt especialment, el personal dels centres d'educació especial, una vegada reconvertits aquests en centres de recursos.
2. Pel que fa a les mal anomenades unitats de suport a l'educació especial (USEE), cal recordar en primer lloc que l'educació especial no existeix com a subsistema del sistema educatiu català i, per tant, aquestes unitats han de donar suport a l'escola ordinària, als mestres i professors, perquè aquests responguin a les necessitats educatives dels alumnes. D'aquí que digui que el nom indueix a error i que s'haurien d'anomenar unitats de suport a l'educació ordinària (USEO). Aquest era l'esperit amb què van ser creades. Fins ara, el Departament d'Ensenyament no ha publicat cap avaluació del seu funcionament, com tampoc se'n coneixen el nombre i els criteris de la creació i distribució de cada unitat. Algunes informacions provinents dels professionals que hi treballen i dels pares dels alumnes ens permeten afirmar que, en realitat, una part majoritària són utilitzades com les

antigues aules d'educació especial, la qual cosa representa un greu retrocés, un nou miratge d'escola inclusiva.

3. La formació i el reciclatge dels mestres i professors dels centres educatius ordinaris a fi de retornar-los la seva responsabilitat com a professionals de l'educació en la tasca de respondre a l'escolarització de tots els seus alumnes, amb o sense discapacitat, amb la col·laboració i el suport dels recursos materials, tècnics i personals necessaris. Cal remarcar que els mestres i professors ordinaris són les parets mestres sobre les quals se sosté el sostre de l'escola inclusiva. Els altres recursos, continuant amb la metàfora, en són només els contraforts, que esdevenen del tot inútils si no tenen on recolzar-se.
4. Cal que la normativa reflecteixi, en tots els seus apartats, que, d'acord amb el principi d'escola inclusiva que proclama la LEC, les mesures adoptades condueixin inexorablement a un sistema educatiu que no tan sols integra físicament els alumnes amb discapacitats, no tan sols els *inclou*, sinó que els escolaritza, els educa, d'acord amb les seves necessitats igual que ho ha de fer amb tots els altres alumnes i juntament amb ells. Sense deixar per això de ser també exigent amb tots ells, tenint en compte les capacitats de cada alumne i la seva singularitat, dins d'un esperit cooperatiu i no competitiu.
5. És fonamental garantir la participació activa dels pares o tutors dels alumnes, tant en l'avaluació de les necessitats educatives dels seus fills com en l'elaboració, revisió i avaluació continuada dels plans individualitzats establerts en cada cas pels EAP i els mestres tutors dels seus fills i també en el seguiment de la seva aplicació.
6. Cal retornar als EAP l'esperit pel qual van ser creats, com a agents de renovació psicopedagògica i suport multidisciplinari a la comunitat educativa. No com a agents burocratitzats encarregats de vetllar per la detecció d'alumnes amb necessitats educatives especials, específiques o altres, i la seva categorització i derivació. No pas com a simples guardaagulles encarregats de

donar via lliure a les destinacions excloents i de barrar el pas als pares que reclamen que també ells tenen dret a escollir l'escola que volen per als seus fills. Ara bé, no seria just generalitzar, perquè hi ha bons professionals d'EAP que miren de resistir la tendència del sistema a convertir-los en rutinaris guardaagulles.

La metodologia aplicada en la confecció de les dades sobre escolarització ens confirma que l'escola inclusiva continua sent un miratge, també estadístic.

Així, en les estadístiques publicades pel Departament d'Ensenyament a finals d'aquest curs 2014-15,<sup>1</sup> i trobem un indicador més de com les vacil·lacions lingüístiques de la llei hi queden també reflectides. Segons l'apartat 3 de l'article 81 de la Llei d'educació de Catalunya, s'entén per alumnes amb necessitats educatives específiques:

- a) Els alumnes amb necessitats educatives especials que són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o que pateixen malalties degeneratives greus.
- b) Els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

Les categoritzacions utilitzades, d'ordre mèdic o social, no donen cap mena de llum per respondre, des del sistema escolar, a les necessitats educatives d'aquests alumnes. I sí que etiqueten l'alumne, ja des del primer cicle d'educació infantil, com un infant problemàtic. Els infants i adolescents deixen de ser alumnes per tornar a ser considerats com a pacients, cosa que facilita i promou en alguns mestres i encara més en els professors de secundària una actitud de desentesa: «aquest noi té la síndrome de tal...; jo d'això no hi entenc...; és cosa dels especialistes».

.....  
1. <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/dades-curs-actual>

Ens podem preguntar, també, pel rigor d'aquestes dades quan s'accepta que hi ha un 38% del total d'alumnes amb necessitats educatives especials, els etiquetats com a «altres», sense que ningú aclareixi qui són aquests 7.046 alumnes. Tenen, potser, quelcom a veure amb els infants i adolescents que en nombre semblant són atesos per la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència? O són simplement un comodí del *cuinat* estadístic per tal que el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials *inclosos* en els centres ordinaris, el 73% el curs 2013-14, s'acosti més al percentatge del 75%, establert fa uns quants anys com a fita política a assolir, i no pas al 62% que resultaria si es consideressin aquests «altres» com els que no es poden incloure en cap dels dos altres grups: alumnes amb necessitats educatives especials, alumnes amb necessitats educatives específiques?

Alumnes amb necessitats educatives específiques												
Curs	Amb necessitats educatives especials							Altres	Amb necessitats educatives específiques			
	Total sumant altres	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Trastorn generalitzat desenvolupament	Altres alteracions greus de la personalitat		Total	Situació social desfavorida	Incorporació tardana	Altres capacitats intel·lectuals
2013-14								?				
Primer cicle	603	75	32	38	54	155	25	224	286	278	–	8
Segon cicle	2.231	391	64	131	218	119	485	823	6.658	6.619	–	39
Primària	8.952	2.116	217	404	506	297	1.963	3.449	24.806	17.874	6.782	150
Secundària	6.576	2.382	103	220	204	210	977	3.480	10.842	7.997	2.774	71
Batxillerat	124	15	9	13	9	3	5	70	124	88	21	15
Total	18.486	4.979	425	806	991	784	3.455	7.046	42.716	32.856	9.577	283
	100%	27%	2%	4%	6%	4%	19%	38%	100%	77%	22%	0,66%
C. Ed. Especial	6.929	3.633	28	100	428	1.596	532	612	–	–	–	–
	100%	52%	0%	1%	6%	23%	8%	9%	–	–	–	–
Total	25.415	8.612	453	906	1.419	2.380	3.987	7.658	42.716	32.856	9.577	283
	100%	34%	2%	4%	6%	9%	16%	30%				

**Taula 1.****Curs 2013-2014. Educació infantil de primer cicle**

Alumnes per cursos/edats					
	P-0	P-1	P-2	TOTAL	%
TOTAL	7.643	29.327	45.121	82.091	100%
Públic	4.484	18.728	28.447	51.659	63%
Privat	3.159	10.599	16.674	30.432	37%

Alumnes amb necessitats educatives especials								43%
Percentatge sobre total alumnat 1r cicle educació infantil								0,46%
<i>Discapacitat</i>	<i>Intel·lectual</i>	<i>Visual</i>	<i>Auditiva</i>	<i>motòrica</i>	<i>Transform generalitzat del desenvolupament</i>	<i>Altres alteracions greus de la personalitat</i>	<i>TOTAL</i>	
%	20%	8%	10%	14%	41%	7%		
TOTAL	75	32	38	54	155	25	379	100%
Públic	60	28	36	46	130	22	322	85%
Privat	15	4	2	8	25	3	57	15%

Alumnes amb n. educatives específiques (sic)				Altres ?		TOTAL		
Percentatge s/total alumnat 1er. Cicle Ed. In.				0,35%	0,27%	1,08%		
	<i>Situació social desfavorida</i>	<i>Altes capacitats intel·lectuals</i>	<i>TOTAL</i>		<i>TOTAL</i>	<i>Especials + específiques + altres</i>		
%	124%	4%	128%		100%			
TOTAL	278	8	286	100%	224	100%	889	100%
Públic	265	6	271	95%	195	87%	788	89%
Privat	13	2	15	5%	29	13%	101	11%
			32%		25%		100%	

Alumnes d'origen estranger (sic)				% s/el total alumnat
		Total estrangers	%	
TOTAL	82.091	3.246	100%	4%
Públic	51.659	2.463	76%	3%
Privat	30.432	783	24%	1%

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

També sorprèn que cap dels 6.929 alumnes dels centres d'educació especial no sigui considerat d'incorporació tardana, quan el 66% d'aquests alumnes s'incorporen a aquests centres a partir dels 13 anys. Si bé s'entén que cap d'aquests alumnes consti en l'apartat d'altres capacitats, no es comprèn que cap d'ells no pugui provenir d'una situació social desfavorida.

Una altra dada cridanera, que no figura en el quadre que segueix, però sí en els següents, és que el 20% dels alumnes dels centres d'educació especial siguin d'origen estranger. Un de cada cinc! Com s'ha fet l'avaluació d'aquests alumnes?

Costa d'entendre que el 35% del total de l'alumnat d'aquests centres, és a dir, 2.400, estiguin classificats com a infants o adolescents amb discapacitats intel·lectuals lleugeres o moderades, quan la normativa estableix que «l'escolarització es durà a terme en centres d'educació especial *no-més* quan la gravetat de la minusvalidesa ho faci imprescindible».

Aquestes dades globals i les que vénen a continuació per a cada nivell educatiu evidencien la contradicció que suposa perpetuar un marc estadístic basat en les discapacitats d'ordre psíquic, físic o sensorial dels anomenats alumnes amb necessitats educatives especials o amb la situació social desfavorida, altres capacitats i incorporació tardana dels anomenats alumnes amb necessitats educatives específiques. I no pas, com hauria de ser, les basades en un marc que tingués com a referent la resposta que el sistema educatiu català dona a aquests alumnes.

## **PREGUNTES I DADES SENSE RESPOSTA**

De quina manera l'escola respon a aquests 155 alumnes, tan precoçment etiquetats com a infants amb trastorns generalitzats del desenvolupament, un 41%?

Cap d'aquests 155 alumnes prové d'una situació social desfavorida?

**Taula 2.****Curs 2013-2014. Educació infantil de segon cycle**

Alumnes per cursos/edats					
	P-3	P-4	P-5	TOTAL	%
TOTAL	77.983	79.731	83.881	241.595	100%
Públic	53.350	54.496	58.110	165.956	69%
Concertat	23.711	24.196	24.624	72.531	30%
Privat	922	1.039	1.147	3.108	1%

Alumnes amb necessitats educatives especials								16%
Percentatge sobre total alumnat segon cycle educació infantil							0,58%	
<i>Discapacitat</i>	<i>Intel·lectual</i>	<i>Visual</i>	<i>Auditiva</i>	<i>motòrica</i>	<i>Transform generalitzat del desenvolupament</i>	<i>Altres alteracions greus de la personalitat</i>	<i>TOTAL</i>	
%	28%	5%	9%	15%	8%	34%		
TOTAL	391	64	131	218	119	485	1.408	
Públic	321	46	116	172	—	453	1.108	
Concertat	70	18	15	46	119	32	300	
Privat	3	—	1	2	1	—	7	
								100%
								79%
								21%
								1%

Alumnes amb n. educatives específiques (sic)				Altres ?		TOTAL	
Percentatge s/total alumnat Segon Cycle				2,76%	0,34%		4%
	<i>Situació social desfavorida</i>	<i>Altes capacitats intel·lectuals</i>	<i>TOTAL</i>		<i>TOTAL</i>	<i>Especials + específiques + altres</i>	
%	99%	0,59%	809%		100%		
TOTAL	6.619	39	6.658	100%	823	100%	8.889
Públic	4.750	—	4.750	71%	618	75,1%	6.476
Concertat	1.869	39	1.908	29%	205	24,9%	2.413
Privat	1	4	5	0,08%	8	1%	20
			75%		9%		100%

Alumnes d'origen estranger (sic)				% s/el total alumnat
	Total alumnes Segon Cycle	Total estrangers	%	
TOTAL	241.595	38.291	100%	15,8%
Públic	165.956	33.674	88%	13,9%
Concertat	72.531	4.399	11%	1,8%
Privat	3.108	218	1%	0,09%

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

**Taula 3.**  
Curs 2013-2014. Educació Primària

Alumnes per cursos								
	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè	TOTAL	%
TOTAL	81.208	80.967	79.005	77.959	75.106	72.568	466.813	100%
Públic	55.409	54.911	53.087	52.031	49.475	47.166	312.079	67%
Concertat	24.772	24.988	24.855	24.812	24.584	24.411	148.422	32%
Privat	1.027	1.068	1.063	1.116	1.047	991	6.312	1%

Alumnes amb necessitats educatives especials								5,8
Percentatge sobre total alumnat - Primària							1,18%	TOTAL
<i>Discapacitat</i>	<i>Intel·lectual</i>	<i>Visual</i>	<i>Auditiva</i>	<i>motòrica</i>	<i>Transform generalitzat del desenvolupament</i>	<i>Altres alteracions greus de la personalitat</i>		
%	38%	4%	7%	9%	5%	36%		
TOTAL	2.116	217	404	506	297	1.963	5.503	100%
Públic	1.766	166	335	409	—	1.805	4.481	81%
Concertat	346	50	68	94	297	158	1.013	18%
Privat	4	1	1	3	—	—	9	0%

Alumnes amb n. educatives específiques (sic)					Altres ?		TOTAL		
Percentatge s/total alumnat Primària					5,31%	0,74%	7%		
	<i>Situació social desfavorida</i>	<i>Incorporació tardana</i>	<i>Altres capacitats intel·lectuals</i>	TOTAL	% Públic, concertat, privat	TOTAL	<i>Especials + específiques + altres</i>	%	
%	72%	27,34%	0,60%	719%		100%			
TOTAL	17.874	6.782	150	24.806	100%	3.449	100%	33.758	100%
Públic	13.660	6.536	40	20.236	82%	2.545	74%	27.262	81%
Concertat	4.210	246	104	4.560	18%	889	26%	6.462	19%
Privat	4	—	6	10	0,04%	15	0,43%	34	0,10%
				73,5%		10,2%			

Alumnes d'origen estranger (sic)				% s/el total alumnat
	Total alumnes Primària	Total estrangers	%	
TOTAL	466.813	55.009	100%	11,8%
Públic	312.079	47.631	87%	10,2%
Concertat	148.422	6.922	13%	1,5%
Privat	6.312	456	1%	0,10%

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.



**Taula 4.**  
Curs 2013-2014

Centres d'educació especial públics i privats								
Discapacitats intel·lectuals		Discapacitats			Trastorns		?	
Lleus i mitjanes	Greus i severes	Visual	Auditiva	Motòrica	Trastorn generalitzat del desenvolupament	Altres alteracions greus de la personalitat	Altres	TOTAL
2.400	1.233	28	100	428	1.596	532	612	6.929
35%	18%	0,4%	1,4%	6,2%	23%	7,7%	8,8%	100%

Centres d'educació especial públics								42%
902	515	14	69	254	713	162	269	2.898
31%	18%	0,5%	2,4%	8,8%	25%	5,6%	9,3%	100%

Centres d'educació especial concertats								58%
1.498	718	14	31	174	883	370	343	4.031
37%	18%	0,3%	0,8%	4,3%	22%	9,2%	8,5%	100%

Percentatge sobre el total de l'alumnat	1.285.196	0,53%
---	-----------	-------

Incrementos en relació al curs 2010/11	560	8,79%
--	-----	-------

Alumnes d'origen estranger (sic)		
En centres públics	769	57%
En centres concertats	587	43%
TOTAL	1.356	100%

Percentatge sobre el total de l'alumnat C.E.E.	
En centres públics	11,10%
En centres concertats	8,47%
TOTAL	19,57%

Ràtio alumnes personal	2 al./1
------------------------	---------

Alumnes amb necessitats educatives específiques	<b>CAP!</b>
---	-------------

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

Per què l'escola concertada només acull 101 alumnes, l'11% del total, dels 889 alumnes amb necessitats educatives especials, específiques i altres?

I per què l'alumnat estranger té una distribució tan desequilibrada: el 76% en centres públics i el 24% en concertats?

Mentre que, en el primer cicle, el total d'alumnes amb necessitats educatives especials, específiques i altres representa l'1% del total d'alumnes, en aquest segon cicle passa al 4% del total d'alumnes escolaritzats; això no obstant, els percentatges d'alumnes amb necessitats educatives especials sobre el total de l'alumnat es mantenen pràcticament estables: 0,46% en el primer cicle, 0,58% en el segon cicle.

El percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials i específiques sobre el total de l'alumnat arriba al 7%.

Els centres concertats només n'escolaritzen el 19%.

Crida l'atenció l'augment de 560 alumnes, un 9% en relació amb el curs 2010-11.

Mantenir una ràtio alumnes/personal de 2/1 de mitjana no és tècnicament justificable. Representa en realitat una malversació dels recursos humans dels quals disposa el sistema educatiu català (1.352 professionals sobrers).

Segons aquestes estadístiques, cap alumne d'un centre d'educació especial prové d'una situació social desfavorida.

Crida l'atenció que, en canvi, prop del 20% siguin d'origen estranger.

Els centres públics continuen acollint els percentatges més alts d'alumnes amb necessitats educatives especials, el 65%; amb necessitats educatives específiques, el 69%, i també en els anomenats «altres», amb un 65%.

**Taula 5.****Curs 2013-2014. Educació secundària obligatòria**

Alumnes per cursos								
	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè	TOTAL	%
TOTAL	74.745	75.357	71.733	65.310	287.145	100%	466.813	100%
Públic	46.956	47.273	45.052	40.329	179.610	63%	312.079	67%
Privat	27.789	28.084	26.681	24.981	107.535	37%	6.312	1%

Alumnes amb necessitats educatives especials								24%
Percentatge sobre total alumnat - Secundària Obligatòria							1,43%	
	<i>Discapacitat Intelectual</i>	<i>Discapacitat Visual</i>	<i>Discapacitat Auditiva</i>	<i>Discapacitat motòrica</i>	<i>Transform generalitzat del desenvolupament</i>	<i>Altres alteracions greus de la personalitat</i>	TOTAL	
TOTAL	2.382	103	220	204	210	977	4.096	100%
Públic	1.924	68	173	145	13	791	3.114	76%
Privat	458	35	47	59	197	186	982	24%
	62%	2%	6%	5%	0%	25%	100%	

Alumnes amb necessitats educatives específiques (sic)					62%
	<i>Situació social desfavorida</i>	<i>Incorporació tardana</i>	<i>Altres capacitats intel·lectuals</i>	TOTAL	
TOTAL	7.997	2.774	71	10.842	100%
Públic	4.841	2.578	9	7.428	69%
Privat	3.156	196	62	3.414	31%
	74%	26%	1%	100%	

Altres		14%
TOTAL		
2.480	100%	
1.607	65%	
873	35%	

<b>Total alumnes amb n. e. especials, específiques i altres</b>	17.418
<b>Percentatge sobre total alumnat secundària obligatòria</b>	6%

Alumnes d'origen estranger (sic)		
En centres públics	34.187	81%
En centres concertats	7.877	19%
TOTAL	42.064	100%

Percentatge sobre el total de l'alumnat	
En centres públics	11,91%
En centres concertats	2,74%
TOTAL	15%

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia. Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

**Taula 6.**  
Curs 2013-2014. Batxillerat

Alumnes per cursos/edats				
	Primer	Segon	TOTAL	%
TOTAL	47.190	41.348	88.538	100%
Públic	31.937	26.937	58.874	66%
Privat	27.789	14.411	42.200	48%

Alumnes amb necessitats educatives especials								22%
Percentatge sobre total alumnat batxillerat							0,28	
	<i>Discapacitat intel·lectual</i>	<i>Discapacitat visual</i>	<i>Discapacitat auditiva</i>	<i>Discapacitat motòrica</i>	<i>Trastorn generalitzat del desenvolupament</i>	<i>Altres alteracions greus de la personalitat</i>	TOTAL	
TOTAL	28%	17%	24%	17%	6%	9%	100%	
Públic	15	9	13	9	3	5	54	100%
Privat	5	3	5	1	-	1	15	28%
	10	6	8	8	3	4	39	72%
	26%	15%	21%	21%	8%	10%	100%	

Alumnes amb n. ed. específiques (sic)					50%		Altres	28%
	<i>Situació social desfavorida</i>	<i>Incorporació tardana</i>	<i>Altres capacitats intel·lectuals</i>	TOTAL			TOTAL	
TOTAL	71%	17%	12%	100%				
Públic	88	21	15	124	100%	TOTAL	70	100%
Privat	20	14	2	36	29%	Públic	7	10%
	68	7	13	88	71%	Privat	63	90%

<b>Total alumnes amb necessitats educatives especials + específiques + altres</b>	248
<b>Percentatge sobre total alumnat batxillerat</b>	0,28%

Alumnes d'origen estranger (sic)		%
Centres públics	7.168	86%
Centres concertats	610	7%
Centres privats	523	6%
TOTAL	8.301	100%

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

La desproporció entre centres públics i concertats també és evident pel que fa a l'alumnat d'origen estranger: el 81% està escolaritzat en centres públics.

Els alumnes amb necessitats educatives especials, específiques o «altres», 248, representen el 0,28% de l'alumnat que segueix el batxillerat.

**Taula 7.**  
Total alumnat curs 2013/2014

TOTAL			382.615
	<b>N.E. Específiques</b>	13.522	3,53%
	<b>N.E. Especials</b>	11.082	2,90%
	<b>TOTAL</b>	<b>24.604</b>	<b>6,43%</b>
Total alumnes amb n. e. específiques		10.969	45%
Total alumnes n.e. especials		11.082	45%
Total alumnes "altres"		2.552	2,90%
Total alumnes n.e.e. + n.e. específiques + altres		24.604	100%
% "altres" sobre total n.e. especials		23%	
% "altres" sobre total n.e. específiques		23%	
Total alumnat amb necessitats educatives especials		11.082	
	S/Total alumnat	2,90%	
Escolaritzats en centres ordinaris		4.153	37%
	S/Total alumnat	1,09%	
En centres d'educació especial		6.929	63%
	S/Total alumnat	1,81%	
Total alumnes amb necessitats educatives especials		13.635	
Més «altres»	S/Total alumnat	3,56%	
Escolaritzats en centres ordinaris		4.226	31%
	S/Total alumnat	1,10%	
Escolaritzats en centres educació especial		6.929	51%
	S/Total alumnat	1,81%	

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

És en l'únic nivell educatiu que els centres privats acullen percentualment més alumnes que els centres públics: el 72% dels alumnes amb necessitats educatives especials, el 71% dels que tenen necessitats educatives específiques i el 90% dels classificats com a «altres».

### Taula 8.

#### Total alumnat curs 2011/2012

TOTAL			1.165.296
Total alumnat amb necessitats educatives especials		18.416	
	S/Total alumnat	1,58%	
Total alumnes amb n.e. especials en centres ordinaris		11.848	64%
	S/Total alumnat	1,02%	
Total alumnes amb n.e. especials en centres ed. especial		6.568	36%
	S/Total alumnat	0,56%	
Total alumnat amb necessitats ed. especials més «altres»		26.440	
	S/Total alumnat	2,27%	
Total alumnat amb necessitats educatives especials		19.872	75%
	S/Total alumnat	1,71%	
Total alumnat amb necessitats educatives especials		6.568	25%
	S/Total alumnat	0,56%	
Curs 2011/12	No comptant "altres"	64%	escolaritzat en centres ordinaris
Curs 2013/14	No comptant "altres"	62%	escolaritzat en centres ordinaris
Curs 2011/12	Comptant "altres"	75%	escolaritzat en centres ordinaris
Curs 2013/14	Comptant "altres"	73%	escolaritzat en centres ordinaris

Font: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.

També és significatiu que el 26% dels alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres privats siguin alumnes amb discapacitats intel·lectuals.

Cal destacar que el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials es manté en l'1,50% sobre el total de la població escolar.

Queda per aclarir qui són aquests «altres». En qualsevol cas, cal insistir que el més important no és saber quines discapacitats pateixen, sinó quina resposta educativa reben per part de l'escola on són escolaritzats.

### Taula 9.

#### Alumnes amb necessitats educatives especials i específiques escolaritzats en centres ordinaris

ADEQUACIONS CURRICULARS QUE CONFORMARAN EL PLA INDIVIDUALITZAT I PERSONALITZAT DE CADA ALUMNES							
Curs...	A.C.I. 1	A.C.I. 2	A.C.I. 3	A.C.I. 4	A.C.I. 5	TOTAL	No avaluats
1r Cicle Ed. Infantil							
2n. Cicle Ed. Infantil							
Primària							
E.S.O.							
Batxillerat							
TOTAL							
Percentatges							

#### Alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres d'educació especial

TOTAL B							
Percentatges							
TOTAL A + B							
Percentatges							

## COM SORTIR DEL MIRATGE

Aquestes dades, tant les globals com les que corresponen a cada nivell educatiu, evidencien, com deia més amunt, la contradicció que suposa mantenir un marc estadístic basat només en les discapacitats, siguin de l'ordre que siguin.

En el quadre següent es mostren les cinc grans categories que conformen el contínuum d'adaptacions curriculars que ens indiquen quin és el procés seguit per aquests alumnes, en cada moment de la seva escolarització:<sup>2</sup>

A) Alumnes amb necessitats educatives especials i específiques escolaritzats en centres ordinaris							
Adequacions curriculars que conformaran el Pla Personalitzat de cada alumne							
Curs...	Total	A.C.I.1	A.C.I.2	A.C.I.3	A.C.I.4	A.C.I.5	Pendents avaluació
Primer cicle educació infantil							
Segon cicle educació infantil							
Primària							
Secundària							
Batxillerat							
Total A							
Percentatges							
B) Alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres d'educació especial							
Total B							
Percentatges							
Total A + B							
Percentatges							

.....  
 2. Hodges, Clunies-Ross i Hegarty (1984). Vegeu: Robert RUIZ I BEL. *Adequacions curriculars individualitzades (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especials*. Documents d'Educació Especial, 11. Barcelona: Departament d'Ensenyament.



Pel seu interès, reproduïxo el text corresponent a les pàgines 16 i 17 de la publicació citada en la nota 2:

1. *Currículum ordinari*. És el cas dels alumnes que segueixen el currículum ordinari, però han de disposar de mitjans específics materials i materials instrumentals: lupes i taules, cadires, lavabos i condicions arquitectòniques adaptades.
2. *Currículum ordinari amb alguna/es modificació/ons*. Es troben en aquesta situació aquells alumnes que essencialment segueixen el currículum ordinari amb expectatives de progrés similars a les que tenen la majoria dels seus companys d'edat, però ometent determinats continguts del currículum, que són substituïts per altres tòpics relacionats amb les seves necessitats més específiques. Aquest és el cas d'alguns alumnes amb dèficits visuals que aprenen el sistema Braille, d'alguns alumnes amb disminucions físiques que han d'aprendre habilitats que els permetin compensar els seus handicaps motors, etc.
3. *Currículum ordinari amb modificacions significatives*. Es troben en aquesta situació aquells alumnes que, tot i seguir una programació que inclou els nuclis fonamentals del currículum ordinari, tenen un ritme d'aprenentatge molt lent en gairebé totes les àrees o bé els cal participar d'actuacions educatives significativament diferents de les més habituals.  
Aquestes adequacions curriculars es porten a terme, sobretot, amb alumnes amb dificultats d'aprenentatge, alumnes amb problemes greus d'audició, alumnes amb diversitat funcional i alumnes per als quals es proposen determinades fites corresponents a cicles diferents dels que els pertocaria d'acord amb la seva edat.
4. *Currículum diferenciat de l'ordinari i amb addicions*. Es troben en aquesta situació els alumnes que segueixen un currículum relativament allunyat de l'ordinari perquè es prioritzen fonamentalment continguts bàsics d'autonomia personal i social, de llenguatges i numeració, incloent-hi també altres àrees del

currículum ordinari tractades amb menor èmfasi. Dins d'aquest grup trobem alguns alumnes amb greus trastorns de la personalitat i/o relació, alguns alumnes amb retard en el desenvolupament, etc.

5. *Currículum molt diferenciat o especial.* Es troben en aquesta situació els alumnes que segueixen programacions que s'allunyen molt de les que reben la majoria dels alumnes. En alguns casos aquests currículums específics inclouen ensenyaments molt bàsics, però en general les prioritats es donen en continguts referits a habilitats d'autonomia social i personal.

Aquest és el currículum que reben alguns alumnes amb retard en el desenvolupament sever o profund, siguin o no pluridis capacitats. Per a aquests alumnes, l'especificitat del currículum en el període final de l'ensenyament primari es concreta, sobretot, en la prioritització d'habilitats prelaborals i referides a competències que els permetin respondre a les necessitats més bàsiques de la vida quotidiana.

Com es pot constatar, aquestes categories no es refereixen unívocament a uns determinats «tipus d'alumnes», handicaps o condicions específiques.

Tampoc, segons els mateixos autors, no es pretén proposar una nova manera de classificar els alumnes amb aquestes noves categories.

El propòsit només és il·lustrar algunes de les característiques de les adequacions curriculars que, d'una manera més o menys formalitzada, es porten a terme en l'àmbit escolar.

Aquest contínuum d'adequacions curriculars implica diferents graus de formalització escrita de la programació, com també processos de valoració psicopedagògica, de col·laboració entre diversos professionals i pares, i els mateixos alumnes, de diferent abast i complexitat.

No es tracta, doncs, de descobrir res de nou, sinó d'aplicar en la formulació estadística del Departament d'Ensenyament els criteris que té establerts per manament legal.

L'escola inclusiva ha de respondre a les necessitats educatives de tots els seus alumnes d'acord amb les seves capacitats. I ho ha de fer, necessàriament, a través del pla individualitzat personalitzat que en cada cas li correspon, tal com s'estableix en l'apartat 4, de l'article 81 de la Llei d'educació de Catalunya.

El que interessa saber, tant a l'Administració educativa com a tots els pares, mares i tutors dels alumnes i als seus mestres i professors, és quina resposta personalitzada es dóna a cada alumne, quines són les adequacions curriculars utilitzades i quants són els que segueixen un pla individualitzat i personalitzat segons cada una d'aquestes adequacions, quantes i quines són les escoles i els instituts que s'han deixat seduir per un model inclusiu i d'aprenentatge cooperatiu.

## CONCLUSIONS

1. L'escola inclusiva no és una nova forma d'educació especial destinada als alumnes amb necessitats educatives especials.
2. En un sistema educatiu inclusiu cada alumne és singular. És la seva singularitat la que crea la diversitat del grup amb qui comparteix i enriqueix el seu aprenentatge.
3. Els mestres i professors són el nucli de l'escola inclusiva, i els pares, l'entorn social i els recursos humans, tècnics i materials corresponents en són els col·laboradors necessaris.
4. Respondre de manera personalitzada al dret a l'educació i l'aprenentatge de tots els alumnes no és una qüestió de la quantitat de recursos que s'hi destinen, sinó de com aquests, tant els *ordinaris* com els *especials*, assumeixen els requeriments d'una escola inclusiva i s'hi adapten.

5. El sistema educatiu no pot classificar els alumnes per raó de les seves discapacitats o del seu entorn social, sinó d'acord amb la resposta escolar i educativa que rep cada alumne segons la seva singularitat.
6. L'equitat en l'escolarització en centres públics i concertats de l'alumnat amb necessitats educatives especials i específiques és imprescindible per al funcionament del sistema educatiu inclusiu.
7. Cal un canvi radical de les actuals polítiques educatives i socials per passar del model actual, ancorat en les metodologies didàctiques del segle xx, al d'una escola oberta a la diversitat, a un model d'aprenentatge cooperatiu i solidari, basat en la participació activa d'alumnes, mestres, professors i pares, en el procés educatiu d'escolarització i socialització de tots els alumnes.

7 Abandonament escolar prematur:  
més *pull* que *push*

Miquel Puig



## INTRODUCCIÓ

Es defineix l'abandonament escolar prematur (AEP) com la proporció de persones entre 18 i 24 anys que no segueixen uns estudis reglats i que no han assolit cap titulació acadèmica per sobre de la secundària inferior (a Espanya, l'ESO). El 2010, el Consell d'Europa va incloure, com un dels objectius estratègics del programa Europa 2020, que la taxa no superés en cap país membre el 10%.

Es considera que una taxa elevada d'AEP constitueix un obstacle per a la constitució d'una societat madura i pròspera. Aina Tabarini (Tabarini, 2015) resumeix de la manera següent les conseqüències socials del fenomen:

*Tal como han puesto de manifiesto numerosos estudios recientes, el abandono escolar no solo dificulta la integración sociolaboral de aquellos que lo padecen, sino que a su vez disminuye el nivel de productividad y competitividad nacional, mengua los niveles de equidad y pone en riesgo los niveles de cohesión social.*

A Europa, el fenomen és especialment greu a Espanya i, dins d'aquest país, a les comunitats mediterrànies (Catalunya inclosa) i meridionals. Tot i això, em sembla que l'opinió pública catalana no és prou cons-

cient que, entre les 300 unitats NUTS 2 (equivalents a les comunitats autònomes espanyoles) en què Eurostat divideix la Unió Europea, Balears ocupa la segona posició en abandonament escolar (després de les Açores) i Catalunya la dotzena (per darrere de Sicília i Sardenya).

En general, es considera que una taxa elevada d'AEP revela un fracàs del sistema educatiu, que és incapaç de retenir els alumnes més enllà del que obliga la llei. Per aquest motiu, s'ha dedicat molta atenció a estudiar les causes i a buscar els remeis de l'AEP dins del sistema educatiu. En aquest sentit, l'*Informe sobre el risc escolar a Catalunya* (CTESC, 2011) conté el següent resum de les opinions sobre el tema (en el benentès que *fracàs escolar* hi té un significat que engloba el concepte d'AEP): «L'opinió majoritària i compartida per tots els perfils entrevistats sobre què s'entén per fracàs escolar és que fracassa el sistema educatiu».

En síntesi, l'objectiu d'aquest assaig és posar de manifest que les dades de què disposem no donen suport a aquesta opinió «majoritària i compartida».

La major part de la bibliografia sobre el tema analitza les característiques de l'estudiant que abandona (el sexe, l'ambient familiar, el nivell social, l'origen, etc.) i de les escoles on es produeix el fenomen (el nombre d'alumnes per aula, el nombre i les característiques del professorat i dels estudis, etc.), amb l'objectiu de deduir unes recomanacions que permetin reduir-ne el fenomen.

En general, es considera que hi ha alumnes que, per les seves característiques individuals o per la mena d'influències a què estan subjectes, són més susceptibles d'abandonament.

L'esmentat *Informe sobre el risc escolar a Catalunya* conté el següent resum de les opinions sobre el tema:



Pel que fa a l'aproximació a l'alumnat que fracassa, la majoria de les persones entrevistades han intentat establir un perfil dominant d'alumnat en situació de risc de fracàs escolar mitjançant un procés d'integració de les característiques comunes. Per contra, algunes persones han centrat el nucli del seu discurs en la multiplicitat de perfils i la diversitat d'aquest alumnat. En qualsevol cas, predomina el discurs de caracterització de l'alumnat centrat en els condicionants socials i familiars —sobretot els familiars— per damunt de les variables individuals.

Pel que fa a la teràpia, el mateix document proporciona una àmplia descripció de les mesures que la Unió Europea, l'Estat espanyol i certes comunitats autònomes espanyoles han adoptat per reduir-lo. Fonamentalment, es tracta de campanyes de sensibilització, informació i orientació entre l'alumnat, supressió dels obstacles perquè qui ha abandonat pugui tornar al sistema, elaboració de material docent específic per atendre alumnes amb baix rendiment i potencial per abandonar l'escola, etc. Hi ha molts altres documents que proposen conjunts de mesures més o menys similars (per exemple, FEDAIA, 2012).

En aquesta mateixa línia, les recomanacions del Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu per combatre el fracàs escolar són molt específiques, com relacionava la nota de premsa del Departament d'Ensenyament i Universitats del 20 de setembre de 2006:

Assessorament al centre per al disseny i l'aplicació del projecte; formació per als equips directius; major assumpció de responsabilitats per al professorat (retribució econòmica més elevada i més dedicació); increment del complement de la tutoria d'ESO fins a 73,77 euros i formació per a la tutoria; aportació de recursos addicionals (entre els 12.400 i els 50.000 euros); dotació de professorat i d'equipaments TIC per a les aules de les àrees artístiques; dotació de 100 professors, a mitja jornada, i 100 equipaments d'aules per a projectes relacionats amb l'atenció a la diversitat; suport d'altres professionals i serveis complementaris; suport de personal tècnic informàtic (dotació per a 50 instituts); increment del suport de la Inspecció; elaboració del pla de convivència escolar de l'institut; facilitar més la col·laboració de les AMPA i els ajuntaments.

El present assaig adopta un punt de vista alternatiu. La tesi central és que, al marge de les circumstàncies individuals que expliquen per què són uns i no uns altres els alumnes que abandonen, la probabilitat que un alumne qualsevol ho faci depèn de la situació del mercat laboral que l'envolta. És a dir, el mercat laboral seria el factor determinant del nivell de l'abandonament escolar en una societat, i serien les circumstàncies individuals les que determinarien, dins d'aquell nivell, qui abandona i qui no. En la mesura que aquest punt de vista sigui cert, la conseqüència seria que l'AEP no constituïria una conseqüència del «fracàs» del sistema educatiu, sinó, sobretot, de les circumstàncies que l'envolten.

La metodologia de l'anàlisi consisteix a determinar la relació estadística entre les dades que proporciona Eurostat sobre la taxa d'AEP i sobre el mercat de treball en què s'inserirà l'alumne que considera la possibilitat d'abandonar.

## PUNT DE PARTIDA

Un dels estudis clàssics sobre l'AEP a l'Estat és *Fracaso y abandono escolar en España*, de Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010). Els autors analitzen prolixament el procés que, al llarg de l'experiència en el món escolar, porta l'alumne a abandonar, i la relació del fenomen amb el seu origen social, sexe, ètnia i entorn familiar. Més endavant fan una exploració exhaustiva d'una enquesta a joves que havien abandonat el sistema educatiu en el curs 2000-01 sobre les motivacions que els havien portat a fer-ho.<sup>1</sup>

La conclusió dels autors s'allunya molt de l'anàlisi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a què abans hem fet referència.

1. *L'Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral (ETEFIL) «fue realizada en el 2005 para analizar las trayectorias de diferentes grupos de titulados del sistema educativo en el curso 2000-2001».*

Per a ells, l'abandonament és un fenomen que no està fonamentat en dèficits a l'escola o a la família, sinó que, essencialment, es genera com a conseqüència de l'atractiu del món laboral. La citació següent ho expressa amb claredat:

*En definitiva, todo lleva a pensar que, si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela. [...] En el fondo, se puede contemplar la desescolarización como una forma de migración, de la escuela al trabajo, y como todas las migraciones tiene dos caras: push and pull, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino. Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica. Lo que hace de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana escenarios privilegiados del fracaso y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de su escuela, sino las mejores o aparentemente mejores oportunidades fuera de ella.*

Aquest punt de vista no és, per descomptat, original, i el mateix *Informe sobre el risc escolar a Catalunya*, que abans hem citat, conté l'afirmació següent:

Els resultats de l'estudi vinculen el rendiment escolar baix amb l'existència d'un tipus de mercat de treball (precar i amb una productivitat del treball baixa) i d'organització social (que condiciona la progressivitat i permeabilitat en l'escala laboral i social).

Ara bé, aquest nexa de relació entre mercat laboral i abandonament és més fàcil de trobar en els marges que en el nucli de la bibliografia sobre el fenomen. En aquest sentit, és molt aclaridor comparar el tractament que fa de la qüestió l'*Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*, amb la crònica periodística que es va fer de la seva presentació, en què es localitzen afirmacions com la següent:

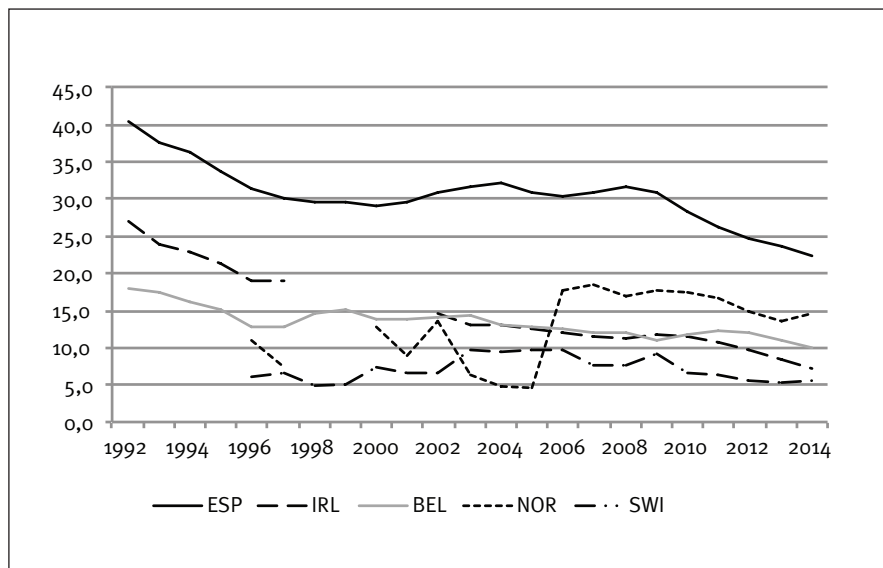
*El fin de los años dorados de la construcción que daba dinero rápido a muchos jóvenes y la agudización de una crisis que parece no tener fin —que ha disparado el paro juvenil hasta el 51,6%— ha llevado a muchos estudiantes a pensárselo dos veces antes de dejar la escuela. Esto explica que la tasa de abandono caiga desde hace tres años y haya llegado a su nivel más bajo de los últimos doce años (El País, 5 de setembre de 2012).*

Observem que el periodista, sens dubte transcrivint el que devia sentir, dóna per fet que el que governa la taxa d'abandonament és la situació del mercat de treball. En aquest assaig el que pretenem no és sinó analitzar fins a quin punt les dades estadístiques de què disposem corroboren aquesta visió i precisar quin és aquest nexa causal (que, com veurem, no és l'atur).

## LES DADES I EL PERÍODE ANALITZAT

Utilitzaré les dades de la taxa d'AEP proporcionades per Eurostat, que es refereixen a la UE-27 més una sèrie de països: Islàndia, Suïssa, Noruega, Macedònia i Turquia, totes segmentades a nivell de NUTS 2 (equivalents a les nostres comunitats autònomes). El gràfic 1 mostra els valors anuals de cinc d'aquests països.

Per a alguns països, disposem de dades a partir del 1992; per a d'altres, des del 1996, i per a d'altres des d'encara més tard. A més, algunes sèries presenten buits i discontinuïtats. Algunes discontinuïtats són advertides per Eurostat, i en alguns casos són importants; així, per exemple, la taxa noruega experimenta una caiguda sobtada l'any 2003 (de 13,5 a 6,3%) i el 2006 un ascens igualment sobtat (de 4,7 a 17,8%). Paral·lelament, la xifra de persones ocupades amb titulació elemental a Noruega experimenta un increment sobtat l'any 2006 (de 242.400 a 508.100). És evident que l'any 2006 es va reclassificar com a treballadora una part de la població que fins aleshores havia estat considerada com a estudiant. Aquestes qüestions, i les que esmentaré

**Gràfic 1.****Evolució de la taxa d'AEP**

tot seguit sobre la informació laboral, obliguen a treballar les dades amb precaució.

Pel que fa a les dades sobre el mercat laboral, utilitzaré les que proporciona Eurostat sobre l'atur i sobre el nombre de treballadors ocupats, totes dues segmentades per edats i per titulació acadèmica màxima aconseguida. Tot i que aquest no és el nucli central de l'objecte d'aquest treball, aprofitaré per contrastar altres hipòtesis, i concretament l'impacte de la immigració, la despesa per estudiant i la pobresa/desigualtat. En tots els casos utilitzo les dades proporcionades per Eurostat i, en el cas de les comunitats autònomes espanyoles, per l'Institut Nacional d'Estadística (INE). En l'annex identifiquem totes les sèries.

L'ideal hauria estat analitzar sèries temporals com més llargues millor, o sigui, des del moment en què es disposa de dades d'AEP. Tanma-

teix, en molts països, les dades sobre població ocupada presenten discontinuïtats significatives, algunes de les quals són advertides per Eurostat, per exemple, una de general l'any 1998. D'altres no són advertides, però són evidents: per exemple, el nombre de treballadors ocupats que disposaven de titulació fins a la secundària inferior al Regne Unit era de 9,04 milions l'any 1997, no hi ha dada corresponent al 1998 i la del 1999 era de 6,31 milions. El mateix concepte referit a Portugal experimenta un salt impossible entre els anys 1997 i 1998. D'altra banda, les dades laborals referides a Noruega comencen l'any 1996, i presenten la discontinuïtat de l'any 2006 a què abans hem fet referència. Pel que fa a Turquia, només disposem de dades des del 2006. Per totes aquestes raons, les sèries d'àmbit estatal amb què treballarem tindran llargades diferents (el detall i les justificacions es troben en l'annex).

Pel que fa a les dades d'àmbit NUTS 2/comunitats autònomes, el període haurà de ser 2000-14, atès que Eurostat només proporciona dades d'AEP a partir del 2000.

Pel que fa als països que estudiarem, a partir de la inspecció de les dades sobre AEP estatals podem fer quatre ràpides observacions:

1. Tots els països presenten una tendència més o menys regular i més o menys intensa a la baixa, amb una sola excepció. Aquesta excepció és Noruega, que, amb la discontinuïtat a què abans hem fet referència, té un valor que no sols és superior l'últim any (2014: 14,6%) respecte al primer de què disposem de dades (1996: 10,9%), sinó que supera amb escreix l'objectiu de l'estratègia Europa 2020.
2. Uns països presentaven, l'any 1992, taxes molt elevades: Portugal (50,0%), Luxemburg (42,2%), Espanya (40,4%), Itàlia (37,5%), Regne Unit (34,7%), Irlanda (27,1%) i Grècia (25,2%).
3. Tots els països esmentats en el punt anterior, menys un, tenen avui una taxa inferior a la meitat que la que tenien aleshores, i,

a més, Irlanda i Luxemburg ja han assolit l'objectiu de situar-se per sota el 10%.

4. En canvi, Espanya només redueix la seva taxa d'AEP un 29% fins al 22,3%. Així, doncs, Espanya, en el context europeu, resulta un país excepcional no sols pel nivell d'AEP (només Turquia la supera), sinó per la seva incapacitat de reduir-lo al mateix ritme que altres països.

Ens centrarem en l'evolució de les taxes dels països esmentats en el punt 2, a més de dos països dels quals no tenim dades dels primers anys, Islàndia i Turquia, però que tenen taxes d'AEP encara molt altes (20 i 38%, respectivament, l'any 2014). Com a referència, afegirem el cas de Bèlgica, país que segueix una trajectòria que podem considerar representativa dels països centre i nord-europeus: un 18% l'any 1992 i una sostinguda reducció que l'ha portat a un 10% l'any 2014.

## LES HIPÒTESIS A CONTRASTAR

El nucli d'aquest treball és estudiar la relació entre AEP i mercat de treball, i concretament analitzarem la relació entre AEP i atur, i entre AEP i abundància o escassetat de llocs de treball aptes per a qui abandona, o sigui, llocs de treball que no exigeixin una titulació superior a la secundària inferior.

Com ha quedat dit, l'enfocament convencional analitza l'AEP en funció de factors extralaborals, i molt particularment segons la caracterització de l'alumne que abandona. Aquesta mena d'enfocaments, ja ho hem vist, porten a recomanar teràpies basades en la reorientació de l'alumne i en el reforçament dels recursos educatius. Algunes limitacions d'aquest enfocament són evidents: que el sexe predominant en l'abandonament sigui el masculí no ens ajuda a explicar per què Suïssa té una taxa d'AEP menor que l'espanyola o per què s'ha anat reduint arreu, ni ens dóna cap indicació útil sobre com tractar el nostre AEP.

Altres hipòtesis no són tan clares, però les dades disponibles ens permeten analitzar-ne amb facilitat tres: la immigració, l'extracció sociolaboral i la despesa per alumne.

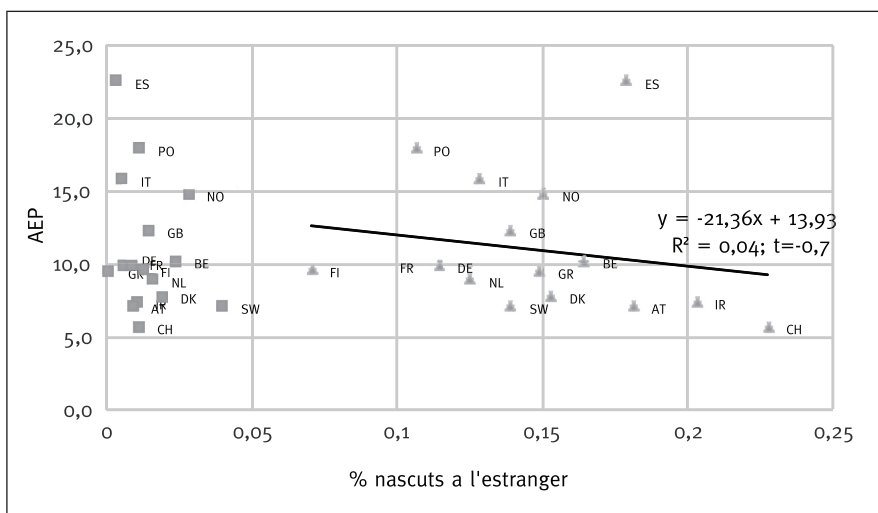
## QUÈ EXPLICA LA IMMIGRACIÓ

Constitueix un lloc comú referir-se a la relació entre l'ètnia i l'abandonament, en el sentit que els immigrants de primera generació presenten taxes d'abandonament significativament més elevades.

Sense qüestionar aquestes observacions, el fet és que el nombre d'immigrants no ens ajuda a explicar per què uns països presenten taxes d'AEP més elevades que uns altres. Així, si correlacionem (gràfic 2) la proporció de joves en edat d'abandonament (20 a 24 anys) nascuts a l'estranger amb la taxa d'AEP en els diferents països, no hi detectem cap correlació significativa, i això tant si considerem tots els nascuts a l'estranger com si tenim en compte només els nascuts

### Gràfic 2.

EUR: immigració i AEP (total i LDC)





en països «menys desenvolupats» ( $t = -0,96$  i  $-0,71$ ), a banda que, la que hi ha, és de signe contrari a l'esperat (com més immigració, menys AEP).

Quan repetim l'exercici per al conjunt de comunitats autònomes espanyoles, la correlació continua essent insignificant. És a dir, no podem qüestionar que un immigrant tingui més probabilitat d'abandonar els estudis que un autòcton, però sí que podem qüestionar que un país o una comunitat autònoma amb més immigració jove tingui majors taxes d'abandonament, i, per tant, podem qüestionar l'afirmació, mil vegades repetida, que algunes comunitats autònomes espanyoles de vocació turística tenen altes taxes d'AEP perquè tenen molts alumnes immigrants.

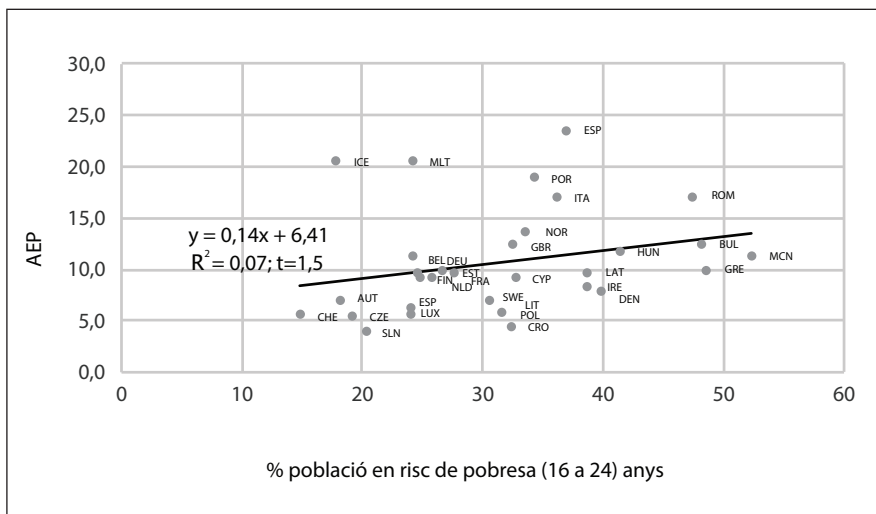
## **QUÈ EXPLIQUEN LA DESIGUALTAT I LA POBRESA**

És cert que l'abandonament és més freqüent entre els alumnes que provenen de famílies de nivells sociolaboral i cultural baixos. D'aquí es podria despendre que el nivell d'AEP està determinat per la proporció de famílies amb nivell socioeconòmic baix, i que una manera de reduir-lo seria disminuint aquesta proporció. Això seria cert si hi hagués una correlació positiva entre el nivell d'AEP i els indicadors de desigualtat, per exemple, la proporció de famílies sota llindars de pobresa, o la proporció de la renda total que va a les capes més baixes de la població.

Ara bé, i com en el cas anterior, les dades indiquen que aquests fets ajuden a explicar per què abandona un alumne en concret, però no per què unes societats tenen una taxa d'AEP més elevada que les altres. Així, si prenem dos indicadors clàssics de la pobresa, com la proporció de població que viu per sota del llindar de risc de pobresa (uns ingressos familiars per sota del 60% de la mediana) i la proporció d'ingressos que rep el 20% més pobre de la societat, els valors que

adopten a cada país europeu no guarden relació significativa amb el nivell respectiu d'AEP ( $t = 1,47$  i  $-1,32$ , respectivament).

**Gràfic 3.**  
Pobresa i AEP



## QUÈ EXPLICA LA DESPESA

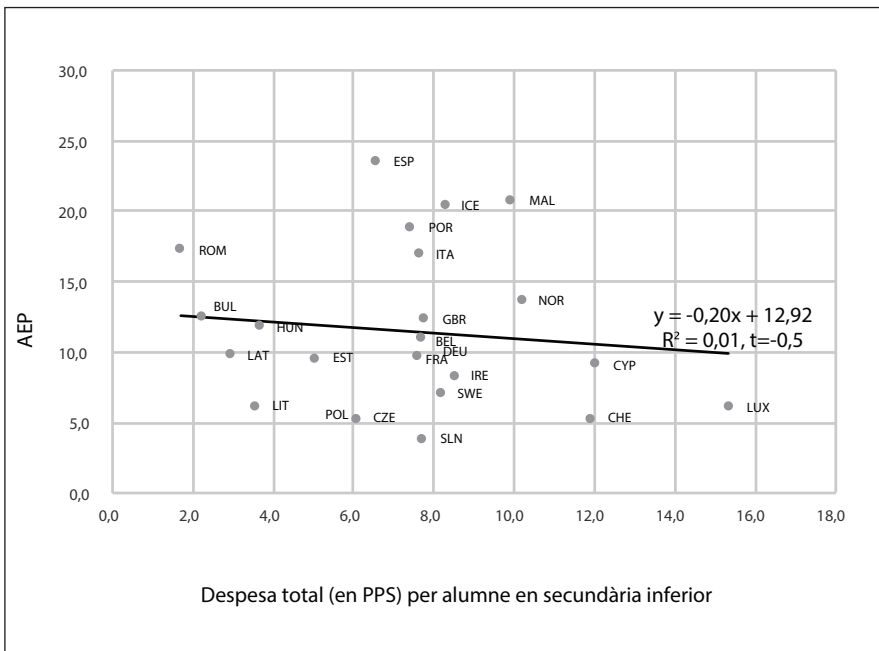
Quan es parla de les causes de l'AEP, és freqüent referir-se a la insuficiència dels recursos dedicats al sistema educatiu. I quan es parla de combatre'l, és també freqüent que es proposi dedicar-n'hi més. L'informe del CTESC a què abans hem fet referència (CTESC, 2011) no n'és una excepció, i diu el següent: «S'entén que la lluita contra els nivells actuals de risc de fracàs escolar requereix un augment dels recursos tant humans com materials» (proposta número 55). Per aquest motiu, és interessant esbrinar si hi ha correlació entre les taxes d'AEP i els recursos que la societat dedica al sistema educatiu.

El gràfic 4 mostra aquesta relació referida als països europeus, en el cas concret de la secundària inferior (on té lloc l'abandonament) i

comptant tots els recursos (públics i privats) dedicats. Per tal d'homogeneïtzar les dades, els imports estan expressats en euros per alumne corregits pel poder de compra (PPS: la capacitat de compra d'un euro en el país respectiu). Tampoc en aquest cas es distingeix una correlació significativa. És a dir, tot i que Suïssa destina més recursos per alumne que Espanya, d'això no podem inferir que aquesta diferència tingui una influència significativa sobre les respectives taxes d'AEP.

Tampoc no es detecta cap correlació significativa ( $R^2$  aj. = -0,02;  $t = 0,6$ ) si només prenem en consideració la despesa pública a secundària inferior (en aquest cas, les fonts ens obliguen a homogeneïtzar les dades prenent com a unitat el percentatge que representa la despesa en la renda nacional).

**Gràfic 4.**  
Despesa i AEP



## LES HIPÒTESIS LABORALS A CONTRASTAR

Fins ara no hem estat capaços de trobar cap indicador que ens ajudi a explicar per què els països europeus presenten taxes d'AEP tan diverses. Passem ara a l'impacte del mercat laboral respectiu.

Constitueix un lloc comú afirmar que la taxa d'AEP està governada per les perspectives laborals. Fernández Enguita (2010) ho expressa de la manera següent, fent referència a una de les respostes al qüestionari esmentat:

*Para la práctica totalidad de los que abandonan prematuramente, el trabajo encarna la vida real, lo importante, frente a la formación como momento preparatorio y menos importante:  
—Lo importante... Es que lo importante en esta vida es trabajar. ¡Eso es lo importante en esta vida! (E3.6)*

La **primera hipòtesi** que ens proposem contrastar és que la taxa d'AEP està condicionada per la d'atur. La tesi és que si el mercat laboral ofereix oportunitats als joves que estan estudiant més enllà dels 16 anys, aquests estan temptats d'abandonar els estudis, mentre que si les oportunitats són poques, l'abandonament serà menor.

La **segona hipòtesi** que cal contrastar és la que diu que la taxa d'AEP estaria influïda per «l'abundància» d'oportunitats específicament per als estudiants que abandonen els estudis; és a dir, de llocs de treball que no exigeixin una titulació per sobre de la secundària inferior.

Atès que no hi ha estadístiques sobre el nombre de llocs de treball que no exigeixen més que la secundària inferior, ens veurem obligats a utilitzar una variable *proxy*, que és la dels llocs de treball que són ocupats per persones que no tenen cap titulació per sobre de la secundària inferior, ja que Eurostat sí que proporciona aquestes dades. L'aproximació és imperfecta, perquè és cert que els llocs de treball

ocupats per persones que no tenen titulació per sobre de l'obligatòria no exigeixen un requeriment superior, però, en canvi, alguns que tampoc no la requereixen poden ser ocupats per persones que sí que en disposin («sobrequalificació»). L'aproximació és, doncs, imperfecta, però és la que és possible de fer.

Mesurarem «l'abundància» de llocs de treball de baixa qualificació de dues maneres. En primer lloc, calculant la proporció que aquests llocs de treball representen sobre el total. La idea és que és raonable que l'estudiant que abandona consideri que té més probabilitats de trobar feina en una economia on una part important dels llocs de treball són poc qualificats que en una altra on aquests llocs són escassos. En segon lloc, calculant la creació (o destrucció) neta d'aquesta mena de llocs de treball. La idea és que pot ser més difícil aconseguir un lloc de treball poc qualificat en una economia on, encara que el nombre de llocs de treball d'aquesta mena sigui molt alt, aquest nombre estigui minvant, que en una altra on no siguin tan abundants però no se n'estiguin destruint o, fins i tot, se n'estiguin creant.

Un cop contrastada la hipòtesi que el mercat laboral influeix sobre la taxa d'AEP, ens veurem obligats a considerar la hipòtesi inversa: que els empresaris creen llocs de treball poc qualificats perquè hi ha molt AEP; és a dir, que seria l'AEP el que determinaria «l'abundància» de llocs de treball poc qualificats.

## **QUÈ EXPLICA EL NIVELL D'ATUR**

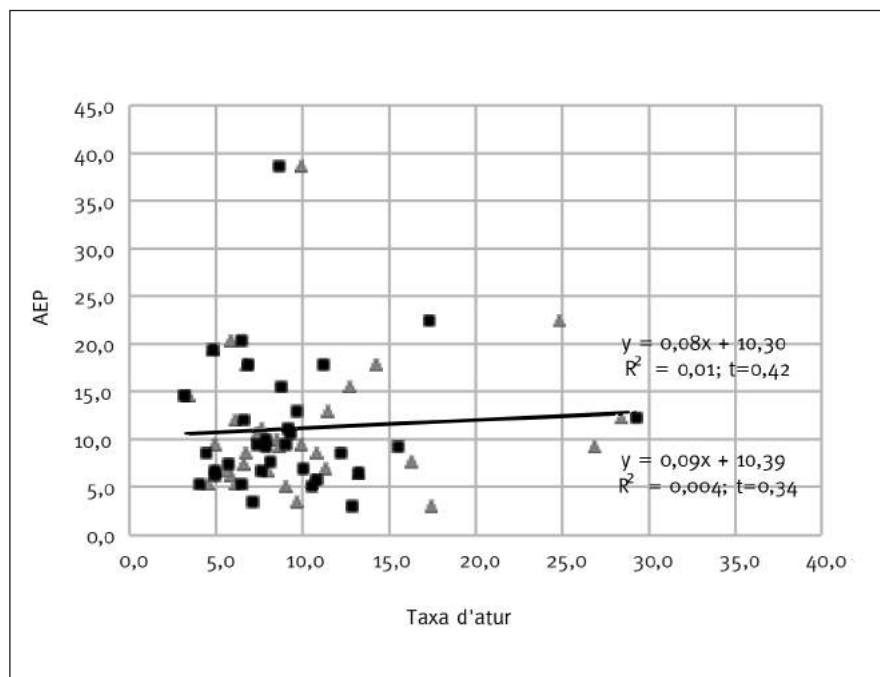
Sovint sentim explicar el lleu repunt de la taxa espanyola d'AEP entre els anys 2000 i 2008 con una conseqüència de l'oferta de llocs de treball en la construcció i la seva caiguda posterior com una conseqüència de la contracció d'aquell sector i la generació d'atur. És el que feia el periodista que cobria la presentació de *l'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. La tesi és que, com més atur, menys AEP, i, com menys atur, més AEP.

Aquesta tesi presenta dues dificultats. La primera, que planteja un dilema polític diabòlic, ja que ens col·locaria en la disjuntiva de triar entre abandonament elevat o atur elevat. La segona, que els països que tradicionalment han tingut i tenen taxes d'abandonament baixes són també països que tradicionalment han tingut i tenen taxes d'atur baixes.

Efectivament, la hipòtesi és falsa pel que fa a l'explicació de les diferències entre societats, perquè les taxes d'atur i les d'AEP als diferents països europeus no guarden cap correlació entre si: no és cert que els països amb un AEP alt tinguin taxes d'atur baixes, i viceversa. Aquest resultat s'obté si considerem la correlació entre les taxes d'AEP actuals (2014) tant amb l'atur actual (2014) com amb la mitjana d'atur de l'última dècada (gràfic 5).

### Gràfic 5.

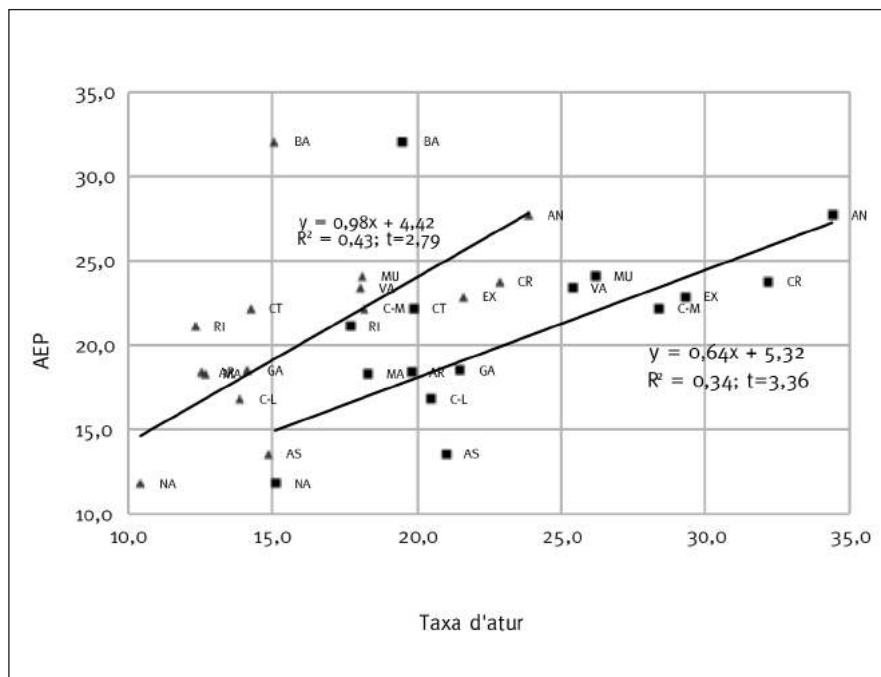
EUR: atur i AEP (2014 i dècada)



Si repetim l'exercici amb les dades corresponents a les diferents comunitats autònomes espanyoles, el resultat és diferent, però no gaire millor per a la solvència de la hipòtesi que estem posant a prova. Com podem veure en el gràfic següent, la correlació entre les taxes d'atur i les d'AEP és superior a la que acabem de comentar però encara baixa, tot i que podem descartar la hipòtesi que no hi ha relació entre una cosa i l'altra amb un 99% de probabilitat. L'important, però, és que aquesta escassa correlació té el signe invers al que prediu la hipòtesi: com més taxa d'atur, més taxa d'AEP (gràfic 6).

### Gràfic 6.

Comunitats autònomes: atur i AEP (2014 i dècada)

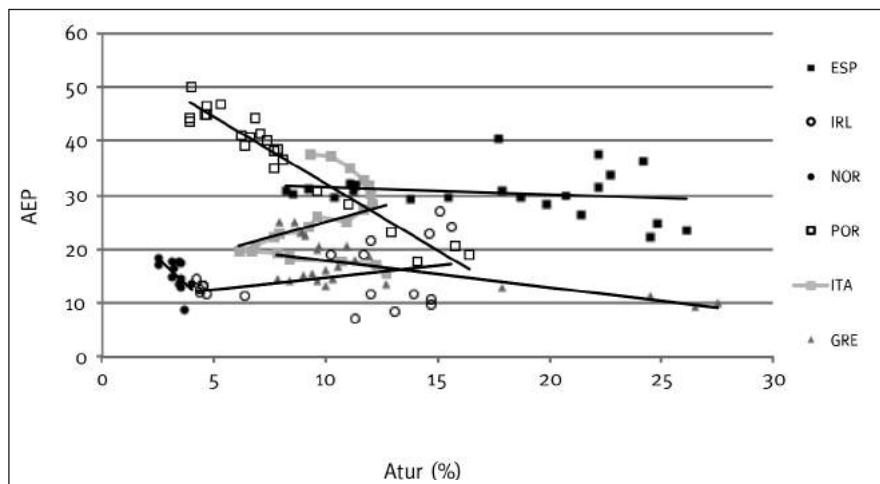


Aquesta (escassa i contraintuïtiva) relació no existia, però, l'any 2000 ( $t = 1,13$ ). En definitiva, les taxes d'atur no ens ajuden, ni a Europa ni a Espanya, a explicar per què unes societats tenen taxes d'AEP majors que altres.

Ara bé, encara que els nivells d'atur no ens puguin ajudar a explicar els nivells de l'AEP, l'evolució de l'atur sí que sembla que pot ajudar a explicar l'evolució de l'AEP en alguns països. És a dir, la taxa d'atur no ens ajuda a explicar per què Portugal tenia l'any 1996 una taxa d'AEP del 40,1%, però sí que sembla que podria ajudar a explicar per què ha caigut fins al 17,7% l'any 2014, atès que la taxa d'atur era només del 7,4% i ara és del 15,8%. La taxa d'AEP ha seguit en aquest període de manera molt precisa l'evolució de la de l'atur, de manera que quan aquest baixava, l'altra pujava, i quan aquest pujava, l'altra baixava. La correlació entre ambdues variables és extraordinària, com es veu en el gràfic 7, que mostra les xifres portugueses juntament amb les d'altres països, en els quals la correlació no és tan alta.

### Gràfic 7.

EUR: AEP i atur



La taula 1 sintetitza els principals elements de les corresponents regressions: el coeficient de determinació ajustat,  $R^2$  aj. (al nombre de variables explicatives), el coeficient de la variable (la sensibilitat de la resposta de l'AEP a un canvi d'un punt en la taxa d'atur), el valor del coeficient  $t$  i el grau de probabilitat amb què podem rebutjar la hipòtesi que no hi ha correlació entre una variable i l'altra.



**Taula 1.**  
AEP i atur

	R <sup>2</sup> ajustat	Atur	t	
<b>Bèlgica</b>	—	0,01	0,03	—
<b>Grècia</b>	0,39	-0,5	3,9	99%
<b>Espanya</b>	—	-0,1	-0,9	—
<b>Itàlia</b>	0,07	1,1	1,7	—
<b>Portugal</b>	0,94	-2,5	-18	99%
<b>Irlanda</b>	0,07	0,4	1,5	—
<b>Regne Unit</b>	0,30	-1,1	-2,4	95%
<b>Islàndia</b>	0,52	-1,5	-4	99%
<b>Turquia</b>	—	0,4	0,4	—
<b>Noruega</b>	0,32	-3,8	-2,5	95%

Afortunadament, l'evolució de la taxa d'atur no explica amb tanta precisió l'evolució d'altres països on l'AEP també ha caigut significativament. A Islàndia, a Grècia, al Regne Unit i a Noruega la correlació és significativa però menor (encara que amb coeficients significatius al 99% o al 95%), i a Bèlgica, Espanya, Itàlia, Irlanda i Turquia no ho és gens. Les correlacions no milloren si considerem col·lectius concrets més susceptibles *a priori* d'afectar el comportament dels joves que consideren abandonar els estudis: les correlacions de les taxes d'AEP amb les taxes d'atur entre els joves (20-24 anys), entre el personal poc qualificat i entre els joves poc qualificats no són gaire superiors. Recordem el comentari del periodista que cobria la presentació de *l'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. ¿Estem dient que no és cert que la finalització del *boom* de la construcció i l'atur induït no han portat a la caiguda de la taxa d'AEP espanyola «al nivell més baix dels últims dotze anys»? Efectivament, en els últims anys, l'AEP espanyol ha caigut a mesura que creixia l'atur, però si eixemplem la mirada, comprovarem que la taxa d'atur espanyola ara és la mateixa que fa vint anys i, en canvi, la d'AEP és molt més baixa (ha passat del 36 al 22%).

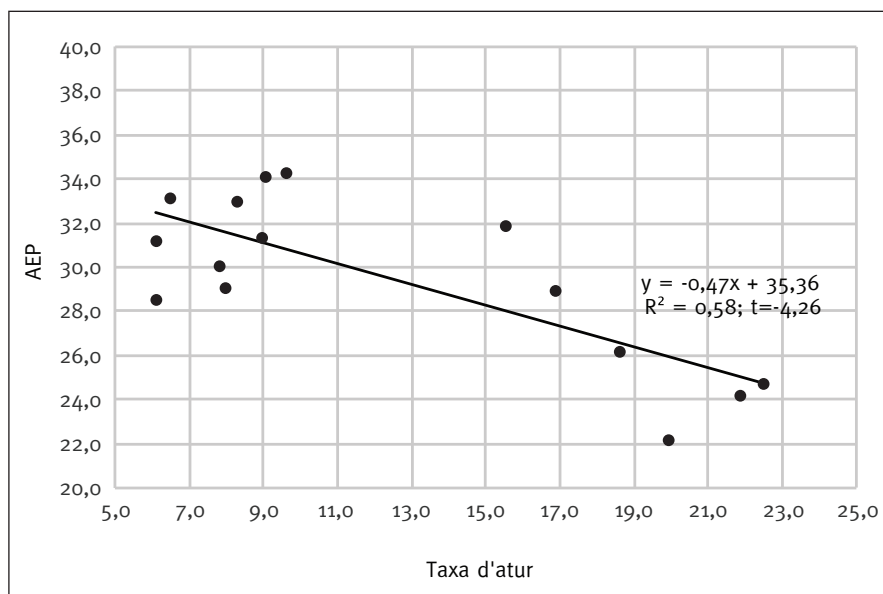
Pel que fa a la sensibilitat, el cas portuguès és també molt diferent dels altres tres. Si en el primer un augment d'un punt de la taxa d'atur està associat a una disminució de la taxa d'AEP de 2,3 punts, en els casos islandès, grec i britànic, l'augment d'un punt de la taxa d'atur està associat a una disminució de la taxa d'AEP de 1,5, 0,5 i 1,1 punts, respectivament, mentre que en el noruec la sensibilitat seria enorme: per cada punt de caiguda de l'atur, l'AEP augmentaria en gairebé 4 punts.

La relació entre atur i AEP en el temps també es reproduïx en algunes comunitats autònomes espanyoles, com mostra el gràfic 8.

En conclusió, les dades no confirmen que un país tingui major taxa d'AEP que un altre perquè té menor taxa d'atur, però sí confirmen que, en alguns països, hi ha una relació negativa entre l'evolució de l'atur i la de l'AEP: si augmenta l'atur, disminueix l'AEP.

### Gràfic 8.

Catalunya: atur i AEP (2000-2014)



## COM EXPLICAR EL NIVELL DE L'ABANDONAMENT

La intuïció ens diu que un jove predisposat a abandonar (per sexe, herència genètica, origen ètnic, entorn familiar o entorn escolar) té més probabilitats de fer-ho si en el mercat laboral abunden els llocs de treball que només exigeixen la titulació obligatòria.

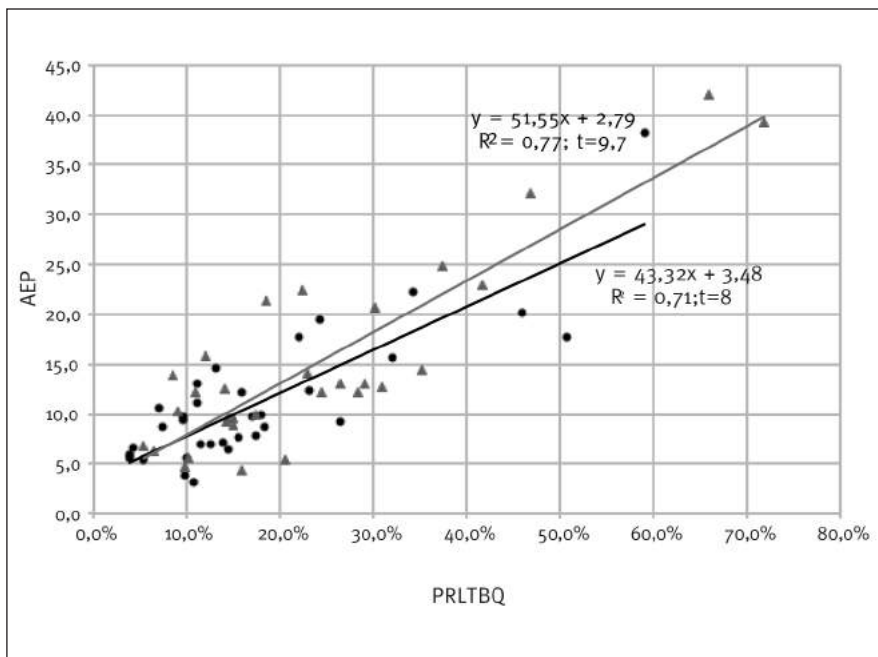
Per evitar que el col·lectiu que integra el concepte AEP (de 18 a 24 anys) formi part del que estem postulant que explicaria el seu comportament, considerarem només les persones ocupades d'entre 25 i 64 anys. Així, el que comprovarem és si hi ha correlació entre el comportament dels joves d'entre 18 i 24 anys i una característica de la situació laboral dels que tenen entre 25 i 64 anys. A aquest efecte, defineixo el concepte següent:

PRLTBQ = nombre d'ocupats amb menys de primària, primària i secundària inferior entre 25 i 64 anys / nombre d'ocupats totals entre 25 i 64 anys (en què PRLTBQ són les sigles de «pes relatiu dels llocs de treball de baixa qualificació»).

El primer és esbrinar fins a quin punt el PRLTBQ està correlacionat amb la taxa d'AEP.

La correlació existeix i és alta pel que fa a les dades corresponents als països de què Eurostat ens proporciona dades, com mostra el gràfic següent, on apareixen les dades corresponents als països de la Unió Europea els anys 2004 i 2014:

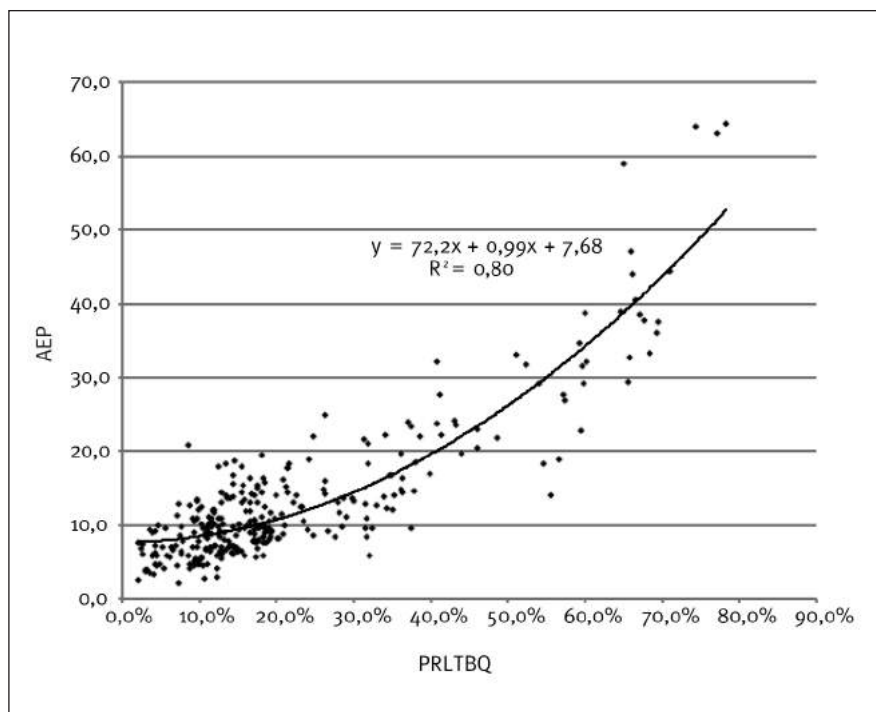
El gràfic ens diu que, amb una probabilitat del 71%, podem predir el valor que tenia la taxa d'AEP en un país de la Unió Europea l'any 2014 simplement multiplicant per 43,3 la proporció que representaven aquell any els ocupats amb titulació no superior a l'obligatòria en el conjunt de treballadors d'entre 25 i 64 anys del país en qüestió (i

**Gràfic 9.****Estructura laboral i AEP (2004 i 2014)**

sumant-hi 3,5 punts). Una relació molt similar es produïa els anys anteriors (en general, amb coeficients de correlació més elevats).

Com que disposem de les mateixes dades referides a unitats administratives inferiors, les NUTS-2 (equivalents a les comunitats autònomes espanyoles), el gràfic 10 expressa la mateixa correlació per a l'any 2014 (per aplanar les dades d'AEP, que són relativament inestables, he utilitzat la mitjana entre la dada del 2013 i la del 2014).

La repetició d'aquest exercici en un altre moment ens dóna resultats molt similars; per exemple, la correlació l'any 2000 (amb menys països) ens mostra un coeficient de determinació del 74%.

**Gràfic 10.****NUTS2: estructura laboral i AEP 2014**

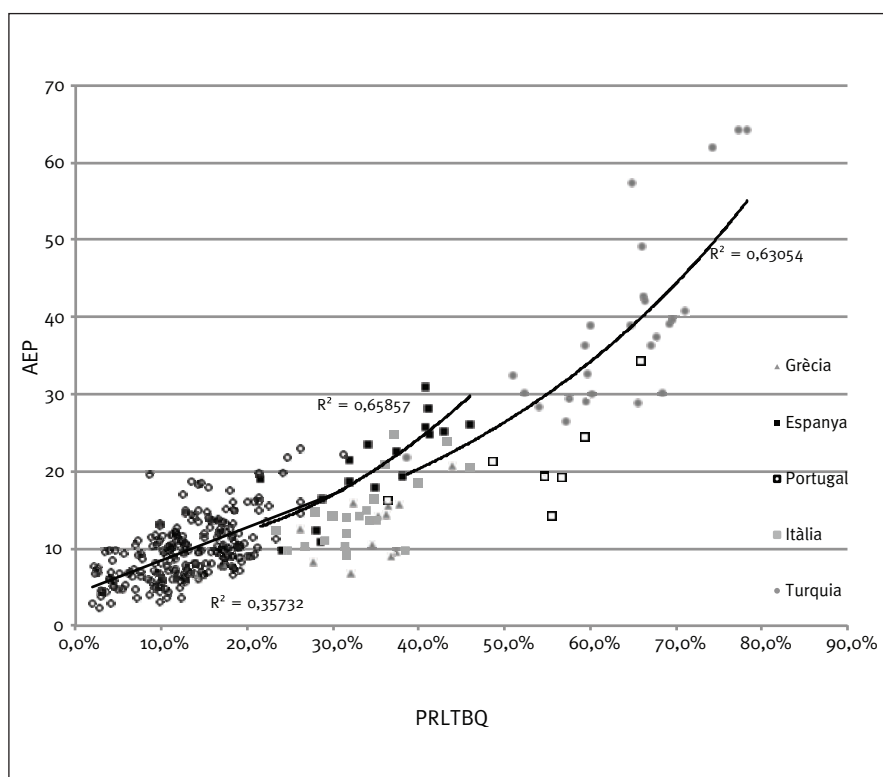
El gràfic indica la fórmula que relaciona la taxa d'AEP i l'indicador PRLTBQ. Si l'apliquem al valor que tenia aquell indicador en el cas català (35,9%), ens prediu que la taxa d'AEP catalana hauria de ser 17,3%, quan en realitat va ser del 22,2%. Si repetim aquest exercici amb les dades de l'any 2000, el PRLTBQ del moment (49%) prediu una taxa d'AEP del 24,9%, quan en realitat va ser del 29,1%. En la mesura que la resta de factors que afecten l'abandonament no estiguin correlacionats amb l'estructura del mercat de treball, podríem dir que el nivell de PRLTBQ explica aproximadament el 80% del nivell d'AEP i la resta de factors, el 20%.

Tornant a la relació general, l'anàlisi de les dades posa en relleu que la relació entre AEP i PRLTBQ és molt significativa perquè hi ha

una sèrie d'estats que tenen taxes d'AEP molt altes. El gràfic 11 és igual que l'anterior i mostra alguns d'aquests països, concretament Turquia, Espanya, Portugal, Itàlia i Grècia (els dos últims països engloben, per simplificar i respectivament, la dada de Malta i la de Xipre).

### Gràfic 11.

NUTS2: estructura laboral i AEP (2014)



El gràfic fa visible que, si exclouem aquests països, la relació entre estructura laboral i AEP seria molt més feble (però encara significativa amb un 99% de probabilitat).

En definitiva, hi ha una molt alta correlació entre l'abundància de llocs de treball de baixa qualificació (PRLTBQ) i la taxa d'AEP, però només en la mesura que totes dues siguin altes.

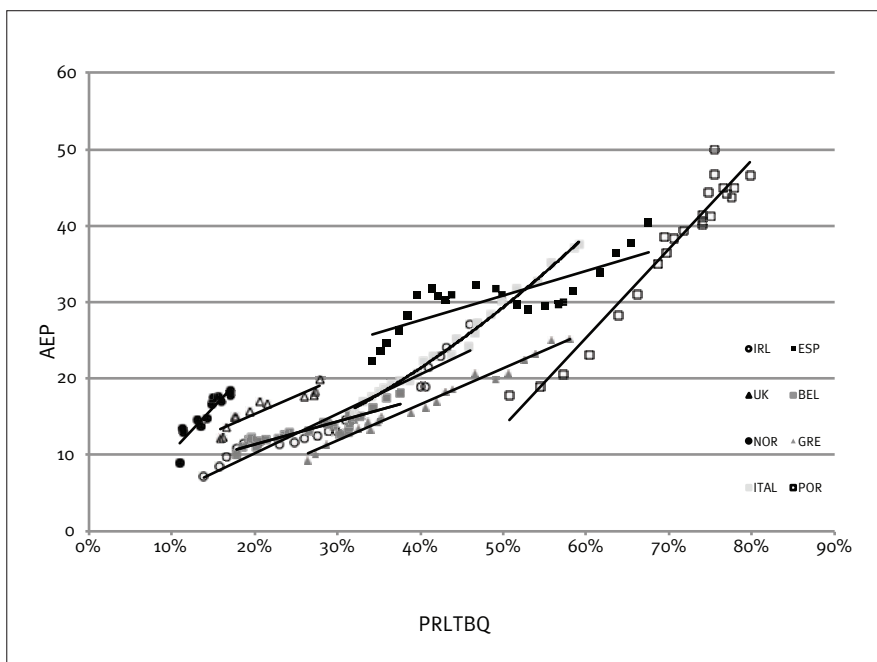
Pel que fa a Espanya, la relació es manté, i amb una certa precisió, en el conjunt de comunitats autònomes, com posa de manifest la línia corresponent, amb una correlació del 66%. Si excloguéssim el cas de la Comunitat de Madrid, que té unes característiques laborals extraordinàries (entre altres coses perquè té el PRLTBQ més baix d'Espanya), la correlació seria del 78%.

En conclusió, la proporció de llocs de treball de baixa qualificació (mesurada amb el coeficient PRLTBQ) ens permet explicar amb una certa precisió per què dues societats tenen i tenien nivells d'AEP diferents. Recordem que ni l'atur ni cap dels altres fenòmens que havíem considerat permetien fer tal cosa.

## COM EXPLICAR L'EVOLUCIÓ DE L'ABANDONAMENT

Passem ara a l'explicació de l'evolució de l'abandonament, i recordem que l'atur sí que hi presentava alguna mena de relació. El gràfic 12 mostra l'evolució que entre els anys 1992 i 2014 han experimentat les taxes d'AEP i el paràmetre PRLTBQ als països de la Unió Europea que havien suscitat la nostra atenció.

La taula 2 dóna els principals elements de les corresponents regressions. Hi podem observar que en tots els casos menys en dos la correlació se situa entre el 81 i el 98%. Les excepcions són Espanya i Islàndia, i particularment Espanya, on la correlació és més modesta (63%). D'altra banda, la simple anàlisi visual del gràfic posa de manifest que, mentre que en tots els altres casos l'AEP i el PRLTBQ han seguit camins molt paral·lels, l'AEP espanyola ha tingut una vida pròpia.

**Gràfic 12.****Europa: estructura laboral i AEP**

Quan hem examinat el cas de l'atur, hem vist que la correlació entre atur i AEP en el cas portuguès era excepcional. Això pot ser degut al fet que l'evolució de la taxa d'atur portuguesa, a diferència de la d'altres països, està molt correlacionada amb alguna altra de més significativa. Efectivament, la taxa d'atur portuguesa en el període de temps que estem considerant està molt correlacionada amb l'estructura laboral d'aquell país, i aquesta correlació és excepcional, com posa de manifest la taula 3, que expressa les anteriors correlacions afegint-hi com a segona variable explicativa la taxa d'atur.



**Taula 2.**  
AEP i PRLTBQ

	R <sup>2</sup> ajustat	PRLTBQ	t	
Bèlgica	0,82	30	10	99%
Grècia	0,98	47	33	99%
Espanya	0,63	32	6	99%
Itàlia	0,98	80	37	99%
Portugal	0,94	116	19	99%
Irlanda	0,91	52	14	99%
Regne Unit	0,85	47	8	99%
Islàndia	0,74	54	6	99%
Turquia	0,90	180	9	99%
Noruega	0,81	116	7	99%

**Taula 3.**  
AEP i atur + PRLTBQ

	R <sup>2</sup> ajustat	PRLTBQ	t		Atur	t	
Bèlgica	0,83	31	10	99%	-0,2	-1,4	-
Grècia	0,98	46	26	99%	-0,04	-1,4	-
Espanya	0,68	33	7	99%	-0,2	-2,2	95%
Itàlia	0,99	79	37	99%	0,15	1,7	90%
Portugal	0,96	66	4	99%	-1	-3	95%
Irlanda	0,97	50	23	99%	0,3	6	99%
Regne Unit	0,85	54	6	99%	0,3	1	-
Islàndia	0,75	44	4	99%	-0,5	-1,1	-
Turquia	0,89	179	8	99%	0,2	0,4	-
Noruega	0,81	132	5	99%	2	0,8	95%

Com veiem, afegir l'atur com a variable explicativa no aporta gaire capacitat explicativa. A més, i encara que en els mateixos cinc països no puguem rebutjar la relació entre atur i AEP, el coeficient que relacionaria l'atur amb l'AEP té ara un signe inconsistent: en uns casos la relació és directa (com més atur, més AEP) i en d'altres és inversa (com més atur, menys AEP).

En definitiva, l'anàlisi de les dades dels països europeus amb una alta taxa d'AEP de què disposem de sèries relativament llargues (i no és el cas de Turquia) ens permet arribar a les conclusions següents:

- Que les taxes d'AEP i de PRLTBQ estan altament correlacionades no sols en l'espai sinó també en el temps, si bé el cas espanyol (i en menor mesura l'islandès) presenta una relació més feble.
- L'excepteional correlació que havíem observat entre l'evolució de l'atur i la taxa d'AEP a Portugal i en menor mesura en altres països pot ser explicada per la correlació entre aquella i el PRLTBQ als mateixos països.

La segona observació ens permet enterrar definitivament l'atur com a variable explicativa de l'AEP, la qual cosa no deixa de ser enormement tranquil·litzadora.

La primera observació ens confirma que el PRLTBQ està relacionat amb la taxa d'AEP, però que la relació no és simple. El cas espanyol ens permetrà analitzar la complexitat de la relació i justifica l'exploració d'un altre indicador sobre la situació del mercat laboral.

Considerem, doncs, una segona mesura de «l'abundància» d'oportunitats laborals per als joves que abandonen prematurament els estudis: la creació neta de llocs de treball que no exigeixin cap titulació per sobre de la secundària inferior. Com en el cas anterior, haurem d'aproximar-nos al valor d'aquesta variable examinant com evoluciona el nombre de llocs de treball ocupats per persones que no disposen d'una titulació superior a aquella. Per això, definim la mesura següent:

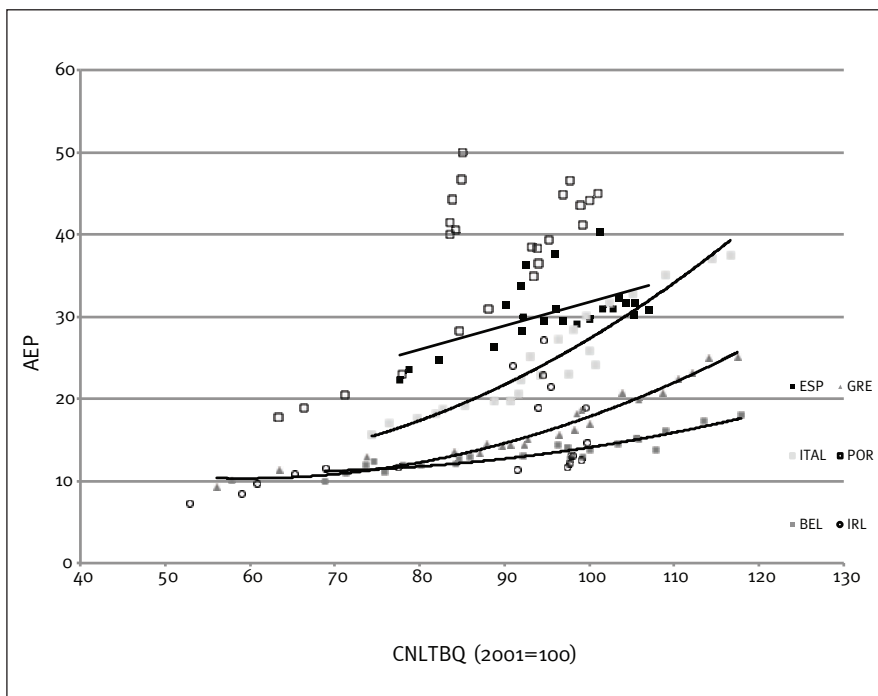
CNLTBQ = nombre d'ocupats amb menys de primària, primària i secundària inferior entre 25 i 64 anys en l'any corrent / nombre d'ocupats amb menys de primària, primària i secundària inferior entre 25 i

64 anys en l'any inicial (en què CNLTBQ són les sigles de «creació neta dels llocs de treball de baixa qualificació»)

El gràfic 13 explora la consegüent correlació fent que el nombre de llocs de treball ocupats amb personal de baixa qualificació sigui igual a 100 a tots els països l'any 2001:

### Gràfic 13.

Europa: estructura laboral i AEP



Un altre cop, les taxes d'AEP estan molt correlacionades amb aquest tercer indicador laboral, però, amb l'excepció del cas espanyol, aquesta variable no afegeix capacitat explicativa a la relació que havíem detectat entre la taxa d'abandonament i l'indicador PRLTBQ, com posa de manifest la regressió de les taxes d'AEP amb tots dos indicadors (taula 4):

**Taula 4.**  
AEP i PRLTBQ + CNLTBQ

	R <sup>2</sup> ajustat	PRLTBQ	t		CNLTBQ	t	
<b>Bèlgica</b>	83%	-1	-0,04	—	0,1	1	95%
<b>Grècia</b>	98%	43	12	99%	0,03	1	95%
<b>Espanya</b>	77%	28	7	99%	0,2	4	99%
<b>Itàlia</b>	99%	105	14	99%	-0,2	-4	99%
<b>Portugal</b>	95%	130	13	99%	-0,1	-2	—
<b>Irlanda</b>	95%	63	16	99%	0,1	-4	99%
<b>Regne Unit</b>	83%	62	0,6	-	-0,04	-0,1	—
<b>Islàndia</b>	73%	77	2	95%	-0,1	-0,7	—
<b>Turquia</b>	97%	102	4	99%	-0,2	-4	99%
<b>Noruega</b>	79%	83	1	—	0,03	0,4	—

Dit d'una altra manera, per a tots els països que estem considerant (Bèlgica inclosa), excepte Espanya (i, en menor mesura, Islàndia), l'evolució de l'estructura laboral expressada en termes de PRLTBQ és suficient per explicar el nivell i l'evolució de la taxa d'AEP. Les variables atur i CNLTBQ, tot i que correlacionades amb la taxa d'AEP a la majoria de països, no afegixen capacitat explicativa. En el cas espanyol, el PRLTBQ té una potència explicativa moderada, però segueix essent cert que la taxa d'AEP està molt correlacionada amb el que passa en el mercat de treball.

## EL PERQUÈ DE L'ANOMALIA ESPANYOLA

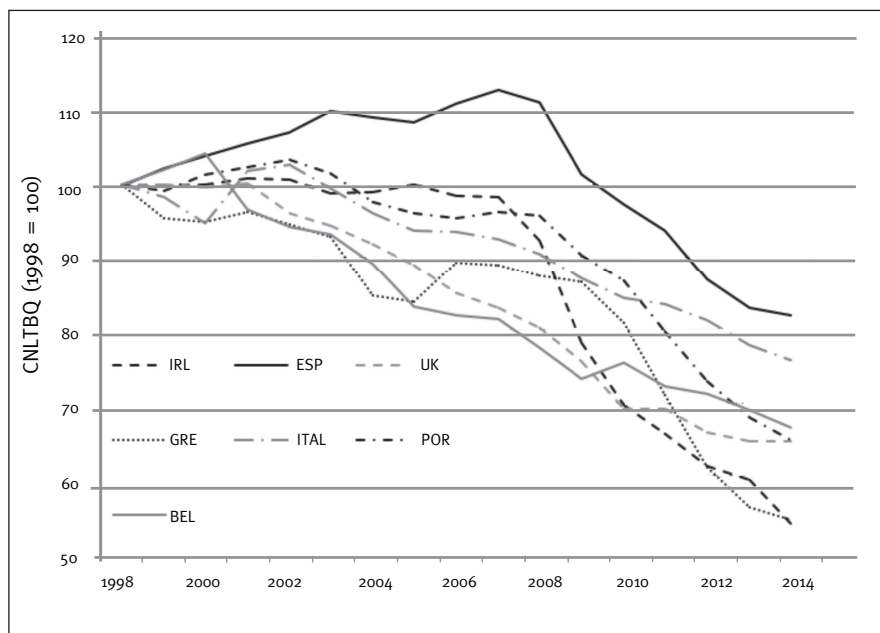
Hem vist que l'AEP i l'estructura laboral (estimada a través del PRLTBQ) mostren una alta correlació a tots els països on l'abandonament ha estat alt, excepte en el cas espanyol. Què té de particular el cas espanyol?

El PRLTBQ és el quocient entre el nombre de llocs de treball ocupats per persones que com a màxim tenen la titulació de secundària inferior i el total. Si observem com ha evolucionat la primera d'aquestes

dues variables trobem que, entre el 1992 i el 2014 (deixant de banda el cas de Noruega, que ja hem vist que presenta una discontinuïtat molt gran en aquest període), només en un país dels que considerem el nombre de treballadors poc qualificats va experimentar un procés prolongat de creixement, i aquest país és justament Espanya. El gràfic 14 mostra l'evolució a què ens estem referint, igualant els valors de tots els països corresponents a l'any 1998 a 100.

### Gràfic 14.

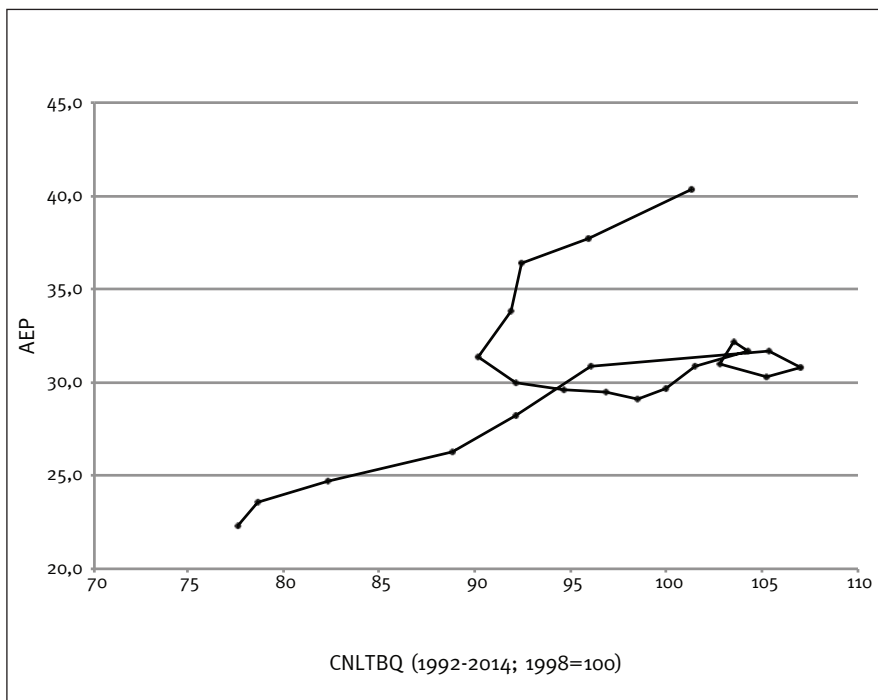
Europa: evolució de l'estructura laboral



Aquesta observació suggereix que l'anomalia espanyola pot ser deguda a l'excepteionalitat del període 1998 a 2007, en què Espanya, en solitari en el context europeu, creava llocs de treball de baixa qualificació. El gràfic 15 explora aquella excepteionalitat. Hi apareix el núvol de punts d'AEP i PRLTBQ que abans havíem vist, però només els espanyols i unint els punts per posar de manifest l'evolució temporal.

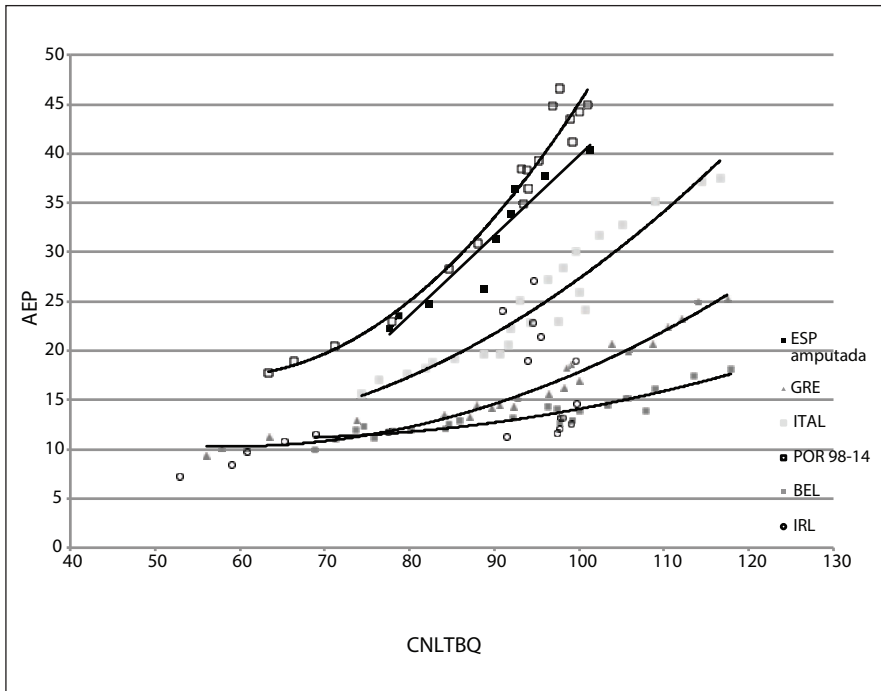
**Gràfic 15.**

Espanya: estructura laboral i AEP



El gràfic 16 és igual que el gràfic 13, eliminant les observacions espanyoles situades entre el 1997 i el 2011, any en què es va recuperar el nivell del 1996 (i també les de Portugal entre el 1992 i el 1997, que reflecteixen una discontinuïtat en les dades entre el 1997 i el 1998). Com podem veure, la sèrie espanyola així amputada es comporta de manera molt més homogènia que la de la resta de països, i, concretament, se superposa a la de Portugal.

L'observació anterior indica que l'anomalia espanyola es podria haver produït pel fet, excepcional a l'Europa del moment, que a Espanya s'estaven creant llocs de treball de baixa qualificació. Això aconsella dividir la sèrie espanyola de PRLTBQ en tres segments en funció de si

**Gràfic 16.****Europa: estructura laboral i AEP**

en aquell període s'estaven creant o destruint llocs de treball de baixa qualificació.

En els dos trams en què Espanya no estava creant llocs de treball de baixa qualificació (1992-98 i 2007-14), l'evolució de les taxes d'AEP estava perfectament correlacionada amb l'evolució de la variable PRLTBQ (99% i 93%), com el lector pot comprovar en la taula 5.

La lectura que podem fer del gràfic 13 és ara molt clara: les taxes d'AEP dels països europeus que estem considerant han anat reduint-se de manera molt paral·lela a com ho feia el quocient PRLTBQ mentre el país en qüestió no creava llocs de treball de baixa qualificació. En

**Taula 5.**  
AEP i PRLTBQ (Espanya)

	R <sup>2</sup> ajustat	PRLTBQ	t	
1992-2014	0,63	32,3	6,2	99%
1992-98	0,99	96,1	30,9	99%
2007-14	0,93	121,7	10	99%

el moment (1998) en què un país (Espanya) va començar a crear-ne, i mentre ho va fer (fins al 2007), la taxa d'AEP va deixar de decreïxer i fins i tot va créixer, malgrat que el quocient PRLTBQ seguia decreixent. És a dir, l'abandonament escolar va deixar de decreïxer perquè, encara que els llocs de treball de baixa qualificació eren més escassos en termes relatius, n'hi havia més. En definitiva, la relació entre AEP i els indicadors de l'abundància de llocs de treball de baixa qualificació és molt estreta, però no és lineal.

Aquesta hipòtesi suggereix també una explicació a l'heterogeneïtat de les trajectòries de les diferents societats: així com les trajectòries semblen convergir aproximadament en el punt d'equilibri a llarg termini  $PRLTBQ = AEP = 10\%$ , els punts de partida serien molt diferents perquè cada societat arrossegaria el record de les etapes en què va crear llocs de treball de baixa qualificació, que haurien produït desplaçaments en horitzontal de la trajectòria.

## **AEP A LES COMUNITATS AUTÒNOMES ESPANYOLES**

L'anàlisi anterior ha mostrat que el mercat laboral espanyol ha tingut un comportament insòlit en el període considerat, perquè al llarg d'uns anys (entre el 1998 i el 2007) va crear llocs de treball de baixa qualificació. Aquest fet ens ha portat a dividir la sèrie espanyola en tres segments: abans, durant i després d'aquest període, i hem comprovat que en tots la taxa d'AEP segueix de prop les variacions de «l'abundància» de llocs de treball de baixa qualificació, però que ho fa d'una manera no lineal.



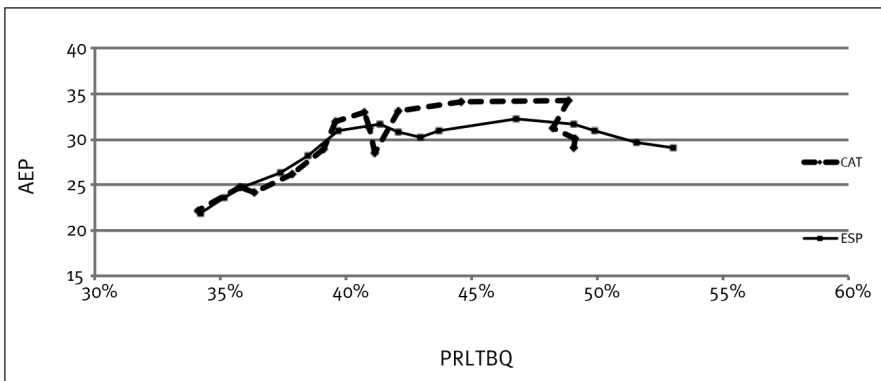
Quan tractem d'analitzar les sèries de les comunitats autònomes espanyoles ens enfrontem al problema que s'inicien l'any 2000. Per tant, no podem efectuar la divisió esmentada. Tanmateix, les comunitats autònomes on la taxa d'AEP és més elevada (Balears, Andalusia, Múrcia, Canàries, València i Catalunya) també van experimentar el període de creació de llocs de treball de baixa qualificació entre el 1998 i el 2007, i, a partir del 2000, les taxes d'AEP es van relacionar amb els indicadors del mercat de treball com ho feia la taxa espanyola. Els gràfics 17 i 18 posen de manifest aquest paral·lelisme, comparant les trajectòries catalana i espanyola per a tots dos indicadors del mercat laboral.

En canvi, aquell episodi de creació neta de llocs de treball de baixa qualificació no va ser viscut per les dues comunitats autònomes espanyoles amb la taxa d'AEP més baixa: País Basc i Navarra.

En definitiva, malgrat la manca de sèries temporals més llargues, tot ens porta a pensar que el que hem establert per al cas espanyol és d'aplicació a les comunitats autònomes espanyoles amb més AEP, i, concretament, a Catalunya.

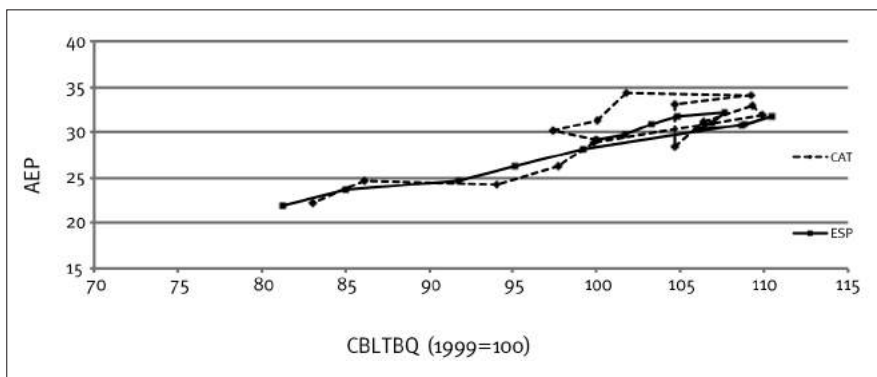
### Gràfic 17.

#### Espanya i Catalunya: Estructura laboral i AEP (2000-2014)



**Gràfic 18.**

Espanya i Catalunya: Estructura laboral i AEP (2000-2014)

**ANÀLISI DE LA CAUSALITAT**

Fins aquí hem pogut contrastar que el nivell de l'AEP en un any determinat en un estat de la Unió Europea o en una unitat administrativa subestatal (NUTS 2 o comunitats autònomes) està altament correlacionat amb algun indicador de la situació del seu mercat laboral referit al nombre de llocs de treball ocupats per persones que no tenen cap qualificació per sobre de la secundària inferior. També hem pogut contrastar que aquesta relació no és lineal, o que només ho és si el nombre de llocs de treball de baixa qualificació està disminuint.

Recordem que el que volíem contrastar era la hipòtesi que el mercat laboral exerceix una força d'atracció respecte del jove estudiant, que seria més o menys forta en funció de l'oferta de llocs de treball per a persones sense més titulació que l'obligatòria. Les troballes anteriors semblen confirmar que aquesta atracció (*pull*, en la terminologia de Fernández Enguita *et al.*) no sols existiria, sinó que, atesos els graus de correlació (mesurats amb els coeficients de determinació,  $R^2$ ), seria molt forta.

Ara bé, com sabem, la correlació no demostra la causalitat, ja que dues variables correlacionades poden estar-ho o bé perquè la primera determina la segona, o bé perquè la segona determina la primera, o bé perquè una tercera força les determina a totes dues. Com sabem també, la discriminació entre aquestes alternatives només pot estar fonamentada en la teoria (la racionalitat) i en l'existència d'indícis fora de l'evolució d'aquestes dues variables.

¿Podem imaginar que hi ha una tercera variable l'evolució de la qual ha determinat simultàniament l'AEP i l'estructura laboral? No resulta versemblant, i la raó és que estem parlant de mons molt allunyats: per una banda, les motivacions dels joves estudiants, i, per l'altra, la dels empresaris que creen llocs de treball. Recordem que la bibliografia que ha estudiat el fenomen de l'AEP es refereix al sexe, a l'ètnia, a l'entorn familiar, a l'entorn educatiu... Què té a veure tot això amb l'empresari que crea llocs de treball poc qualificats?

Considerem ara la qüestió del sentit de la causalitat entre l'AEP i l'estructura laboral. Es podria argumentar que és l'AEP el que determina l'estructura laboral, i no viceversa. Així, es podria raonar que els alumnes decideixen abandonar o no en funció de fenòmens que, com el sexe, l'ètnia, l'entorn familiar o els programes educatius, no tenen res a veure amb el mercat laboral, i que són aquestes decisions les que determinen l'evolució del mercat laboral perquè els empresaris contracten el personal que troben, i no el que voldrien trobar. Per exemple, considerem la reducció de la taxa d'AEP a Portugal entre el 1998 (46,6%) i el 2007 (36,5%), simultània a la caiguda de la proporció de personal ocupat poc qualificat del 80,6% al 70,9%. Podríem suposar que els alumnes van decidir allargar els estudis a causa d'un canvi en l'atmosfera de conscienciació entre els alumnes i les seves famílies, en el sentit que valia la pena seguir estudiant, i que aquest allargament dels estudis hauria fet minvar la disponibilitat de joves poc qualificats en el mercat laboral; els empresaris s'haurien hagut de conformar amb la contractació de personal més qualificat o bé no

haurien pogut crear els llocs de treball que en altres circumstàncies sí que haurien creat. És versemblant aquesta hipòtesi?

No ho és. Recordem que en tot moment ens hem fixat en els llocs de treball ocupats per persones d'entre 25 i 64 anys. És a dir, hem estat comparant sempre variables referides a col·lectius humans diferents: entre 18 i 24 anys, per una banda, i entre 25 i 64, per l'altra. Es fa molt difícil justificar que el comportament d'un col·lectiu concret (els joves de 18 a 24 anys) determini els llocs de treball dels que tenen entre 25 i 64 anys. Per tres motius: perquè són col·lectius diferents; perquè els joves entre 18 i 24 anys són pocs en relació amb els altres (aproximadament, un 15%), i finalment, perquè, en general, molt pocs treballen: en part perquè estan estudiant, i en part perquè les taxes d'atur són tradicionalment més altes en aquest segment de la població.

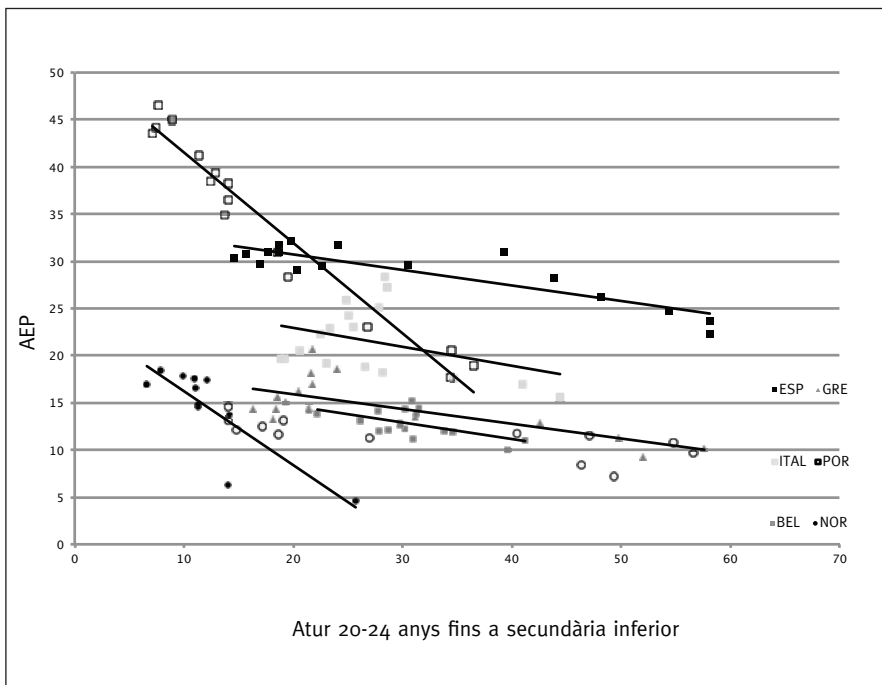
Més enllà de la racionalitat, podem trobar un indicador empíric del sentit de la causalitat en la taxa d'atur entre els joves poc qualificats. Si fossin els joves que abandonen els que influïssin sobre el mercat laboral, esperaríem que la taxa d'atur entre aquest col·lectiu disminuís en la mesura que minvés el nombre de joves poc qualificats que entrassin en el mercat laboral. En canvi, si el sentit contrari de la causalitat fos el correcte, el que esperaríem és que la taxa d'atur entre aquest col·lectiu augmentés en la mesura que els empresaris prefereixin personal amb major qualificació. És a dir, si la primera visió fos la bona, la taxa d'AEP estaria directament correlacionada amb la taxa d'atur entre els joves poc qualificats: com més taxa d'AEP, més taxa d'atur; si la segona fos la bona, la correlació seria inversa: com més AEP, menys taxa d'atur entre els joves poc qualificats.

Les dades donen suport a la segona visió, com mostra el gràfic 19, que correlaciona l'evolució en el temps de la taxa d'atur entre els joves d'entre 20 i 24 anys amb una qualificació fins a la secundària inferior en els diferents països de la Unió Europea que ens han interessat i la taxa d'AEP. Els resultats són molt similars si utilitzem les taxes

d'atur entre els joves de 25 a 29 anys amb baixa qualificació. Ja havíem dit abans que els graus de correlació no són elevats, però el signe és en tots els casos negatiu: augments de l'atur estan associats a reduccions de l'AEP, i viceversa.

### Gràfic 19.

EUR: atur juvenil i AEP



Per aquest motiu, no podem sinó concloure que els que abandonen ho fan observant què està passant en el mercat de treball, i que aquesta és la direcció de la causalitat. En definitiva, que el que determina l'evolució de la taxa d'AEP són les decisions dels empresaris, i que els alumnes decideixen allargar o no els estudis en funció del que perceben que són les seves oportunitats laborals.

## CONCLUSIONS

Les dades que hem examinat corroboren, més enllà de tot dubte, que la taxa d'AEP dels països europeus que la tenen o han tingut molt elevada està molt influïda per la situació del mercat laboral de la societat en què s'insereix l'escola, i concretament per l'abundància i evolució del nombre de llocs de treball que poden ser ocupats per persones amb una titulació fins a la secundària inferior. Estadísticament, aquesta influència explica entre el 80 i el 98% del nivell i de l'evolució de la taxa d'AEP en aquelles societats.

Com que la resta d'elements que se suposa que influeixen sobre l'abandonament (el sexe, l'ètnia, la classe social, l'estructura familiar, el sistema educatiu, etc.) no estan, en principi, correlacionats amb el mercat laboral, podríem concloure que tots aquests factors han de tenir una influència molt limitada (el 20%, com a màxim) sobre l'abandonament escolar que observem en una societat europea que el tingui relativament elevat.

Aquest resultat és sorprenent fins a cert punt. És sabut que és significativament més probable que abandoni un noi que una noia. Tanmateix, i tenint present que la proporció de nois i noies és la mateixa arreu, el sexe resulta un factor explicatiu de l'abandonament individual, però no del nivell d'abandonament col·lectiu. El que ens diuen les dades és que, en major o menor mesura, passa el mateix amb els altres factors explicatius tradicionals (ètnia, entorn familiar, etc.).

Així, doncs, hem de donar la raó a Fernández Enguita *et al.* quan escriuen: «*Lo que hace de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana escenarios privilegiados del fracaso y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de su escuela, sino las mejores o aparentemente mejores oportunidades fuera de ella*». El mateix, exactament, pot dir-se de Catalunya.

Aquest resultat no suggereix que el sistema educatiu no tingui incidència sobre el nivell d'AEP d'una col·lectivitat, i que, per tant, no estiguin justificats els esforços que des de la comunitat educativa es puguin fer per reduir-lo; entre altres coses perquè la relació entre estructura laboral i abandonament és estreta, però no perfecta. Tampoc no suggereix que no estiguin justificats els esforços d'un mestre o d'una escola concrets per evitar un abandonament individual per part d'un alumne que per raons objectives (ètnia, entorn familiar, etc.) o subjectives (per exemple, poca adaptació al currículum) se senti inclinat a abandonar.

El que ens diuen les dades analitzades és que l'AEP no és només un fenomen escolar, sinó que s'ha de considerar en un marc més ampli que englobaria, a més del sistema educatiu, el sistema productiu i la regulació de les relacions laborals, i que aquests dos elements tindrien una incidència determinant. Per expressar-ho en termes gràfics, el que ens diuen les dades és que, dins d'un govern, el nivell d'AEP no és només responsabilitat del titular de l'àrea d'ensenyament sinó també i en major mesura del titular de l'àrea de relacions laborals i dels que tenen a veure amb l'activitat productiva. El que ens diuen les dades és que la taxa d'AEP és el reflex de la mena de societat en què es produeix, no de la mena d'escola que té aquesta societat.

Així, disposicions com l'existència de beques-salari (que redueixen el cost d'oportunitat de seguir estudiant) o el nivell del salari mínim (que augmenta el cost d'oportunitat de contractar una persona poc qualificada) poden tenir una incidència rellevant sobre l'abandonament, encara que el factor més determinant no pot ser cap altre sinó l'exigència de titulacions mitjanes per exercir determinades professions: si Suïssa té una taxa d'AEP més baixa que la catalana és perquè, per exemple, els cambrers han de tenir una titulació de grau mitjà.

Pel que fa al nostre cas, l'anàlisi elaborada suggereix que la caiguda de la nostra taxa d'AEP des del començament de la crisi seria causada fonamentalment per la destrucció de llocs de treball per part del sec-

tor de la construcció i no per l'augment de l'atur (tot i que un factor va amb l'altre) ni per les millores en el sistema educatiu (en la mesura que hagin tingut lloc, i sense discutir que hagin pogut tenir algun impacte). També suggereix que, si volem reduir les nostres exageradíssimes taxes d'abandonament escolar, és més urgent i important actuar sobre el mercat laboral que sobre l'escola. Mentre continuem potenciant un model productiu basat en l'abundància de mà d'obra poc qualificada, les nostres taxes d'abandonament escolar continuaran essent elevades, i els episodis de creació neta de llocs de treball poc qualificats suposaran un fre o un retrocés per a la reducció de la taxa d'AEP.

## BIBLIOGRAFIA

CASTEL, J.L. i O. VALIENTE (2013). «El fracàs escolar: un camí llarg i desigual». *Educar*, vol. 49, núm. 2, p. 227-244.

CONSELL DE TREBALL, ECONÒMIC I SOCIAL DE CATALUNYA (CTESC) (2011). *Informe sobre el risc escolar a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

COMISSIÓ EUROPEA (2011). «Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda», a: *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee And The Committee Of The Regions*. Brussel·les: Comissió Europea.

FEDAIA (2012). *Informe FEDAIA. Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. i RIVIÈRE, J. (2010). «Fracaso y abandono escolar en España». *Colección de Estudios Sociales*, núm. 29, Fundació La Caixa.



FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2011). *Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona.

GARCÍA GRACIA, M. (coord.) (2003). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l. Finestra Oberta, núm. 37.

TABARINI, A. (2015). «¿Qué se esconde bajo las apariencias?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 454.

## ANNEX

### Sèries estadístiques principals

*Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status*  
[edat\_lfse\_14]

Belgium	Completa
Ireland	Manquen els anys entre el 1998 i el 2001
Greece	Completa
Spain	Completa
Italy	Completa
Luxembourg	Manca el 1998. Discontinuitat: 1999
Portugal	Completa
United Kingdom	Manquen els anys 1995, 1996, 1997 i 1998. Discontinuitats: 2003 i 2007
Iceland	Des del 1999
Norway	Manquen el 1998 i el 1999. Discontinuitats: 2003 i 2006
Turkey	Des del 2006

*Employment by Sex, Age and Educational Attainment Level (1000)*  
[lfsa\_egaed]

Belgium	Completa
---------	----------

Ireland	Manca el 1998
Greece	Completa
Spain	Completa
Italy	Completa
Luxembourg	Manca el 1998; en general, erràtica
Portugal	Discontinuitat: 1998
United Kingdom	Manca el 1998. Greu discontinuitat: 1999
Iceland	Des del 1999. Greu discontinuitat: 2007
Norway	Des del 1996. Es dobla el 2006
Turkey	Des del 2006

### Sèries utilitzades

Belgium	1992-2014
Ireland	1992-2014, excepte 1998, 1999, 2000 i 2001
Greece	1992-2014
Spain	1992-2014
Italy	1992-2014
Luxembourg	No
Portugal	1992-2014 (1998-2014 en el gràfic 16)
United Kingdom	1999-2014 excepte el 2003, 2004, 2005 i 2006
Iceland	1999-2014 eliminant l'any 2006
Norway	1999-2002 i 2006-2014
Turkey	2006-2014

### Altres sèries utilitzades

Eurostat: *Early Leavers from Education and Training by Sex and NUTS 2 Regions* [edat\_lfse\_16]

Eurostat: *Unemployment Rates by Sex, Age and Highest Level of Education Attained (%)* [lfsa\_urgaed]; Eurostat: *Employment by Sex, Age, Educational Attainment Level and NUTS 2 Regions (1 000)* [lfst\_r\_lfeze-edu]

Eurostat: *Population on 1 January by Five Year Age Group, Sex and Country of Birth* [migr\_pop3ctb]

Eurostat: *Total Educational Expenditure by Education Level, Programme Orientation and Type of Source* [educ\_uoe\_fineo1]

Eurostat: *Total Public Expenditure on Education by Education Level and Programme Orientation - as % of Public Expenditure or % of GNI* [educ\_uoe\_fineo8]

Eurostat: *People at Risk of Poverty or Social Exclusion by Age and Sex* [ilc\_pesto1]

Eurostat: *Distribution of Income by Quantiles (source: SILC)* [ilc\_dio1]

INE: *Tasas de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad*

INE: *Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y lugar de nacimiento (agrupación de países)*



# **Finançament de l'educació i impacte de la crisi**



8

## L'impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu

Xavier Martínez-Celorio





## **AUSTERITAT, RECESSIÓ EUROPEA I DESINVERSIÓ PÚBLICA EN EDUCACIÓ**

La gran recessió econòmica que va esclatar el 2008 ha tingut greus conseqüències en forma d'atur, empobriment i retallades de la despesa social. Som davant una crisi d'una magnitud sense precedents històrics, sobre la qual comencem a tenir dades consistents pel que fa a la manera com està afectant l'educació. A escala europea, la literatura oficial ha analitzat l'impacte de la crisi en la despesa educativa amb dades que cobreixen tan sols el període 2009-11 (Eurydice, 2013). Les dades sobre la despesa educativa del 2012 van ser publicades per Eurostat fins al juliol del 2015. Hem analitzat aquest *database* d'Eurostat entre el 2009 i el 2012, la qual cosa ens permet oferir una primera panoràmica de com s'ha vist afectada la despesa pública europea.

L'impacte de la crisi en la despesa educativa pública per al conjunt de la Unió Europea (UE) és de 37.515 milions d'euros. L'any 2012, el conjunt de la Unió Europea presentava una despesa pública en educació de 680 bilions d'euros (5,26% del PIB de la UE-27). El problema és que, al 2009, la UE invertia el 5,55% del seu PIB en educació. Aquesta mínima retallada (-0,29 punts percentuals) implica que, calculat amb el PIB del 2012, els països de la UE han fet una desinversió de 37.515 milions d'euros en educació. És una dada que no ofereix cap informe

oficial o institucional, però que reflecteix l'ajust i la pressió a la qual s'han vist sotmesos els sistemes educatius.

A partir de la base de dades d'Eurostat podem classificar cinc pautes diferenciades entre països, que apareixen en la taula 1. El *primer grup* està format pels dos països que han augmentat de manera molt moderada la seva despesa pública educativa (Bèlgica i República Txeca). Un *segon grup* està format per vuit països que han fet mínimes retallades: Grècia, Finlàndia, Irlanda, Àustria, Alemanya, Polònia, Holanda, Dinamarca i França. En aquest cas, l'interval de retallades va des de Grècia, que al 2012 va retallar un 3,9% el que dedicava a despesa educativa pública sobre el seu PIB al 2009, fins a França, que quasi no ha variat la seva despesa (-0,3%).

El *tercer grup* és un espai de desinversió moderada on trobem dos països molt afectats per la crisi, com són Estònia (-5%) i Xipre (-8,2%), i un tercer, Suècia, que ha reduït un 6% el que dedicava a despesa educativa pública sobre el seu PIB, tot i haver patit un menor impacte de la crisi. El *quart grup* és on trobem un ajust molt més intens i sever que agrupa sis països: Hongria, Itàlia, Eslovàquia, Espanya, Regne Unit i Catalunya. L'interval de retallades entre 2009 i 2012 va des d'un 11% del que dedicava a despesa pública educativa sobre el seu PIB Hongria, fins al -17,5% en el cas de Catalunya. El *cinquè grup* està format per cinc països que destaquen per haver fet les màximes i més severes retallades en educació. En aquest grup trobem tant països molt afectats per la recessió i els ajustos derivats de les polítiques d'austeritat (Letònia, Lituània i Portugal), com un país afectat de manera moderada per la crisi (Romania) i, fins i tot, un país com Bulgària, amb una menor afectació que la resta.

El grau d'afectació de la crisi en les economies nacionals no ha determinat les retallades de la despesa educativa. També hi han intervingut factors polítics i ideològics. El grau d'afectació davant la crisi que utilitzem com a indicador ha estat elaborat per economistes d'UNICEF

**Taula 1.****Variació de la despesa pública educativa a Europa (2009-12)**

<b>País</b>	<b>Grau d'afectació de la crisi econòmica (*)</b>	<b>Despesa pública educativa s/PIB 2012</b>	<b>Variació % de la despesa pública s/PIB 2009-12</b>	<b>Pauta de la despesa educativa</b>
Romania	Moderat	3,01	-30,5%	Màxim ajust
Letònia	Alt	4,93	-26,3%	
Lituània	Alt	5,17	-23,8%	
Bulgària	Baix	3,52	-22,7%	
Portugal	Alt	5,27	-21,6%	
Catalunya	Alt	2,91	-17,5%	Ajust intens
Regne Unit	Moderat	5,88	-14,1%	
Espanya	Alt	4,47	-12,9%	
Eslovàquia	Moderat	3,85	-12,9%	
Itàlia	Molt	4,15	-11,8%	
Hongria	Alt	4,71	-11,0%	Ajust moderat
Xipre	Alt	6,69	-8,2%	
Suècia	Baix	6,82	-6,0%	
Estònia	Alt	6,40	-5,0%	Mínimes retallades
Grècia	Alt	4,10	-3,9%	
UE-27	Moderat	5,25	-3,4%	
Finlàndia	Baix	6,76	-3,4%	
Irlanda	Molt	6,15	-3,0%	
Àustria	Moderat	5,80	-2,9%	
Alemanya	Moderat	4,98	-2,8%	
Polònia	Baix	4,94	-2,4%	
Holanda	Moderat	5,93	-1,5%	
Dinamarca	Baix	8,75	-1,0%	
França	Moderat	5,68	-0,3%	Augment despesa
Rep. Txeca	Baix	4,51	+0,6%	
Bèlgica	Moderat	6,55	+1,3%	

Font: Eurostat, *Database* (2015).

(\*) Natali (2014).

coordinats per Natali (2014). En la taula 1 podem comprovar com la intensitat de la crisi no té una relació directa amb la pauta de la despesa educativa. Fins i tot dos països solvents i sense greus problemes de deute ni de crisi com el Regne Unit i Suècia destaquen per haver fet retallades apreciables. Ambdós posen en relleu com els seus governs liberalconservadors estan desinvertint respecte als seus anteriors governs socialdemòcrates. Per contra, dos països que han estat rescatats pels seus greus problemes de deute i insolvència (Grècia i Irlanda) han fet retallades mínimes en educació, contra el supòsit popular que pensa el contrari.

Entre el 2009 i el 2012, la meitat dels països europeus analitzats per Eurydice (2013) van reduir o congelar el salari del professorat. Alhora, un terç de tots els països comparats van reduir el nombre de professorat, tant per l'ajust pressupostari com per causes de reducció demogràfica d'alumnat. Les retallades han congelat la construcció de noves escoles i les despeses de manteniment en vuit països que ho declaren (Irlanda, Polònia, Romania, Eslovènia, Eslovàquia i Regne Unit), on cal afegir Catalunya i Espanya, tot i que aquesta última no ho hagi declarat a Eurydice. Les partides de beques, de formació de professorat, d'educació d'adults i de tecnologies TIC aplicades a l'ensenyament també han patit ajustos considerables.

## **POLÍTIQUES D'AUSTERITAT EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ**

Un cop contextualitzat el marc europeu de retallades i de desinversió educativa, en aquest apartat analitzarem les principals magnituds de l'austeritat a Espanya i a Catalunya, i detallarem les partides i els programes que han centrat les retallades en educació.

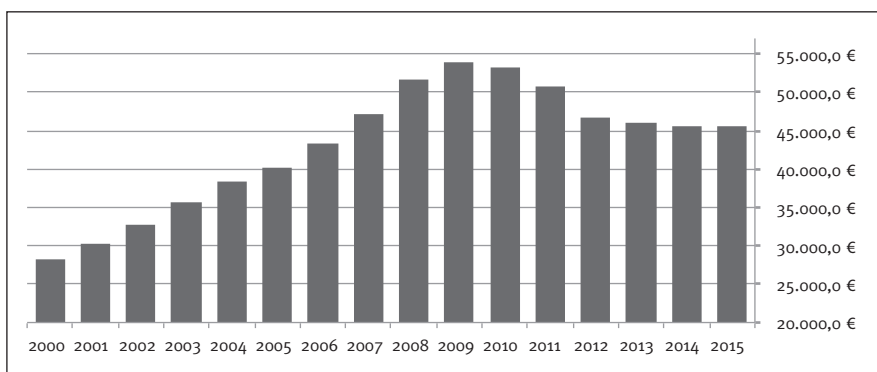
## Principals magnituds de l'austeritat

Les polítiques d'austeritat aplicades pel Govern del Partit Popular (PP) es recullen en el document *Actualització del programa d'estabilitat del Regne d'Espanya 2012-2015*, remès al Consell de la Unió Europea, com també en les seves revisions anuals posteriors. L'objectiu d'austeritat del Govern del PP consisteix a reduir la despesa pública en educació del 4,5% del PIB (2012) al 3,9% per al 2017. Suposa una retallada del 13,6% respecte del 2012, però si es calcula des del 2009, quan es destinava el 5,07% del PIB a educació, la retallada acumulada entre el 2009 i el 2017 seria del 23%.

Tal com recull el gràfic 1, l'evolució de la despesa educativa des del 2000 fins al 2009 va ser clarament expansiva i quasi es va duplicar. Entre el 2010 i el 2011 es van produir les primeres retallades des del Govern Zapatero (-3.000 milions). A finals del 2011, el PP guanya les eleccions i poc després el nou Govern Rajoy aprova el Reial decret llei 14/2012 de mesures urgents de racionalització de la despesa educati-

### Gràfic 1

Evolució entre el 2000 i el 2014 de la despesa pública total en educació a Espanya (en milers d'euros corrents)



Font: MECD (2014). *Estadística del gasto público en educación. Series de gasto público en educación (1992 a 2013)*. Per al 2014 i 2015, MECD, *Datos y cifras*.

va, que força les comunitats autònomes a complir els objectius de dèficit. L'impacte d'aquest decret ha estat devastador, ja que ha centrifugat l'ajust pressupostari des de l'Estat cap a les universitats i els departaments d'ensenyament autonòmics.

Manca per fer l'avaluació oficial de l'impacte desinversor d'aquest decret, que ha forçat a apujar les matrícules universitàries, augmentar les ràtios i hores lectives dels docents, congelar sous i contractacions, dilatar les substitucions de mestres fins al cap de deu dies i la retirada del finançament del Departament d'Ensenyament a les escoles bresol, per tal de centrar-se en els ensenyaments obligatoris. El 2013 és el primer any d'execució del decret i el que marca una pauta de despesa educativa a l'entorn dels 45.000 milions d'euros, que s'ha mantingut estable fins al 2015 per al conjunt d'Espanya (vegeu el gràfic 1). El Govern del PP s'ha volgut assegurar d'establir un sostre de despesa al voltant dels 45.000 milions, que, amb la gradual recuperació i increment del PIB espanyol, deixaria la despesa pública educativa en el 3,9% sobre el PIB del 2017.

L'ajust o retallada es veu forçat per la fixació per part de l'Estat d'un sostre de dèficit públic per a la Generalitat molt baix (-1,9% al 2012), mentre que l'Estat es fixa un sostre molt més alt (-5,2%). L'Estat es reserva el 81% del dèficit públic a repartir entre les administracions, tot i que representa el 51% de tota la despesa. Per tant, centrifuga l'ajust o retallada a les autonomies. La taula 2 mostra l'evolució de l'impacte de les polítiques d'austeritat sobre la despesa pública educativa de totes les administracions a Catalunya. La font utilitzada és l'estadística oficial de despesa pública de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), ja que verifica la despesa executada per totes les administracions fins a l'any 2013. Cal recordar que, amb dades del 2012, la Generalitat de Catalunya assumeix el 88,4% de tota la despesa educativa pública, el 9,1% és assumit pels ajuntaments i el 2,5% per l'Estat (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2015).

**Taula 2.**

**Evolució de la despesa pública executada en educació a Catalunya en milions d'euros (2009-13)**

	2009	2010	2011	2012	2013	Ajust 2009-2010
Catalunya	6.931	6.870	6.556	5.923	5.774	-16,7%
Espanya	53.895	53.329	50.862	46.605	46.010	-14,6%

Font: MECD (2014). *Estadística del gasto público en educación*. Departament d'Economia i Coneixement i Ministeri d'Economia i Hisenda.

A Espanya, les retallades en educació entre el 2009 i el 2013 sumen 7.885 milions (-14,6%), tenint en compte l'estadística oficial de despesa pública. Si ajustem la inflació, sumen 8.618 milions de retallada. En canvi, a Catalunya, l'ajust ha estat proporcionalment més intens (-16,7%), amb 1.157 milions, que, ajustada la inflació, sumen 1.264 milions de retallada entre el 2009 i el 2013. L'ajust de l'esforç públic coexisteix amb l'augment de 100.700 alumnes més i la reducció de 573 professors, fet que ha tingut com a conseqüència que la plantilla de professorat al curs 2012-13 estigués formada per 122.909 efectius. Per tant, la retallada del 16,7% guarda una relació inversa amb la demografia escolar. L'ajust de despesa coincideix amb l'augment de 98.000 alumnes en les etapes no universitàries i de 2.700 alumnes més en les universitats.

En aquest període 2009-13 cal remarcar que la Generalitat de Catalunya es va oposar al sostre de dèficit públic fixat per l'Estat per a l'any 2013, que era del -1,58% i que hauria representat 2.500 milions més de retallada. Fins i tot, l'Estat havia exigít en un principi un dèficit del -0,7%, que hauria significat 5.500 milions de retallada.<sup>1</sup> Les posteriors negociacions el van establir en -1,58%, però la Generalitat el va deixar sense compliment i va prorrogar els pressupostos del 2012 per al 2013. La taula 3 mostra l'evolució de la despesa educativa de la Generalitat

1. «La Generalitat se inclina por prorrogar presupuestos y centrarse en 2014». *El País*, 2 d'agost de 2013.

entre el 2009 i el 2015. Els pressupostos del 2012 i el 2013 es repeteixen per estar prorrogats. L'any 2014 és el punt d'inflexió que posa fi a sis anys de retallades continuades (2009-14), en què la Generalitat de Catalunya, amb el rerefons de l'acompliment del sostre de dèficit, ha desinvertit 1.178 milions (-19,5%). Recordem que la taula anterior recollia el total de despesa executada per totes les administracions i que ara parlem de la pressupostada només per la Generalitat.

### Taula 3.

Evolució dels pressupostos en educació de la Generalitat de Catalunya en milions d'euros (2009-2015)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Ajust 2009-15
Despesa total pressupostada	6.028	6.308	5.836	5.470	5.470	4.850	5.221	-13,4%
Educació general	4.752	4.996	4.734	4.421	4.421	3.955	4.276	-10,0%
Educació universitària	1.081	1.073	926	915	915	763	826	-23,5%
Administració i programes	195	239	176	134	134	132	119	-38,9%

Font: Pressupostos del Departament d'Economia i Coneixement. En línia: [http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2014/02\\_llei.htm](http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2014/02_llei.htm)

Els pressupostos del 2015 experimenten un augment de 371 milions respecte als del 2014, un 7% més, que posen fi a la màxima austeritat del període 2009-14. És un augment pressupostari que resulta del tot insuficient per igualar-se a la despesa de l'any 2012 (5.470 milions), i està molt lluny de l'any de la màxima despesa, que va ser el 2010 (6.308 milions), coincidint amb l'últim any del Govern tripartit. En conjunt, entre el 2009 i el 2015, el pressupost educatiu de la Generalitat ha minvat un 13,4%. Les despeses d'administració, serveis i programes són les més perjudicades, amb una retallada quasi del 39%.



Els ensenyaments universitaris són els més malparats, amb una retallada del 23,5%, mentre que la resta d'etapes han minvat un 10% respecte als pressuposts del 2009.

La despesa pública educativa a Catalunya representa un 2,8% del seu PIB al 2013.<sup>2</sup> Dins d'aquesta despesa ja consten els concerts educatius del sector privat i la despesa que fan a Catalunya totes les administracions (Generalitat, ajuntaments i Estat). És la inversió pública més baixa de tot Europa i de tot el món desenvolupat. És tan baixa que només és comparable amb països allunyats del nostre entorn, com Perú (2,76%), Laos (2,77%) i Libèria (2,82). Catalunya s'ha malacostumat a mantenir una baixa inversió pública en educació, que hauria de duplicar-se si es vol igualar a la mitjana de l'OCDE (5,6% sobre el PIB), que es també la inversió que fan països com Àustria, França, Estats Units, Israel o, fins i tot, el Marroc.

Les dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que recull el seu *Sistema d'indicadors d'ensenyament a Catalunya* ens mostren que al 2012 la despesa educativa pública, tant d'ensenyament com d'universitats, representava un 3,7% del PIB català. Juntament amb un 0,7% de despesa familiar i privada, el total de despesa educativa seria del 4,4% del PIB.

Tanmateix, el PIB del 2012 va ser de 203.079 milions d'euros segons IDESCAT, i la despesa educativa pública de Catalunya amb dades del Ministeri (vegeu la taula 2) va ser de 5.923 milions. Per tant, la despesa pública al 2012 amb aquestes dades ja representava un 2,9% del PIB al 2012. Cal recordar que, segons Bonal i Verger (2014), al 2010 la despesa pública executada representava el 3,4% del PIB i al 2011 ja baixava fins al 3,1%.

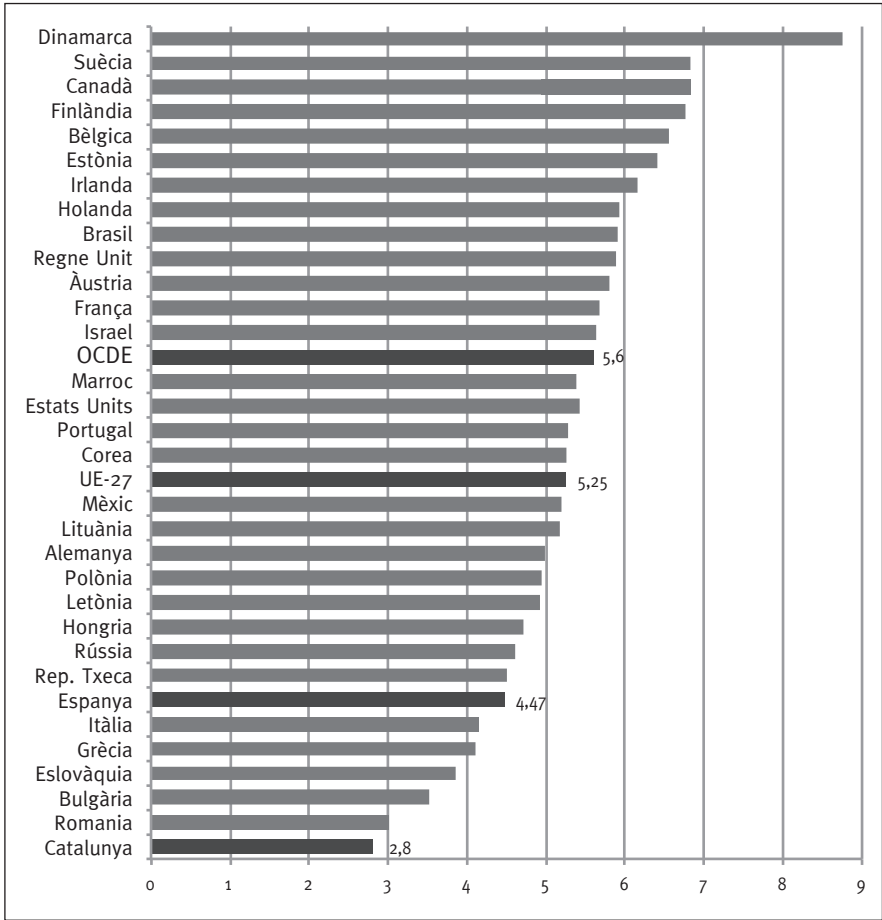
Convindria que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu clarifiqués com calcula i revisa la despesa pública educativa sobre el PIB, ja que en cap moment ho explicita. Ni tampoc presenta les dades del total de la despesa pública ni la seva diferenciació per etapes educatives.

.....

2. És a dir, els 5.774 milions que l'estadística de despesa educativa del Ministeri certifica per a Catalunya representen el 2,83% del PIB total de Catalunya al 2013 (203.615 milions d'euros segons IDESCAT, Indicador PIB Base 2008-Demanda a preus corrents). En línia: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=5107>

**Gràfic 2.**

**Despesa pública educativa com a % del PIB (2013) (1)**



(1) Dada del 2013 o del darrer any disponible.

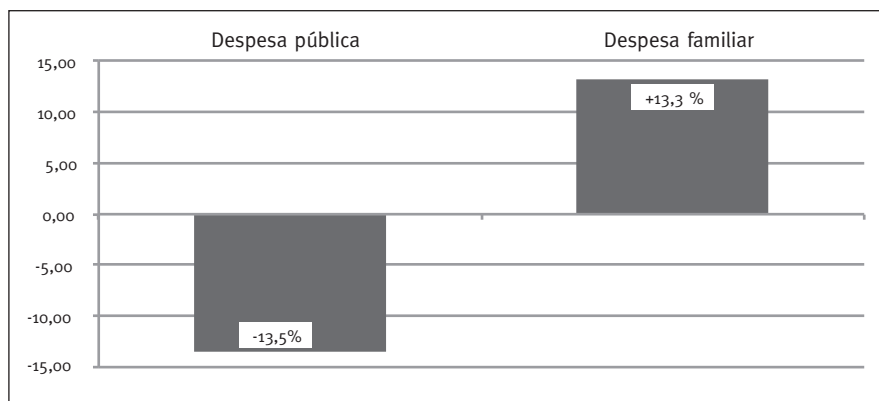
Font: Elaboració pròpia a partir d'Eurostat-Database (2015) i World Bank (2013). *World Development Indicators 2013*.

La conseqüència de l'ajust públic ha estat la major mercantilització de l'educació i l'augment de la despesa familiar. La despesa de les famílies en educació entre el 2009 i el 2012 s'ha incrementat un 13,3% al conjunt d'Espanya. És un increment que compensa la retallada pública

del 13,5% en el mateix període, tal com recull el *Sistema estatal de indicadores de la educación* del Ministeri (vegeu el gràfic 3). Des del 2009, les famílies han augmentat la despesa educativa en 1.200 milions d'euros fins al 2012. A causa de la crisi i de l'austeritat pública, es produeix un procés de refamiliarització o mercantilització que força les famílies a cobrir despeses educatives que ja no són cobertes per l'Administració o que s'han encarit, com els preus públics dels ensenyaments universitaris o els llibres de text. El *Baròmetre de consum Barclaycard-IESE* (2015), que comptabilitza tota la despesa educativa familiar, des de llibres de text fins a casals d'estiu, xifra un augment del 56% entre el 2004 i el 2014 entre les famílies catalanes, que, a més, són les qui més paguen de tot Espanya en activitats i serveis educatius (233 euros mensuals, un 51% més que la mitjana).

### Gràfic 3.

Variació de la despesa pública i familiar en educació a Espanya (2009-2012)



Font: MECD (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación*.

Els preus de matrícula universitària pagats pels estudiants han augmentat un 143,5%. Si al 2011 cobrien el 16% del cost de la matrícula, al 2013 ja cobreixen el 25% del cost, quan la mitjana de l'OCDE és del 15%. Aquesta major aportació familiar i privada al cost de matrícula

apropa Catalunya als països de matrícula cara i amb més aportació privada: Corea (24%), Nova Zelanda (30%) i els Estats Units (34%). Per compensar-ho, Catalunya ha introduït el pagament en funció de la renda familiar, una mesura equitativa pionera a la resta d'Espanya, que continua amb el pagament universalista independent de la renda.

La retallada del 16,7% en la despesa pública no ha repercutit de la mateixa manera en el finançament públic de la xarxa concertada, que s'ha reduït en un 11,6% entre el 2009 i el 2013, amb 134 milions menys. La xarxa concertada tan sols ha crescut en 4.000 alumnes, però ha patit un menor ajust en una despesa pública minvant, i això fa augmentar el seu percentatge de finançament. Si al curs 2008-09 el finançament públic de la xarxa concertada representava el 15,5% de tota la despesa pública, al curs 2012-13 s'ha incrementat fins a arribar al 17,1%. Per tant, l'ajust pressupostari s'ha traduït en un major avenç del procés de privatització de la despesa educativa pública. Un procés que s'haurà potenciat entre el 2013 i el 2015, en què la xarxa concertada ha augmentat en 14.000 alumnes més.

En resum, la inversió educativa *per capita* a Catalunya ha patit un 26% de retallada per habitant, i ens retrau a l'existent l'any 2003. L'any

#### Taula 4.

Evolució del finançament públic de les xarxes escolars i de l'alumnat de la xarxa concertada

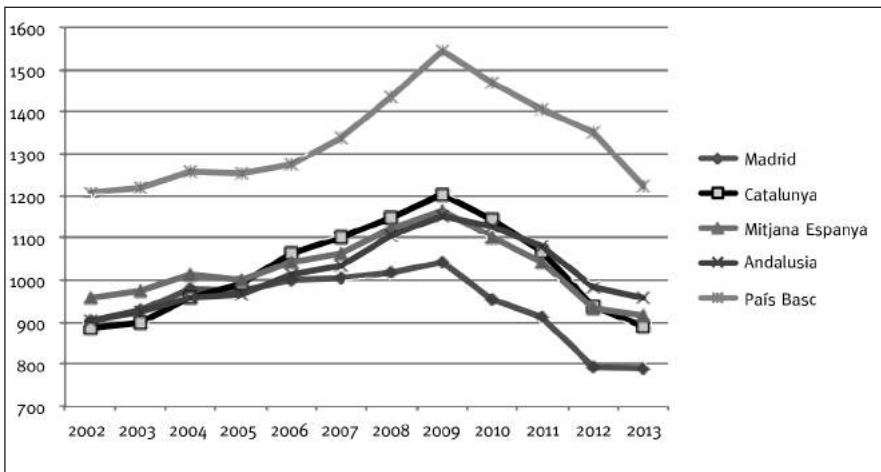
	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Total alumnat no universitari (en milers)	1.186	1.214	1.255	1.274	1.284
Alumnat de la concertada (en milers)	359	356	360	361	363
Finançament xarxa concertada	15,5%	15,2%	16,3%	17,5%	17,1%
Finançament xarxa pública	84,5%	84,8%	83,7%	82,5%	82,9%

Font: Departament d'Ensenyament i IDESCAT.

2009 marca el punt àlgid d'inversió educativa per habitant (1.203 €), a partir del qual comença la desinversió fins al 2013 (890 €). Són quatre anys de retallades que retrauen Catalunya fins a la inversió existent al 2003 tal com reflecteix el gràfic 4. Catalunya forma part del grup de regions on els efectes de les retallades han estat més intensos, juntament amb Madrid, Canàries i Castella-la Manxa. Únicament Astúries ha mantingut estable la inversió educativa *per capita* entre el 2009 i el 2013.

#### Gràfic 4.

Despesa educativa real per habitant en euros corrents del 2013



Font: Pérez García (2015).

Cal constatar que també la despesa pública del 2,8% sobre el PIB (2013) ens retrau a l'existent al 2003 i, per tant, es reafirma una dècada d'involució que posa fi al cicle expansiu que sempre ha caracteritzat la despesa educativa per tal de convergir amb la mitjana europea. La desinversió del 16,7% de la despesa fins al 2013, tot i la tímida recuperació que comença al 2015, ens deixa un sistema molt afeblit i requerit d'una injecció pressupostària que millori tant l'equitat com l'eficàcia del sistema.

## Partides i programes retallats en educació (2009-13)

A continuació, detallarem en quines partides i programes s'han centrat les retallades a Catalunya, utilitzant sempre com a font de dades *Estadística del gasto público en educación*, que publica el Ministeri, per ser la més fiable i estable al llarg del temps, tot i que arriba fins a l'any 2013.

Les retallades entre el 2009 i el 2013 han estat més intenses en les etapes de bressol, infantil, primària i secundària (ESO, Batxillerat i FP) i són més moderades als ensenyaments universitaris. La diferència en el volum absolut de les retallades per etapes educatives té a veure amb el diferent pes demogràfic i d'alumnat que té cada ensenyament:

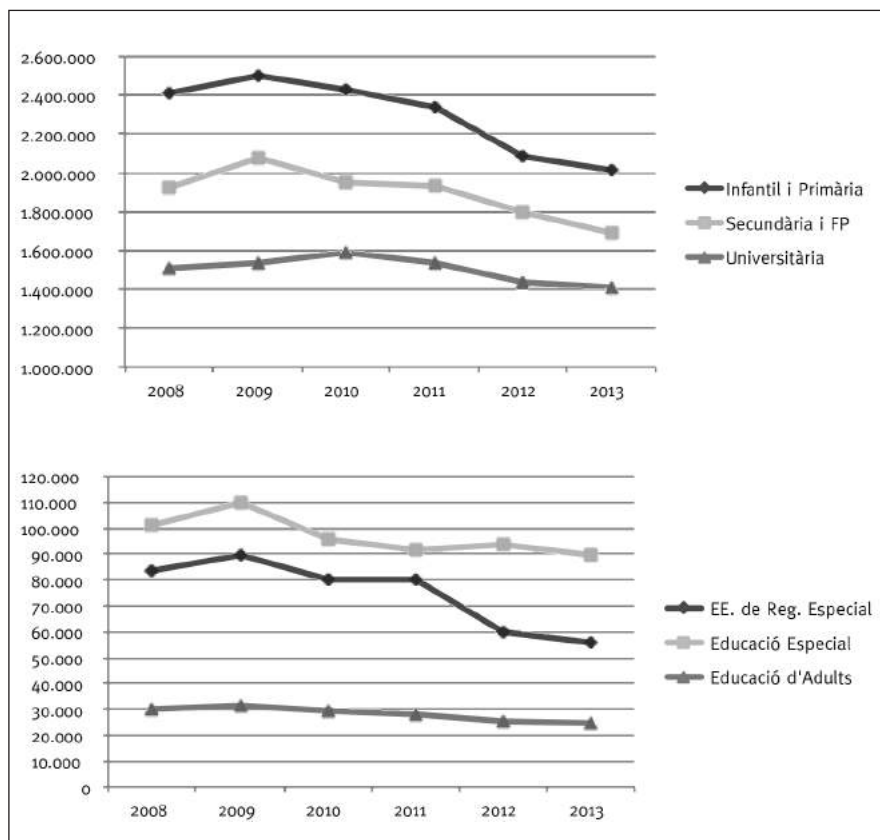
- bressol, infantil i primària han patit una reducció de 487 milions;
- els ensenyaments secundaris i la FP han reduït 388 milions;
- els ensenyaments universitaris han perdut 130 milions;
- en educació especial, l'ajust ha estat al voltant dels 20 milions;
- els ensenyaments de règim especial han reduït 34 milions, i
- l'educació d'adults s'ha retallat al voltant dels 7 milions d'euros.

En l'estructura de la despesa pública educativa del 2012, les despeses de capital representen el 8%, el 18,3% són despeses corrents i de programes, i el 73,7% són despeses de personal. Per tant, el gruix de l'ajust pressupostari ha recaigut en el professorat de totes les etapes educatives, tot i que és difícil calcular-ne la quantia total.

Entre el 2010 i el 2013, el salari dels mestres de primària amb quinze anys d'experiència s'ha retallat un 6,6%, i entre els professors de secundària de la mateixa antiguitat, un 9% segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). La retallada de la massa salarial del professorat públic entre el 2009 i el 2013 es pot estimar sobre els 669 milions d'euros en tots els ensenyaments. Aquesta estimació és el resultat de deduir totes les partides i programes retallats segons l'*Estadística del gasto público en educación*.

### Gràfic 5.

Despesa pública per ensenyaments a Catalunya (2008-13): en milers d'euros



Font: MECD (2015). *Estadística del gasto público en educación*.

*ística del gasto público en educación* que publica el Ministeri, i imputar la resta com a desinversió en salaris, tal com recull la taula següent. Si ho calculem així, la retallada salarial del professorat i resta de professionals del sector públic rondaria el 58% del total retallat.

La segona partida més retallada en educació correspon a la menor despesa efectuada pels ajuntaments (-177 milions), que suposa el

**Taula 5.****Retallades per partides de despesa a Catalunya (2009-13)**

	Milions d'euros	%
Salariis del professorat públic	669 M	57,8%
Despesa educativa dels ajuntaments	177 M	15,3%
Concerts amb escoles privades	134 M	11,6%
Administració general	85 M	7,3%
Inclusió i igualtat d'oportunitats	71 M	6,1%
Formació del professorat	21 M	1,8%
Total	1.157 M	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de MECD (2015). *Estadística del gasto público en educación*.

15,3% del total retallat. Aquesta partida està especificada en l'*Estadística del gasto público en educación* (INE, 2015), i moltes vegades passa inadvertida, tot i que representa el 9,1% de tota la despesa pública. Pel seu caràcter complementari i de proximitat, la despesa educativa municipal exerceix un paper compensatori que afebleix les desigualtats entre barris i alumnat. Per aquest motiu, més endavant l'agruparem juntament amb les partides d'inclusió. En termes relatius, la despesa dels ajuntaments s'ha reduït un 19,4% per sobre de la mitjana total de retallada (16,7%).

La tercera partida més retallada són els concerts amb escoles privades, que es redueixen en 134 milions i representen el 11,6% del total retallat. Bona part d'aquesta partida ajustada correspon al professorat de la concertada. D'aquí que el volum estimat de retallada salarial per a tot els professionals del sistema superi els 669 milions.

La quarta partida més retallada són les despeses corrents, el manteniment d'escoles i centres i l'administració, amb 85 milions menys al 2013. Suposa el 7,3% del total retallat i engloba una gran quantitat de



capítols que tenen a veure amb la infraestructura, els serveis centrals i territorials, però també amb el marge de despeses corrents dels centres que han vist restringida la seva capacitat d'acció i de solvència.

La cinquena partida més retallada són els programes, les accions i els ensenyaments relacionats amb la inclusió escolar i la igualtat d'oportunitats: s'han reduït en 71 milions, i són el 6,1% del total retallat. Aquesta partida inclou l'educació especial, l'educació d'adults, l'educació compensatòria, els ajuts de transport i menjador i els programes extraescolars. En termes relatius, la despesa en l'educació especial s'ha retallat un 18,6%, la despesa en l'educació d'adults s'ha reduït un 20,1% i les ajudes de transport han baixat un 25,2%, les ajudes de menjador i extraescolars han minvat un 30,2% i els fons d'educació compensatòria s'han reduït un 30,6%. En conjunt, les partides centrals de la inclusió i l'equitat educativa s'han retallat un 23%, molt per sobre de la mitjana de retallada.

Per últim, la partida de formació del professorat s'ha retallat en 21 milions (1,8% del total), i al 2013 queda reduïda un 42% sobre el que s'havia invertit al 2009. Si totes les partides retallades són significatives, aquesta encara és més contraproductent, ja que dificulta el reciclatge i la capacitació del professorat en un moment de grans necessitats de canvi i d'innovació en el sistema que poden hipotecar el futur immediat.

El professorat, en tant que motor del sistema, és el que surt més malparat per les polítiques d'austeritat, que han fet reduir i afeblir la seva formació permanent, el seu estatus salarial i la capacitat de recerca i innovació docent. Fins i tot, si s'hagués mantingut la proporció entre docents i alumnat del curs 2010-11, la plantilla de professorat per al curs 2015-16 dels centres públics hauria augmentat en 7.400 efectius. El 50% de la plantilla existent de professorat interí al 2009 també ha desaparegut arran del decret que regula les baixes laborals. La formació del professorat s'ha retallat un 42% i els salaris del professorat de la secundària s'han retallat de mitjana un 7,1% i els de la primària, un 5%.

Però si existeix un col·lectiu precaritzat de manera massiva és el professorat de les universitats. El 50% del professorat del sistema universitari treballa en condicions de precarietat i cobra entre 300 i 1.200 euros bruts al mes.<sup>3</sup> El finançament de les universitats per part de la Generalitat s'ha reduït un 23% (vegeu la taula 3), i el deute acumulat pendent de pagar a les universitats era de 200 milions al 2013, als quals cal sumar un total de 69 milions més de deute als bancs.

Per acabar aquest apartat, agrupem totes les partides i els programes que han patit retallades pressupostàries i fem un rànquing seguint la seva variació relativa entre el 2009 i el 2013, que recollim en el gràfic 6. L'única categoria que ha incrementat la despesa han estat les beques universitàries (+55%), gràcies a la creació del programa Equitat per part de la Generalitat i l'augment dels fons del Ministeri.

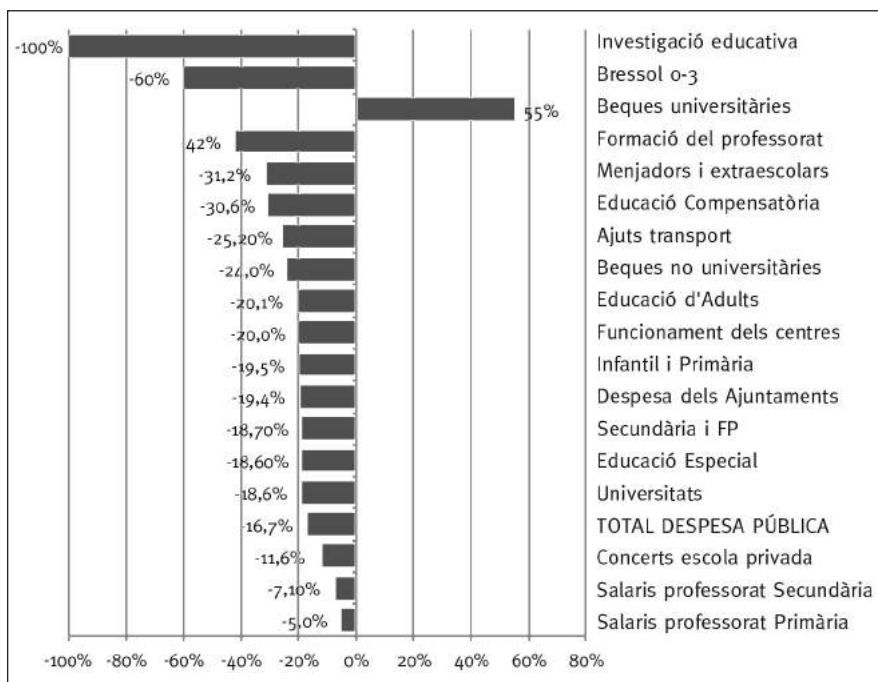
Al 2008, el Departament d'Ensenyament va dedicar a R+D i recerca educativa un total de 3,4 milions, el seu màxim històric. Al 2013 dedica zero euros a investigar i a promoure la innovació educativa, amb una retallada del 100%. Catalunya deu ser l'únic país del món desenvolupat que no té pressupost per fer R+D en educació i va a contracorrent de les tendències internacionals.

Entre el 2009 i el 2014, les aportacions públiques (Generalitat, diputacions i ajuntaments) que subvencionen o tarifen les places públiques i privades de l'escola bressol (0-3 anys) s'han reduït quasi un 60%. Si, al 2009, totes les administracions dedicaven 128,2 milions a subvencionar places públiques i privades, al 2013 l'import s'ha reduït fins al 53,4 milions (Síndic de Greuges, 2015). Aquesta retallada ha suposat la pèrdua de 13.000 alumnes des del màxim d'alumnat al qual es va arribar al curs 2011-12, i posa fi a la creació d'escoles bressol públiques que es va impulsar per l'aplicació de la Llei 5/2004 de creació de llars d'infants

.....  
**3.** «La meitat dels docents universitaris cobra menys de 1.200 euros bruts al mes». *El Diari de l'Educació*, 14 de gener de 2014.

**Gràfic 6.**

Variació relativa de la despesa educativa per programes i categories (2009-13)



Font: Elaboració pròpia a partir de MECD (2015). *Estadística del gasto público en educación*.

de qualitat. En tractar-se l'escola bressol d'una etapa no obligatòria i molt vinculada a la iniciativa dels ajuntaments, ha rebut la màxima retallada d'entre totes les etapes educatives. A la supressió de la partida de 17 milions que el Departament d'Ensenyament rebia de l'Estat, cal sumar la reducció de les aportacions dels ajuntaments i de la mateixa Generalitat arran del Reial decret llei 14/2012 de mesures d'austeritat.

L'ajust global del 16,7% no ha seguit una proporció lineal, ja que les partides sensibles i lligades a la inclusió i l'equitat s'han reduït de mitjana un 23%. Les retallades han arribat fins al 30% per a les ajudes de menjadors, extraescolars i educació compensatòria; les beques no

universitàries s'han reduït un 24%; la desinversió ha estat d'un 21% en l'educació d'adults i d'un 19% per a l'educació especial o la despesa educativa dels ajuntaments. Més enllà del fet que el 58% del volum absolut retallat recaigui en els sous docents, l'ajust relatiu que han patit les partides relacionades amb la inclusió i l'equitat ha estat superior i ha afeblit la funció social i igualadora del sistema.

## **IMPACTE DE LES RETALLADES SOBRE L'EQUITAT I ELS RENDIMENTS**

La taula 6 presenta l'evolució de la despesa executada agrupant diferents partides. El primer bloc agrupa les partides dels ensenyaments generals i de règim especial (idiomes, esports i artístics). El segon bloc agrupa les partides vinculades a la inclusió educativa i la igualtat d'oportunitats, on situem l'educació especial, la d'adults i la compensatòria, juntament amb els ajuts i beques de menjador, transport i extraescolars. També considerem la despesa educativa dels ajuntaments com a component d'aquest bloc. Per últim, agrupem la despesa en formació del professorat, en recerca educativa i en administració general. Cal advertir del volum considerable de despesa en administració, que és el doble del destinat al País Basc i a Espanya.

El 21% de l'ajust de 1.157 milions entre el 2009 i el 2013 correspon a les partides i els programes per a la inclusió i la igualtat d'oportunitats, que sumen 248 milions d'euros desinvertits. És el resultat d'agregar la retallada de 177 milions per part dels ajuntaments i els 71 milions de totes les partides relacionades amb l'equitat i la inclusió. El gràfic 7 visualitza el decrement de les partides d'ajuts al transport (-18 milions), ajuts de menjador (-13 milions), ajuts en extraescolars (-6,8 milions) i educació compensatòria (-5,8 milions). Però cal afegir-hi també, com a partides per a la inclusió i l'equitat, les retallades patides tant a l'educació d'adults (a l'entorn dels 7 milions) com a l'educació especial (amb 20,5 milions menys).

**Taula 6.**

**Evolució de la despesa pública executada a Catalunya (2009-13): en milions d'euros**

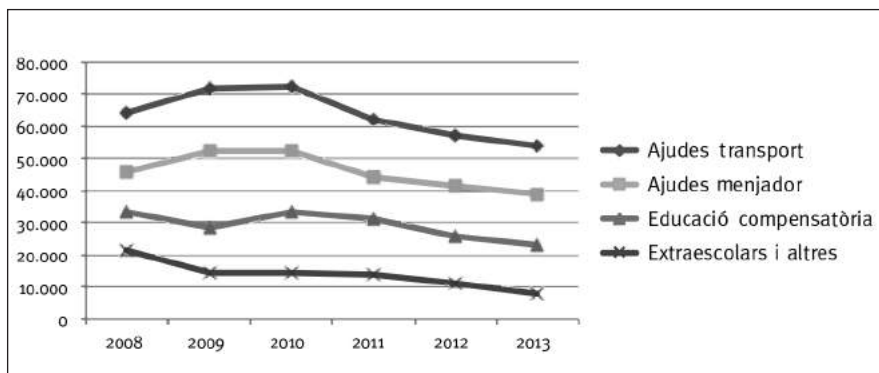
	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Ensenyaments</b>					
Infantil i primària	2.500,4	2.425,8	2.337,5	2.090,3	2.012,6
ESO, batxillerat i formació professional	2.079,6	1.951,4	1.930,6	1.801,7	1.690,9
Ensenyaments de règim especial	89,8	79,9	80,2	59,5	55,7
Universitaris	1.538,7	1.588,7	1.538,3	1.433,3	1.408,4
<b>Inclusió i equitat</b>					
Educació especial	109,8	95,8	91,9	93,9	89,3
Educació d'adults	31,3	29,7	27,9	25,0	24,5
Educació compensatòria	28,6	33,4	31,4	25,5	22,9
Menjador i transport	124,2	124,5	106,0	98,6	92,8
Extraescolars i afins	14,4	14,6	13,9	11,4	7,6
Despesa educativa dels ajuntaments	910,0	943,2	869,2	805,0	733,2
<b>Professorat, recerca i administració</b>					
Formació del professorat	51,3	45,6	44,0	31,5	29,7
Recerca educativa	0,28	0,35	1,8	0,03	0
Administració educativa	327,7	402,6	330,1	239,7	242,9

Font: MECD (2015). *Estadística del gasto público en educación*.

Els 248 milions desinvertits en equitat i inclusió més els prop de 25 milions evaporats de la formació permanent docent i de l'R+D en educació sumen un total de 273 milions, fet que suposa desarticlar la part més sensible d'un sistema clarament infrafinançat en un context

**Gràfic 7.**

Despesa pública per a programes d'inclusió i equitat a Catalunya (2008-2013): en milers d'euros



Font: MECD (2015). *Estadística del gasto público en educación*.

de crisi que ha multiplicat les necessitats socials. Les polítiques d'austeritat han estat insensibles amb la igualtat d'oportunitats i del tot alienes a l'augment de la pobresa infantil registrat tant a Espanya com a Catalunya. Segons dades d'UNICEF (2014), la taxa de pobresa infantil a Catalunya ronda el 30%, cosa que suposa una major vulnerabilitat per a 480.000 ciutadans menors de 18 anys.<sup>4</sup> En especial, els pitjors efectes de la crisi i l'austeritat recauen en 215.000 menors que viuen en llars on ningú no treballa, una realitat molt dura que s'ha multiplicat per cinc des del 2007.

La transmissió generacional de la pobresa de pares a fills és més probable quan s'han retallat un 21% les partides d'igualtat d'oportunitats. Reduir la inversió en els sectors més afeblits és tancar i endurir encara més el cercle de la pobresa, limitant les opcions de trajectòria. La recent classificació de les escoles de primària a Catalunya pel seu grau de complexitat socioeducativa ens posa de manifest:

4. L'informe *Il·luminant el futur*, de Save the Children (2015), també assenyala una taxa AROPE (exclusió + privació material) del 29,6% calculada amb la mediana de renda de Catalunya.

- que tan sols un 17,6% de l'alumnat entre 6 i 11 anys s'escolaritza en centres sense complexitat ni privació familiar;
- que un gran grup del 70% de l'alumnat assisteix a escoles de complexitat moderada amb diferents intervals de necessitats, i
- que un 12,4% dels alumnes assisteix a 434 centres d'alta complexitat, pobresa i immigració, amb una gran concentració de necessitats.

L'encariment dels costos ocults de l'ensenyament teòricament gratuït (en forma de llibres de text, materials, extraescolars, colònies, taxes, etc.) s'uneix al major empobriment de les famílies amb fills i amb la retirada del 21% del pressupost educatiu en equitat. Com que la Generalitat de Catalunya no ha dissenyat encara un pla integral contra la pobresa infantil ni un estudi de necessitats que ens permeti escalar les principals dimensions i grups-diana, ens movem en la penombra d'una realitat que sovint està coberta gràcies a l'assistencialisme d'entitats altruistes o de la solidaritat de les associacions de mares i pares.

El baix nivell cultural i econòmic de les famílies incideix de manera directa en els resultats escolars i fa que les trajectòries educatives siguin més curtes i de menor valor. Tal com recollim en la taula 7, quasi el 60% dels alumnes d'infantil i primària a Espanya que tenen pares amb estudis bàsics són pobres. Com vam posar de manifest en el nostre estudi *Educació i mobilitat social a Catalunya (2012)*, el factor pobresa redueix catorze vegades la probabilitat d'assolir titulacions postobligatòries. En canvi, l'únic factor corrector que neutralitza aquest desavantatge d'una llar pobra és si els pares tenen educació universitària; és a dir, l'11,5% dels menors de 6 anys que són pobres malgrat que els seus pares són universitaris o el 19,5% en la mateixa situació que estan a l'ESO tindran unes trajectòries educatives més llargues gràcies al capital cultural dels seus pares.

No obstant això, resulta preocupant la major taxa de pobresa de fills en edat escolar amb pares universitaris a Espanya en comparació amb

la mitjana de la Unió Europea. Un indicador que augmentarà, atesa la precarització i els baixos salaris que afecten, cada cop més, els pares universitaris.

### Taula 7.

Menors en risc de pobresa o exclusió social (estratègia Europa 2020) segons edats i nivell educatiu dels pares (2013)

<b>Espanya</b>	<b>Menors 6 anys (infantil)</b>	<b>De 6 a 11 anys (primària)</b>	<b>De 12 a 17 anys (ESO)</b>
Pares amb estudis bàsics	59,2%	58,3%	53,5%
Pares amb estudis secundaris	29,6%	37,9%	36,2%
Pares amb estudis superiors	11,5%	14,0%	19,5%
<b>Unió Europea</b>	<b>Menors 6 anys</b>	<b>De 6 a 11 anys</b>	<b>De 12 a 17 anys</b>
Pares amb estudis bàsics	65,2%	62,6%	60,1%
Pares amb estudis secundaris	32,7%	31,7%	32,5%
Pares amb estudis superiors	10,2%	10,4%	11,5%

Font: Save the Children (2015), a partir de l'ECV de l'INE (2013) i d'Eurostat.

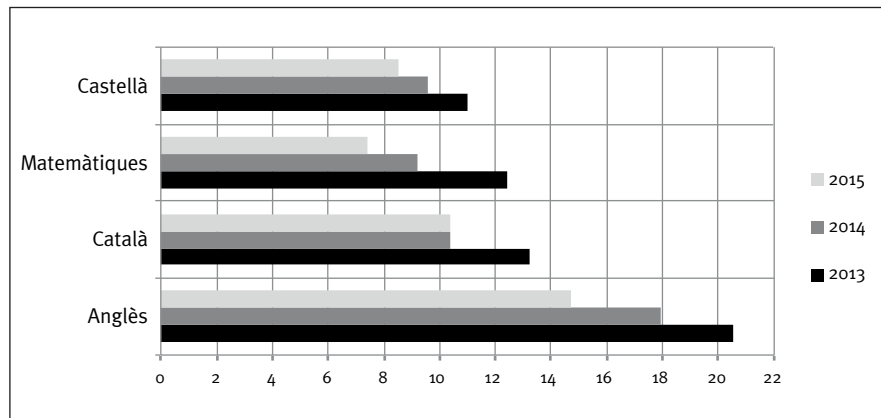
Malgrat el major risc de fracàs escolar vinculat a la precarització familiar i les retallades en partides d'equitat, els resultats a primària i a l'ESO no es veuen tan afectats com podria semblar. A primària, la posada en marxa del Pla per a la Reducció del Fracàs Escolar 2012-18 comença a donar resultats esperançadors. El manteniment de la sisena hora en els 434 centres d'alta complexitat i zones ZER, la posada en marxa d'auditories pedagògiques per a la millora dels centres i altres programes addicionals (ARAMAT, ILEC, Tàndem, Magnet, PIM, SEP, etc.) estan començant a donar fruits positius. Per exemple, en les proves de competències de sisè de primària, s'ha produït una significativa reducció dels nivells més baixos de puntuació entre el 2009 i el 2015. En llengua anglesa, les baixes puntuacions s'han reduït 19 punts, en llengua cas-



tellana la reducció és de 14,5 punts i en matemàtiques, de 10 punts. Més significativa encara és la reducció de la bretxa que separa les puntuacions entre les escoles sense complexitat i les d'alta complexitat entre el 2013 i el 2015, tal com recull el gràfic 8. La reducció més apreciable la trobem en llengua anglesa (6,5 punts) i en matemàtiques (5 punts). En aquest cas, és probable que actui sobre escoles i alumnes dels centres d'alta complexitat un efecte avaluador que imprimeix una inèrcia de millora, tot i que més aviat modesta, tenint en compte un punt de partida molt baix que fins al 2013 no s'havia avaluat. Sens dubte, l'efecte potenciador de la millora de resultats es multiplicaria amb la reinversió en programes d'equitat, en beques, en reforç docent i en innovació pedagògica als centres d'alta complexitat.

### Gràfic 8.

Reducció de la bretxa de puntuació entre escoles de primària d'alta i de baixa complexitat a Catalunya (2013-15)



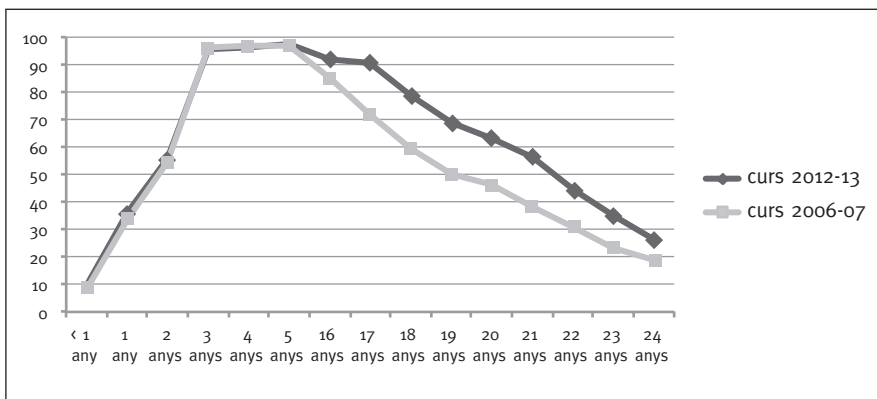
Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2015).

A l'ESO també s'observa una millora en els resultats al llarg dels anys de crisi i austeritat. No podem determinar-ne la causa, tot i que deu estar més relacionada amb l'efecte retenció de continuar estudiant i autosuperar-se davant l'excés d'atur que amb raons de canvi pedagògic i docent dels mateixos instituts:

- la taxa de graduació a l'ESO ha millorat 7,8 punts i ha passat del 72,8% el curs 2006-07 al 80,6% durant el curs 2012-13;
- a més, un altre 5,6% dels joves assoleix graduar-se en l'educació secundària d'adults i fa pujar la taxa total de graduació fins al 86,2%, marcant una fita històrica mai aconseguida;
- entre els cursos 2007-08 i 2012-13, les taxes de repetidors han baixat 2,4 punts a primer d'ESO (i s'han fixat en una taxa del 6,1%), 2,1 punts menys a segon d'ESO (s'han quedat en el 6,6%), 3,2 punts menys a tercer d'ESO (es queden en el 6,8%) i 2,6 punts a quart d'ESO (s'han fixat en el 7,3%).

### Gràfic 9.

#### Evolució de les taxes d'escolarització per edats a Catalunya



Font: MECD (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación.*

La taxa d'escolarització als 17 anys marca al curs 2012-13 una nova fita històrica amb un 90,6%, és a dir, ha guanyat 13,4 punts respecte al curs 2007-08. Per primer cop, Catalunya té més joves de 17 anys escolaritzats que Dinamarca (90,2%), França (89,2%) i Regne Unit (85,6%). No obstant això, la major escolarització als 17 anys té molt a veure amb l'efecte retenció ja esmentat. De fet, és Andalusia la regió que més ha augmentat l'escolarització als 17 anys (22,4 punts), bo i assolint el màxim del 97,5%. Davant la perspectiva d'una llarga crisi sense oportunitats,

tunitats d'ocupació amb estudis bàsics, els joves continuen estudiant i esforçant-se més sense que s'hagin produït grans canvis didàctics i pedagògics als instituts.

El mateix efecte retenció provoca que un 15% dels alumnes de primer any de cicles formatius de grau mitjà (CFGM) abandonin al primer any, que, juntament amb el 8% d'abandonaments a primer de batxillerat, passen a formar part de l'abandonament prematur, tot i tenir graduada l'ESO. Aquest exemple constata com falla l'orientació educativa a l'ESO i com als joves que abans abandonaven els importa més estar matriculats que no pas ociosos.

L'abandonament prematur entre els 18 i 24 anys s'ha reduït a Catalunya fins al 22,2% al curs 2013-14, amb la qual cosa s'ha marcat el seu mínim històric. Tot i que encara és del 26,7% entre els nois i del 17,5% entre les noies. No obstant això, Catalunya continua lluny del País Basc, amb taxes de l'11,8% per als nois i 7% per a les noies, que ja quadren amb l'objectiu europeu 2020 de situar-ho per sota del 10% (Ministeri d'Educació, 2015a).

Els resultats d'escolarització es deuen a un efecte retenció en el sistema davant l'adversitat del mercat de treball. La retallada de 241 milions en les partides d'equitat no fa sinó tensar i afeblir la capacitat igualadora d'un sistema més desbordat, que acull 100.700 alumnes més. Una capacitat igualadora que requereix recerques-panel de trajectòries escolars per determinar l'impacte que han tingut les retallades en l'equitat davant la graduació postobligatòria i universitària. Mentre no es determini aquest impacte, tota millora de resultats i d'equitat davant les noves titulacions l'hem d'imputar a l'efecte retenció, sense saber si l'origen social en determina més o menys els resultats.

## PROPOSTES POSTCRISI: COM REINVERTIR EN EDUCACIÓ 2015-2020

Els modestos guanys en rendiments a la primària, a l'ESO i a la postobligatòria poden evaporar-se si es reactiva el mercat de treball, i incrementar l'abandonament sense titulació. D'aquí que els possibles guanys en eficiència com a efecte de la retenció escolar siguin fràgils si no s'articulen mesures per incentivar la continuïtat educativa dels col·lectius de major risc (alumnat immigrant i d'orígens familiars de renda baixa i baix capital cultural).<sup>5</sup>

En l'índex d'equitat educativa i de coherència de la política educativa que ha elaborat Save the Children (2015), Catalunya apareix classificada amb unes polítiques més aviat modestes davant les potents polítiques que desenvolupa el País Basc. Certament, la suficiència de recursos que facilita el concert basc ha possibilitat que el País Basc hagi retallat en educació quatre vegades menys que Catalunya i mantingui la inversió del 5% del seu PIB en educació. No cal emmirallar-nos amb casos tan allunyats com Dinamarca i Holanda, als quals no podem apropar-nos si no canvia radicalment l'estatus polític i la sobirania financera de Catalunya.

Un país europeu com Catalunya no pot projectar-se al futur dedicant tan sols un 2,8% del seu PIB en educació pública (2013). Si volem equiparar-nos a la mitjana europea i assolir un 5,25% del PIB en educació, Catalunya hauria d'invertir-hi un total de 10.800 milions. Només en beques universitàries, Catalunya hauria de duplicar el que inverteix ara i dedicar-hi 255 milions més. Si vol equiparar-se amb Dinamarca, hauria d'invertir 366 milions cada any en beques i fer gratuïtes les matrícules universitàries. Estem, doncs, a anys llum del que hauria de ser un sistema potent i avançat d'igualtat d'oportunitats. De la mateixa manera que no tenim un sistema fiscal just i proporcionat de tall europeu.

.....  
5. Recomanem la lectura del capítol 7, «Abandonament escolar prematur: més *pull* que *push*», de Miquel Puig.

**Taula 8.****Coherència comparada de les polítiques d'equitat educativa**

		Nivell de pobresa educativa sobre altres comunitats autònomes			
		Molt baix	Menor	Superior	Molt alt
Lideratge de polítiques sobre altres comunitats autònomes	Potent	País Basc	--	--	--
	Modest	--	Catalunya Navarra La Rioja	Galícia Cast.-Lleó	Andalusia Extremadura Ceuta, Melilla
	Inactiu	Madrid	Aragó C. Valenciana Cantabria	Astúries	Cast.-la Manxa Illes Balears Múrcia Canàries

Font: Save the Children (2015).

L'ambició d'una Catalunya moderna i més justa socialment ha de ser garantir la plena escolarització fins als 18 anys, fent un gran salt en la igualtat real d'oportunitats i de resultats. Tal com va pronosticar l'OCDE l'any 2000, les titulacions de doble clau als 18 anys que permeten inserir-se en el mercat de treball amb una qualificació reconeguda i alhora permeten continuar estudis superiors són el nou mínim educatiu i cultural que més salvaguarda del risc d'atur i de vulnerabilitat social. L'ambició de Catalunya hauria de fixar-se a universalitzar titulacions de qualitat i qualificadores fins als 18 anys, amb un sistema potent que estimuli la continuïtat educativa amb entrades, sortides i retorns flexibles.

Falta molt camí per recórrer, atès que ara estem amb una taxa d'escolarització als 18 anys del 78,5%. La taxa d'abandonament masculí encara ha de baixar 17 punts per assolir l'objectiu europeu 2020 (<10%). No podem caure en el cofoisme de creure'ns ser més eficients que mai sense tenir la valentia de recuperar els 1.157 milions que hem deixat de gastar entre el 2009 i el 2013. Tampoc no hem de deixar

d'ambicionar un pla estratègic plurianual que ens apropi a un mínim del 5,25% del PIB dedicat a educació, que implicaria contractar més professionals, i no solament professorat, més beques, més programes de suport i més infraestructura socioeducativa. A part de fer gratuïta i universalitzar l'escola bressol (0-3) o reduir dràsticament les matrícules universitàries amb un sistema de finançament sostenible i amb una explícita funció social i equitativa de les universitats públiques catalanes.<sup>6</sup>

Cal un consens reconstruït i sostenible al llarg del temps, més enllà de les visions partidistes i a curt termini, per repensar com ha de ser la reinversió en educació en el període 2015-20. En la difícil cruïlla política en la qual viu immersa Catalunya, es fa difícil assolir un pacte d'Estat per a la infància i l'educació amb l'horitzó 2020 en perspectiva. Ambicionar un 5,25% d'inversió del PIB en educació implica canviar moltes pautes i inèrcies molt instituïdes i difícils de fer canviar. Per exemple, Catalunya continua mantenint una de les pressions fiscals més baixes d'Europa (31%), massa centrada sobre els treballadors i el consum directe i poc sobre les empreses i grans fortunes, fet que comporta una menor recaptació tributària i, de retruc, un pes modest de la despesa pública (39%). En canvi, Holanda, un dels països europeus més igualitaris, té una pressió fiscal del 38%, una despesa pública del 51% i una inversió en política social i educativa del 28% sobre el PIB.

Les propostes de reinversió postcrisi tenen molt a veure amb l'escenari polític, que avui està més ple d'incertesa que mai. Si Catalunya tingués unes estructures d'Estat que ens equiparessin amb Holanda, per exemple, voldria dir dedicar 19.000 milions addicionals cada any a les polítiques socials, de sanitat, d'ensenyament, d'universitats, de dependència i de tercer sector. També voldria dir disposar d'un sistema fiscal més just que recapti més ingressos i els destini a una pre-

.....  
6. Recomanem la lectura del capítol 10, «El finançament de l'educació superior», de Francesc Xavier Grau.

distribució més efectiva i a una redistribució més equitativa (Martínez-Celorio, 2015b). Caldrà veure com es resoldrà l'actual cruïlla política-institucional, però, mentrestant, s'ha de consensuar entre el màxim d'agents socials i polítics com recuperar la desinversió acumulada entre el 2009 i el 2013.

La lenta però sostinguda recuperació pot fer créixer el PIB català un 3% en acabar el 2015, tal com pronostiquen diferents centres d'estudis (Cambra de Comerç o BBVA Research). La major disponibilitat d'ingressos ha de facilitar la recuperació gradual de bona part dels 1.157 milions retallats en educació. Si apliquem un criteri *leximin* o el mateix principi de la diferència *rawlsià* per tal que els primers beneficiaris de la recuperació siguin els sectors, centres i alumnes més vulnerables, convindria prioritzar l'ordre següent:

- En primer lloc, recuperar els 273 milions que corresponen a la suma de tots els programes d'igualtat d'oportunitats i d'equitat retallats (incloent-hi les partides que han deixat de fer els ajuntaments), més els prop de 25 milions desinvertits en la formació permanent docent i l'R+D en educació.
- La condició per injectar aquests 273 milions ha de ser el disseny, l'avaluació sistemàtica i la rendició de comptes, considerant l'interès superior de generar impactes positius i tangibles per igualar recursos i oportunitats entre escoles i alumnes, per tal que beneficiïn els barris i entorns de màxima complexitat i vulnerabilitat.
- Això implicaria reorientar i repensar un sistema més eficient de formació docent orientat al canvi disruptiu i la innovació educativa dels currículums, per tal de canviar la forma tradicional de treballar i ensenyar. Implicaria la creació d'un Educa-LAB o servei obert per acompanyar i reforçar la innovació educativa, que avui està dispersa i sense recursos.
- Això implicaria, alhora, assajar un nou sistema propi de beques i ajudes a l'estudi amb seguiment personalitzat, *networking* i

mentoria, a fi d'aportar guanys en capital social i relacional entre els alumnes més vulnerables i no tan sols aportacions monetàries, que haurien d'augmentar en quantia (Martínez-Celorrio, 2015a).

- En segon lloc, recuperar els 85 milions en despeses corrents, manteniment i infraestructura, que han asfixiat el funcionament ordinari d'escoles i instituts. Els centres de moderada i alta complexitat són els que han de guanyar més autonomia i suficiència financera.
- En tercer lloc, anar recuperant la pèrdua salarial del professorat i reactivar la contractació de nou professorat per fer front a la creixent demanda en educació infantil i, especialment, als 98.000 nous alumnes incorporats a la primària i els ensenyaments secundaris. Així, es podran anar abaixant les ràtios alumnes-professor o alliberar temps per al treball de coordinació i formació del professorat.

Per últim, caldria adoptar un enfocament més globalitzador i interdepartamental per dissenyar les polítiques educatives que ambiciona la Catalunya del 2020, tenint en compte els drets dels infants com a orientació rectora. Per això, cal complir les recomanacions de l'*Informe sobre els drets dels infants* (2014), elaborat pel Síndic de Greuges, amb molts consells que no comporten grans inversions, però sí una major simplificació i coordinació institucional. La taula següent recull les recomanacions, les administracions que en són responsables i el grau de compliment, bo i classificant-les segons l'articulat dels drets dels infants.



**Taula 8.****Recomanacions del Síndic de Greuges sobre els drets dels infants a Catalunya i grau de compliment de les administracions (2014)**

<b>Recomanació del Síndic</b>	<b>Responsable</b>	<b>Grau de compliment</b>
<b>Assistència de l'Estat en el desenvolupament de l'infant (art. 18)</b>		
— Garantir jurídicament la consideració de la pobresa familiar com a risc social infantil.	Administracions públiques	Pendent
<b>Dret a un nivell de vida adequat (art. 27)</b>		
— Prioritzar la despesa social en polítiques d'infància i garantir que les restriccions pressupostàries no afectin aquest àmbit.	Benestar Social	Pendent
— Dissenyar un pla integral contra la pobresa infantil i un sistema integral de prestacions.	Benestar Social	Pendent
— Determinar la renda de suficiència econòmica per garantir l'accés de qualsevol infant als mínims establerts i crear una prestació específica condicionada a la renda per garantir ingressos mínims, d'acord amb l'Estatut d'Autonomia del 2006.	Benestar Social	Pendent
— Incrementar la inversió en ajuts de menjador escolar segons les necessitats socials i econòmiques, millorant l'equitat a tot el territori.	Ensenyament / consells comarcals	Parcial
— Garantir l'obertura dels centres durant tot l'any, també en els períodes de vacances.	Ensenyament / ens locals	Parcial
— Reallotjar les famílies amb infants a càrrec que resideixen en assentaments de famílies gitanes i que viuen en condicions molt precàries.	Ensenyament / Salut / Benestar / ens locals	Parcial
<b>Dret a ser escoltat (art. 12)</b>		
— Fomentar l'establiment d'òrgans de participació i òrgans consultius integrats per infants i adolescents, tant en l'àmbit local com en d'altres.	Administracions públiques	Parcial
<b>Protecció contra tota forma de violència (art. 19)</b>		
— Instaurar programes específics de prevenció contra situacions d'abús sexual i maltractament d'infants i adolescents en centres.	Administracions públiques	Pendent

Recomanació del Síndic	Responsable	Grau de compliment
Infants amb discapacitats (art. 23)		
— Garantir l'accés dels infants amb discapacitat a les escoles bressol, al lleure i als serveis de menjador en igualtat de condicions.	Ensenyament	Pendent
— Reforçar i implantar els dispositius i programes USEE, CREDA, CEE i CIAP per mantenir la cobertura d'atenció i la qualitat de servei.	Ensenyament / Benestar Social	Pendent
Dret a l'educació (art. 28 i 29)		
— Desenvolupar un nou decret d'admissió d'alumnat amb nous instruments per combatre la segregació.	Ensenyament	Pendent
— Reforçar les funcions de les oficines municipals d'escolarització per assolir la distribució equitativa de l'alumnat als centres.	Ensenyament / ens locals	Pendent
— Desplegar la LEC per assegurar l'equitat i l'efectiva gratuïtat dels ensenyaments, garantir el caràcter no lucratiu i la voluntarietat de les activitats complementàries, i regular les ajudes per accedir-hi.	Ensenyament	Pendent
— Desenvolupar actuacions específiques per evitar que alumnes en centres concertats sol·licitin un canvi de centre per raons econòmiques.	Ensenyament	Pendent
— Planificar els centres pendents de construcció/ reforma, bo i prestant una atenció especial als centres amb més concentració de necessitats.	Ens locals / Ensenyament	Pendent
— Garantir una oferta suficient de places públiques d'escola bressol als municipis, específicament on hi ha forts desequilibris entre oferta i demanda.	Ens locals / Ensenyament	Pendent
— Regular les activitats complementàries i garantir l'accés en igualtat d'oportunitats, d'acord amb la LEC (Llei d'educació de Catalunya 12/2009, de 10 de juliol) i el Decret 198/1987, de 19 de maig.	Ensenyament	Pendent

Recomanació del Síndic	Responsable	Grau de compliment
— Desplegar la regulació del lleure educatiu, amb una atenció especial als aspectes que n'assegurin l'equitat i la qualitat.	Ensenyament / Benestar Social	Pendent
— Mantenir i incrementar l'esforç en subvencions, programes i ajuts per assegurar al màxim la igualtat d'oportunitats en el lleure educatiu.	Ensenyament / Benestar Social	Parcial

Font: Síndic de Greuges (2014).

## BIBLIOGRAFIA

BONAL, X. i VERGER, A. (2014). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l Informes Breus, núm. 45.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2014) *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

— (2015). *Avaluació de les competències lingüístiques i la competència matemàtica (6è d'educació primària)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

EURYDICE (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. i MARÍN, A. (2012). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

— (2015a). *Les beques a examen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

— (2015b). «Buena predistribución y mejor redistribución contra las desigualdades», a: ESADE, *Índice de confianza social 2014*, p. 110-119.

MINISTERI D'ECONOMIA (2014). *Actualización del Programa de Estabilidad del Reino de España 2014-2017*. Madrid: Gobierno de España.

MINISTERI D'EDUCACIÓ (2015a). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MECD.

— (2015b). *Estadística del gasto público en educación*. Madrid: MECD.

NATALI, L. *et al.* (2014). *A Cross-Country Comparative Perspective: Trends in Child Well-being in EU Countries during the Great Recession*. Florència: UNICEF Office of Research.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

PÉREZ GARCÍA, F. (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Madrid: IVIE-Fundación BBVA.

SASTRE, A. (coord.) (2015). *Il·luminant el futur: invertir en educació és lluitar contra la pobresa infantil*. Madrid: Save the Children España.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2014). *Informe sobre els drets dels infants*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

— (2015). *Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació infantil (0-3 anys)*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

THE WORLD BANK (2013). *World Development Indicators 2013*. En línia: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators/wdi-2013>

UNICEF OFFICE OF RESEARCH (2014). *Children of the Recession: The Impact of the Economic Crisis on Child Well-Being in Rich Countries*. Florència: UNICEF Office of Research, Innocenti Report Card, núm. 12.

# **La reforma de l'educació secundària obligatòria**



**9** L'educació secundària obligatòria.  
Problemes, reptes i escenaris  
per a la reforma

Jordi Musons, Jordi Nomen





## INTRODUCCIÓ

Les transformacions socials, econòmiques, tecnològiques i fins i tot polítiques que està vivint la nostra societat han modificat innumera- bles estructures que fins fa molt poc semblaven immunes al pas del temps. Ni consumim, ni treballem, ni ens relacionem de la mateixa manera que ho fèiem fa pocs anys enrere. Igualment, els avenços neurobiològics ens han mostrat de manera clara com aprenem i com podem aprendre millor. L'educació no pot ser aliena a aquest procés de canvi exponencial que estem vivint. De la mateixa manera que seria estrany que algú recuperés la màquina d'escriure, el correu postal o el paper de calcar, no té gaire sentit que, en un moment en què podem accedir a una quantitat ingent d'informació, les escoles continuem utilitzant el llibre de text com a eix vertebrador de l'aprenentatge i el mestre com a proveïdor principal del coneixement. L'escola té la responsabilitat d'oferir als infants i joves els recursos que els permetin afrontar el seu futur amb les màximes oportunitats per desenvolupar-se personalment, professional i cívica.

El model educatiu tradicional ja té data de caducitat. És un model dissenyat i concebut durant la Il·lustració, al segle XVIII, en un context molt diferent de l'actual. Avui, l'educació requereix una profunda actualització per reinterpretar els reptes que s'exigiran en el futur al nostre alumnat. És clar que no és un camí fàcil, ni del tot definit, però moltes es-

coles ja s'han compromès a mirar de dibuixar-lo, entenent que ha arribat el moment de deixar de dir que hem de canviar les coses per passar a fer-ho. Cada vegada més escoles i experts en el camp educatiu convergeixen en la necessitat d'incorporar estructures que potenciïn el protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, promoguin la transformació del rol docent i impulsin la transferència d'aquest aprenentatge a contextos reals i propers a l'alumnat; aprenentatges arrelats en les «5 C» de la creativitat i la innovació, la crítica i la resolució de problemes, la comunicació, la col·laboració i la cura de l'alumne.

Allò que la pedagogia cognitiva intuïa es veu avui reafirmat pels nous coneixements científics, i es fan necessaris canvis i transformacions si es vol construir una escola que sigui útil a la formació dels ciutadans i professionals del present i el futur. Ens podem preguntar amb Jaume Funes (Funes, 2015): «Com s'educa en unes societats complexes, canviants, mestisses i interdependents? Només tenim clar que no serveix fer-ho a partir d'un manual, ni transmetent herències, ni reproduint de manera simple com a pares o mares el que nosaltres vam viure com a infants. Però ni l'escola ni l'educació familiar d'abans serveixen».

Sembla que no es pot aprendre allò que no s'estima, i la curiositat i la motivació són la clau de l'atenció que posa en marxa els mecanismes neuronals amb els quals s'aprèn i es memoritza. Hi ha tants factors que cal aturar-se a contemplar un quadre de gran complexitat. Seguint el punt de vista de Francisco Mora (Mora, 2015), cal considerar que els temps cerebrals dels adolescents difereixen clarament dels d'infants i adults. D'altra banda, més enllà dels processos cerebrals hi ha altres factors determinants que no poden ser menystinguts, com ara l'extracció social de la família i la pròpia cultura. Fins i tot no és gens negligible la influència dels ritmes circadianis (entesos com a cicles de vint-i-quatre hores en què es combinen processos bioquímics, fisiològics i de comportament) i del somni, l'arquitectura de l'escola, el so i el soroll, la llum, la temperatura, els colors de les parets o l'orientació de l'aula. I tot això en una etapa que l'adolescent viu en

conflicte per definir-se a si mateix i el món, amb una ruptura generacional que el fa ser resident en un univers digital mentre conviu amb una família que només és hoste provisional en la vida virtual. Més que mai, es requereix un diagnòstic de la situació a l'etapa de secundària per poder plantejar solucions a curt, mitjà o llarg termini, canvis que seran evolucions, transformacions o revolucions però que resulten absolutament imprescindibles per abordar l'objectiu fonamental de l'educació secundària obligatòria: apoderar la persona per a una vida plena a nivell personal i social, en el context de la societat en què ha de viure i contribuir a transformar, tant amb el seu treball com amb la seva participació com a ciutadà o ciutadana responsable.

La realitat de l'etapa de secundària, i possiblement també del batxillerat, ens parla d'una de les etapes educatives amb menys dinamisme i capacitat corporativa per a la transformació educativa que requereix el moment que vivim. En aquest informe es mirarà de donar una visió polièdrica del context actual de la secundària a Catalunya, però sobretot es proposarà traçar aquelles línies evolutives en què creiem que haurà de transcórrer la transformació de la secundària els propers cursos. En aquest camí, tots els docents haurem de fer un esforç per desenfocar el batxillerat i la selectivitat com a objectius finalistes de la formació oferta a la secundària, i tenir en compte també les necessitats de desenvolupament personal, professional i social que l'alumnat requerirà en el seu futur.

Tot i que la realitat de la secundària parteix d'una visió molt parcel·lada en matèries i departaments, la formació actual requereix projectes notablement més compartits i transversals que cohesionin la motivació, l'interès per aprendre, la creativitat i el desenvolupament competencial. Aquest procés de canvi ha de dur la secundària a trencar amb models d'aprenentatge més «tradicionals» per construir projectes pedagògics i metodològics sòlids, definits i amb uns objectius compartits d'aprenentatge que donin continuïtat a models similars, en molts casos ja més arrelats a la primària.

Segons el nostre entendre, l'educació ja ha iniciat un procés de transformació educativa que no té marxa enrere. És cert, però, que la inèrcia en l'etapa de secundària i la parcel·lació tradicional dels aprenentatges que s'ha consolidat pot ser un sever fre a la capacitat d'innovació que requereix l'etapa. D'altra banda, cal confiar en les profundes arrels pedagògiques del model educatiu català per pensar que Catalunya podrà encapçalar, o si més no compartir, una dinàmica de transformació educativa que s'està repetint en la majoria de països europeus i, ens atreviríem a dir, en quasi tot el món occidental.

## **ANÀLISI DIAGNÒSTICA DE SITUACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA**

Aquest diagnòstic de la situació haurà d'incloure aquells elements que s'hauran de tenir presents en l'anàlisi de la realitat actual a Catalunya i totes aquelles variables que puguin presentar-se com a resistències als canvis que caldrà implementar, les inèrcies que caldrà transformar, els obstacles que caldrà remoure o els conflictes que caldrà gestionar.

En aquest document considerarem l'educació com una figura geomètrica —un pentàgon—, en la qual podem trobar cinc vèrtexs destacats que cal observar: l'Administració, el centre educatiu, el professorat, l'alumnat i les famílies. En cadascun d'aquests vèrtexs veurem tant el diagnòstic com les propostes de millora.

Cal tenir present que aquest diagnòstic es troba emmarcat en el sistema educatiu català, que manté l'obligatorietat d'escolarització per a tot l'alumnat fins als 16 anys i està organitzat en sis etapes: educació infantil, educació primària, educació secundària, formació professional de grau superior i educació universitària. En aquestes etapes trobem centres docents públics, privats amb concert (de fons públics) i privats.

D'altra banda, es tracta d'un sistema en què cada centre disposa d'un equip directiu, personal docent i no docent (amb la col·laboració d'una

associació de pares i mares del centre) que garanteix el projecte educatiu i els drets i deures de l'alumnat i les seves famílies.

El sistema educatiu català té una forta tradició pedagògica que no suposa el propòsit de la nostra anàlisi, tot i que ens sembla necessari invocar-lo per centrar el context de la nostra reflexió. En paraules de Joan Soler i Mata (vegeu la webgrafia):

Les característiques singulars de la realitat catalana, el llarg del segle xx, han estat un marc idoni per generar i cultivar aquests anhels renovadors i per impulsar la renovació de l'escola. Els processos de construcció o desenvolupament i els processos de trencament o ruptura que mouen els canvis i les transformacions han estat diversos i diferenciats. Els més significatius serien el regeneracionisme social i polític impulsat per la burgesia; la lluita per l'emancipació de la classe treballadora; la reconstrucció d'una identitat nacional en diverses fases; el desenvolupament de polítiques pròpies per part d'algunes institucions com la Mancomunitat o alguns ajuntaments; el trencament que va suposar la dictadura primoriverista; el somni d'una república il·lustrada i democràtica; les confrontacions ideològiques i socials; l'impacte d'una guerra civil; la repressió política, cultural i educativa derivades de la dictadura franquista; la necessitat de recuperar la identitat i la llibertat; la reconstrucció cultural; la transició cap a un model de societat democràtica; la democratització de les estructures socials i polítiques i, evidentment, de sistema educatiu; i, en darrer terme, els canvis culturals i socials d'ampli abast i globalitzadors que afecten la societat catalana a partir de la darrera dècada del segle [xx].

Estem, per tant, seguint un estel de renovacions en temps i continguts, i volem fer la nostra petita contribució a continuar un camí ja encetat per l'escola catalana fa força temps.

## **L'Administració**

Sens dubte, l'Administració educativa, d'una manera preponderant la Generalitat de Catalunya, té un paper rellevant a l'hora de decidir sobre el marc normatiu i l'organització educativa al nostre país. Sem-

bla important analitzar els elements que, al nostre parer, són febles del sistema. Però també volem fer referència a aspectes més globals que d'alguna o altra manera són prescrits per l'Administració i tenen conseqüències significatives sobre la realitat de l'educació secundària.

L'Administració ha d'exercir un paper cabdal en la reforma educativa que haurà d'implementar el nostre país per adequar-se als canvis que la societat demana en tots els àmbits. Hi ha alguns aspectes fonamentals en els quals ens volem aturar: el valor de les avaluacions diagnòstiques, la mesura de l'abandonament escolar, les normatives educatives itinerants, la connexió entre les diferents etapes i l'autonomia de centres.

Sembla evident que només l'Administració pot garantir la igualtat d'oportunitats i la qualitat general del sistema educatiu i, en aquest sentit, té una profunda responsabilitat, per exemple, a l'hora de regular una oferta d'activitats extraescolars que evitin la segregació de l'alumnat o garantir espais d'educació no formal que puguin complementar la tasca educativa de les escoles. Els estudis de Berstein i d'altres molts autors assenyalen la correspondència entre poder, coneixement, disciplines i avaluació segons l'origen social dels estudiants (Carbonell, 2015). El model de país i la seva política educativa té una repercussió directa en la distribució de l'equitat i la igualtat dels seus ciutadans, i és l'Administració qui més pot determinar el destí de l'alumnat.

## **Les avaluacions diagnòstiques**

Tant els informes PISA com altres proves de competències bàsiques realitzades a la secundària ens donen indicis de la feblesa de l'etapa en nombrosos aspectes com la manca d'alumnes brillants, les diferències significatives amb altres models educatius o el fet de ser superats

pels resultats de països amb una història social i educativa significativament menys estable. És clar que aquestes ponderacions poden oferir valuosos elements de reflexió, però cal ser molt curosos en la seva interpretació i, sobretot, en les accions que es desprenen d'aquesta interpretació.

Sens dubte, excedeix els objectius d'aquesta proposta que presentem analitzar de manera exhaustiva l'informe PISA, però sí que voldríem avançar que les propostes de millora de l'educació secundària que formulem qüestionen, per diverses raons, la validesa de l'informe d'aquestes avaluacions com a marc de referència únic per prendre decisions educatives. En aquest sentit, compartim molts dels punts de vista que conformen l'argumentari d'una carta que el 6 de maig de 2014 un grup d'acadèmics de tot el món van adreçar a Andreas Schleicher —director del programa PISA— en les pàgines del diari *The Guardian* (vegeu la webgrafia).

**Propostes:** urgeix la incorporació d'altres eines d'anàlisi educativa que permetin avaluar competències extracurriculars (*soft skills*), que cada vegada seran més determinants per garantir l'equitat i qualitat de l'aprenentatge, com ara la capacitat d'implicació de l'alumnat en la construcció de l'aprenentatge, la capacitat comunicativa o de lideratge, la flexibilitat, la resiliència, la participació democràtica o la capacitat de recerca d'un món més just i solidari, entre moltes altres habilitats i competències personals. Posar l'accent de l'èxit de l'aprenentatge en el desenvolupament competencial de l'alumnat des d'una perspectiva estrictament curricular és un error estratègic que d'alguna manera pot induir a dissenys desequilibrats dels projectes i sistemes educatius, amb conseqüències fatals per a les necessitats formatives de l'alumnat d'avui.

## **L'abandonament escolar**

La prioritat del sistema educatiu hauria de ser posar l'educació al servei del ciutadà per apoderar-lo tant en la seva vida personal com en

la seva vida social. Tot seguit, vegem algunes dades rellevants sobre el tema.

- Segons l'edició d'*Education at a Glance* del 2014, de l'OCDE, a l'Estat espanyol, el percentatge de població entre 25 i 64 anys amb, com a mínim, estudis secundaris postobligatoris, és del 54%, i un 44% només disposa de l'ESO (la mitjana als països de l'OCDE és del 24%).
- Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) i Eurostat, per al 2014, l'abandonament educatiu prematur a Catalunya va ser del 22,2% (26,7%, homes, i 17,5%, dones), enfront de l'11,3% per a la Unió Europea (13%, homes, i 9,6%, dones).
- Igualment, en el document titulat *Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori a Catalunya*, elaborat el 2014 pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya, en la pàgina 14 llegim que la taxa de graduació en ESO era del 80,8% sobre 100 matriculats el 2012.

Aquí és on un sistema educatiu demostra la seva feblesa. Un 20% dels alumnes d'ESO no arriben a graduar-se i abandonen els estudis. A més, cal tenir present una realitat que sovint s'emmascara en les dades d'anàlisi d'abandonament escolar a secundària: el nombre important d'alumnes que, tot i començar estudis postobligatoris, abandona després del seu primer curs. Contemplar aquesta variable, evidentment, suposaria un increment encara més alarmant, clarament major que l'abandonament prematur respecte a les dades que habitualment es troben publicades.

D'altra banda, no es pot perdre de vista que l'Estat espanyol registra una de les taxes més altes de repeticions de tota l'OCDE: mentre que a l'OCDE la mitjana d'alumnes que als 15 anys han repetit una vegada és de 13%, a l'Estat arriba al 33% (PISA, 2012).



**Propostes:** aquestes dades evidencien un desencaixament entre els joves i l'escola. D'alguna manera, a un percentatge molt elevat de l'alumnat l'escola no li interessa, no l'acull o no li sap transmetre la importància de la institució. Aquesta situació no es pot revertir amb accions locals o puntuals. És imprescindible una transformació de gran format, sistèmica, que recuperi la motivació, l'autoritat i la transcendència de la formació com una necessitat més enllà del sistema educatiu, incorporant l'aprenentatge permanent en tot l'alumnat.

## **Les normatives educatives itinerants. Breu referència a la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa**

El nostre sistema educatiu ha patit vuit reformes educatives des dels anys setanta, amb un grau d'itinerància que parla per si mateix de la inestabilitat del sistema educatiu i la impossibilitat de treballar des de la serenitat i la reflexió: la Llei general d'educació (LGE) del 1970; la Llei orgànica de l'estatut de centres escolars (LOECE) del 1980; la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) del 1985; la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) del 1992; la Llei orgànica de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEG) del 1995; la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) del 2002; la Llei orgànica d'educació (LOE) del 2006, i finalment, de moment, la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) del 2011.

Volem fer un breu apunt respecte de la darrera llei educativa en procés dubtós d'implantació, la LOMCE. Ara fa un any, Andreas Schleicher (director de PISA) compartia taula de debat amb l'aleshores ministre Wert, i va fer un dur diagnòstic dels mals del sistema espanyol. Els resultats s'estanquen perquè predomina la didàctica tradicional basada en la memorització, que penalitza els errors i no personalitza l'aprenentatge en un context on ni professorat ni centres tenen llibertat creativa per innovar. Dels seixanta països analitzats a PISA en els

darrers anys, quaranta han millorat resultats, però no pas Espanya. Tot i comptar amb menor nombre d'alumnes a l'aula que Singapur o Finlàndia, millors salaris inicials dels mestres o acollir menor taxa d'alumnes «problemàtics» que aquests dos països, no hi ha millora. Tot i defensar que hi ha molts aspectes que són criticables en l'Informe PISA, el diagnòstic de Schleicher ens sembla, aquest cop, encertat.

Més enllà de connotacions ideològiques evidents, aquesta nova llei reitera el mateix error de lleis del passat, que centren el nou canvi en la definició d'allò que cal ensenyar, el currículum, descuidant el com. I amb un agreujant: que es planteja la seva implantació en el moment més crític de la rellevància de l'aprenentatge de continguts, quan cal atreviment i creativitat per a la generació d'un aprenentatge integral. Amb tot, cal una lectura atenta de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), una llei de consens, que inclou molts elements que no s'han desplegat amb prou eficiència i que possiblement poden aportar encara molt recorregut en els projectes educatius catalans.

## **L'arribada des de l'escola primària**

En primer lloc, volem fer palès el fet que la relació entre les diferents etapes educatives s'hauria d'enfortir, amb mecanismes de traspàs d'informació i sobretot de treball conjunt que només poden ser proveïts per l'Administració.

Una de les tradicions errònies més arrelades en el nostre sistema educatiu és la distribució de responsabilitats pel fracàs escolar entre les diferents etapes del sistema educatiu. Així, malauradament, s'ha pogut sentir a educació infantil que no s'acabava d'encertar en el model perquè els infants arribaven a l'escola sense les competències necessàries que en aquest cas haurien d'haver procurat les famílies des dels primers moments de vida. També s'ha pogut sentir a educació primà-

ria que el fracàs provenia d'un treball poc rigorós en educació infantil. Naturalment, a educació secundària s'ha argumentat que l'alumnat no tenia prou formació pel fracàs del projecte implantat a educació primària. I així successivament en el batxillerat i en l'educació superior. ¿No resulta sospitós que tots els estrats del sistema educatiu ho facin tan malament que acabin deixant una tasca impossible per a l'etapa immediatament superior? Pensem que es tracta d'un argument fallaciós que impedeix abordar els canvis necessaris basant-se en el fet que les causes ja no són resolubles perquè queden fora de l'abast temporal de la mateixa etapa.

En aquests moments, d'una manera molt marcada a l'escola pública, es produeix un trencament metodològic molt significatiu entre centres de primària que han engegat (alguns ja fa molts anys) projectes propis molt definits i volgutament innovadors, que no troben continuïtat natural en els instituts de la zona. Encara que ens consta la voluntat de cercar models d'encaix en aquesta direcció, cal considerar que la innovació cada vegada serà més present als centres educatius i aquest fet pot provocar desajustos importants que poden afectar la formació global de l'alumnat en aquesta transició entre etapes.

**Propostes:** els autors d'aquest escrit creiem que traslladar les responsabilitats d'una etapa a una altra no aporta solucions als problemes de formació que hom pretén prevenir amb aquesta actitud. Ens sembla evident que l'alumnat transita el seu propi camí a través de les diferents etapes de formació, i que aquest camí ha de ser de continu i progressiu, com ho és el mateix aprenentatge. En aquest sentit, volem recordar la tasca de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya, fundat el 3 de febrer de 1932, en l'època de la Segona República, per Ventura Gassol, conseller de Cultura del Govern republicà. El model d'Institut Escola inspirat en la coeducació, l'ús del català com a llengua vehicular, el laïcisme en la teoria i les normes, i la continuïtat coordinada entre l'ensenyament primari i el secundari, ens sembla una proposta que cal recuperar. El nen o nena no hauria de començar de nou

en l'educació primària, en la secundària, en la postobligatòria...: hauria de ser possible la connexió entre els centres i la coordinació de la proposta adequada a cada discent. Ens preguntem si en molts casos no seria prudent que la gestió d'un centre de primària i l'institut de secundària més proper fossin gestionats per un mateix equip directiu que dissenyés un projecte únic. Les noves eines tecnològiques ho permeten de manera rotunda, sense que això signifiqui cap estigma immòbil, perquè sabem que les persones evolucionen, que poden canviar, però que sempre ho fan des d'una situació de partida que cal conèixer, per poder implementar les vies de millora que s'han de seguir. Ens resulta evident que la transició entre etapes té encara molts elements que han de millorar per convertir-se en un enllaç i no en un trencament.

És clar que hi ha motius estructurals i econòmics que dificulten la construcció d'instituts-escola, però sovint han estat condicionants polítics els que han frenat aquestes iniciatives, amb la qual cosa s'ha perdut una excel·lent oportunitat per dissenyar projectes integrals de totes les etapes educatives obligatòries. Curiosament, o potser no, en molts casos aquest tipus de centres s'han convertit en nuclis clars d'innovació educativa.

## **El pas als cicles formatius de grau mitjà i el batxillerat**

Cal que l'educació secundària consideri els itineraris postobligatoris com una estratègia de millora del nivell formatiu i educatiu d'uns discents que hauran d'enfrontar-se als reptes que els marcarà la societat de la informació i el coneixement actual. Ara bé, aquesta consideració no pot ser el criteri que dirigeixi la reforma de l'educació secundària, perquè això pot conduir a la segregació dels aprenentatges en funció de la via posterior que es consideri, trencant amb la cohesió social i la igualtat d'oportunitats, pròpies d'una societat democràtica.

No es pot negar que aquest trànsit és complex i posa de manifest, sovint, les desigualtats que impedeixen la cohesió social i la igualtat d'oportunitats que haurien d'estar en l'ADN del sistema educatiu. Els itineraris formatius dels nois i noies varien en funció del sexe, de la procedència territorial, de les seves pròpies expectatives i de les de la seva família, del context socioeconòmic i, fins i tot, del mateix centre i el barri en el qual es troba situat.

Fa moltes dècades, però, que el batxillerat és l'argument més sòlid que fonamenta la metodologia emprada per molts docents en l'etapa de secundària, i que en molts moments argumenta l'immobilisme d'aquesta etapa. En aquest sentit sembla oportú fer dues valoracions.

D'una banda, l'educació postobligatòria obre la via a la professionalització de la persona i permet la seva especialització a la recerca d'un perfil propi que pugui permetre-li assolir reptes laborals, personals i socials. Aquest aspecte relleva la diferència de l'educació secundària obligatòria, que pretén oferir a tots els qui la cursen la formació bàsica per exercir els seus drets individuals i col·lectius i assumir les responsabilitats que se'n deriven. I, òbviament, afavorir la continuïtat dels seus estudis, de manera rellevant i en el millor escenari possible. Malauradament, fins ara, la secundària s'ha pensat per oferir una formació encaminada a cursar el batxillerat i, amb sort, una altra via de formació de segona, per a aquell 20% que no cursarà aquests estudis.

De l'altra, ens podríem qüestionar el sentit formatiu que s'ofereix a batxillerat, amb un focus únic centrat en els resultats per assolir la millor puntuació a la selectivitat. Però fins i tot ignorant el sentit últim de la formació que ofereix aquesta etapa, no és incompatible donar a l'alumnat una formació basada en el treball col·laboratiu, el desplegament competencial, la creativitat, la motivació o la recerca, amb desenvolupar les habilitats bàsiques que el batxillerat reclama al seu alumnat.

Si se supera el discurs de la por al fracàs en l'etapa postobligatòria, que paradoxalment ja es produeix, i es posen en pràctica nous formats educatius que combinin la motivació per aprendre i la implicació de l'alumnat en aquest procés d'aprenentatge, estem segurs que en cap cas empitjoraran els resultats d'aquest alumnat en el batxillerat, i alhora possiblement es formaran ciutadans més actius, crítics i amb motivació per continuar aprenent en el context que cadascú triï. I aquí, en aquesta tria, cal posar l'accent de manera que es garanteixi la igualtat d'oportunitats.

## Propostes sobre autonomia de centres

En el lliurament del Premi Ensenyament del Cercle d'Economia 2015, Joan Mateu —secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament de la Generalitat i president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu— va discrepar públicament d'un article publicat a *La Vanguardia* per Anton Costas, president del Cercle d'Economia, en el qual afirmava: *«Lo que necesitamos es libertad para experimentar desde los propios centros, sin que, como ocurre hasta ahora, para innovar haya que volar por debajo de los radares de la Administración para no ser identificado»*.

Aquest decalatge entre la percepció de l'Administració, suposadament proactiva a l'autonomia dels centres, xoca frontalment amb la realitat que viuen tots els centres. Els no innovadors, amb una càrrega burocràtica extrema que inhabilita la voluntat de plantejar-se el canvi com una acció plausible; els innovadors, fent equilibris per poder suportar les exigències restrictives de tot tipus que afegeixen problemes a aquells que s'hi aventuren. **Com es pot promoure la innovació en un context on tot està regulat?** Com un claustre es pot proposar treballar de manera interdisciplinària, modificar les assignacions horàries segons el context dels seus alumnes o incloure l'educació emocional o no formal en els seus programes, sense incomplir amb els règims

horaris i administratius prescrits? Navegar per sota del radar és una evidència que cal fer aflorar i que, per descomptat, els centres voldrien defugir. No és una voluntat de transgredir la norma, sinó de poder oferir el millor projecte possible a l'alumnat de cada centre. I després que es controlin els biaixos que es demostrin erronis per a aquest objectiu.

**Propostes:** l'Administració faria bé de revisar quin vol que sigui el seu paper enfront de la innovació: Promoure la transformació, cedint llibertat i autonomia als centres? Engegar l'engranatge burocràtic que garanteixi tenir la certificació corresponent perquè aleshores sí que el centre pugui innovar? O bé simplement minimitzar la innovació a aquella que només provingui de la mateixa Administració, per garantir que és de qualitat? De l'opció triada, en depèn l'evolució del nostre sistema educatiu.

Creiem que ha arribat el moment que els centres, públics i concertats, puguin explicar amb orgull i senzillesa en què són singulars i/o innovadors. La política de la doble moral és un fre a la capacitat d'innovació de tot el sistema i, d'alguna manera, un frau. En aquest procés de redefinició de molts models del país, potser també seria l'hora de redefinir els lligams entre l'Administració i els centres. En realitat no és més que aplicar un acord pres per consens en la mateixa LEC, en què es recull: «L'autonomia del centre es reconeix en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials, i es concep com un instrument per flexibilitzar el sistema educatiu, de manera que els centres puguin adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a l'entorn socioeconòmic» (preàmbul de la LEC). I encara més, continua dient la llei: «2. Les mesures esmentades a l'apartat anterior poden afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca escolar i la formació del professorat i d'acord amb el que determinin els decrets d'ordenació curricula-

lar aplicables, la distribució de les àrees i matèries per cicles o cursos» (art. 14 de la LEC).

## **EL PROJECTE DE CENTRE I EL NOU CURRÍCULUM**

El centre com a espai d'aprenentatge és un dels vèrtexs del pentàgon educatiu al qual ens referíem. Ens sembla important remarcar que cada cop caldrà donar més importància als espais i temps que s'hi puguin organitzar.

La nostra proposta se centrarà en alguns aspectes que ens semblen rellevants en aquest apartat. D'una banda, el projecte i l'ambient de centre i el modelatge que suposa, fent especial referència a les condicions d'espai, temps i entorn del mateix centre; de l'altra, les propostes de transformació metodològica sobre el treball a l'aula i, finalment, algunes consideracions sobre la tirania curricular i l'avaluació, que han de tenir també un projecte al darrere i una consideració i intenció educatives.

En definitiva, s'ha de pensar la trajectòria del docent al centre i el seu context. Resulta fonamental, des del nostre punt de vista, el lideratge dels equips directius, el treball en equip i la cohesió interna dins el centre per atrevir-se a ser disruptiu i a canviar el que no funciona. D'altra banda, ens imaginem que els canvis que recull aquest document han de ser, per analogia, més semblants a una rampa que a una escala de graons. S'ha de pujar a poc a poc, amb un esforç mesurat, i hom no pot aturar-se a risc de retrocedir. Sabem que el canvi és permanent i la nostra proposta és només una fotografia fixa d'un espai i un temps.

### **El projecte i l'ambient de centre. Estructures de l'espai i el temps**

Aspectes com els espais i els temps, que sempre han estat més presents en altres etapes com l'educació infantil, són avui una dificultat



afegida a l'hora de dissenyar canvis en les condicions materials a les aules de secundària. Qui posaria en dubte que les aules dels més petits han de tenir colors o que les seves taules i cadires han de garantir el correcte desenvolupament d'un cos que creix i que és extremament vulnerable? Això mateix no s'ha començat a demanar per a les aules de secundària fins fa ben poc. Estem fermament convençuts que els espais i els temps són instruments de primer ordre en la intervenció educativa, i que això no depèn de l'edat de l'alumnat. Les persones interactuem amb l'ambient i aquest ens influeix. Segons Zabalza (Zabalza, 1996): «L'espai en educació es constitueix com a estructura d'oportunitat. És una condició externa que afavorirà o dificultarà el procés de creixement personal i el desenvolupament de les activitats instructives. Serà facilitador o, ans el contrari, limitador, segons el nivell de congruència respecte als objectius i la dinàmica general de les activitats que es posin en marxa, o en relació amb els mètodes educatius i instructius que caracteritzin els nostres estils de treball». Podem preguntar-nos així: és l'espai de les aules de secundària un facilitador o un limitador? Per no parlar de la importància que tenen tots els sentits: oïda, tacte, olfacte, gust, i, naturalment, la vista, en el descobriment de la realitat. Així, per exemple, quina forma millor hi ha de copsar la por davant d'un bombardeig que escoltar un tall de so amb els ulls tancats.

I allò que diem sobre l'espai, sembla igualment vàlid per al temps. Hi ha, per exemple, un temps que és determinat per la durada de l'etapa, temps individuals, temps col·lectius, temps de joc, temps de decisió, temps de tranquil·litat, temps de rutina i temps de sorpresa, temps d'arribada i de sortida, temps d'activitat i de descans, temps de silenci i temps de treball, temps per pensar i temps per al diàleg, temps d'ajut i de servei. No s'ha fet una reflexió prou profunda sobre com s'han de regular aquests temps, a l'escola, en l'etapa de secundària. La tradició fonamentada en els currículums conceptuals, amb una distribució rígida i uniforme del temps, avui omple pràcticament els espais horaris de la majoria de les escoles de secundària.

Les condicions d'espai i temps en les quals tenen lloc els aprenentatges són variables essencials per tal que l'aprenentatge es produeixi. Això sempre ha format part del «currículum ocult» (entès com el conjunt d'aprenentatges que no apareixen en els documents oficials i tenen a veure amb costums, normes, ambients, llenguatges, creences...) de les escoles, i sovint no ha rebut l'atenció que mereixia en l'educació secundària, a diferència de l'educació infantil o primària.

En primer lloc volem assenyalar l'espai d'esbarjo, el que en diem, habitualment, el pati. Sorprèn examinar el concepte i l'estructura temporal dels espais d'esbarjo de molts països europeus, que contrasten amb la uniformitat dels projectes catalans. Per poc que hi pensem, ens adonarem que el pati és una estona educativa, on es produeix convivència i conflicte, on es reproduïxen estructures de poder entre edats i gèneres diferents. Tradicionalment, aquest espai s'ha abandonat a l'atzar, a la tradició del que sempre s'ha fet, o, com a màxim, s'ha procurat garantir la seguretat física de l'alumnat, que no prengui mal. Per poc que haguem assistit a alguna estona de pati, ens haurem adonat que predominen, en la secundària, els jocs de pilota, majoritàriament de nois, i que els adolescents i joves —sobretot, les noies— aprofiten aquestes estones per parlar. Es podrien fer propostes alternatives? Sembla possible, en efecte, proposar opcions com un racó dels jocs de taula, el de lectura, el d'interacció entre cursos o el de jocs organitzats per la mateixa escola, o millor encara, obrir espais de participació en què l'alumnat pugui col·laborar en el disseny dels espais d'esbarjo. D'altra banda, l'educació no formal ha tingut un paper molt rellevant en l'educació del país i potser és un recurs per explorar on experts en aquest camp poden obrir nous models i formats d'aprenentatge fora de l'aula, com ja moltes escoles han fet en les etapes dels més petits.

De la mateixa manera, l'espai de passadissos, mirall de les feines que es duen a terme, hauria de rebre un tractament, al nostre parer, més meditat. No es tracta tant d'una exposició de treballs fets a l'aula —que

també— com de «tematitzar» aquests passadissos, tant des d'un punt de vista nominatiu —posar noms als espais fruit d'un procés participatiu— com d'exposicions —per exemple, fer un museu de pau—, com del treball de determinats valors —el silenci, la generositat, el civisme a l'escola—, que podrien pactar-se i gestionar-se amb la intervenció de l'alumnat. L'escola innovadora a secundària volem imaginar-la amb racons —fins i tot el de pensar o parlar— que puguin obeir a la planificació i ocupació de la totalitat de l'espai escolar. Aquesta totalitat es completaria amb l'obertura de les aules (retirant envans de pedra i substituint-los per espais de vidre, per exemple...) a la mirada exterior, a la connexió entre l'interior i l'exterior de l'aula de secundària. Trencar barreres arquitectòniques, per obrir ponts de diàleg.

Una consideració a part mereix el temps, que tradicionalment s'ha dividit, en l'etapa que abordem, en temps de classe i d'esbarjo, en horaris rígids i dividits per matèries estanques. Segons la nostra opinió, a l'escola secundària li manquen altres temps. Manca un temps per a l'assemblea que decideix (fugint de la trobada informativa), un temps per al diàleg o el debat, un temps per investigar, un temps per presentar, un temps de planificació, un temps de gestió. Entenem que el treball interdisciplinari seria imprescindible per poder abordar aquests temps.

D'altra banda, ens sembla també recomanable aprofitar la vida cultural, associativa, institucional i empresarial de l'entorn en el qual es troba ubicat el centre per generar sinergies que obrin la porta a la col·laboració dels diferents agents socials, econòmics i culturals del barri, poble o ciutat, per poder establir un entorn potencialment educatiu. Els museus, les empreses, la vida associativa de tota mena són un factor potent per obrir l'escola a l'exterior. Un bon exemple són les escoles Magnet, una iniciativa de la Fundació Jaume Bofill i el Departament d'Ensenyament; aliances d'èxit en què s'aparella un centre educatiu amb una institució artística, científica o acadèmica de referència.

Aprofitem per citar també, com a exemple concret —i exportable— de les enormes possibilitats que s'obren, el projecte Sarrià-Sant Gervasi. Districte de Coneixement (vegeu la webgrafia). Des de la seva pàgina web es defineix així: «Knowledge District és el nou projecte de desenvolupament de l'economia del coneixement impulsat pel districte de Sarrià-Sant Gervasi i l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta nova iniciativa neix per facilitar la col·laboració entre els diferents agents d'educació, salut i empresarials del districte, vinculats al sector del coneixement, per buscar i construir noves oportunitats socials i econòmiques. En l'Associació del Knowledge District hi han intervingut fins ara 140 professionals de 80 empreses i institucions, entre els principals agents acadèmics, sanitaris i econòmics presents o vinculats a Sarrià-Sant Gervasi, amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta és una associació impulsada per l'ajuntament del districte, però els seus autèntics protagonistes —i, en definitiva, decisors— són i seran els agents associats; és amb aquest objectiu que s'ha creat una associació publicoprivada».

## **Propostes de transformació metodològica sobre el treball a l'aula**

En aquest nou mil·lenni ja queden pocs àmbits de la vida personal i professional que no s'hagin vist trastocats per la irrupció massiva de la tecnologia. En educació, els avenços en intel·ligència artificial, les impressores 3D, la realitat augmentada, la transcripció instantània i el reconeixement de veu posaran i estan posant ja a prova l'actual visió de l'aprenentatge que es proposa als nostres centres. En aquest nou marc on tots els estudis apunten que les noves generacions s'hauran d'afrontar a un entorn laboral que haurà d'incorporar en els propers anys un nombre important de noves professions, té sentit continuar oferint una formació basada en estructures i necessitats formatives del passat? El consens és clar, però la velocitat de transformació educativa dels nostres centres està massa allunyada de les necessitats imme-

diate del nostre alumnat. Si acceptem que les necessitats formatives de la societat actual rauen majoritàriament en habilitats i competències per a la vida, la transformació metodològica per arribar-hi pot prendre diferents formats, però en cap cas els nostres alumnes es mereixen una versió educativa caducada que no els proveeixi de les eines i recursos que els requerirà viure en societat. Ens referim, entre altres, a la necessitat de definir currículums oberts, treballar a partir de competències del conjunt de desenvolupament i no tan sols acadèmiques, establir un equilibri entre optativitat i obligatorietat, pensar en agrupaments d'estudiants que facilitin la presència de menys professors fent classe a un mateix grup encara que això suposi un menor pes de l'especificitat.

D'altra banda, no podem descuidar l'aclaparador volum d'informació que els joves d'avui tenen al seu abast. Aquest fet convida els docents a donar sentit a un altre aprenentatge a l'alumnat promovent la identificació de fonts creïbles i la validesa del que llegeixen, connectant aquests nous coneixements amb altres aprenentatges previs.

No podem analitzar les competències que segurament seran necessàries en el que queda del segle XXI, perquè moltes són encara impensables. Però sí que volem citar que la complexitat, l'acceleració en la difusió dels coneixements i la globalització en tots els camps imposen unes habilitats i competències que l'escola haurà d'incloure necessàriament com a prioritat educativa. També creiem que cal fer esment del pensament crític i creatiu, la resolució de problemes, la innovació, el treball en equip, la comunicació, l'esperit emprenedor, el lideratge i la ciutadania racional i moral.

Més enllà de metodologies concretes que segur que s'aniran desenvolupant en els propers anys, el que creiem veritablement rellevant és estimular la capacitat de concretar les necessitats formatives del nostre alumnat i, a partir d'aquestes, cada projecte, amb singularitat adequada al seu entorn, haurà de seleccionar les metodologies més adients.

Al nostre abast ja es desplega un dens banc de noves metodologies que sobretot es basen en tres aspectes: la transformació del rol docent, la incorporació de l'alumnat en el centre del procés d'aprenentatge i la transferència d'allò que s'aprèn a un context real. Parlem de treball en grups cooperatius, de l'aprenentatge basat en problemes, del treball per projectes transversals, dels treballs o aprenentatges competencials o la ludificació, per posar alguns exemples. Han nascut altres metodologies que, n'estem convençuts, tindran una gran penetració en els propers cursos, com les *flipped classes*, STEAM, el *mindfulness*, l'educació emocional o la filosofia per a nens.

I és clar que no podem parlar amb rigor de transformació educativa sense entendre la tecnologia com un suport universal a l'aprenentatge. Avui un gruix molt important d'alumnes, de qualsevol institut, disposen d'algun dispositiu mòbil amb accés a la xarxa. Des de la perspectiva educativa BYOD (*bring your own device*), l'aprenentatge ha de traspasar les parets de l'escola per connectar-se al món.

També és clar que, en aquest procés, els llibres de text no hi tenen cabuda, o, si més no, en la concepció educativa amb què ara estan dissenyats. La inversió actual que suposa la compra de llibres a moltes famílies podria prendre altres formats molt més rendibles des del punt de vista pedagògic.

No podem perdre de vista la propagació cada vegada més notable dels cursos en línia oberts i massius o MOOC (*massive open online course*), cursos oberts de les universitats més prestigioses o d'aprenentatges no institucionals accessibles a tota la població. Sembla obvi que el sistema educatiu ha de canviar per adequar-se a les noves necessitats i no perdre eficàcia en la tasca que li és pròpia. Per això considerem els avenços neurocientífics com a avenços metodològics. Si observem que la neurociència ha avançat en els darrers anys com mai ho havia fet abans i ens aporta una visió nova sobre la potència i el funcionament del cervell i el comportament humà, resultaria im-

prudent no intentar aplicar als processos d'ensenyament-aprenentatge allò que anem coneixent. Evidentment, és molt extensa la bibliografia que es podria citar per aprofundir en aquesta qüestió.

Ens limitarem a citar el testimoni del biòleg David Bueno, investigador de genètica a la Universitat de Barcelona (vegeu la webgrafia). El passat 9 d'abril de 2014, va oferir pautes sobre la relació entre neurociència i educació, en una xerrada a la Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació (FCRI). De manera sintètica, el professor Bueno va afirmar que «cal activar l'emoció» en l'alumnat, sobretot adolescent, ja que en aquesta etapa de la vida el desenvolupament de les connexions (sinapsis) entre àrees molt distants del cervell, de les àrees motivacionals de premi i recompensa i la maduració del còrtex prefrontal (raonament, lògica, atenció, control emocional...) així ho aconsellen. David Bueno recorda el rellevant «paper de les recompenses», que impliquen reconeixement social, a l'hora de dissenyar objectius concrets i assequibles. La creació de vincles i la mostra de la pròpia feina als iguals o als pares solen ser potents factors motivadors de l'aprenentatge. L'ésser humà aprèn per imitació i empatia en un món que és social, i és per això que cal potenciar el treball cooperatiu, on poden mostrar-se les intel·ligències múltiples (Gardner, 2011). David Bueno també recomana al professorat una «actitud d'aprenentatge» conjunt amb l'alumnat i un perfil emocional de confiança, coherència, alegria i bon humor, per predisposar les neurones mirall de l'alumnat als nous aprenentatges. Aquestes neurones s'activen quan un animal o una persona desenvolupa la mateixa activitat que està observant executar a altri, especialment de la mateixa espècie. Fonamentant-se en els coneixements que ens aporta la neurociència, el professor Bueno reivindica l'«educació lenta», amb menys temes però més ben apresos, en un ambient adequat; de nou, la connexió emocional.

Tal com es remarca al document *Repensar l'educació*, elaborat per la Unesco (vegeu la webgrafia): «A més, s'ha de reconèixer l'impacte dels factors mediambientals, com la nutrició, el son, l'esport i l'en-

treteniment, per a un funcionament òptim del cervell. És igualment important que reconeguem la necessitat d'un enfocament holístic que reconegui l'estreta interdependència entre benestar físic i intel·lectual, com també la interconnexió entre cervell emocional i cognitiu, cervell analític i creatiu. Les noves direccions de la recerca en neurociències aportaran més coneixements a la nostra visió de la relació entre natura i educació i ens ajudaran a afinar les nostres iniciatives educatives».

## La tirania curricular

El terme *currículum* és un concepte que ha anat variant de significat des de la Llei general d'educació fins a la LOMCE. La LOGSE el va definir com tot allò, en el medi escolar, que es pot oferir a l'alumnat com a possibilitat per aprendre; no tan sols conceptes, sinó també principis, objectius, procediments i actituds. I que, alhora, abasta els mitjans a través dels quals l'escola ofereix aquestes oportunitats, inclosos aquells pels quals avalua els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta definició, però, s'ha vulgaritzat i ha quedat reduïda a un terme anterior, *programa*, que creiem que ha acabat desplaçant en l'ideari col·lectiu docent la definició primitiva. El programa s'ha reduït als temes que cal tractar, als conceptes que cal impartir. Així, s'ha encetat un dilema que els autors d'aquest escrit consideren fals i capciós. O es fan tots els temes i l'amplitud del currículum imposa metodologies més transmissores, o es fan poques temàtiques, amb un major aprofundiment, i això genera un alumnat amb poc coneixement conceptual. I diem que és un fals dilema perquè, en qualsevol cas, la tria proposa optar entre el dolent o el pitjor i deixar de banda altres objectius. No volem alumnes sense un marc conceptual, però no volem tampoc alumnes que no puguin pensar per ells mateixos, de manera autònoma. I pensar requereix temps i reflexió. S'ha de superar doncs aquest fals dilema, per avançar cap a altres principis educatius.



D'altra banda, no es pot obviar la pressió, a vegades inconscient, que exerceix el llibre de text en la metodologia, les rutines i el paper del docent a l'aula pel que fa al currículum. El llibre de text i el currículum s'han convertit en un dels principals inhibidors de la creativitat, perspectiva i flexibilitat educativa dels docents de secundària, i en molts moments s'han utilitzat com a pretextos davant de les evidents necessitats de transformació educativa, de canvi. El repte de renunciar al llibre de text, o si més no la predisposició a desplaçar-lo d'aquest paper central, té conseqüències immediates a l'hora de revisar molts dels processos que s'esdevenen a l'aula i ofereix un nou marc d'ensenyament-aprenentatge.

**Propostes:** el currículum no tan sols inclou els temes i els conceptes que han de saber els nostres joves. Amb tot, de vegades, els mateixos docents ens pressionem amb la idea que cal treballar el màxim de temes i conceptes perquè en això consisteix ser una persona educada i culta. Certament, l'educació secundària obligatòria continua tenint un plantejament academicista i centrat en la preparació per al batxillerat i l'accés a la universitat, de manera exclusiva. Amb la millor de les intencions, perdem de vista que la qualitat sol estar renyida amb la quantitat i que, a més, la velocitat no afavoreix la memòria i la retenció. Per això cal que cada centre identifiqui quin és el currículum ocult i el visualitzi, que l'expliciti. No es poden treballar les competències si les nostres prioritats són només els temes i les disciplines. La nova escola secundària haurà d'anar trencant el treball per matèries per tornar-lo interdisciplinari; haurà d'anar trobant els punts de contacte entre les disciplines per anar readaptant el currículum en funció de les variables alumnes, famílies, centre, barri... Només un centre profundament atent al seu entorn podrà trobar les estratègies per dissenyar aprenentatges que permetin treballar les competències bàsiques. Sembla clar que el món és complex i que les mirades diferents l'enriqueixen si estan connectades entre si. Ens cal una visió holística de l'educació i l'aprenentatge que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics. La desaparició dels departaments i de les matèries tradicionals sembla el camí per aconseguir-ho,

i la necessitat del treball en equip s'evidencia com la millor estratègia per arribar-hi, tenint en compte, és clar, la complicitat d'una administració que ha d'adequar-se a aquesta nova realitat i confiar en l'autonomia dels centres.

## L'avaluació qualitativa i quantitativa

Igualment, podem trobar dificultats importants quan encarem l'avaluació de l'alumnat. La mateixa paraula presenta dificultats. Què és *avaluar*? De fet, *avaluar* és determinar el valor d'alguna cosa, decidir el nivell de consecució d'uns objectius o l'assoliment d'uns aprenentatges, però també apreciar, estimar, jutjar, sospesar. Des d'aquest punt de vista, s'imposa la consideració que l'avaluació és una acció ben humana i ben constant. Ens passem el dia avaluant perquè ens passem el dia decidint i jutjant, i en cada decisió i judici hi ha una avaluació de la situació. És així com s'imposa un canvi de concepte a l'avaluació, que més aviat podríem definir com puntuar, reduir a nombres i classificar per poder acreditar una llista ordenada. Aquesta avaluació pressuposa una determinada manera de fer que entra en col·lisió directa amb alguns dels postulats que es defensen en aquest text. Neus Sanmartí (vegeu la webgrafia), en un text elaborat per al Departament d'Ensenyament al novembre del 2010, afirma que hi ha dos tipus d'avaluació. Hi ha l'avaluació que regula els aprenentatges i identifica els errors i camins per superar-los (avaluació formativa o formadora), i aquella que serveix de mitjà per comprovar què s'ha après, per classificar o seleccionar l'alumnat, orientar l'alumnat en els seus estudis futurs i el professorat i els gestors del sistema educatiu sobre els canvis que cal introduir. En el capítol 2, pàgina 5 del document, podem llegir: «Aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (i fent qualsevol activitat). Aquesta afirmació és coherent amb entendre l'aprenentatge com el resultat d'identificar què no s'és capaç de fer prou bé, entendre'n les causes i prendre decisions orientades a la millora».

Aquesta és la funció reguladora que, al nostre parer, s'ha escapat en l'avaluació tradicional. Això no vol dir que rebutgem l'avaluació selectiva —en definitiva, necessària—; només proposem ampliar-ne el significat amb altres usos i propostes.

**Propostes:** el plantejament de la secundària que estem desenvolupant demana canviar, de manera important, l'avaluació. Avaluem per certificar un nivell? Avaluem per discriminar alumnes en grups? Avaluem per veure el progrés i orientar l'aprenentatge? Sembla que aquesta darrera opció és la que s'adiu amb un treball per competències. S'ha de tenir un marc orientador sobre com i en quin grau es correspon una avaluació al desenvolupament d'una competència. Així, hem d'avançar cap a una avaluació cada cop més guiada per rúbriques que estableixin als alumnes els passos i criteris que han de seguir per anar assolint els objectius fixats. Els criteris objectius i raonables i el grau d'assoliment han de guiar l'aprenentatge.

D'altra banda, si es treballa de manera cooperativa, en equip, s'ha de poder fer autoavaluació del propi rol i s'ha de poder sotmetre a l'avaluació dels iguals, del grup. L'avaluació de les pròpies activitats d'ensenyament i aprenentatge és una forma de millora i, finalment, la valoració de les fortaleses i febleses del formador per part de les famílies i els discents ens situa en un escenari de millora global necessari. El recurs a qüestionaris ben pensats i honestament emplenats sembla una bona eina.

La tecnologia, com ja s'ha repetit, ha transformat tots els entorns. Quin paper ha de tenir en els processos d'avaluació? En cas de considerar mantenir les estructures actuals d'avaluació, té sentit que els alumnes puguin utilitzar la tecnologia en la realització de proves? La capacitat de respondre aquestes i altres preguntes relacionades amb l'avaluació té una vinculació directa en els processos d'innovació que serem capaços d'introduir.

## EL PROFESSORAT

El professorat ens sembla l'element més remarcable que cal tenir present en aquests canvis que s'hauran de seguir si es vol modernitzar el sistema educatiu, i aquesta necessitat és especialment important en el cas de l'educació secundària obligatòria, que ens ocupa en aquest escrit. El professorat de secundària ha d'evolucionar cap a un nou rol a l'aula, perdre algunes de les pors que paralitzen el canvi i l'evolució i aprendre a treballar d'una manera més cooperativa. A risc de caure en una certa generalització, l'aula ha de deixar de ser la «caixa negra» en la qual no es fa públic el que passa, i el professor de secundària ha de superar una certa «angoixa» d'innovació que s'esdevé amb els canvis accelerats als quals ens té acostumats la tecnologia de la informació i la comunicació. Cal reflexió, és clar, però cal també avançar a poc a poc però sense aturador.

Un professorat convençut que pot dur a terme transformacions, amb els mitjans adequats i amb el suport de l'Administració i les famílies, serà capaç d'aconseguir els canvis que cal per avançar en la reforma educativa. Certament, en la secundària, no serà fàcil, atès que aquest professorat haurà d'assumir canvis en el rol que ha exercit tradicionalment en la seva funció a l'aula. També haurà de renovar-se metodològicament convertint-se en un investigador tant de la seva matèria com de la pedagogia i la didàctica necessàries per portar-la a l'aula. I, finalment, haurà de superar inèrcies que immobilitzen, com la «tirania curricular», la percepció de l'avaluació com a control o la por a la pèrdua de la gestió de l'aula. Són, sense dubte, reptes importants, però que creiem que, amb el suport adequat, avui, estan més a l'abast que mai.

### El canvi de rol del professorat

Avui, el professor de secundària ha de ser capaç de desplaçar una tradició que ha imperat a l'escola des de fa molts anys; també a Cata-

lunya. El seu paper com a gestor únic i indiscutible de la informació i la seva posició central com a constructor del coneixement han entrat en una profunda crisi, derivada de la pèrdua d'aquesta hegemonia. La solitud amb què el professorat encarava la seva tasca tradicionalment a l'interior de la seva aula ha donat pas al **desconcert**. El professional, sobretot a través de les xarxes, rep multitud d'informacions que el conviden a fer canvis i innovacions, amb un temps accelerat, que sovint li generen una sensació d'impotència frustrant i, per saturació, el porten a tancar-se a l'aula, per no poder seguir el ritme. Un professor de secundària avui també ha de tenir dots comunicatius que li permetin acompanyar els alumnes en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. L'ensenyant també ha de saber gestionar l'aula i els conflictes i disruptcions que hi tenen lloc, sobretot en la de secundària, per l'edat adolescent. Avui l'aprenent rep la informació en una multiplicitat de contextos diferents a l'escolar. Si entenem l'escola com un estadi més d'aprenentatge al llarg de la vida i com un espai rellevant a l'hora de generar aprenentatges competencials i del caràcter, que han de formar part del perfil personal de l'alumnat, mentre que l'aprenentatge més tècnic es donarà fora de l'aula i en qualsevol moment de la vida, aleshores el rol docent sens dubte haurà de trencar amb una posició centrada en l'ensenyament com a especialista d'una matèria i passar a promoure un aprenentatge molt més holístic. «L'enorme desenvolupament que ha experimentat el coneixement ha tingut lloc en el marc de l'especificació disciplinar al llarg del segle xx; però aquest desenvolupament és dispers, desunit, a causa justament d'aquesta especialització que sovint trenca contextos, globalitats i complexitats. Aquesta és la raó per la qual s'han acumulat enormes obstacles que impedeixen l'exercici d'un coneixement en el si mateix dels nostres sistemes d'ensenyament» (Morin, 2000). «Un altre factor que ha contribuït a l'encasellament i la dissociació és la clàssica desunió entre la cultura humanística i la científica, que pugna contínuament per aconseguir majors quotes de reconeixement social i per controlar els diversos espais de poder acadèmic i d'influència en la plasmació del currículum» (Carbonell, 2015).

Si abans dèiem que l'aprenentatge requereix curiositat, atenció i memòria, s'estableix com a evidència que aquell projecte educatiu i estil docent que sigui capaç de crear les condicions necessàries perquè fructifiquin aquestes capacitats serà molt més efectiu a l'hora d'aconseguir un veritable aprenentatge que aquell que no en sigui capaç.

D'altra banda, caldrà tenir en compte la continuïtat dels equips i la solidesa dels projectes. Evidentment, si la mobilitat del professorat s'accentua, la capacitat de transformació dels projectes educatius es torna particularment feixuga. Sovint els concursos de trasllat esmicolen l'estabilitat dels equips docents amb greus conseqüències en l'equilibri i la continuïtat dels projectes de l'escola pública. No queda més remei que admetre que hi ha en marxa la definició d'un nou rol docent que s'haurà de configurar com a docent investigador i creador, en permanent procés d'aprenentatge.

**Propostes:** per assolir aquest rol, s'haurà de practicar el treball en equip, aquell que permet a cadascú construir amb les seves capacitats per cobrir les necessitats comunes, avançar en una comunitat d'investigació (com ja proposava Dewey; vegeu la webgrafia).

Aquest docent o aquesta docent als quals ens referim no estan sols. Tenen al seu costat altres companys i companyes, alguns més novells i altres més experimentats. Aprofitar els exemples d'uns i altres hauria de ser prioritari en la formació contínua del professorat. Els docents hem de ser capaços de fer un pas endavant per incorporar models de codocència i multidocència dins les aules de secundària. El modelatge que suposa compartir l'aula amb altres companys comporta un aprenentatge extraordinari, basat en la complicitat i la suma d'estratègies i el debat pedagògic compartit. Per fer-ho es dibuixen dues possibilitats. Una, que requereix polítiques educatives que promoguin aquestes estructures amb inversions en aquesta direcció, i l'altra més restrictiva, reduint agrupacions flexibles o incrementant el

nombre d'alumnes a l'aula i treballar amb dos o més docents dins la mateixa aula. Encara que a primera vista alguns docents es puguin mostrar insegurs amb aquesta proposta, cal saber interpretar aquesta alternativa metodològica en un context nou on el rol docent també ha de canviar. El fet de treballar amb més alumnes o major diversitat d'alumnes no ha de ser un perjudici si dins l'aula s'incorporen metodologies de treball en grups col·laboratius i treball autònom, on el professorat passa a tenir sobretot un paper facilitador de l'aprenentatge.

D'altra banda, caldria pensar en estructures que facilitin la incorporació de mestres docents als centres. Cada projecte té la seva idiosincràsia i és imprescindible un encaix homogeni de tot el professorat del centre. Propostes de tutorització o formació inicial dins el mateix centre dels docents novells per part de mestres experimentats hauria de ser una pràctica corrent als nostres centres per garantir un tracte sincrònic imprescindible als adolescents de les aules de secundària. És clar que és una quimera plantejar estratègies d'aquest estil en un entorn públic on la rotació de professorat a secundària ratlla l'absurd; però aquesta és una prioritat de millora de primer ordre.

Igualment, el professorat ha de sentir que pot participar en la construcció del projecte de centre. Pocs instituts inclouen propostes de treball amb comissions, fet molt més freqüent en centres de primària. Les agrupacions dels docents en comissions afavoreixen el treball en equip, alhora que potencien la implicació amb el projecte del centre, sempre que promoguin una gestió autònoma que hauria de trobar-se pel damunt dels tres primers graons de l'escala de Hart. Alguns centres han estat capaços de fer un pas més amb el treball en comissions i les han obert a les famílies i/o als mateixos alumnes, amb la qual cosa han generat espais molt interessants de complicitat i implicació de tots els agents del procés educatiu.

## Formació inicial per a secundària

Des d'una perspectiva més holística de l'aprenentatge s'obren importants interrogants sobre la formació inicial que requereix la docència a secundària. El punt de partida del professorat actual de secundària és l'especialització i finalment el pas per una etapa de formació generalista sobre didàctica i gestió educativa, el certificat d'actitud pedagògica de fa uns anys i el màster actual. Les necessitats educatives del jove d'avui demanen un nou docent, amb una mirada profundament pedagògica, integral i comprensiva de les necessitats formatives d'aquests joves. Avui, a la majoria de països europeus s'accepta ja la necessitat d'una formació específica de caràcter professional i pràctica i s'abandona l'antic supòsit que per fer classes de secundària l'únic important és dominar els continguts científics de la matèria determinada.

Segons la mateixa Unió Europea, la formació del professorat ha de ser considerada en el marc de l'aprenentatge permanent que reclama l'actual societat del coneixement, com un continu en què cal extremar la cura en totes les fases de la seva evolució professional. D'una banda, és essencial ser capaços d'atreure a la professió docent les persones amb més vocació i preparació. De l'altra, la formació inicial ha de ser de qualitat, tot extremant la connexió entre la teoria i la pràctica i oferint un equilibri entre els continguts disciplinaris i els continguts pedagògics (OECD, 2010).

**Propostes:** des d'aquesta perspectiva segur que calen importants revisions de l'actual estructura de formació inicial del nostre sistema educatiu que promoguin la vocació i qualitat dels docents d'aquesta etapa.

En aquesta mateixa direcció creiem que cal una revisió de l'actual estructura de **pràctiques dels docents novells**. Existeixen múltiples experiències en països europeus d'acompanyament durant el període lllindar. Segons Eurydice (2004), el 50% d'aquests països inclouen diferents mesures de suport per prevenir i superar les dificultats i neces-



sitats que puguin aparèixer. Cal elaborar estratègies d'acompanyament, anàlisis i consolidació d'allò que s'ha après en el moment d'iniciar la docència. D'alguna manera semblaria òptim incorporar mecanismes similars al MIR present en medicina com a estadi intermedi de professionalització.

## **Els equips directius i la selecció del professorat**

Queda palès, a partir del nostre discurs, que la selecció del professorat de secundària ha de millorar d'una manera profunda. Tanmateix, s'ha de procurar que els equips directius tinguin una certa continuïtat i superin les inèrcies itinerants actuals. S'ha de professionalitzar l'equip directiu dels centres sense perjudici que això signifiqui crear una elit docent. L'equip directiu ha de tenir un pla de centre i l'autonomia necessària per dur-lo a terme; s'ha d'implicar a implementar els recursos, necessàriament limitats, en funció de les prioritats educatives que es vagin donant. Ha de ser l'encarregat de dinamitzar l'equip docent, i això inclou plantejar els reptes oportuns i donar les possibilitats de creixement professional que tan sovint es troben a faltar en la nostra docència. Ha de fer equips de treball i desenvolupar projectes realment propis i singulars que apoderin l'equip directiu i l'equip docent. L'estratègia educativa ha de ser a llarg termini, en projectes de quatre anys com a mínim, i no ha de dissenyar només els objectius que ha d'assolir, sinó els passos per arribar-hi, les transicions entre un estadi de partida i un d'arribada. I tot això ha de ser avaluat tant pel professorat de centre com per l'alumnat i les mateixes famílies.

I per què els equips directius no han de ser els responsables últims de la contractació del professorat? Per què aquesta opció comuna en nombrosos països europeus fa tanta por fins i tot de ser esmentada a l'escola pública al nostre país? Si volem educar en competències i desenvolupar noves metodologies, la selecció de personal hauria de validar aquesta capacitació i, sobretot, la flexibilitat per col·laborar a

fer claustre i escola dins un projecte singular de cada centre. Realment, són imprescindibles les oposicions? L'actual sistema de selecció del professorat consolida la idea que l'únic important per al futur docent és el domini dels continguts de les matèries que haurà d'explicar. En efecte, la formació psicopedagògica o la comprovació de qualitats personals o relacionals del futur mestre no tenen un valor real. Tanmateix, com es desprèn de la redacció de l'informe Wall (vegeu la webgrafia) encarregat per la Unesco, molts diversos autors coincideixen a assenyalar la importància d'algun tipus de proves referides a la personalitat dels aspirants.

La negació d'autonomia de gestió real del centre als equips directius de l'escola pública, i d'una manera molt especial en la selecció del professorat, és una manifestació de desconfiança que denota una debilitat profunda del sistema. Probablement, **la manca d'autonomia significativa dels centres és un dels factors més determinants de la fragilitat dels centres de secundària.** La voluntat de les polítiques educatives de garantir un model educatiu centralitzat i homogeni aboca la secundària cap a una mediocritat homogènia. És clar que la descentralització té riscos en la dispersió de models educatius, però podem apostar que es convertiria en un estímul inspirador que milloraria la globalitat del sistema educatiu. És imprescindible delegar responsabilitat i confiança en els equips per a un apoderament imprescindible dels equips docents.

## **L'aprenentatge i treball en equip del claustre de professors**

Els que hem treballat en el marc de l'educació secundària sabem que és molt difícil cohesionar metodologies transversals en les diferents matèries i departaments. La secundària s'ha definit com un espai poc propens al canvi metodològic. D'una banda, el currículum conceptual de les diferents matèries tiranitza, com si fos un modern Leviatan, les possibilitats de canvi metodològic del sistema educatiu, i esdevé una

mena de prejudici en la ment de molts docents. Sembla clar que el món és un, que la realitat multifactorial i complexa és una i que només és aprehensible en la seva complexitat si ens hi aproximem amb mirades diverses. Si els departaments dels diferents centres volen seguir tenint la seva parcel·la de coneixement isolada, sovint amb condicionants laborals i d'hores lectives, resulta difícil posar-se al servei d'un projecte comú. El que s'ensenya és important, per descomptat, però encara ho és més el com ensenyem, per garantir com ho aprenen els nostres alumnes.

Possiblement, l'etapa de secundària no disposa d'equips tan vocacionals com l'etapa que la precedeix. Això, acompanyat del fet que la majoria de docents actuals provenen de titulacions vinculades a llicenciatures o diplomatures que es van introduir a la docència amb cursos pont molt simbòlics, dificulta aquesta consciència d'aprenentatge més global que requereix la formació actual.

## La disciplina i la disrupció

Als autors d'aquest escrit ens sembla que cal diferenciar els termes *disciplina* i *autoritat* per distingir els problemes que sovint porten a la disrupció a les aules de secundària. El terme *autoritat* al·ludeix a l'assoliment de l'obediència, però també a la consideració de l'altre com a expert, a la creació del carisma o aprovació de l'altre a la pròpia tasca. En canvi, *disciplina* seria el seguiment de les pautes donades, de les instruccions proposades. Sovint s'ha mal entès que la disciplina ha de ser ordre i silenci, acatament i obediència, sense adonar-se que la disciplina es guanya, com també l'autoritat. A les aules de secundària solen produir-se —sobretot, en determinats contextos— algunes situacions que cal tenir en compte, com ara aixecar-se sense permís, reptar l'autoritat del professor, no portar el material a classe, molestar un company, preguntar per trencar el desenvolupament de la classe, llançar objectes, fer sorolls, arribar tard expressament, fer un ús ina-

dequat del mòbil... i moltes altres. És evident que totes aquestes actuacions provoquen conflicte a l'aula i un clima de tensió que cal resoldre. Òbviament, existeixen graus que depenen de moltes variables, inclòs el nivell socioeconòmic de les famílies —per citar-ne una—, que ara no és el lloc ni el moment d'abordar. Ens sembla que, ni que sigui només actuant en l'estil docent i la gestió d'aula per part del professorat, es poden aconseguir progressos, d'altra banda imprescindibles, per a la millora de l'educació secundària.

**Propostes:** aquest punt cal afegir l'acció tutorial, que haurà de reformar-se per fer l'autèntica funció que li dóna sentit: harmonitzar l'equip de mestres amb els objectius educatius i les característiques del grup i les persones que han estat confiats, com a col·lectiu, a tots els professors del claustre.

Una de les primeres objeccions que solen manifestar-se en el moment que es plantegen canvis a l'escola sol ser advertir de les dificultats que implicarà en la gestió de l'aula i dels espais del centre. Treballar amb una metodologia activa i treballar la participació no porten al silenci i l'ordre si entenem per ordre i silenci que només se senti la veu del docent. Hi ha d'haver temps també per al silenci i temps per al diàleg, temps de debat i temps d'escolta atenta. L'important és planificar aquests temps i fer-ne un ús intel·ligent. Però també cal tenir present que un silenci mal gestionat pot ser avorriment, desencís i desafecció, i que el soroll ben aconduït pot ser construcció de coneixement, debat, empatia i complicitat.

La metodologia és determinant en l'aprenentatge i també en la disciplina i, per descomptat, en la concepció de l'autoritat. Sovint una reproducció de models tradicionals porta molts docents a la resolució de la disciplina des de la repressió i el càstig, bo i desenvolupant poques estratègies participatives i amb referents positius que promoguin la implicació de l'alumnat en la resolució de conflictes. És imprescindible promoure un treball crític i creatiu sobre la normativa del centre,

de manera que no sigui només creació dels professors i les professores, sinó que també contingui la iniciativa de l'alumnat; possiblement, estiguem establint unes bases importants per diferenciar els conceptes de disciplina i autoritat. I cal dedicar-hi temps i treballar-ho de manera creativa i crítica. Paga la pena que pensem que les normes del centre són un esforç col·lectiu i, com tota obra humana, són perfectibles i subjectes a una actualització i avaluació periòdiques. Així, advocaríem perquè les normes fossin també tingudes en compte en positiu, de manera que hi pogués haver nominacions per presentar alumnes per a una categoria positiva relacionada amb les normes i amb un reconeixement de la comunitat. Així, per exemple, es podrien presentar alumnes per ser reconeguts com a persones mediadores i cíviques. Igualment, la mediació i la gestió emocional haurien de tenir un espai i un temps davant dels conflictes que tota convivència —també l'escolar— produeix. Formar mediadors i mediadores i donar-los temps i espais, establir moments del dia per poder parlar d'emocions, serien elements afavoridors d'una determinada concepció de la disciplina, més personal, més moral.

Característiques com la coherència, la consistència, la predictibilitat, la fiabilitat, la negociació i la justícia semblen necessàries per abordar la dificultat. Situacions com l'efecte Pigmalíó, en què el professor estableix un nivell baix d'expectatives sobre l'alumnat o l'aparició de reaccions agressives o permissives a la disrupció, compliquen el problema i el fan més difícil d'abordar. En canvi, estratègies com guanyar l'atenció de l'alumnat, millorar el seu autoconcepte o aplicar un codi punitiu, en els casos més difícils, poden donar bons resultats.

D'altra banda, també és essencial incloure en la formació inicial i contínua del professorat la necessitat de cura i coneixement d'un mateix. És innegable que en moltes ocasions la gestió personal del docent és difícil. Els docents hem d'estar preparats i «entrenats» per aplicar tècniques que reafirmen la seguretat del docent en ell mateix i evitin l'acumulació de tensions davant de situacions compromeses. De la mateixa

manera que un metge ha d'estar preparat per a la no-curació o mort del seu pacient, també el docent ha de poder assimilar la resposta d'un alumne conflictiu o el seu fracàs educatiu. Finalment, preocupats pels casos d'assetjament escolar (*bullying*), ciberassetjament a menors (*grooming*) i ciberassetjament (*cyberbullying*) que les noves tecnologies estan convertint en crònics, voldríem establir la necessitat de fer pactes assemblearis i campanyes de promoció per prendre posició i rebutjar aquest fenomen que tant patiment causa en les víctimes i és un aprenentatge de crueltat per als botxins i d'indiferència per a la resta. En aquest àmbit possiblement caldria el disseny d'un projecte cohesionat de país per eradicar les relacions tòxiques d'abús de les aules dels centres educatius. Models com el finès, que incorpora el projecte KIVA contra l'assetjament a les aules, poden ser un marc interessant de referència. Això exigeix una escola amb un equip docent sòlid i estable. Una escola amb un potent pla d'acció tutorial, on els adolescents tinguin espai i temps per compartir els seus neguits. L'adolescència és una etapa molt complicada en la qual sovint es pateix molt i, si no es resol bé, pot tenir conseqüències per a la resta de la vida. Necessitem una escola que inclogui activitats de voluntariat, d'aprenentatge servei, és a dir, que s'aprengui des de la pràctica el compromís amb la societat. De fet, Merazzi (1983), en analitzar les dimensions conflictives de les relacions professor-alumne en determinats contextos socials, no dubta a titular el seu treball amb l'afirmació que «aprendre a viure els conflictes és una tasca de formació dels docents».

## El tractament de la diversitat i la inclusió

Sembla obvi, avui dia, que l'educació ha de tenir en compte la diversitat, i que aquesta ha de ser proveïdora d'equitat i oportunitats per a tot l'alumnat. Aquesta diversitat converteix la persona en una unitat des del punt de vista del seu origen, família, capacitats... Les característiques de l'alumnat i la diversitat de ritmes d'aprenentatge semblen una realitat absolutament inqüestionable. A les aules on només hi ha

un docent, resulta complicat i difícil atendre cadascun dels alumnes en el seu vessant de capacitat i de conducta. Sovint el claustre docent es veu desbordat per les dificultats que comporta diagnosticar on hi ha les dificultats i, sobretot, aplicar els abordatges necessaris per fer avançar cada alumne des de la situació en què es troba. Les forteses i les febleses de cadascú obliguen a una anàlisi i una pràctica reflexiva que sovint no es troben, per causes molt diverses. Aquest fet genera una sensació d'incapacitat i cansament, que es transforma en desencís i negativisme, que arriba a la toxicitat quan es converteix en una taca d'oli que s'endú els esforços d'innovació i reflexió fins i tot dels professors i professores més implicats en els processos de millora. A més a més, com ja dèiem, s'hi suma la diversitat de famílies i orígens, que fan necessària l'aplicació d'uns protocols que no es poden fer de manera individual, per part d'un sol professor o professora, i obliguen al treball en equip de tot el claustre. A aquest quadre s'hi afegeixen aquells trastorns —dislèxia, TEL, TDA, TDAH, TEA...— que obliguen l'escola a cercar mecanismes i protocols de coneixement i treball que han de formar part d'un vocabulari comú i una pràctica compartida per part de tot el professorat per garantir un abordatge conjunt i serè.

**Propostes:** que la realitat és diversa ningú pot negar-ho. Hi ha veus que advoquen perquè l'escola no reproduïxi la realitat i sigui un espai creat artificialment. Nosaltres no compartim aquest punt de vista. Ens sembla que l'alumnat ha de viure en aquesta realitat diversa. La diversitat pot afegir dificultat a l'educació, però aquest és el repte de la complexitat. L'escola ha de preguntar-se com integra les persones amb altes capacitats i les persones amb baixes capacitats, les persones que provenen d'un nivell socioeconòmic baix i les que provenen d'un nivell alt, les que tenen una família estructurada i les que la tenen desestructurada, les que provenen d'un origen i les que provenen d'un altre. Les metodologies cooperatives, el pensament curós, el pensament crític, el disseny dels passadissos de l'escola com a espais de trobada o els temps d'assemblea com a temps de convivència,

ensem que poden ser mecanismes que contribueixin al treball de la diversitat. Obrir les aules, obrir les ments, aprendre el rigor investigador del mètode científic i la sensibilitat del servei als altres, sentir-se útil a un mateix i a la comunitat, són, per a nosaltres, maneres de treballar la diversitat. En aquest sentit, advoquem per difondre i fer útil el projecte de Lipman (1991) de portar la filosofia a les aules de nens i joves, no tant com a coneixement i contingut, sinó com a projecte de creació d'una comunitat de recerca presidida pel diàleg filosòfic, en què les veus diverses troben un encaix en una visió calidoscòpica de la realitat. En l'actualitat, molts alumnes de secundària disposen de plans individualitzats; és una flexibilitat metodològica que intenta oferir reptes ajustats al nivell cognitiu o motivacional de cada alumne. Tal com ja s'ha comentat anteriorment, estructurar els aprenentatges amb un focus més proper a la realitat i als interessos de l'alumnat, amb propostes d'ensenyament i aprenentatge més obertes i flexibles i que promoguin les diferents intel·ligències múltiples, ha de permetre que l'aprenentatge ja de per si sigui més individualitzat i productiu. Possiblement, una transformació metodològica és el camí idoni per millorar l'atenció a la diversitat de les nostres aules, encara que no hauria de ser l'únic.

És clar que el territori no és homogeni i la complexitat pel que fa a la diversitat s'aguditzava en determinats centres. La comentada assignació del professorat en aquests centres és especialment important. S'han de desenvolupar nous canals d'assignació i selecció de professorat perquè aquests centres, en lloc de ser trampolins per anar a altres centres més desitjats, puguin disposar dels millors equips, dels millors professionals per afrontar els reptes més difícils.

## **L'ALUMNAT**

Òbviament, qualsevol proposta de millora del sistema educatiu no tindria sentit sense aturar-se a reflexionar sobre l'agent potser més determinant en la dinàmica educativa: l'alumnat.



Una de les tasques urgents que ha d'afrontar l'escola és la de fer conscients els nois i noies que el canvi social i les transformacions dels darrers temps demanen un perfil diferent de jove. Caldrà preparar joves que puguin adaptar-se a les noves possibilitats laborals i, alhora, lluitar per construir un món millor amb la seva participació activa i informada.

## **Competències per al seu futur**

La pedagogia crítica en aquest inici del segle XXI ha formulat un paradigma nou sobre l'educació: cal educar per competències. Aquestes permeten transformar la informació en coneixements que es puguin transferir a contextos diferents dels que originen el seu aprenentatge (no és, per tant, acumulació ni automatisme). Es tracta d'una educació centrada en la creació de relacions d'interdependència per comprendre els altres i un mateix, de manera cooperant i col·laborativa. L'alumnat se situa al centre de l'enfocament educatiu i s'estimula la recerca programant l'abordatge de situacions problemàtiques complexes on el mestre canvia el seu rol de centralitat a l'aula i es converteix en un cooperant més; de vegades, en un expert. Es tracta, doncs, de mobilitzar els recursos per resoldre problemes i construir coneixements que connectin amb la preocupació dels alumnes per la seva significació i lligam amb la vida quotidiana. Evidentment, si es comparteixen aquestes premisses, es fan paleses les dificultats que es deriven, partint d'un model, a secundària, basat en la transmissió de coneixements, de primacia del treball individual i en el compliment d'un currículum temàtic, en molts casos amb una marcada intencionalitat ideològica —especialment, en les assignatures d'humanitats—. Com dèiem abans, un treball per competències implica partir del que l'alumnat ja sap, abordar lentament les connexions amb el que desconeix i, finalment, possibilitar que pugui fer transferència del que ha après en contextos nous i diferents.

A l'escola sempre hem treballat per donar als nostres alumnes la formació que els permetés assolir el màxim de reptes presents i futurs, en l'exercici de la seva llibertat i responsabilitat social. Els éssers humans necessitem coneixements, habilitats i valors. Es tracta de conceptes i destreses que es desenvolupen en un marc d'incertesa en tant que la nostra societat està experimentant, a gran velocitat, molts canvis i molt profunds. Mai com fins ara ens havíem vist impotents per predir mínimament el futur.

**Propostes:** avui dia no serveix una escola, ni models d'aprenentatge de fa cent anys. La societat 2.0, el nostre present, donarà peu a una societat 3.0 que reclama individus creatius, emprenedors, crítics, competents amb les TIC, autònoms, amb alts dots socials, que s'adaptin fàcilment a entorns laborals canviants, capaços de treballar amb qualsevol persona, en qualsevol lloc i moment.

Així, doncs, sembla que la **flexibilitat i l'adaptabilitat hauran de ser qualitats essencials**. A més, el present ja ens està mostrant la dificultat de gestionar l'enorme volum d'informació que es genera de manera que el puguem convertir en coneixement operatiu i disponible. La manipulació és un dels grans obstacles en aquest camí. Només educant el sentit crític, el pensament que diferencia opinions, fets i arguments, podrem gestionar aquest cabal d'informació. Com que, a més, els avenços tindran lloc en el marc de problemes complexos, caldrà treballar també en el pensament creatiu, l'únic capaç d'explorar sortides inesperades i provocadores, l'únic capaç de lligar aprenentatges fets en contextos i temps diversos, en l'aprenentatge formal i no formal.

La nostra societat present, i ens sembla que també la futura, requerirà ciutadans emprenedors, que assumeixin la responsabilitat de generar oportunitats tant en l'àmbit econòmic com en el de la democràcia. Només podrem construir una societat millor basant-nos en el treball i en la solidaritat, en la feina ben feta i en l'empatia.

## Dificultats amb els nous adolescents

Des de fa uns anys ha fet fortuna una nova categoria d'anàlisi respecte als adolescents que conformen l'alumnat de l'etapa secundària obligatòria. Han estat definits com a nadius digitals enfront de les generacions anteriors, qualificades d'immigrants digitals, en la terminologia popularitzada per Mark Prensky (2011). Els discents presentarien així unes característiques ja molt esmentades, com l'atenció dispersa, la curiositat per l'hipervincle i la predominant lectura d'imatges enfront de la cultura verbal i lectoescriptora precedent. És clar que això provocaria dificultats per establir el judici crític, com sabem, molt lligat a la tradició intel·lectual del dubte sistemàtic, inherent a la comprensió verbal profunda. Ens sembla molt encertada la proposta de Jaume Funes (*op. cit.*) sobre una nova terminologia: els alumnes de secundària hauran de ser **residents en el món digital** i cal ajudar-los a superar els impactes negatius que això pugui tenir i capacitar-los perquè n'aprofitin les bondats.

L'accés cada vegada més primerenc al telèfon mòbil (s'estima al voltant dels dotze anys) i la massiva presència d'internet en ordinadors i tauletes personals, tant a casa com als centres escolars, fan que la connexió a la xarxa sigui la normalitat. Internet és avui una estructura bàsica com ho pot ser l'electricitat o l'aigua corrent. Els adolescents viuen connectats en un món connectat. La connexió no és una característica especial dels nostres adolescents, sinó més aviat una manifestació en consonància amb el context social i cultural que els ha tocat viure: la societat de la informació i la comunicació. No podem tancar els ulls als seus nous marcs socials i relacionals, profundament marcats per la immersió en les seves vides de les xarxes socials, amb els inherents impactes beneficiosos i perjudicials. El món ha quedat petit i l'intercanvi d'idees s'ha eixamplat i s'ha accelerat. Tal com fa esment el document de la Unesco, *Repensar l'educació* (vegeu la webgrafia): «Els més de 1.000 milions de joves d'entre 15 i 24 anys que hi ha actualment al món són la generació més informada, activa, connec-

tada i mòbil que s'ha vist. Es calcula que, avui, més del 40% dels joves d'entre 18 i 24 anys d'arreu són a les mateixes xarxes socials, com Facebook i Twitter. Passen molt temps a les xarxes socials explorant i compartint els resultats d'aquesta exploració».

Les noves tecnologies de la informació ens han proporcionat noves eines socials i comunicatives i alhora nous comportaments altament estimulants i addictius. Els nostres joves s'han socialitzat a través de Twenti i Facebook, i es relacionen a través de Whatsapp i d'Instagram. Juguen i viuen en línia cercant la immediatesa i la interconnexió.

Daniel Willingham (2015) diu: «El cervell no està dissenyat per pensar». En aquesta línia ens sembla especialment interessant la guia per educar saludablement en una societat digital editada per l'Hospital Sant Joan de Déu (vegeu la webgrafia). Segons aquest psicòleg cognitiu (*op. cit.*): «Els éssers humans són naturalment curiosos, però si no se'ls ofereixen les condicions adequades evitaran pensar». Tenint presents aquestes premisses, caldrà dissenyar espais d'aprenentatge que ofereixin marcs atractius i propers a la vida de l'alumnat on també se'ls ensenyi a gestionar la impaciència, es fomenti l'autonomia, la responsabilitat i la construcció personal del coneixement. I és des d'aquesta perspectiva, on la incorporació de la ludificació (entesa com a mecànica de joc aplicada a entorns no lúdics) en el marc de l'aprenentatge de l'alumnat pot aportar nous escenaris interessants per desplegar.

I tot això marcat per les noves estructures familiars, molts cops canviants o allunyades de la família nuclear tradicional; no cal citar aquí les múltiples variants de família que trobem avui dia a l'aula, però cal tenir en compte aquests condicionants de manera inevitable si hom vol procedir a millorar l'aprenentatge. Si, a més, situem aquests canvis en el marc d'una crisi econòmica com l'actual, amb les dificultats que es deriven de les delicades situacions de marginació social que podem trobar al llarg i ample de la nostra geografia educativa, tindrem una

visió de la dificultat que comportarà qualsevol intervenció. En definitiva, és l'hora de reconèixer que els adolescents actuals aprenen de manera diferent, sobretot pel que fa als mitjans, dels professors que els volen ensenyar.

## La baixa participació de l'alumnat

Evidentment, l'ensenyament tradicional, per la pròpia metodologia d'ensenyament-aprenentatge, ha deixat poc marge de participació a l'alumnat. Roger Hart, en la seva famosa obra sobre la participació, feta per UNICEF, ja el 1992 (vegeu la webgrafia) estableix una escala amb vuit nivells que podria ser un punt de referència per situar les propostes de canvi a secundària. En els tres primers esglaons ens trobaríem amb una participació esbiaixada. El primer, participació manipulada, ni informaria ni consultaria els seus agents sobre l'acció participativa; en el segon, els nens i joves farien de decoració; en el tercer, se'ls demanaria de manera simbòlica l'opinió, que no tindria cap mena de transcendència en la realitat. El quart esglaó es reservaria a la participació per assignació, informada però sense capacitat de gestió; el cinquè recolliria informació i consulta, però de nou sense gestió. El sisè contindria propostes fetes pels adults en les quals es deixaria participar els infants i joves. El setè seria iniciat pels infants i joves, i el vuitè, iniciat pels infants i joves, compartint decisions amb els adults. Resulta difícil trobar exemples de participació en els darrers nivells de l'escala de Hart, però la participació dels joves hauria de ser un criteri de disseny de l'escola, enfrontada al repte d'aconseguir major qualitat en aquesta participació per anar generant l'autonomia i l'apoderament que definíem com a objectius fonamentals de l'educació secundària. Resulta obvi que a participar s'aprèn participant, i que generar espais de participació hauria de ser prioritari en aquesta etapa en què s'estableixen les bases per a l'exercici responsable i lliure de la ciutadania. La participació requereix un lent i pacient entrenament democràtic.

Dèiem abans que només s'aprèn a participar participant, i que aquesta participació només té sentit i fa honor al nom quan és d'una determinada qualitat. En el nou paradigma educatiu que s'està intentant implementar, a poc a poc, es fa de l'alumne el centre del procés d'aprenentatge i es parteix de les seves inquietuds. El docent perd la centralitat a l'aula. Amb les metodologies que s'han proposat en aquest mateix text, la participació de l'alumnat està situada com a centre de preocupació. També hem vist que es traduïa en temps i espais diversos.

Volem insistir ara en el fet que l'objectiu de la nostra reflexió és la proposta d'aconseguir el creixement personal i social dels alumnes. Aquest creixement inclou, a parer nostre, l'exercici de la ciutadania responsable i participativa. No compartim la concepció de ciutadà com a adult que pren decisions i les assumeix. Això deixa fora de la ciutadania els infants i adolescents, i ens sembla una posició paternalista. Simplement, nens i adolescents han d'exercir la ciutadania en un procés d'aprenentatge de la participació que hauria d'incentivar-se des de l'escola i reforçar-se des de l'Administració en el barri, poble o ciutat.

Hauria de ser un objectiu prioritari del centre —i ens atrevim a dir, de l'Administració— estudiar els àmbits de participació de qualitat de l'alumnat, en particular de secundària, abans que facin el pas a la vida adulta: l'organització de comissions de treball al centre que comentàvem, les assemblees d'etapa o de curs, les activitats internivells en el cas que l'escola inclogui altres infants més petits o els convenis amb altres centres d'educació primària.

En els darrers temps, s'ha obert camí una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat (Puig *et al.*, 2006) en un projecte que analitza l'entorn cercant les necessitats reals per planificar-ne la millora. Els alumnes de secundària podrien realitzar-lo cobrint necessitats del centre o del barri amb la voluntat de millorar-lo.

De la mateixa manera, hauria de ser prioritari mantenir una certa forma de vinculació amb els exalumnes de l'escola, que hi podrien fer tasques diverses (apadrinaments, intervencions a classe, organització d'activitats...), aprofitant la seva experiència, per facilitar eines de reflexió per als seus companys més petits.

## **LES FAMÍLIES**

Les famílies són fonts importantíssims de socialització primària. Els alumnes formen bona part dels criteris que usaran a la vida en l'interior de la família. Per això, sens dubte, són agents que cal considerar en aquesta proposta, tot i que es pugui pensar que en el cas dels adolescents hi hagi també en marxa el procés de separació que cal per arribar a la plena autonomia personal.

El rol de les famílies a secundària ha estat sempre molt més passiu que a primària. Sembla que quan el noi o noia deixa de ser nen, ja no cal fer un seguiment tan proper. Evidentment, no negarem que l'alumnat d'aquestes edats necessita posar a prova la seva autonomia. Simplement, reivindicuem que la família sigui un agent actiu en la presa de decisions i s'impliqui en el projecte educatiu que trïï per al seu fill o filla a fi de desplegar així totes les seves potencialitats i obrir-lo, per què no, en allò que funciona a la resta de la comunitat educativa i al món.

### **El paper de les famílies a secundària. Implicació i confiança**

Sembla, doncs, que la creació de vincles entre la família i l'escola es vagi diluint a mesura que els infants es fan grans. Aquells moments d'intercanvi de pautes educatives entre mestre i família gairebé quotidià, l'ús dels recursos familiars per abordar els aprenentatges, l'arribada de testimonis a les aules procedents de l'entorn familiar dels alum-

nes. Són recursos molt vàlids que es perden a mesura que creixen els alumnes. La mateixa Fundació Jaume Bofill, en l'estudi del 2013, *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i implicació en l'educació* (vegeu la webgrafia), evidenciava que elements com la crisi econòmica, la nacionalitat dels progenitors, el model de família, la incorporació de les dones en el mercat laboral, els canvis en els criteris d'ocupació de les famílies, acaben desfent els vincles entre família i escola que s'estableixen en les etapes primerenques. No és objectiu d'aquesta anàlisi aprofundir en els factors que ho provoquen, però sí que volem destacar que, tal com ja s'ha reiterat, concebem l'educació com a formació d'un pentàgon educatiu entre Administració, escola, docents, família i alumnat. Mancant un d'aquests vèrtexs en el procés, resulta difícil la millora. No volem dir que les famílies no donin suport als seus fills i filles a l'hora de fer deures o no tinguin reunions periòdiques amb el tutor o tutora del centre, o, fins i tot, que no acudeixin a la reunió inicial del curs. Simplement, el paper és més funcional o assistencial que còmplice de l'aprenentatge i reflexiu. I encara que sempre és imprecís generalitzar, hi ha un notable consens en què s'ha anat percebent una progressiva pèrdua de rigidesa i autoritat en el si de les unitats familiars d'una manera molt paral·lela a l'afebliment del vincle entre l'escola i la família. Aquesta certa ruptura o disintonia criterial té efectes especialment rellevants en els joves de secundària.

**Propostes:** però resulta evident que una nova escola requerirà el suport de les famílies per poder funcionar. La participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles és un dret, però també un deure que recull la Llei d'educació en l'article 25, on s'exposa que les mares, els pares o els tutors tenen el dret i el deure de participar activament en l'educació de llurs fills, i el dret de participar en la vida del centre per mitjà del consell escolar i altres instruments de què es dotin els centres en exercici de llur autonomia. Són molts els informes i estudis que associen l'èxit acadèmic i educatiu dels infants i els joves amb variables que depenen directament de l'acció i participació de la família en els processos escolars. En aquest sentit, l'OCDE va seleccionar



com a indicador de qualitat de l'Informe PISA (2006) la participació de les famílies al centre educatiu.

L'escola hauria de tenir en les famílies una part del seu projecte pedagògic. Més enllà de les organitzacions ja previstes per l'Administració com el mateix consell escolar, l'escola ha d'oferir propostes creixents de participació que, en la mesura del possible, permetin a les famílies assolir nivells de participació que millorin l'assistència a activitats organitzades per l'escola. Podrien establir-se trobades pedagògiques voluntàries, participar en comissions de docents, família i alumnes, estructurar-se una escola de pares i mares que pogués desenvolupar-se des de la planificació i els interessos de les famílies, però amb intervenció del claustre de professors o, fins i tot, de l'alumnat. Des del nostre punt de vista, caldria anar encara força més lluny i reivindicar l'entrada dels pares i mares a les aules, fent visites al centre per veure'l viu, en ple treball pedagògic, per fer de formadors, de testimonis, d'avaluadors de la feina dels fills, fins i tot. Obrir la secundària a les famílies sembla un camí que caldrà transitar en el futur. Les famílies han de tenir possibilitats reals i espais reals d'intervenció en el projecte educatiu de les escoles on els seus fills es troben i han de rebre comunicació de l'avaluació formativa amb els consells de millora que poden aprofitar les fortaleeses i millorar les febleses de l'aprenentatge dels alumnes que ens han confiat.

Igualment, iniciatives com la Universidad de Padres, sota el guiatge del filòsof José Antonio Marina, ens semblen prou vàlides per avançar en la implicació de les famílies en l'aprenentatge dels seus fills i filles (vegeu la webgrafia). Possiblement, per a la família, educar avui és molt més complex que en generacions passades. Encara que l'escola possiblement no pot abraçar totes les necessitats formatives que les famílies requereixen avui, d'alguna manera ha de poder compartir amb les famílies aquests espais de conversa on es pugui fomentar l'establiment de criteris compartits i pautes d'intervenció. La desorientació en moltes famílies i la disparitat de criteris entre les diferents unitats fa-

miliars dificulten la definició d'un marc social i relacional compartit. Fets tan complexos com la gestió de la utilització de la tecnologia, la televisió o el joc en l'espai familiar, o les pautes d'autonomia i responsabilitat que exigeixen aquestes edats, en molts casos són grans desconeguts per a moltes famílies, que es manifesten desorientades en la seva implantació.

## **CONCLUSIONS, NECESSÀRIAMENT PROVISIONALS**

No discutirem, per finalitzar, allò que sembla evident. Els pressupostos educatius no són una dada banal per millorar l'educació. Per al 2012, la inversió en educació a Espanya va suposar el 4,55% del PIB, mentre que a Finlàndia va ser del 6,76% (vegeu la webgrafia). Però no es pot reduir a l'àmbit econòmic l'explicació. El reconeixement social de la feina docent encara ens sembla més rellevant.

I tot i això, finalment, els canvis socials, polítics, econòmics i culturals que es deriven en part de la revolució tecnològica obliguen l'escola a canviar les seves premisses educatives i de funcionament. L'escola no és ja el punt de partida d'una carrera professional lineal i progressiva, ni tampoc l'àmbit decisiu de socialització que era en el passat. L'educació secundària obligatòria com a etapa frontissa entre l'educació primària i l'educació postobligatòria ha de fixar el seu propi perfil en la creació de ciutadans i ciutadanes responsables i autònoms que puguin desenvolupar tant com sigui possible les seves habilitats i talents al servei d'un projecte de vida individual i col·lectiu. Això requereix la seva participació activa a l'escola i en la construcció del seu propi aprenentatge, també que practiquin el pensament crític, creatiu i curós.

Tot això no serà possible si no es canvien les estructures de l'escola tradicional tant en la metodologia i la forma de treballar dels professors, com en la implicació de les famílies en el projecte del centre i el nou paper que ha d'adoptar l'Administració educativa.

Tancant el cercle argumentatiu que començàvem, podem dir que l'Informe PISA no ha de ser el detonant per realitzar els canvis que aquest país necessita. Cal investigar més a fons la nostra realitat educativa i proposar fórmules capdavanteres que permetin atorgar a l'escola aquest nou paper que la societat, d'una manera o altra, li està exigint.

El sistema educatiu requereix estabilitat i negació de la influència dels biaixos ideològics per aconseguir una formació eficient i socialment equitativa, que prioritzi la igualtat d'oportunitats i el mèrit. I l'esforç necessari per aconseguir-ho no pot ser fruit de l'actuació de cap dels agents que hi intervenen —família, escola, alumnat, Administració— per separat. Només la unió en una mateixa direcció pot aconseguir els objectius que proposem.

D'una banda, la família ha de perseverar el seu rol educatiu i compartir-lo amb coherència amb una escola que ha de plantejar-se més com a teatre d'oportunitats que com a frontera; de l'altra, l'Administració ha de respectar la llibertat i l'autonomia dels centres i proposar plataformes d'avaluació i millora, incentius d'innovació i creativitat. I, finalment, l'alumnat ha de sentir que l'educació rebuda els obre les portes al futur laboral, personal i social. Ens sembla que les mesures han de comportar llibertat i control, a parts iguals, deixant via lliure a les iniciatives de qualitat i avaluant després la seva aplicació amb propostes de millora o de sanció si és necessari. I això, sense comparatives ni elaboració de llistes de centres que propicien la segregació educativa en les zones socialment i econòmica més desfavorides. Cal obrir camí i ser estendards, perquè només des de la voluntària adhesió es pot fer efectiu el canvi que proposem i que creiem irreversible. No es tracta de decidir si es canvia o no, sinó a quin ritme i en quina direcció. Per això, l'Administració ha de fer normes fàcils i entenedores que permetin als educadors —totes fruit d'una nova educació superior exigent i amb possibilitats de formació becades en els casos brillants, quan hi hagi problemes de recursos— i a les escoles investigar i innovar i als

pares escollir lliurement, amb una informació verificada, el projecte al qual confien allò que tenen de més preuat: els seus fills i filles. Seria possible anar implementant un model que a poc a poc anés sumant a partir de centres d'experimentació, amb objectius concrets de millora del sistema educatiu, que, un cop consolidats, podrien exportar-se a altres centres de similar tipologia.

L'ensenyament no pot estar al servei ni del govern ni de l'empresa, ni de l'escola; només té sentit, a parer nostre, quan es posa al servei de l'alumnat i les seves famílies —i de la societat, també—, no tan sols com a escenari de vida, de talent, de creació de futur i projectes de bona vida definits des de la crítica, la creativitat i, sobretot, la llibertat i la igualtat d'oportunitats.

## BIBLIOGRAFIA I RECURSOS

- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- ENKVIST, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- ESSOMBA, M.A. (2013). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- FUNES, J. (2015). *Cal fer deures? Mares i pares que ajuden a aprendre*. Vic: Eumo.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LIPMAN, M. et al. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo.
- MARTÍNEZ, J.S. (2009). «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO». *Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación*, núm. 2, p. 56-68.

MELGAREJO, J. (2006). «La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses». *Revista de Educación*, número extraordinari, p. 237-262.

MERAZZI, C. (1983). «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 2, p. 101-105.

MORA, F. (2015). *Neuroeducación*. Barcelona: Alianza.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PRATS, E.; ESCUDER, À.; HIGUERAS, E. i EGEA, À. (2013). *La complejidad de un centro de secundaria*. Barcelona: Horsori.

PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

PUIG, J.M. et al. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

SÁNCHEZ, E. (2014). *Ideas creativas para educar*. Málaga: Aljibe.

WALL, W.D (1981). *Educación constructiva para los adolescentes*.

WILLINGHAM, D.T. (2015). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

## Webgrafia

*Com educar avui pel demà*, Cano, M. (2007-2008), Xtec  
[http://www.xtec.cat/~mcano/avui\\_x\\_dema/LLERo7o8\\_avui\\_x\\_dema.pdf](http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/LLERo7o8_avui_x_dema.pdf)  
(consultat el 15 de juliol de 2015).

*La renovació pedagògica durant el segle xx. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*, tesi doctoral de Joan Soler i Mata  
[http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2953/JSM\\_TESI.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf?sequence=1) (consultat el 23 de juliol de 2015).

LOMCE, *Avantprojecte de llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa. Exposició de motius*  
<https://files.acrobat.com/a/preview/596dd4cf-9390-43f4-89c1-fc3e983529b8> (consultat el 26 de febrer de 2016)

Escola de Pares de José Antonio Marina  
<http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/fundacion-educativa-universidad-de-padres/> [www.universidaddepadres.es](http://www.universidaddepadres.es) (consultat l'11 d'abril de 2015).

*Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*, Centre Unesco de Catalunya  
<http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf> (consultat l'agost del 2015).

*Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*, Ministeri d'Educació i Ciència  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/ca/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html> (consultat el 19 d'abril de 2015).

*Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori a Catalunya*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/documentos\\_25.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documentos_25.pdf) (consultat l'11 d'abril de 2015).

*Abandonament prematur dels estudis. Per sexe. 2014*, IDESCAT

<http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508> (consultat l'11 d'abril de 2015).

Xerrada de David Bueno, investigador de genètica a la UB, a la Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació (FCRI), 9 d'abril de 2014  
[www.recercaenacció.cat/.../xerrada-en-video-com-aplicar-la-neurociencia-a-leducacio](http://www.recercaenacció.cat/.../xerrada-en-video-com-aplicar-la-neurociencia-a-leducacio) (consultat l'11 d'abril de 2015).

*La pedagogia de John Dewey*, diversos autors

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/5697/5117> (consultat l'11 d'abril de 2015).

*Com participen mares i pares a l'escola?*, Marta Comas, Sandra Escapa i Carlos Abellán

<https://files.acrobat.com/a/preview/obc5d11b-5870-4c92-bbde-ba-1546c121ec> (consultat el 26 de febrer de 2016)

*Avaluar per aprendre*, Neus Sanmartí, novembre del 2010

[http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf) (consultat l'11 d'abril de 2015).

*Confancia: con voz*, Consejo de la Juventud de España

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2010/area-lectura/mod-1/confancia.pdf> (consultat el 15 de maig de 2015).

*¿Es posible diseñar un buen sistema educativo en la era global?*, Federación Española de Sociología

<http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/555.doc> (consultat el 10 de maig de 2015).

Carta a Andreas Schleicher, director de l'Informe PISA

<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (consultat el 10 de maig de 2015).

Sarrià-Sant Gervasi. Districte de Coneixement

<http://www.districteconeixement.cat/ca> (consultat el 10 de maig de 2015).

*Diari Expansión*, comparativa de països

<http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/espana> (consultat el 10 de maig de 2015).

*Educación constructiva para los adolescentes*, informe Wall per a la Unesco

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136330so.pdf> (consultat el 20 d'agost de 2015).

Escala de la participació de Roger Hart

<http://www.formacionsve.es/salida/documentos/17.pdf> (consultat el 21 d'agost 2015).

ROCA, G. (coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*

[http://www.rocasalvatella.com/sites/default/files/articulo/faros\\_esp\\_baixa.pdf](http://www.rocasalvatella.com/sites/default/files/articulo/faros_esp_baixa.pdf) (consultat el 15 d'agost de 2015). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed.), <http://faros.hsjdbcn.org> (consultat el 15 d'agost de 2015)



**L'educació superior  
i la recerca com a  
àmbits estratègics  
a la societat del  
coneixement**



## **10** El finançament de l'educació superior

Francesc Xavier Grau



## INTRODUCCIÓ

«Com a país, ens trobem de nou en un moment decisiu en els nostres esforços per sortir d'una crisi profunda, reactivar el desenvolupament i establir les bases per a la prosperitat futura, un creixement equilibrat i una major cohesió social.

»Com a poble, hem de reconstruir i millorar les nostres capacitats en l'àmbit personal, interpersonal i institucional per fer front a aquests reptes i oportunitats. Això requerirà una important inversió en educació, inclosa l'educació superior, l'educació contínua, les pràctiques professionals i altres possibilitats de nivell postsecundari.

»Aquest requeriment d'una major inversió en educació arriba en un moment en què, tot i l'estabilització de les finances nacionals, els recursos públics i els ingressos de les llars segueixen tensionats i ens enfrontem encara a múltiples opcions conflictives.

»També arriba en un moment en què el finançament actual de l'educació superior no és sostenible, ateses les nostres dades demogràfiques i les necessitats de finançament d'una demanda en augment. De fet, hi ha un creixent nivell de risc per als estudiants, les seves famílies i les institucions d'educació superior que aquestes pressions de finançament arribin a perjudicar la qualitat de la prestació.»

Aquestes paraules estan entre cometes perquè, efectivament, són una citació: els primers paràgrafs del prefaci del document *The Role, Value and Scale of Higher Education in Ireland*, que, al gener del 2015, va realitzar un grup d'experts (Expert Group on Future Funding for Higher Education), encapçalat pel signant del prefaci, Peter Cassells, exsecretari general del Congrés de Sindicats d'Irlanda.

Són una citació i fan referència a Irlanda, però podrien perfectament ser llegides referides a Catalunya o a molts altres països europeus: la qüestió del finançament de l'educació superior és candent, actual i objecte de molts estudis i posicionaments. I ho és perquè, d'una banda, l'educació superior —i la recerca bàsica que l'alimenta— està al cor de l'estratègia de tots els països i regions en la cerca d'un millor posicionament i competitivitat internacionals (la base d'una societat i una economia del coneixement) i, de l'altra, els costos tant de l'educació superior com de la recerca no paren de créixer, fins a fer témer als governs per la seva sostenibilitat, en el marc d'unes despeses públiques creixents, sobretot de tipus sanitari i social, lligades a un increment progressiu de l'esperança de vida i de l'edat mitjana de la població. Efectivament, arreu d'Europa hi ha una ferotge competició entre serveis públics per uns recursos públics progressivament insuficients que, a més, han vist els darrers anys que ràpidament es poden modificar les condicions per efecte de dinàmiques globals molt per sobre de les capacitats de reacció dels estats.

## **L'educació superior com a bé públic o per al bé públic**

En un llibre anterior a la gran crisi que encara vivim, *The Public Responsibility for Higher Education and Research*, publicat pel Consell d'Europa l'any 2005, Luc Weber i Sjur Bergan ja posaven de manifest la preocupació pel manteniment d'una de les característiques nuclears de la societat europea: l'accés equitatiu a l'educació superior, exclusivament basat en mèrits, i l'elevada confiança en les institucions públi-

ques per proveir aquesta educació i per dur a terme recerca fonamental. La preocupació, doncs, ve de lluny, i es basa en la importància estratègica d'aquest binomi, educació superior-recerca, i en la dificultat creixent per suportar-lo econòmicament per tal de mantenir-lo competitiu en l'àmbit internacional. A aquesta preocupació hi contribueix, també, una competició creixent entre les universitats europees per uns mateixos estudiants, investigadors i recursos globals; el predomini creixent d'universitats nord-americanes i emergent de les d'Àsia i Oceania, especialment de la Xina i Austràlia; el desenvolupament de noves metodologies i tecnologies d'educació a distància i transfronte-rera, i el creixement d'ofertes d'institucions noves, creades amb afany de lucre.

En els darrers anys, essencialment els mateixos en els quals a Europa s'ha desenvolupat un gran projecte harmonitzador de l'educació superior, el procés de Bolonya, la qüestió del finançament públic ha estat permanentment present i, de manera cada cop més clara, està girant al voltant de dos posicionaments alternatius que es resumeixen amb la resposta a la qüestió: constitueix l'educació superior (i la recerca fonamental) un bé públic?

Cada tres anys, els ministres d'Educació europeus es reuneixen per fer el seguiment del desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior (procés de Bolonya); a la reunió de Praga del 2001, per primer cop, van suportar la idea que «l'educació superior hauria de ser considerada un bé públic i que és i ha de continuar sent una responsabilitat pública». Aquests conceptes de *bé públic* i *responsabilitat pública* són força comuns i generalment acceptats, però no exempts de controvèrsia i objecte d'interpretacions diverses, a causa, moltes vegades, de diferències relacionades amb les que hi ha entre països quant a tradicions polítiques i jurídiques i sensibilitats governamentals.

La qüestió de la consideració de l'educació superior com a bé públic ha estat i és objecte de no poques publicacions i discussions acadè-

miques (Tilak, 2008; Chambers i Gopaul, 2008; Stejar, 2011; Marginson, 2014, entre molts altres), però per al propòsit d'aquest document ens referirem, per a aquesta qüestió, a l'article de Bergan (2005) «Higher Education As a «Public Good and Public Responsibility»: What Does it Mean», en què l'autor fa una bona anàlisi del significat i les implicacions del concepte, també en finançament. Com Bergan assenyala, el terme *bé públic* està ben establert en teoria econòmica, en la qual denota un bé del qual es pot disposar lliurement per ser gaudit per tothom; no rival i no excludent. És a dir, el consum del bé per part d'una persona no n'impedeix el consum per part d'una altra, i no és possible excloure ningú de la possibilitat de gaudir-ne. Se'n segueix que els béns públics no són fàcilment comercialitzables, al contrari dels béns privats. Mentre que una característica fonamental de l'educació superior a Europa és l'accés obert a àmplies capes de població, no es pot dir, ni es correspondria amb una visió realista de la situació, que l'accés sigui lliure i no restringit per cap mecanisme ni que, amb moltes diferències arreu d'Europa, no hi hagi certs nivells d'exclusió social. D'altra banda, s'ha fet ja ben evident a través de l'extensió d'ofertes d'educació superior per part d'institucions amb afany de lucre que l'educació superior sí que és un bé comercialitzable.

Per tant, no ens trobem davant d'una discussió tècnica, si més no d'àmbit econòmic, sinó política i, en una mesura determinant, de la interpretació de drets fonamentals tal com els recull la tradició jurídica de cada país. Així, per exemple, quan la Constitució espanyola recull el dret fonamental i universal a l'educació (art. 27), no n'especifica pas el nivell i sí, en canvi, estableix l'obligatorietat dels poders públics de garantir-lo, al mateix temps que sí que especifica en el mateix article que l'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït (és a dir, no ho són forçosament els altres nivells formatius), i es reconeix l'autonomia universitària (és a dir, l'ensenyament universitari està inclòs en el conjunt de l'educació que és un dret per a tothom, garantit per l'Estat). En qualsevol cas, no està gens en qüestió la responsabilitat de l'Estat en la garantia del dret a l'educació superior, ni en l'establiment dels



mecanismes de programació, creació de centres i control de qualitat que siguin necessaris per fer efectiva aquesta garantia, sinó en quina mesura els centres universitaris es financen amb recursos públics (semblantment, queda clar en el cas espanyol que l'interès general és el que justifica la responsabilitat de l'Estat de promoure la ciència i la investigació científica, article 44 de la Constitució, fins al punt de reservar-se les competències exclusives de foment i coordinació general, article 149.1.15a). El veritable punt en qüestió és en quina mesura la completesa d'aquestes responsabilitats implica també la completesa del finançament públic de les estructures i l'activitat bàsica que garanteixen l'accés al dret i l'acompliment de l'interès general. Un altre cop, sobre la qüestió hi ha un debat molt viu, però també coincidència que l'Estat té la màxima responsabilitat i que, tant en la formació superior com en la recerca, ha d'assegurar-se que eventualment no quedin àmbits de coneixement desatesos, amb amenaces cap als interessos de la societat present i futura.

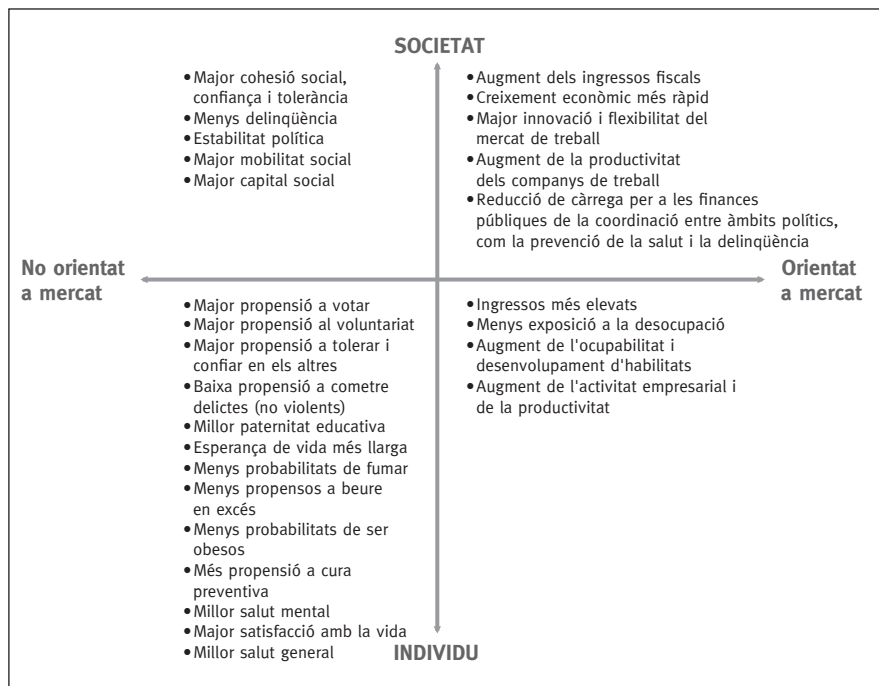
Sigui com sigui, i ja fent referència a la discussió en l'àmbit europeu, les visions alternatives continuen manifestant-se, sobretot en ocasions en les quals cal prendre un únic posicionament, com és el cas dels comunicats ministerials.

De fet, tota la discussió gira sempre al voltant de qui té la responsabilitat de fer front als costos de l'educació superior (i la recerca fonamental), però no sobre la idea de la seva consideració d'interès públic, estratègic. Potser és incorrecte en termes estrictes de teoria econòmica parlar de l'educació superior com un **bé públic**, però totes les societats coincideixen, sens dubte, a considerar que els esforços en educació superior i recerca bàsica ho són **per al bé públic**. Els diferents posicionaments oscil·len també al voltant de l'apreciació sobre el principal beneficiari d'aquests esforços: l'individu que en gaudeix en primera instància o tota la societat que globalment rep els beneficis socials directes i indirectes de l'educació superior. Si el benefici social del consum d'un bé és major que el benefici privat, s'entén que

hi ha una externalitat positiva. La idea que hi ha externalitats positives significatives en l'educació primària i secundària ja no està en qüestió. Una ciutadania alfabetitzada és un requisit previ per al funcionament d'una democràcia, i depèn de l'educació universal gaudir d'una força de treball qualificada, que és fonamental per al desenvolupament econòmic. Les externalitats positives de l'educació superior són menys quantificables, fins i tot més subtils. Fins i tot quan els majors nivells de productivitat i competitivitat comporten recompenses financeres individuals, el global de la societat es beneficia de les innovacions i contribucions empresarials. Potser l'externalitat positiva més valuosa és la referent als efectes globals en cohesió social (Heyneman *et al.*, 2007), que comencen en la mateixa universitat quan aquesta és integradora i no elitista i s'expressen en la major capacitat de desenvolupar una societat més justa quan hom gaudeix dels majors recursos públics que deriven del coneixement que incorporen els seus membres quan participen de la producció material i intel·lectual del país. Sobre l'amplitud i la diversitat dels beneficis de l'educació superior per a ciutadans i societat, és molt útil tenir en compte el quadrant proposat pel Departament for Business Innovation & Skills, del Govern del Regne Unit (2013), que es reproduïx en la figura 1.

La figura 1 mostra una taxonomia de dues vies per als beneficis, amb l'eix individu/societat en una dimensió i l'eix orientat al mercat/no orientat al mercat (o beneficis de més ampli abast) a l'altra. El lector podrà trobar en l'informe original una justificació quantitativa específica per a cadascun dels ítems que apareixen en aquesta figura, que aquí només es presenta per mostrar la diversitat de beneficis de l'educació superior.

En tot cas, no és l'objecte d'aquest document aprofundir, ni molt menys pretendre decidir, en aquesta qüestió que ocupa avui dia una part significativa de la literatura sobre política i economia pública. Però sí que cal definir el marc en el qual es desenvolupa el contingut del document: el de la identificació de la responsabilitat pública en el finançament de l'educació superior i la recerca fonamental. Per a una

**Figura 1.****Quadrant dels beneficis individuals i socials de l'educació superior**

Font: *BIS Research Paper*, núm. 146, Govern del Regne Unit, 2013.

discussió més àmplia i una visió global relativament actual de la literatura disponible, hom es pot referir al mateix llibre esmentat abans (*The Public Responsibility for Higher Education and Research*, publicat pel Consell d'Europa l'any 2005, de Luc Weber i Sjur Bergan) i, particularment, als capítols «Are Higher Education and Academic Research a Public Good or a Public Responsibility? A Review of the Economic Literature», d'Alain M. Schoenenberger, i «Financing Higher Education: the Economics of Options, Trade-Offs and Dilemmas», de Carlo Salerno.

D'altra banda, per acabar d'emmarcar aquest document amb les referències emprades, el lector pot aprofundir en el tema amb els treballs de l'European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU)

i, en particular, amb l'informe *Funding Higher Education: A View Across Europe* (2010), i, sobretot, amb els treballs de l'Associació Europea d'Universitats (EUA), que ja el 2008 va publicar un primer informe EUA sobre finançament, *Financially Sustainable Universities: Towards Full Costing in European Universities*, que va ser continuat el 2011 amb *Financially Sustainable Universities II: European Universities Diversifying Income Streams*, signat ara per T. Estermann i E. B. Pruvot. Més endavant, l'EUA va crear un observatori del finançament de les universitats: Public Funding Observatory, amb un espai web propi (<http://www.eua.be/publicfundingobservatory>) i amb projectes i fòrums específics: EUA Funding Forum (2012 i 2014); Designing Strategies for Efficient Funding of Higher Education in Europe, DEFINE (<http://www.eua.be/define>), amb un informe preliminar, *DEFINE Interim Report* (2013), i tres informes temàtics, *Funding for Excellence* (2014, sobre iniciatives d'excel·lència arreu d'Europa) i *University Mergers in Europe* (2015, sobre les dificultats, els reptes i la gestió del procés de fusions d'institucions), i també *Performance-based Funding of Universities* (2015). Amb anterioritat a aquests informes, la Global University Network for Innovation (GUNi) va dedicar un dels seus informes mundials (*Higher Education in the World*, 2006) al finançament de les universitats; es tracta d'un informe comprensiu, amb l'interès d'aportar dades i informació sobre el finançament de les universitats a totes les regions del món.

Com es pot veure, els treballs i els informes sobre finançament d'universitats és ben viu i, ateses les actuals circumstàncies, ocupa un interès prioritari en tots els sistemes universitaris i en les diferents associacions d'universitats.

## **L'educació superior i la recerca fonamental: base de la societat del coneixement**

Peter F. Drucker aparentment va utilitzar per primera vegada l'expressió *l'economia del coneixement* en el seu llibre del 1969, *The Age of*

*Discontinuity*. Trenta-dos anys més tard va escriure, en l'edició de novembre del 2001 de *The Economist*: «La societat prospera serà una societat del coneixement. El coneixement serà el seu recurs clau i els treballadors del coneixement seran el grup dominant en la seva força de treball».

Drucker parla d'una societat amb un sistema econòmic basat en el coneixement, més que estrictament de la societat del coneixement que la Unesco preconitzà en el seu informe mundial *Cap a les Societats del Coneixement*: una societat del coneixement que genera, processa i comparteix, i posa a disposició de tots els membres de la societat el coneixement perquè aquest pugui ser utilitzat per millorar la condició humana. En qualsevol cas, és la línia de pensament de Drucker la que continua protagonitzant les estratègies d'estats i regions per desenvolupar-se en un escenari de competició internacional. En aquest mateix sentit, Europa fa força anys que situa el sistema del coneixement en un lloc central de la seva estratègia de desenvolupament. La que es coneix com a estratègia de Lisboa (2000) tenia com a objectiu que l'any 2010 Europa s'hagués convertit en «l'economia basada en el coneixement més dinàmica i competitiva del món, amb un creixement econòmic sostenible, més i millors llocs de treball, i una gran cohesió social i respecte al medi ambient». Aquesta estratègia es concretava dos anys més tard amb els acords de Barcelona (2002), pels quals els estats es marcaven com a objectius concrets arribar, el 2010, cadascun al 3% del PIB d'inversió (2% privat, 1% públic) en R+D i al 2% dedicat a educació superior.

No cal dir que la forta i encara duradora crisi que va esclatar el 2008 va afectar aquests objectius, amb caigudes generalitzades del PIB i retallades en despesa pública i inversions allà on s'esperaven creixements. Tanmateix, Europa ha actualitzat els objectius amb l'estratègia Europa 2020, que proposa tres prioritats que es reforcen mútuament i que, de fet, ja eren implícites en el posicionament anterior:

1. Creixement intel·ligent: significa millorar el rendiment de la Unió Europea en matèria d'educació, recerca i innovació i societat digital: utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació.
2. Creixement sostenible: per una economia que utilitzi eficaçment els recursos, més verda i competitiva.
3. Creixement integrador: una economia amb un alt nivell d'ocupació que afavoreixi la cohesió econòmica, social i territorial.

Per tal de mesurar els avenços cap a la consecució dels objectius d'Europa 2020, s'han acordat també per a tota la Unió Europea cinc objectius operatius principals:

1. Ocupació: per al 75% de les persones de 20 a 64 anys.
2. R + D: inversió del 3% del PIB de la Unió Europea en R+D.
3. Canvi climàtic i sostenibilitat energètica: emissions de gasos d'efecte hivernacle un 20% (o un 30% si es produeixen les condicions) inferiors als nivells del 1990; 20% del consum d'energia basat en energies renovables; augment del 20% de l'eficiència energètica.
4. Educació: taxes d'abandonament escolar prematur per sota del 10%; almenys un 40% de les persones de 30 a 34 anys d'edat hauran de completar estudis de nivell terciari.
5. Lluitar contra la pobresa i l'exclusió social: reduir almenys en 20 milions el nombre de persones en situació o risc de pobresa i exclusió social.

L'educació superior i la recerca fonamental estan implicades, d'una manera o d'una altra, en tots aquests objectius, però dos, els remarcats amb negreta, els afecten explícitament i directa. L'estratègia Europa 2020 està molt ben definida, en els objectius operatius i en la jerarquia de les prioritats. Transmet clarament la idea que no es pot pretendre desenvolupar una societat basada en una economia del coneixement (creixement intel·ligent) que no es plantegi com a condi-

ció bàsica la seva sostenibilitat ambiental i social, respectuosa amb el medi i amb la necessària cohesió econòmica, social i territorial. Naturalment que es tracta d'objectius ambiciosos, just el que cal per poder veure en el futur una societat més justa i més feliç. Arribar-hi exigeix invertir-hi recursos, però, quan s'hi arriba, aquests recursos necessaris s'obtenen del valor afegit d'aquesta societat competitiva, justa i sostenible. Aquí rau la hipòtesi bàsica de la societat europea del coneixement: amb el valor afegit d'una societat que progressa de manera intel·ligent, sostenible i cohesionada, es produeixen els recursos públics i privats (taxes, contractes de R+D+i amb empreses, etc.) que són necessaris per sustentar l'estructura bàsica de generació i transmissió de coneixement d'un país, el seu sistema d'universitats investigadores, responsables de la generació de coneixement fonamental en tots els àmbits i de la seva transmissió a les noves generacions, al més alt nivell possible.

Aquest document tracta del **finançament de l'educació superior a Catalunya**, però ho fa des de la perspectiva de quin ha de ser l'interès general que cal cobrir per tal de fonamentar, sobretot, una proposta sobre **quina ha de ser la responsabilitat pública en aquest finançament**. Per fer-ho, cal definir millor la qüestió i explicar quins són els paràmetres/indicadors que s'empren i per quines raons han estat triats. En primer lloc, doncs, el document se centra en el finançament públic de les universitats públiques catalanes: no entra, per tant, en el finançament de l'educació terciària no universitària, que, d'altra banda, a Catalunya i a Espanya té unes característiques diferenciades de les que hi ha majoritàriament a Europa i en molts dels països més desenvolupats. Atesa la particularitat catalana (i espanyola) d'incorporar en un mateix tipus d'institució la formació terciària de grau i de màster de tipus professional i la de caràcter fonamental (que arriba al nivell de doctorat), parlar de finançament d'universitats implica també parlar de finançament de l'activitat de recerca fonamental que s'hi ha de dur a terme forçosament.

També cal definir, d'antuvi, quin és l'abast de la responsabilitat pública i quina és la dimensió material sobre la qual es desenvolupa aquesta responsabilitat.

Amb l'establiment dels objectius operatius d'Europa 2020 s'està fent també una definició fonamental compartida a tot Europa, la de la dimensió del sistema i, consegüentment, la de la responsabilitat pública que se'n deriva: un 40% de ciutadans d'una cohort amb formació terciària i un 1% del PIB d'inversió pública en R+D (el 2% continua sent l'objectiu de la inversió privada). La projecció a Catalunya d'aquesta dimensió global ens duu a un sistema que el 2020 sigui capaç de formar uns 55.000 ciutadans nous cada any (de fet, uns 280.000 en un acumulat de cinc anys) i a una inversió pública total en R+D d'uns 2.000 milions d'euros per any. Actualment, les dades per a Catalunya ja són d'aquestes dimensions pel que fa a la capacitat formativa: dades d'IDESCAT per al curs 2012-13 donen 44.291 titulats universitaris (38.413 en universitats públiques i 5.878 en universitats privades), i 17.228 titulats en cicles formatius de grau superior.

En canvi, pel que fa a la funció de recerca, la distància que cal recórrer fins al 2020 és encara molt gran; les darreres dades d'IDESCAT, corresponents al 2012, donen una inversió pública en R+D de 1.308,95 milions d'euros (0,63% del PIB) i una inversió privada de 1.682,06 milions d'euros (0,81% del PIB), amb un total de 2.991,01 milions d'euros (1,45% del PIB). És a dir, la part pública caldria que s'incrementés un 50% en els propers cinc anys i la privada, un 250%, per sobre del que ho pugui fer el PIB, objectius que poden semblar massa llunyans, però que obligatòriament cal prendre com a referència, malgrat l'encara desfavorable situació econòmica. Només amb una actuació decidida cap a la consecució d'aquests objectius (com altres països han demostrat que es pot fer) Catalunya podrà mantenir-se entre les nacions avançades d'Europa i del món, i contribuir al desenvolupament d'aquesta societat europea competitiva, justa i sostenible.



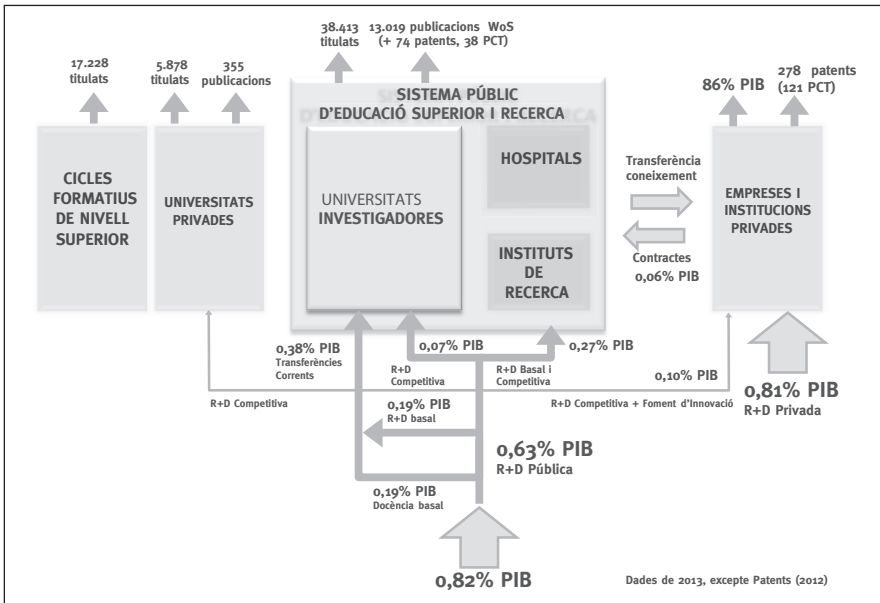
La figura 2 mostra esquemàticament quina és la dimensió actual i l'abast de la responsabilitat pública en educació superior i recerca fonamental, amb dades del 2013 (excepte les que es donen sobre patents, que corresponen al 2012, les darreres que proporciona l'INE). En aquest esquema, i a la resta del document, s'ha escollit un conjunt de dades específiques com a caracteritzadores de la dimensió física, humana i científica del sistema. Naturalment, qualsevol tria finita implica una simplificació. La missió de la universitat va molt més enllà de la formació d'un cert nombre de ciutadans o la publicació d'articles científics. Tanmateix, aquestes dues dades —nombre d'estudiants i nombre d'articles— són els indicadors més directament relacionats amb el volum d'activitat reconeguda internacionalment i són, a més, els que permeten, per la seva universalitat, una millor i més clara comparació amb les dimensions d'altres sistemes.

Així, per a la **dimensió d'activitat docent** es tindrà en compte el nombre total de persones que el sistema forma en un any determinat (persones matriculades), per davant d'altres possibilitats com ara el nombre de persones titulades o el nombre d'estudiants equivalents a temps complet. La raó de la tria és, en primer lloc, pràctica, ja que és una dada proporcionada per tots els sistemes i fonts estadístiques, però també cal tenir en compte que l'esforç i el valor global s'obtenen de la formació, total, parcial o fins i tot incompleta, d'aquests ciutadans inscrits i no tan sols dels titulats.

L'**activitat investigadora** proporciona molts més resultats que les publicacions científiques, i la seva dimensió, amb moltes diferències disciplinàries, té a veure també amb variables de tipus *input*, com ara el nombre de projectes desenvolupats o recursos econòmics mobilitzats. Tanmateix, una altra vegada la dada amb màxima comparabilitat és la dels articles científics recollits en bases de dades internacionals. Les diferències disciplinàries quant a la participació en aquestes bases de dades o la resta de producció científica que no hi és inclosa afecten tots els sistemes universitaris, de manera que aquesta representa una bona indicació

de la dimensió científica global, especialment a efectes comparatius. En aquest document s'utilitza informació proporcionada per la Web of Science (WoS) i per SCOPUS. L'esquema de la figura 2 inclou també informació sobre patents (en aquest cas espanyoles i PCT –patents protegides internacionalment a través del Patent Cooperation Treaty–). Un cop més, es tracta d'un indicador àmpliament emprat, que dóna idea de l'extensió de l'activitat de generació de coneixement protegible pel seu interès econòmic. És una indicació sobre en quina mesura el sistema productiu treballa per a la seva pròpia competitivitat a través de la innovació. Naturalment que no ho és tot, però, com succeeix en el cas dels articles, els grans nombres que corresponen a l'activitat de països sencers filtren les singularitats i, finalment, les magnituds correlacionen.

**Figura 2.**  
Dimensió i fluxos econòmics i de resultats del sistema català d'educació superior i recerca



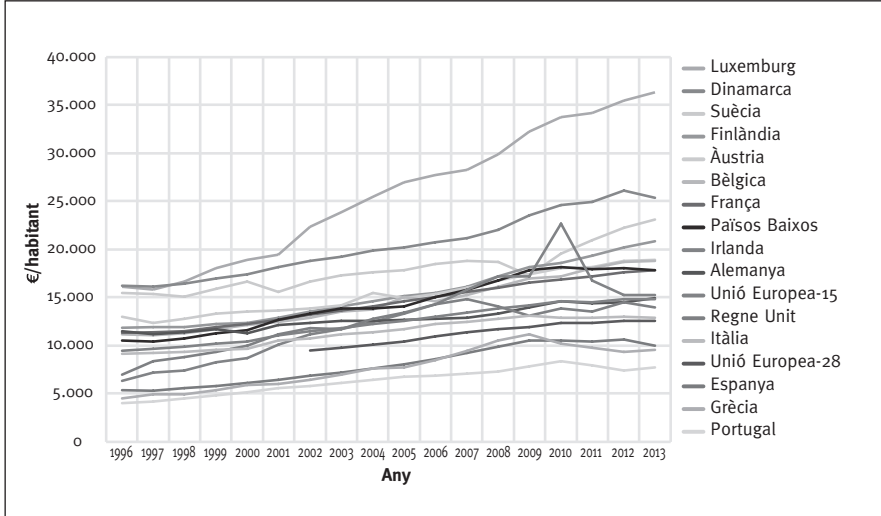
Font: elaboració pròpia, a partir de dades d'IDESCAT, Departaments d'Economia i Coneixement i Ensenyament, WoS, Scopus i INE.

La figura 2 conté també informació sobre la dimensió econòmica del sistema, sobretot pel que fa a la part que afecta aquest document: l'esforç públic que sustenta l'activitat docent i la investigadora de la universitat pública, que és finalment l'objectiu del treball. Aquí es pot veure que l'any 2013 el total d'inversió pública en universitats va ser equivalent al 0,45% del PIB de Catalunya (la manera també més estandarditzada de comparació internacional), distribuït en un 0,38% dedicat a activitat corrent (de docència i de recerca, però essencialment distribuït amb criteris d'activitat docent) i un 0,07% corresponent als projectes de recerca que les universitats han desenvolupat de manera competitiva. Quant a *outputs*, s'especifica aquí també el nombre de patents, malgrat que més endavant només es faci la comparació amb la dimensió científica d'altres sistemes a través del nombre de publicacions, per tal de mostrar una singularitat que té a veure amb la situació actual deficitària del nostre sistema de ciència: d'un total de 251 patents PCT registrades des de Catalunya l'any 2012, només un 48% ho va ser per empreses i un 15% ho va ser per universitats públiques, un percentatge anòmal, per elevat, en el panorama internacional, però no per una xifra molt elevada de patents d'origen universitari, sinó per una xifra excessivament baixa d'origen empresarial. En la mateixa direcció, l'esquema també mostra com el 0,81% del PIB que sustenta la investigació en empreses (i que en el 2020 hauria d'arribar a ser el 2%) se suplementa amb un 0,1% addicional d'origen públic, i que d'aquest total 0,91% només un 0,06% reverteix en el sistema públic via contractes amb empreses.

En tot cas, i sense entrar-hi en detall pel fet que el tema és fora de l'abast d'aquest document, centrat en finançament, la responsabilitat pública no es limita a assegurar o a millorar aquests fluxos econòmics; resumidament, es pot dir que (1) la primera responsabilitat és garantir l'accés a l'educació superior, com en el cas de Catalunya estableix la Constitució espanyola; (2) també és responsabilitat pública l'establiment dels mecanismes necessaris d'assegurament de la qualitat de tot el sistema i de rendició de comptes públics; (3) és consubs-

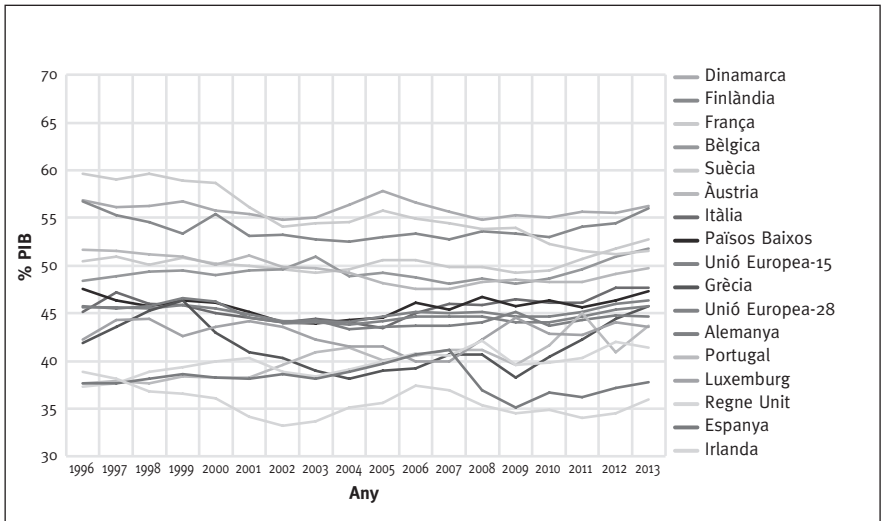
tancial a la consideració d'educació superior i d'interès general per al bé comú, la responsabilitat pública d'assegurar-ne un accés equitatiu. El principi bàsic sembla clar: constitueix una responsabilitat pública que cap candidat qualificat no es vegi privat de l'accés a l'educació superior per manca de mitjans materials per estudiar. Aquesta responsabilitat fonamental requereix també uns recursos públics que van més enllà dels que s'entenen internacionalment com a part del finançament de les universitats, i cauen dins el concepte addicional de «suport a estudiants», que no s'analitzarà en aquest document, dedicat al finançament de les universitats. Malgrat això, cal tenir present la seva importància en la definició global del sistema i de l'esforç públic necessari; i, finalment, (4) els recursos públics sorgeixen de les aportacions que ciutadans i empreses fan a través dels impostos. És, naturalment, responsabilitat pública que el sistema impositiu contingui els elements necessaris de **progressivitat i rigor** que el facin just i coherent amb la participació directa del ciutadà en el finançament dels diferents serveis públics (polítiques de copagament). No correspon a aquest document entrar en propostes que fan referència a la política fiscal de cada societat, però sí que convé notar que hi ha d'haver consistència entre el nivell impositiu mitjà que suporten els ciutadans i el nivell de participació en cadascun dels serveis públics que utilitzin. I, en aquest aspecte, Catalunya parteix d'una molt mala situació actual. Catalunya no té encara capacitat per establir la seva política fiscal i el sistema impositiu que té és l'establert a Espanya. En un treball anterior, Grau (2012) feia notar que Espanya és un dels països de l'Europa Occidental (UE15) amb menys despesa pública en relació amb el seu PIB i per habitant, mentre que el nivell impositiu directe que suporten els ciutadans és un dels més elevats d'Europa (i encara més a Catalunya, només superada per Dinamarca), i que l'ingrés públic total és també dels més baixos de la UE-15. Les figures 3 i 4 representen una actualització de les dades mostrades a Grau (2012); en la figura 3 es representa la despesa pública per habitant, segons la qual Portugal, Grècia i Espanya ocupen sempre les darreres posicions (i disminuint-la a Espanya), i, en la figura 4, l'ingrés en re-

**Figura 3.**  
Despesa pública dels països de la UE-15 per habitant



Font: elaboració pròpia, amb dades d'Eurostat.

**Figura 4.**  
Ingressos públics de països de la UE-15 en relació amb el PIB



Font: elaboració pròpia, amb dades d'Eurostat.

lació amb el PIB. Amb això es fa evident que hi ha defectes estructurals en el sistema impositiu (una combinació de frau fiscal i economia submergida exageradament elevats, però també una arquitectura impositiva no prou justa que pressiona desproporcionadament els ciutadans i la petita i mitjana empresa) que posen en perill la capacitat de l'Estat per assumir les responsabilitats pròpies del model de societat recollit a la Constitució. Pel que fa tant a la qüestió del finançament de la universitat pública com a la de suport als estudiants, com també a la política de preus, cal tenir en compte que uns ciutadans que fan front correctament als seus impostos, dels més elevats d'Europa quant a l'IRPF, poden legítimament considerar que ja hi estan contribuint adequadament; si més no, de la mateixa manera que ho fan els ciutadans de països que paguen uns impostos semblants.

Malgrat la claredat i l'ambició de l'estratègia Europa 2020, a tots els estats europeus s'està vivint en l'àmbit de l'educació superior, com en molts altres relacionats amb el model de societat, un qüestionament del model, que encara no ha arribat a concretar-se en un nou posicionament. Davant el creixement continuat de la demanda, les necessitats, la competència internacional i la competència interna pels recursos públics, lligada a l'envelliment de la població, és natural, i necessari, que els responsables polítics es facin i facin la pregunta de quin és el nivell raonable de finançament públic de l'educació superior i la recerca fonamental, com ens indica l'exemple d'Irlanda.

Com es veurà en apartats posteriors, Catalunya pot arribar a plantejar-se aquesta qüestió en una mala posició relativa: quan no haurà assolit encara els nivells d'inversió pública que li correspondrien pel seu nivell socioeconòmic a Europa, en comparació amb la situació actual de la qual parteixen altres països, que es poden estar plantejant l'acotament de la seva inversió pública. L'orientació d'aquest document és, precisament, la de donar els elements necessaris per al dimensionament de l'esforç públic en educació superior i recerca bàsica, tant des d'una perspectiva global com des d'una perspectiva més

detallada, obtinguda de l'anàlisi de la situació actual en països europeus que, trobant-se en situació econòmica equivalent o millor que Catalunya (la Unió Europea dels 15, UE-15, és el marc de comparació que s'emprarà en tot el document), tenen una dimensió demogràfica comparable: Irlanda, Finlàndia, Dinamarca, Àustria i Suècia: tots els països amb una població menor de 10 milions d'habitants (excepte Luxemburg), entre un 60 i un 130% de la població de Catalunya. A aquest conjunt s'hi ha afegit també Escòcia, amb una població com la de Dinamarca i Finlàndia, de 5,3 milions d'habitants, amb un sistema universitari propi i diferenciat de l'anglès, amb el qual comparteix, però, l'àmbit i la política de recerca del Regne Unit.

El document aborda, seguidament, una anàlisi global de l'evolució en inversió en educació superior, recerca i universitats que s'ha produït els darrers vint anys en el context global. S'utilitzen per a aquest objectiu dades proporcionades per l'OCDE, i es focalitza la comparació en el conjunt dels quinze països de l'Europa Occidental que integren la Unió Europea abans de l'ampliació als països de l'Europa Oriental, perquè representa l'àmbit social i econòmic més propi i proper a Catalunya, amb una llarga tradició democràtica i cívica i amb sistemes universitaris consolidats i d'alta qualitat.

Posteriorment, l'estudi analitza amb detall la dimensió, els resultats científics i els recursos públics i privats mobilitzats de la globalitat de sis sistemes universitaris corresponents als països esmentats més amunt, tots els de la UE-15 amb una dimensió humana similar a la de Catalunya: des dels 4,6 milions d'habitants d'Irlanda fins als 9,6 de Suècia. Es tracta d'un conjunt prou significatiu i divers en les seves estructures universitàries, amb una mida que encara els fa abastables per a un estudi de detall. Finalment, el document mostra un model específic de finançament d'un d'aquests països, com a exemple que podria guiar la modificació de l'actual model de distribució del finançament públic de les universitats públiques de Catalunya.

## VISIÓ GLOBAL DEL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR

Com s'ha dit, l'educació és arreu del món un dels pilars sobre el qual se sustenten totes les societats. La despesa sectorial i global en educació (de fet, atesa la seva funció i els seus resultats caldria entendre-la sempre com a inversió) forma part dels indicadors bàsics d'un país, i també la corresponent a educació superior. En aquest apartat es vol donar una perspectiva de quin és el volum total de la inversió en educació superior en un conjunt significatiu de països del món. Una de les referències més conegudes i emprades és la de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, OCDE, que reuneix més de trenta països d'arreu del món (una sisena part de la població mundial), de diferent perfil socioeconòmic (des de PIB/capita en paritat de poder de compra, PPP, d'uns 16.000 USD de Mèxic, fins als més de 90.000 de Luxemburg). La referència de l'OCDE és també molt emprada gràcies, precisament, a l'esforç sostingut i estès de proveir dades socioeconòmiques d'aquests països i d'altres associats i, en particular, en l'àmbit educatiu, amb la publicació anual d'*Education at a Glance* (EaG), que reuneix un conjunt específic d'indicadors relatius a l'extensió, el cost i la qualitat de l'educació a cada país. Els informes EaG proporcionen, també, les dades detallades que alimenten cada indicador. El gran valor d'aquests informes rau en l'extensió i coherència de les dades proveïdes, aplicades a un conjunt tan extens i divers de països. El preu que cal pagar és que les dades no poden ser ni tan sols de l'any anterior a l'informe. EaG 2014, el més recent disponible en el moment de redacció d'aquest document, es basa en dades consolidades del 2011.

La taula 1 aporta algunes de les dades bàsiques dels països de l'OCDE, extretes d'EaG 2014. Inclou, per a una millor comparació relativa dels esforços econòmics dels diferents països, les dades de població, PIB corregit amb el criteri de paritat de poder de compra (PPP), dades sobre nombre d'estudiants en equivalents a temps complet (extretes



de la base de dades de l'OCDE, atès que no és una informació continguda a EaG 2014), de despesa total (pública i privada, per a tots els conceptes: despesa directa a la institució i despeses de manutenció, trasllats, etc.), dades de despesa per nivell formatiu i total en relació amb el PIB (criteri emprat per a l'ordenació) i també la despesa pública per estudiant, amb detall de si es produeix en institucions públiques o privades. Només aquesta taula constitueix ja un exemple del tipus de dificultats que s'aborden en la seva confecció. No tota l'educació superior és universitària i no tots els països la tenen ordenada de la mateixa manera; el criteri emprat per l'OCDE és de classificar-la en tres nivells: la de tipus professional (B), que inclou cicles curts (a Espanya, CFGS); la universitària (A), sigui en universitats només de docència o també d'investigació, i els estudis avançats de preparació per a la recerca (programes de doctorat), i agrupa aquests dos darrers, que integren el total d'estudiants universitaris. Tanmateix, no tots els països proveeixen informació completa o prou comprensiva d'aquesta classificació, com mostren alguns buits en la taula. Pel que fa a la despesa total per estudiant, s'hi pot observar que oscil·la entre els 26.000 USD PPP dels Estats Units als prop de 8.000 d'Estònia, amb un valor mitjà de prop de 14.000 USD PPP, superior al d'Espanya, que supera lleugerament els 13.000. Per sota de la despesa d'Espanya només hi ha, quant a països de la UE-15, Itàlia i Portugal (i també Grècia, encara que en aquesta taula no hi figuri el valor).

La despesa total en educació superior a Espanya és de l'1,3% del PIB, un 82% de la mitjana dels països de l'OCDE, que tenen valors entre el 2,8% de Canadà i l'1% d'Eslovàquia. I, pel que fa a l'educació superior universitària, la despesa a Espanya és encara comparativament menor: de l'1,1% del PIB enfront d'una mitjana de l'1,4% (un 79%). Quant a despesa pública, és de prop de 10.000 USD PPP per estudiant a Espanya, per sobre d'una mitjana OCDE d'uns 9.200 USD PPP, amb uns valors extrems de prop de 20.000 USD PPP a Dinamarca i d'uns 2.000 a Xile. Finalment, dins d'aquesta despesa global s'hi inclou la corresponent a activitat de recerca, que és, en mitjana, d'uns 3.300

USD PPP a l'OCDE i que a Espanya és d'uns 2.700 USD PPP. En resum, doncs, Espanya se situa per sota de la mitjana de l'OCDE en despesa total en estudis universitaris, tant per estudiant (un 6%) com en relació amb el PIB (un 21%), per sota també de la despesa total en recerca a l'educació superior (un 18%) i un 8% per sobre de la mitjana de despesa pública per estudiant.

Per tal de posar en context la situació concreta de Catalunya amb relació a Espanya, es pot emprar la taula 2, obtinguda a partir de dades del darrer any disponible, 2013, proporcionades per *La universidad española en cifras*, que edita la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), i les que proporciona la pàgina web de l'Institut Nacional d'Estadística quant a població i PIB per província i per comunitat autònoma. En la taula 2, en la qual el criteri ordenador ha estat el del finançament públic d'universitats en relació amb el PIB, es veu com, de manera molt clara, Catalunya se situa a la cua del sistema universitari espanyol en termes de finançament públic en relació amb el PIB o en relació amb els seus habitants (també en relació amb els estudiants de grau matriculats). Només tres comunitats tenen una despesa relativa al seu PIB menor que Catalunya: Navarra, Castella-la Manxa i Illes Balears, però, d'aquestes, Navarra, molt clarament, i les Illes Balears tenen una despesa per estudiant més elevada que la catalana. És a dir, la relativa baixa despesa és deguda, en el cas navarrès, al pes que en aquella comunitat hi té la Universidad de Navarra, amb més matriculació que la universitat pública, i, en el cas de les Illes, a un nombre d'estudiants per habitant molt baix (per exemple, amb més habitants que Astúries, té gairebé la meitat d'estudiants). També Castella-la Manxa té una situació relativament anòmala, segurament pel gran poder d'atracció de les universitats madrilenyes (per exemple, té menys estudiants que Aragó, amb una població que és gairebé un 60% superior). En definitiva, la despesa pública en universitats a Catalunya és d'uns 775 M€, un 0,392% del PIB, quan amb la mitjana espanyola del 0,574% del PIB hauria de ser d'uns 1.130 M€: un 46% superior.

Amb el que segueix, s'amplia la visió global del finançament de l'educació superior, amb una mirada centrada als països de la UE-15, l'àmbit de referència principal per a aquest estudi i en molts aspectes per a la societat catalana. Totes les comparacions fan referència, doncs, a Espanya dins la UE-15 i, amb la informació de la taula 3, es pot assegurar que la situació relativa de Catalunya en termes de finançament públic de l'educació superior es troba en cada cas per sota de l'espanyola.

Amb les dades de la taula 1, de l'any 2011, el que es veu és que Espanya es troba lluny dels objectius que s'ha marcat Europa com a societat del coneixement, i, amb les de la taula 2, es veu també que Catalunya encara hi està més lluny. Però aquestes imatges estàtiques no mostren tendències, que és el que es vol analitzar amb els gràfics següents.

## **Nivell global de benestar**

Tots els indicadors utilitzats en aquest document, i els que s'utilitzen arreu per conèixer posicions relatives de nacions, regions o institucions en qüestió d'educació superior i recerca, no defineixen per si mateixos cap objectiu per assolir. Els objectius no són, o no haurien de ser, assolir un determinat nivell d'inversió pública o d'immatriculació. Els objectius han de fer referència a nivells de benestar dels ciutadans i de la societat en general, i els indicadors són només una aproximació a la seva mesura. Hi ha també propostes de mesura del nivell general de benestar o desenvolupament d'una societat que poden servir per emmarcar de manera més àmplia l'evolució dels indicadors concrets relacionats amb la matèria objecte de l'estudi. Entre les propostes més generalment acceptades hi ha dos índexs, el de desenvolupament humà i el de Gini (de repartiment de riquesa), que conjuntament proporcionen una visió global del nivell de benestar global d'una societat.

## Taula 1.

Dades globals sobre educació terciària, de despesa total per estudiant, despesa total en relació amb el PIB i despesa pública total per estudiant

Any 2011	Població	PIB PPP	Estudiants a ES-A + Avançada	Estudiants a ES + B	Total estudiants a ES	Despesa total en educació superior per estudiant		
						ES - B	ES - A + Avançada	R + D
País	Persones	MUSD	Persones			USD		
Canadà	34.483.980	1.425.326	1.120.338	309.831	1.430.169	15.729	27.373	6.219
Estats Units d'Amèrica	311.582.600	15.517.748	16.369.797	4.646.329	21.016.126			2.928
Corea	49.779.440	1.559.441	2.543.598	812.413	3.356.011	5.692	11.230	1.758
Xile	17.248.450	347.625				5.045	11.082	436
Finlàndia	5.386.000	216.948	308.256	80	308.336		18.002	7.029
Dinamarca	5.570.572	238.437	225.510	33.422	258.932			
Holanda	16.693.070	773.039	763.030	16.984	780.014	10.208	17.561	6.884
Suècia	9.449.212	414.584	435.255	28.275	463.530	6.604	22.090	10.896
Estònia	1.334.947	31.478				6.628	8.450	3.041
Noruega	4.953.000	306.571	228.864	879	229.743			7.804
Israel	7.765.800	234.395				6.474	12.711	
Austràlia	22.340.000	931.712	1.080.006	244.251	1.324.257	8.495	18.038	6.200
Japó	127.799.000	4.385.550	3.115.714	764.830	3.880.544	10.181	18.110	
Nova Zelanda	4.405.000	139.564	198.167	64.062	262.230	8.863	10.995	1.543
França	63.224.440	2.359.030	1.694.778	564.670	2.259.448	12.554	16.328	4.905
Irlanda	4.574.900	206.676	153.954	42.367	196.321			4.157
Àustria	8.388.534	371.109	323.842	37.955	361.797	6.944	14.967	4.408
República Txeca	10.496.670	298.683	413.065	33.093	446.158	3.350	9.856	3.072
Bèlgica	11.047.740	452.924	235.617	226.802	462.419			5.345
Portugal	10.557.560	280.704	396.165	103	396.268			4.421
Espanya	46.174.600	1.505.569	1.646.517	303.965	1.950.482	10.042	13.933	3.737
Eslovènia	2.052.842	58.947						2.134
Alemanya	81.797.670	3.466.667	2.284.141	478.975	2.763.116	8.891	18.348	6.559
Polònia	38.525.670	851.803	2.064.161	16.173	2.080.334	6.851	9.686	1.743
Mèxic	115.682.900	1.837.824	2.868.041	113.272	2.981.313			1.413
Regne Unit	63.285.100	2.318.070	2.047.814	444.470	2.492.284			3.653
Islàndia	319.014	12.732	18.486	359	18.845			
Itàlia	60.626.440	2.177.520	1.962.815	4.754	1.967.569	9.134	9.993	3.509
Esllovàquia	5.398.384	137.983	223.800	2.505	226.305		8.177	1.741
Suïssa	7.912.398	428.971	206.529	51.167	257.696	6.371	24.287	12.864
Hongria	9.958.823	26.434	340.906	41.021	381.927	5.213	9.521	2.056
Turquia	74.223.630	1.335.877	2.718.776	1.098.310	3.817.086			
Grècia	11.124.000	299.725	431.392	229.349	660.741			
Luxemburg	518.346	46.805						
<b>OCDE</b>	<b>1.244.680.732</b>	<b>45.196.502</b>						<b>4.461</b>

Font: OCDE.

(inclosa R + D)		Despesa total en educació superior (inclosa R + D), en relació amb el PIB					Despesa pública en educació superior, per estudiant			
Total	Total sense R + D	Despesa pública	Despesa privada	Despesa total	ES + B	ES - A + Avançada	A institucions públiques	A institucions privades	Despesa total	De la qual, a R + D
PPP		%					USD PPP			
23.226	17.006	1,6	1,2	2,8	0,9	1,9	14.312			
26.021	23.094	0,9	1,8	2,7			12.069	2.039	9.057	
9.927	8.168	0,7	1,9	2,6	0,3	2,3	9.567	1.511	3.076	1.281
8.333	7.897	0,8	1,7	2,4	0,7	1,8	5.675	1.324	2.016	398
18.002	10.973	1,9	0,1	1,9		1,9	20.321	9.319	17.260	5.713
21.254		1,8	0,1	1,9			19.868		19.509	
17.549	10.665	1,3	0,5	1,8		1,8	13.850		12.590	5.355
20.818	9.922	1,6	0,2	1,7			18.638	13.920	18.163	8.359
7.868	4.827	1,4	0,3	1,7	0,5	1,2	8.314	4.801	5.405	2.358
18.840	11.036	1,6	0,1	1,7			18.638	13.920	18.163	8.359
11.554		0,9	0,8	1,7	0,3	1,4	25.970	5779	5.971	
16.267	10.068	0,7	0,9	1,6	0,2	1,4	7.912	2.575	7.475	5.718
16.446		0,5	1,0	1,6	0,2	1,3			6.384	
10.582	9.039	1,0	0,5	1,5	0,2	1,3	7.425	2.156	6.826	1.543
15.375	10.470	1,3	0,2	1,5	0,3	1,2	14.225	3.967	12.360	4.578
16.095	11.938	1,2	0,3	1,5			12.826			4.157
14.895	10.487	1,4	0,1	1,5		1,5			12.942	4.408
9.392	6.320	1,2	0,3	1,4		1,4	8.747	460	7.507	2999
15.420	10.075	1,3	0,1	1,4			14.758	12.521	13.468	4.149
9.640	5.219	1,0	0,4	1,4			7.377	1.211	6.043	3.003
13.173	9.436	1,0	0,3	1,3	0,2	1,1	11.452	1.158	9.967	2.687
10.413	8.279	1,1	0,2	1,3			8.346	3.127	8.858	1.596
16.723	10.164	1,1	0,2	1,3	0,1	1,2			13.927	
9.659	7.916	1,0	0,3	1,3		1,3			5.056	996
7.889	6.476	0,9	0,4	1,3			7.745		5.291	1.413
14.223	10.570	0,9	0,3	1,2				4.049	4.049	1.667
8.612		1,1	0,1	1,2		1,2	7.873	7.491	7.802	
9.990	6.482	0,8	0,2	1,0		1,0	7.314	1.876	6.795	3.226
8.177	6.436	0,8	0,2	1,0		1,0	6.170		6.170	1.652
22.882	10.017	1,3				1,2	22.882			
9.210	7.153	1,0				0,9	6.385	8.883	6.786	1.377
8.197										
13.958	9.496	1,1	0,5	1,6	0,2	1,4	11.877	4.061	9.221	3.290

**Taula 2.**

Dades de matriculació en grau, finançament públic i total, i en relació amb població i PIB del sistema universitari espanyol

Any 2013	Ingressos total	Finançament públic	% Finançament públic	Estudiants de grau	Inversió pública / estudiant de grau
Universitats públiques / comunitat	€	€	%	Persones	€
Andalusia	1.743.625.671	1.298.975.447	74,50	224.989	5.773,51
Comunitat de València	1.189.139.550	864.301.866	72,68	122.654	7.046,67
Múrcia	249.210.015	183.025.881	73,44	33.178	5.516,48
Galícia	572.269.227	363.961.502	63,60	56.700	6.419,07
Castella i Lleó	514.325.539	344.639.014	67,01	68.375	5.040,42
Astúries	178.973.438	134.819.192	75,33	20.868	6.460,57
Extremadura	134.961.698	98.171.960	72,74	21.136	4.644,77
País Basc	422.436.044	351.518.208	83,21	40.309	8.720,59
Canàries	288.990.420	223.056.568	77,18	41.315	5.398,92
Cantàbria	101.636.621	66.439.473	65,37	9.704	6.846,61
Aragó	273.527	165.962.199	60,67	27.329	6.072,75
Madrid	1.603.672.870	899.325.828	56,08	181.176	4.963,82
La Rioja	40.366.924	32.409.433	80,29	4.227	7.667,24
Catalunya (Univ. presencials)	1.341.762.081	750.946.357	55,97	136.586	5.497,97
Catalunya UOC	83.962.000	23.433.000	27,91	35.758	655,32
Catalunya total sistema públic	1.425.724.081	774.379.357	54,31	172.344	4.493,22
Navarra	70.105.817	52.712.069	75,19	7.195	7.326,21
Castella-la Manxa	166.751.304	104.311.873	62,56	26.627	3.917,52
Illes Balears	122.111.619	54.505.717	44,64	11.959	4.557,72
Total univ. públiques presencials	9.013.866.775	5.989.082.586	66,44	1.034.327	5.790,32
UNED	183.652.446	69.209.125	37,68	139.190	497,23
Total sistema univ. públic Espanya	9.197.519.221	6.058.291.710	65,87	1.173.517	5.162,51

Font: *La universidad española en cifras*, 2015. CRUE. Dades de població 2013 i PIB 2013 extretes del web de l'Institut Nacional d'Estadística.

	Població	PIB	Finançament públic / habitant	Finançament públic / PIB	Ingressos totals / habitant	Ingressos totals / PIB
	Persones	milers d'€	€	%	€	%
	8.440.300	141.281.134	153,9	<b>0,919</b>	206,6	1,234
	5113.815	97.868.903	169,0	<b>0,883</b>	232,5	1,215
	1.472.049	26.875.168	124,3	<b>0,681</b>	169,3	0,927
	2.765.940	54.770.161	131,6	<b>0,665</b>	206,9	1,045
	2.519.875	53.623.352	136,8	<b>0,643</b>	204,1	0,959
	1.068.165	21.297.869	126,2	<b>0,633</b>	167,6	0,840
	1.104.004	17.023.018	88,9	<b>0,577</b>	122,2	0,793
	2.513.709	63.614.786	139,8	<b>0,553</b>	168,1	0,664
	2.118.679	40.717.144	105,3	<b>0,548</b>	136,4	0,710
	591.888	12.158.744	112,3	<b>0,546</b>	171,7	0,836
	1.347.150	32.959.671	123,2	<b>0,504</b>	203,0	0,830
	6.495.551	196.009.867	138,5	<b>0,459</b>	246,9	0,818
	322.027	7.744.877	100,6	<b>0,419</b>	125,4	0,522
	7.553.650	197.319.940	102,5	<b>0,392</b>	188,7	0,723
	644.477	17.705.963	81,8	<b>0,298</b>	108,8	0,396
	2.100.998	38.086.105	49,6	<b>0,274</b>	9,4	0,438
	1.111.674	26.287.392	49,0	<b>0,207</b>	109,8	0,465
	47.129.783	1.049.181.000	127,1	<b>0,571</b>	191,3	0,859
	47.129.783	1.049.181.000	128,5	<b>0,577</b>	195,2	0,877

Hi ha intents d'anar més enllà d'indicadors de tipus econòmic per mesurar el nivell de benestar dels pobles. Un de força controvertit és el de la «felicitat», que té els seus orígens fa més de quaranta anys en la idea de la «felicitat interior bruta» o «felicitat nacional bruta», terme que va ser encunyat el 1972 pel rei del Bhutan, Jigme Singye Wangchuck, el qual va obrir Bhutan a l'edat de la modernització. Naturalment, té base subjectiva per definició i genera força controvèrsia la mateixa idea que la cerca de felicitat dels pobles pugui, operativament, ser una obligació o funció dels estats. Tanmateix, existeixen intents de quantificar algun indicador de felicitat, com ara el que es publica a l'informe mundial *World Happiness Report*.

Sense pretendre anar més enllà en la significació d'aquest rànquing, és interessant fer notar que, en l'edició del 2015, Espanya hi ocupa una discreta posició 36, encara que, pel que fa als països de la UE-15, per davant de la 50 d'Itàlia, la 88 de Portugal o la 102 de Grècia. També és curiós que quatre països de la UE-15 es troben entre els deu primers (Dinamarca, Finlàndia, Holanda i Suècia), quatre més dins els vint primers (Àustria, Luxemburg, Irlanda i Bèlgica) i tres més entre els trenta primers (Regne Unit, Alemanya i França). El model de societat europea domina clarament, doncs, aquesta classificació, més enllà de la mera riquesa total o *per capita*.

Tanmateix, ni aquest indicador de base subjectiva ni cap de similar s'han acceptat com a instrument per a la mesura del desenvolupament de les societats i els pobles. Més establerts estan l'índex de desenvolupament humà (en endavant, IDH) i el coeficient de Gini, per als quals l'OCDE sí que proporciona sèries temporals que permeten veure l'evolució dels diferents països.

L'IDH és una mesura comparativa d'esperança de vida, alfabetització, educació i nivell de vida d'un país. És una mitjana estàndard de mesura del benestar, i s'utilitza per distingir si un país està desenvolupat, en desenvolupament o bé subdesenvolupat; s'utilitza també per me-



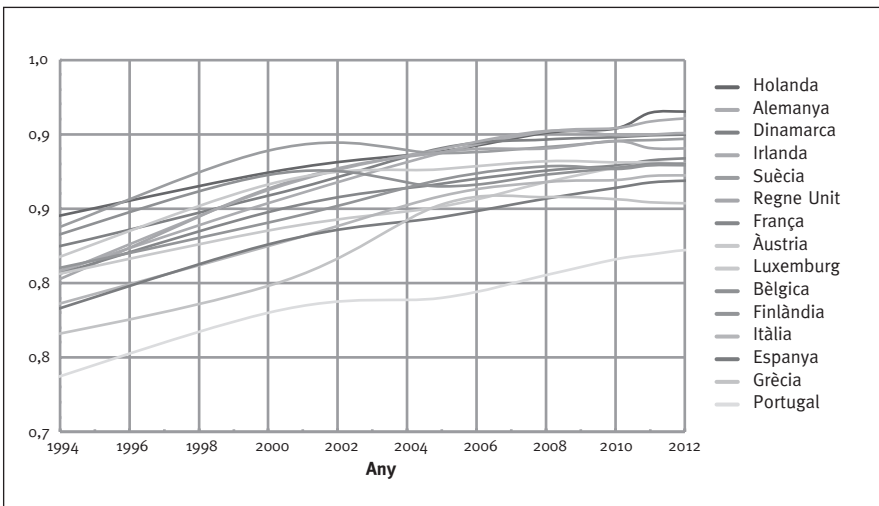
surar l'impacte de polítiques econòmiques sobre la qualitat de vida. Naturalment, hom espera que els països experimentin un creixement continu del seu IDH.

La figura 5 mostra com, efectivament, tots els països de la UE-15, tots considerats desenvolupats, mostren una evolució positiva de l'IDH en els darrers vint anys. Hi ha una clara consistència entre les posicions que ocupen aquests països en la figura 6 i la que ocupen al rànquing de felicitat; i, de nou, Itàlia, Espanya, Grècia i Portugal ocupen també les darreres posicions del grup, malgrat algun canvi d'ordre. El que cal destacar, però, és que no s'observa cap tendència a una evolució d'Espanya més positiva que la mitjana; és a dir, que no s'aprecia que les posicions relatives puguin canviar en un futur.

D'altra banda, el coeficient de Gini és una mesura de la desigualtat i s'utilitza normalment per mesurar la desigualtat en els ingressos,

### Figura 5.

Evolució de l'índex de desenvolupament humà entre el 1995 i el 2012



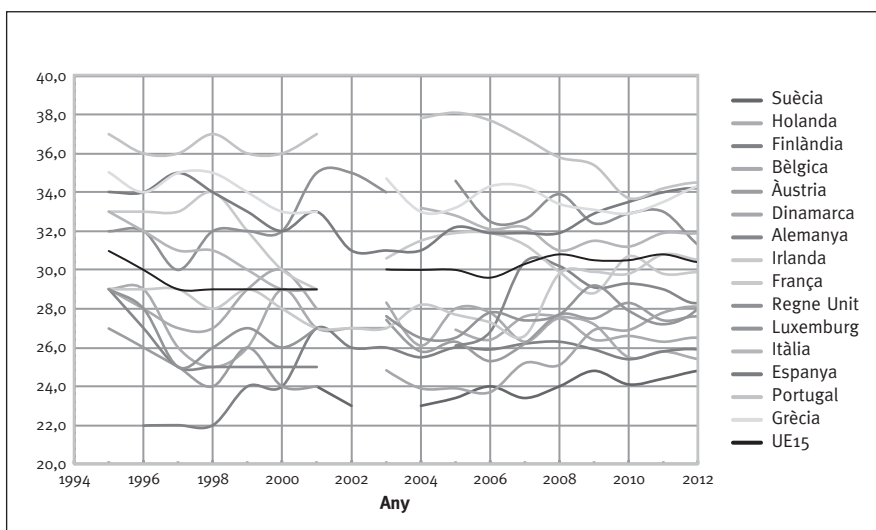
Font: OCDE.

però pot utilitzar-se per calcular la desigualtat de qualsevol forma de distribució. El coeficient de Gini és un nombre entre 0 i 1 (o 100), on 0 es correspon amb la perfecta igualtat (tots tenen els mateixos ingressos) i 1 (o 100) es correspon amb la perfecta desigualtat (una persona té tots els ingressos i els altres no en tenen cap). Combinat amb l'IDH, és desitjable que l'increment d'IDH vagi acompanyat d'una disminució en el coeficient de Gini, és a dir, d'una millor distribució de la riquesa.

La figura 6 mostra, al seu torn, l'evolució del coeficient de Gini, no tan suau com l'observada per l'IDH, però amb una tendència global als països de la UE-15 a una certa convergència (una diferència de 14 punts percentuals al 1996 s'ha reduït a poc més de 9 el 2012). Espanya, però, mostra una tendència ben diferent a la dominant, amb una divergència els darrers anys (amb relació a la mitjana de la UE-15, la distància mínima es dona el 2008, i a partir d'aquest any s'incrementa sensiblement), corresponents a la crisi economicofinancera,

### Figura 6.

Evolució del coeficient de Gini entre el 1995 i el 2012

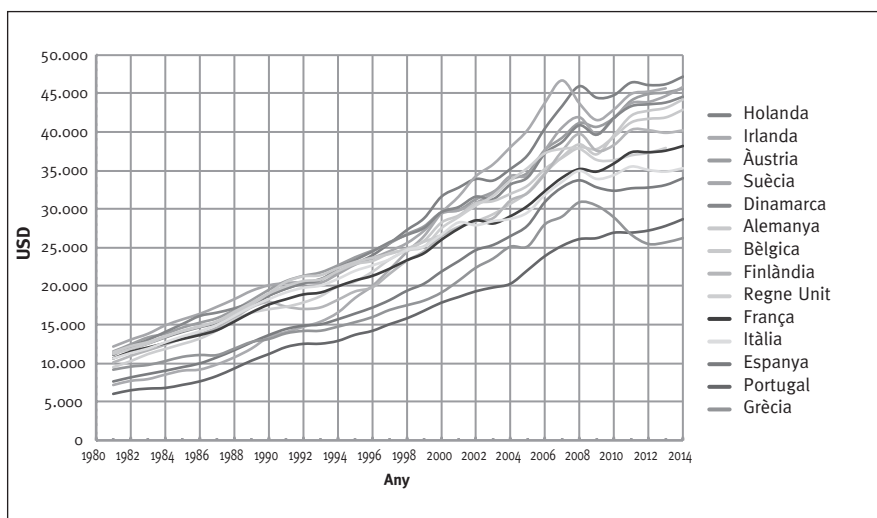


Font: OCDE.

que a Espanya s'ha traduït amb un increment de la desigualtat, tornant al mateix nivell que hi havia el 1994. Una vegada més, Itàlia, Espanya, Portugal i Grècia ocupen les pitjors posicions a la UE-15 per a aquest criteri. Les figures 5 i 6 mostren com Espanya, la cinquena economia de la UE per PIB anual, i catorzena del món, no ocupa un lloc semblant en termes relatius a la qualitat d'aquesta economia, i la tendència que segueix és, ara per ara, a una major desigualtat, en direcció contrària a un dels suposats beneficis de l'educació superior, una desigualtat que afecta, també, l'equitat en l'accés a aquesta formació.

Per finalitzar aquesta visió global sobre el nivell global de benestar i la situació relativa d'Espanya, en la figura 7, a continuació, es mostra l'evolució del PIB/capita, o directament el nivell de riquesa bruta del país. Es veu com l'evolució és positiva en tots els països de la UE-15, però també com, tret del cas d'Irlanda, no s'aprecien pràcticament alteracions en les posicions relatives. Es percep clarament l'efecte de

**Figura 7.**  
Evolució del PIB *per capita* entre el 1981 i el 2014



Font: OCDE.

la crisi a partir del 2008, i també com els darrers anys es produeix una recuperació global que, com hem vist, a Espanya ha implicat major desigualtat, és a dir, aquest creixement s'ha concentrat en les capes socials ja més afavorides.

## **Inversions i despesa en educació superior i recerca a la UE-15**

En aquest marc globalment positiu de creixement econòmic sostingut i millora global de les condicions de vida a la UE-15, quina ha estat l'evolució que ha experimentat l'esforç públic i privat en l'educació superior i la recerca fonamental?

La figura 8(a) mostra com, als països de la UE-15 per als quals l'OCDE proporciona aquesta dada, la despesa governamental amb relació a la població en la franja d'edat 20-24 ha crescut sostingudament els darrers vint anys, i també a Espanya, encara que clarament el ritme de creixement s'ha interromput a partir del 2010 (i, de fet, ha disminuït el finançament els darrers anys).

En tot cas, augmenten les distàncies amb els països que major inversió pública fan (que coincideixen essencialment amb els que ocupen millors posicions en indicadors de desenvolupament humà i qualitat econòmica). La figura 8(b) mostra l'evolució de la despesa total (governamental i privada) amb relació a la població en la franja d'edat 20-24. Aquesta figura mostra com, efectivament, Espanya ha tingut sempre una despesa total en educació superior sensiblement inferior al global dels països de la UE-15, com ja mostrava la taula 1 per a l'any 2011, però també com l'evolució al llarg dels darrers vint anys no mostra cap signe de modificació de *l'statu quo*; ans al contrari, en els darrers anys la crisi ha afectat particularment Espanya, que en matèria de despesa pública en educació superior ha incrementat la seva distància respecte als països capdavanters.

**Figura 8.**

Evolució de la despesa governamental (a) i total (b) en universitats, entre el 1995 i el 2011, amb relació a la població en la franja d'edat 20-24

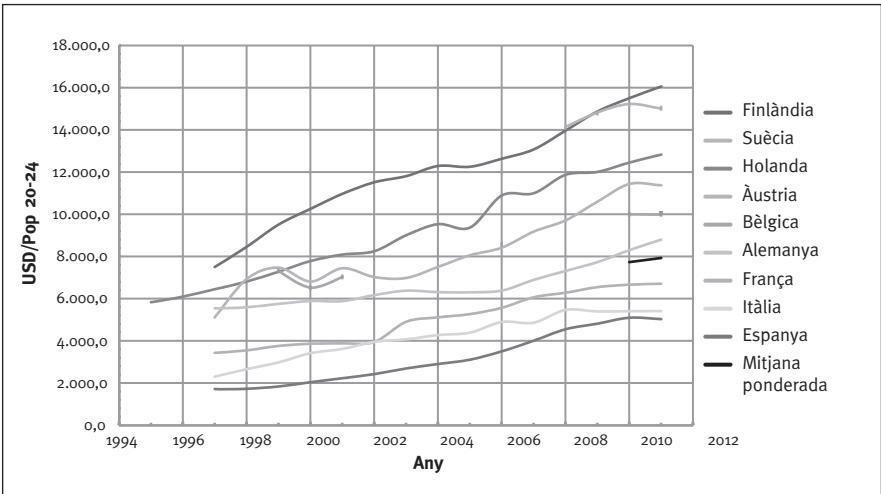


Figura 8(a).

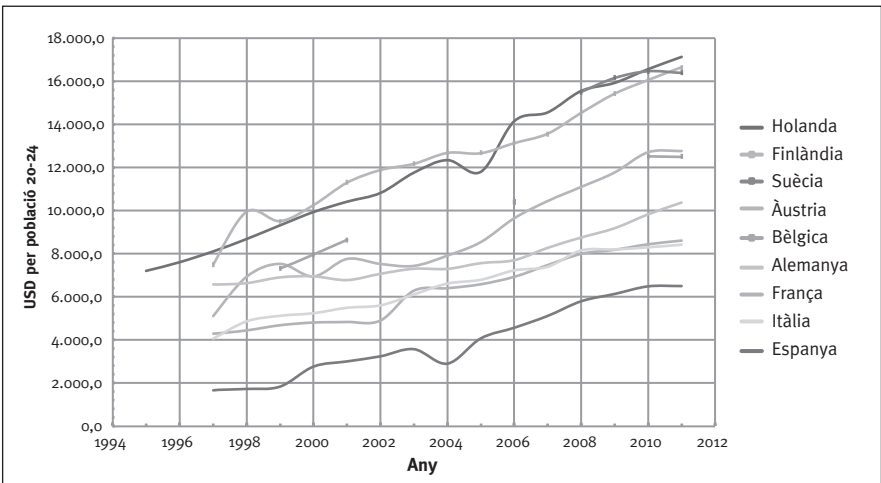


Figura 8(b).

Font: OCDE.

Finalment, la figura 9 mostra l'evolució de la despesa governamental (a) i la total (b) en recerca desenvolupada en universitats, en relació amb el PIB. Un cop més es veu gràficament com l'evolució és generalment positiva, tret dels darrers anys de crisi, en els quals, en el cas espanyol, es produeix una involució més sostinguda que en altres països, però amb una tendència que mostra que les distàncies amb els països capdavanters no disminueixen, més aviat al contrari. Un altre cop també, excepció feta de l'anomalia que representa Luxemburg, atès el seu molt elevat PIB/*capita*, Itàlia, Espanya i Grècia ocupen les darreres posicions. En aquest cas, cal destacar l'evolució de Portugal, amb un canvi molt significatiu de política universitària i de recerca el 2007, que situa el país en una posició intermèdia a Europa i mostra que aquests canvis són efectivament possibles.

En resum, aquest apartat ha permès veure com Espanya (com, en general, Itàlia, Portugal i Grècia) ocupa una posició global en matèria d'inversió pública i privada en educació superior i recerca que la separa dels països més avançats, amb una tendència en tots els indicadors que no permet albirar cap canvi positiu de posicions en el futur. Ans al contrari, els efectes de la crisi dels darrers anys a Espanya han comportat, per decisions pròpies, un increment de les distàncies amb els que ocupen millors posicions. Paral·lelament, en termes d'indicadors de desenvolupament humà i de qualitat de distribució de riquesa, els mateixos països del sud d'Europa ocupen les darreres posicions a la UE-15 i, en el cas d'Espanya, s'observa, a més, un sensible increment de la desigualtat en la distribució d'ingressos que, unida a una política recent d'increment de preus públics per a l'accés a l'educació superior, fa témer també un increment en la inequitat en l'accés. Per finalitzar aquest apartat, s'inclou la figura 10 per tal d'il·lustrar la sensible correlació que existeix entre la mesura global de l'equitat en la distribució de la riquesa en un país i la despesa governamental, pública, en educació superior, una bona manera d'expressar quantitativament l'efecte de benefici públic, comú, de la inversió en educació superior, que, efectivament, actua per al bé públic.

**Figura 9.**

Evolució de la despesa pública (a) i total (b) en recerca a universitats, en relació amb el PIB, entre el 1981 i el 2013

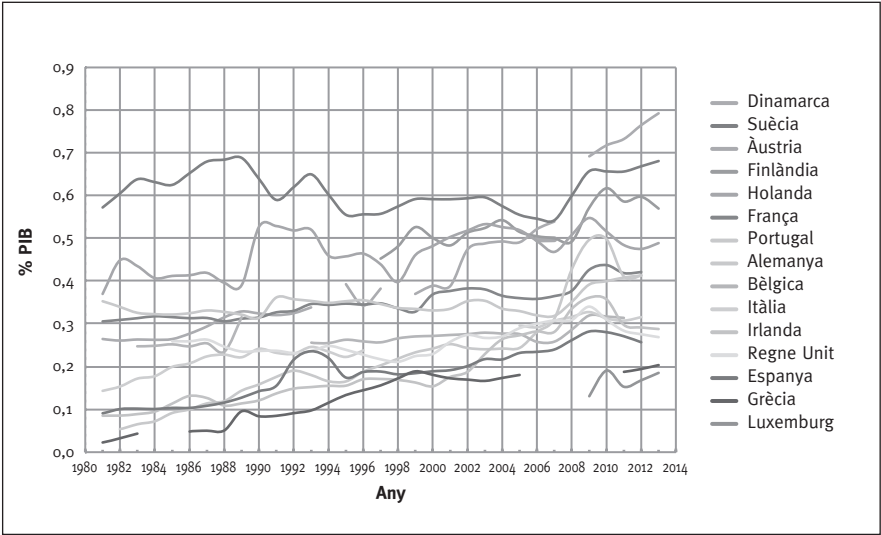


Figura 9(a).

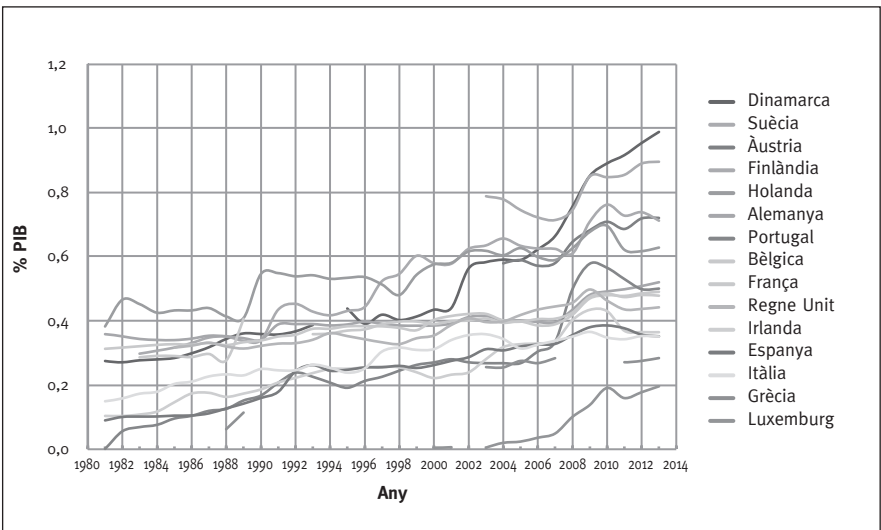
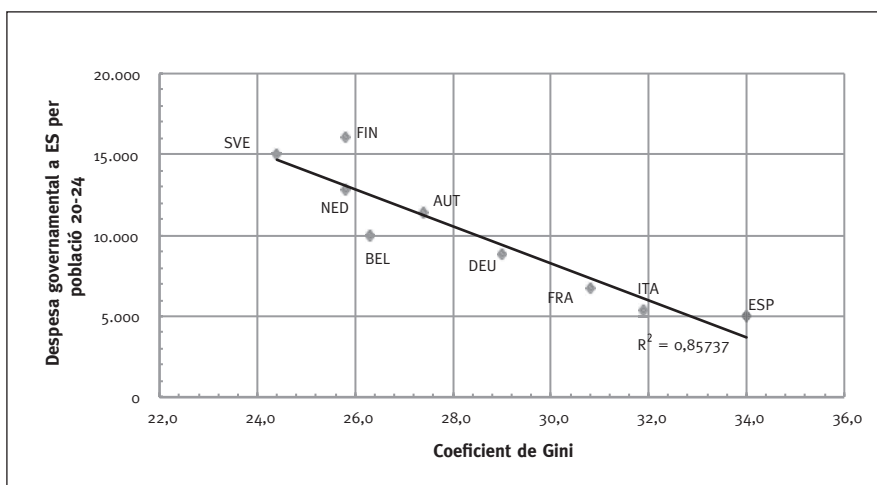


Figura 9(b).

Font: OCDE.

**Figura 10.**

Relació entre el coeficient de Gini i la despesa pública en universitats, per població en la franja 20-24. Dades del 2011



Font: OCDE.

## EL FINANÇAMENT DE LES UNIVERSITATS EN PAÏSOS EUROPEUS SIMILARS A CATALUNYA

La visió donada en l'apartat anterior mostra, en general, una gran diversitat de situacions al món quant a extensió i tipus de finançament públic i privat en l'educació superior i en la recerca fonamental. La visió general mostra com els països més desenvolupats en termes materials, però també amb majors índexs globals de desenvolupament o de felicitat (en aquests conceptes, la riquesa material hi té un pes determinant), fan un esforç major en inversió pública en universitats i recerca. Davant el dilema de si els països que més hi inverteixen ho fan perquè són més rics o bé si són precisament més rics perquè hi han invertit més, les dades aplicades a països emergents que han desenvolupat recentment polítiques d'inversió en R+D significativament per sobre de la tendència general (Corea, Singapur, Brasil o Xina,



per exemple) mostren que el desenvolupament econòmic (i darrere d'aquest el benestar) segueix el desenvolupament d'una societat més formada i amb major base de coneixement propi.

Feta aquesta revisió global, en aquest apartat s'entra en el detall del finançament real que reben actualment les universitats europees. L'aproximació no vol ser estadística, sinó amb detall sobre l'extensió i l'origen de les diferents fonts de finançament, un detall que seria inabordable a tota la dimensió europea per a l'abast d'aquest document. Per tal d'analitzar individualment un nombre raonable d'universitats i que la informació sigui projectable i útil a Catalunya, s'ha escollit un conjunt més reduït de països que el recollit en l'apartat anterior. Del total de països de la UE-15, s'han seleccionat els que tenen una mida propera a la de Catalunya, per sota de 10 milions d'habitants, excloent-ne Luxemburg. Així, els països analitzats han estat, per ordre de grandària: Irlanda (4,6 Mhab), Finlàndia (5,5 Mhab), Dinamarca (5,5 Mhab), Àustria (8,5 Mhab) i Suècia (9,7 Mhab). A aquests països s'ha afegit Escòcia (5,3 Mhab) perquè, tenint una dimensió també semblant a Catalunya, gaudeix d'un sistema universitari propi i diferenciat del de la resta del Regne Unit, i també pot significar un bon model per a Catalunya.

La informació sobre els ingressos econòmics de les universitats d'aquests països afecta un total de **182 universitats**, **92** de les comunament anomenades **universitats investigadores** i **90 universitats docents**, la qual cosa no els impedeix de dur a terme activitat investigadora i/o de transferència de coneixement, però no la tenen definida a la seva missió, no reben finançament basal per desenvolupar-la i, especialment, no confereixen graus de doctor. Aquest model dual és dominant a Europa, també entre la resta dels estats més enllà dels cinc considerats en aquest apartat, però no és l'únic. Ara bé, entre els inclosos en aquest estudi, només Escòcia té un model com el català/espanyol, en el qual totes les universitats reconegudes per l'Estat tenen la capacitat de conferir el grau de doctor. En general, l'establiment

d'un model dual permet un major desenvolupament de l'educació superior, en la mesura que part dels graduats en els nivells de grau i màster no ho són sobre la base d'una estructura investigadora. La qüestió és rellevant per a Catalunya, perquè afecta l'anàlisi de la dimensió del sistema d'educació superior i recerca del país (la del sistema esquematitzat per la figura 2), la qual marca l'extensió de la responsabilitat pública en els termes plantejats en la introducció. Aquest apartat permetrà, amb el coneixement detallat d'aquests sistemes universitaris, tenir una idea de la dimensió del que podria ser el català si es volgués assimilar a qualsevol d'aquests països o a la dimensió mitjana del conjunt.

Malgrat que a l'estudi s'ha analitzat la informació econòmica, científica i de matriculació detallada de cadascuna de les 92 universitats investigadores i agregada de les 90 restants, l'abast d'aquest document no permet estendre-s'hi. La major part d'aquesta informació (l'econòmica i la de matriculació) està extreta de la informació publicada per les mateixes universitats en les seves memòries anuals, documents públics electrònics disponibles als webs respectius. El lector interessat pot recórrer als mateixos webs per a qualsevol informació de detall o sol·licitar-la a l'autor. Les dades corresponents a la dimensió científica s'han obtingut del Scimago Institutions Rankings. Un i altre conjunt de dades corresponen a l'any 2013, el darrer pel qual es pot obtenir una informació completa.

A continuació es descriu breument cadascun dels elements d'informació, seguint el mateix criteri emprat per a la confecció de la figura 2, en la introducció.

**Dimensió humana:** per a aquesta dimensió s'ha escollit el nombre total d'estudiants matriculats, en nombre de persones. Aquesta és la dada més universalment emprada i que admet la màxima comparabilitat; d'altra banda, malgrat que no tots els estudiants ho són a temps complet, les variacions que introdueix la dedicació parcial (minoritària)

s'esmoreeixen quan hom considera grans xifres. Finalment, cal tenir en compte també que aquesta és la mesura més directa del nombre de ciutadans que obtenen benefici de l'educació superior d'una o altra manera.

**Dimensió científica:** l'activitat investigadora proporciona molts més resultats que les publicacions científiques, i la seva dimensió té a veure també amb variables de tipus *input*, com ara el nombre de projectes desenvolupats o recursos econòmics mobilitzats. Tanmateix, la dada amb màxima comparabilitat és la dels articles científics recollits en bases de dades internacionals. En tot cas, el biaix que s'introdueix per disciplines i per motiu d'idioma és el mateix a tots els països escollits (amb l'excepció d'Irlanda i Escòcia). En aquesta taula s'ha utilitzat la informació proporcionada per la base de dades SIR 2013 quant a nombre total de publicacions en un període de cinc anys (2007-11) i l'impacte mitjà normalitzat d'aquestes publicacions.

En aquest apartat s'han considerat també el nombre d'universitats incloses en els tres rànquings de més rellevància, influència i acceptació al món, també de l'any 2013, l'Academic Ranking of World Universities (ARWU) o «rànquing de Shangai»; el Times Higher Education Ranking (THE), i el QS World University Ranking, atès que també proporcionen una mesura indirecta de la qualitat d'un sistema universitari.

**Dimensió econòmica:** constitueix l'objectiu principal d'aquest estudi i, al mateix temps, és la de més difícil documentació i comparació. No totes les universitats donen la informació econòmica amb el mateix detall ni amb els mateixos criteris, encara que sí que totes ofereixen informació de l'extensió de la subvenció pública, dels ingressos per recerca i dels ingressos totals. El criteri emprat ha estat el de diferenciar, quan hi havia informació que ho permetia, el concepte d'ingrés públic per activitat docent i per activitat de recerca, i d'aquesta la que correspon a finançament basal i a finançament competitiu. Una altra diferenciació no sempre possible de fer és la d'activitat de recerca

contractada competitivament de la corresponent a activitat de transferència. En tot cas, per a l'objectiu d'aquest estudi, els conceptes principals provenen de *la quantitat total de finançament públic*, *la quantitat total d'ingressos per activitat de recerca* i *els ingressos totals*. Pel que fa al finançament públic, convé diferenciar, si és possible, dos conceptes: les quantitats no finalistes que reben les universitats i que es poden interpretar com a *subvenció pública per al funcionament*, amb denominacions molt diverses, com ara subvenció de l'Estat, contracte amb l'Estat..., el que es coneix en la literatura com *lump sum* o *block grant*, i la quantitat de recursos públics que reben per *finançar projectes de recerca*. A Catalunya i a Espanya, la subvenció pública per al funcionament es correspon amb el concepte de transferències corrents. Aquestes quantitats poden donar-se globalment o desglossar-se en un *block grant* per a docència i un altre per a recerca (activitat bàsica, no finalista). Forma part del model de finançament de cada país definir la manera com es descompon i es calcula aquesta subvenció pública global. En aquest apartat no s'analitzaran els diferents mètodes o criteris emprats, sinó la dimensió total d'aquesta subvenció, que és la principal mesura del nivell d'assumpció de la responsabilitat pública en l'ensenyament superior. Com il·lustra la figura 2, a Catalunya, les transferències corrents inclouen el finançament basal de l'activitat de recerca a través del finançament de part del cost de la plantilla de personal investigador, amb una quantitat que en les estadístiques oficials s'inclou dins l'esforç públic en R+D.

En canvi, no forma part d'aquesta anàlisi entrar en el detall de la part de finançament de les universitats coberta directament pels ciutadans a través dels costos de la matrícula. En els exemples dels països seleccionats predomina l'opció, que també és majoritària a la resta d'Europa, d'uns preus públics baixos o fins i tot gratuïts. En els casos en els quals les universitats donen aquesta informació, és agrupada normalment sota el concepte integrat de matrícules i venda de serveis educatius. Per completar l'explicació dels criteris emprats, per als països que no tenen com a moneda oficial l'euro, s'ha utilitzat la raó de

canvi publicada el darrer dia de l'any 2013. Finalment, les dimensions humanes, científiques i econòmiques dels sistemes d'educació superior de països semblants a Catalunya es mostren en la taula 3, que inclou també diferents ràtios que ajuden a la comparació entre països.

## **Anàlisi de les dades dels sistemes universitaris dels països seleccionats**

La taula 3 comença amb un conjunt de files dedicades a dades globals de país: població, PIB i PIB/*capita*, totes corresponents a l'any de referència, el 2013. El conjunt de països seleccionat representa una població de gairebé 40 milions de persones, un 8% de la població de la UE, amb un PIB total de més de 1.500 milions d'euros (50% més que Espanya i un 10% del total de la UE), amb un PIB/*capita* mitjà de més de 41.000 euros, un 50% superior al català.

La primera comparació que permet la taula 3 fa referència al nombre d'institucions. Com s'ha dit, a la major part de països europeus hi ha un model dual, d'universitats investigadores i docents, amb noms diversos (universitats de ciències aplicades, instituts politècnics, *Fachhochschulen*...), però que tenen en comú la limitació de la seva funció acadèmica al nivell màxim de màster i que no reben, per tant, fons directes basals per a la funció de recerca, una activitat que tanmateix no és nul·la, però que es redueix, en tot cas, a la competitiva i de transferència. En el conjunt seleccionat, només Escòcia té un model no dual com el català.

Les dades sobre la dimensió quant a nombre d'institucions mostren una clara diferència entre la situació catalana i la d'aquest conjunt de països, en el qual hi ha més de cinc institucions d'educació superior (institucions que imparteixen nivells de grau, màster i amb o sense doctorat) per cada milió d'habitants. Mirant només les institucions públiques de recerca, que són les que requereixen la major part de l'esforç públic, en aquest conjunt n'hi ha 2,16 per milió d'habitants, més

del doble de les 1,06 que hi ha a Catalunya. En el cas d'Escòcia, el més semblant a Catalunya, la ràtio és de 3,38 universitats per cada milió d'habitants. La comparació es manté amb el total d'Europa (una universitat pública per cada 400.000 habitants a la UE-15, per exemple), i també amb moltes altres regions del món, com ara Estats Units, Canadà, Austràlia, Japó, etc. En conclusió, es pot dir que el sistema universitari català és, amb diferència, el més compacte entre els estudiats, i es troba entre els més compactes del món. Es pot observar també que entre aquests països hi ha una baixa proporció d'universitats privades, de l'11%, la tercera part de la que té Catalunya, d'un 33%. El següent element de comparació fa referència a la dimensió humana: estudiants a les diferents institucions. En general, s'observa que el nombre total d'estudiants a Catalunya és comparativament baix: 33 estudiants per miler d'habitants, davant dels 43 de mitjana en aquests països.

Quant a dimensions de caràcter científic, una primera informació fa referència al nombre d'universitats incloses en els principals rànquings (ARWU, QS i THE). No hi ha cap definició establerta sobre un concepte molt àmpliament utilitzat des que s'han popularitzat aquests rànquings, especialment ARWU: el d'universitats de classe mundial o *world class university* (WCU). En aquesta taula s'hi fa referència emprant dues possibilitats, anomenades màxim i mínim; en l'opció de màxim nombre d'universitats implicades, es considera WCU una universitat inclosa en algun d'aquests tres rànquings, i en la més restrictiva, una universitat inclosa en els tres rànquings. En el primer cas, cinc universitats públiques catalanes en formen part i en el segon, tres. Les dades de la taula 4 mostren una posició mitjana del sistema universitari català sensiblement igual a la mitjana dels països seleccionats: un 63% o un 38% de les universitats públiques catalanes entrarien en la categoria WCU, depenent del criteri emprat, enfront del 63% o el 32% en el conjunt dels països seleccionats. Quant a estudiants implicats en una universitat inclosa en algun dels rànquings ARWU, THE o QS, a Catalunya són més del 70%, davant del 60% de mitjana en aquests països.

La informació més directa relativa a producció científica sí que ens mostra diferències, que, com les relatives a formació, tenen directament a veure amb els recursos mobilitzats. La producció científica agregada de les universitats catalanes és, per habitant, de l'ordre del 70% de la de la mitjana dels països seleccionats, i la distància augmenta quan es mesura l'impacte global (producte de nombre de publicacions i impacte mitjà), atès que l'impacte mitjà de les publicacions catalanes, que és un 39% superior a la mitjana mundial, és, però, inferior a la mitjana d'aquests països. De fet, existeix una molt alta correlació entre la inversió en recerca a les universitats i l'impacte de les publicacions que en resulten.

Finalment, la informació principal de la taula per al propòsit d'aquest estudi és la de tipus econòmic. És la que ens permet tenir una perspectiva de l'estructura de finançament que podria servir de referència per a Catalunya. Ja s'ha vist que les comparacions han de tenir en compte diverses consideracions, en barrejar-se missions diferenciades en models que són diferents, amb universitats públiques i privades, investigadores i docents. El subconjunt d'universitats investigadores públiques és, potser, el més autoconsistent i que admet una millor comparació. És també el que pot proporcionar una millor orientació quant a dimensió i estructura del finançament universitari a Catalunya. Les quantitats corresponents a la totalitat del sistema serviran, més aviat, per ajudar a definir la totalitat de la dimensió econòmica, és a dir, de la que podria ser la totalitat de la responsabilitat pública. Abans d'entrar en l'anàlisi d'aquestes dades convé notar que a les corresponents a Catalunya hi ha petites diferències amb les que ha proporcionat CRUE per al mateix any 2013 per a les universitats catalanes dins el conjunt d'universitats espanyoles: els ingressos totals i els obtinguts per transferències corrents, segons CRUE, són de 1.425,7 M€ i 774,3 M€, respectivament, mentre que les quantitats consignades per les universitats en les seves memòries econòmiques sumen, respectivament, 1.442,7 M€ i 778,0 M€. Unes diferències que són mínimes i que no afecten, per tant, cap conclusió. Per això es

manté en cada taula el valor obtingut de la font original emprada en cada cas, malgrat la petita diferència.

Les principals observacions que es poden fer sobre les universitats públiques investigadores són:

1. La meitat dels països considerats tenen un sistema de finançament basal que permet diferenciar entre els components de funció docent i de funció investigadora (Suècia, Dinamarca i Escòcia). No es pot parlar, doncs, de tendència general en un sentit o en un altre; lògic, d'altra banda, en universitats investigadores, per a les quals es pot assumir una activitat de recerca lligada i proporcional a la docent. En aquest sentit, no caldria que Catalunya definís un model amb especificació de subvenció basal per a recerca, sobretot mentre aquesta no pugui anar més enllà de la cobertura parcial dels costos de la plantilla de professorat investigador.
2. Només Irlanda, el més petit dels països considerats (un 60% de Catalunya), té un finançament basal públic de les universitats investigadores menor que el català, encara que, com que té un extens sistema d'instituts tecnològics, el finançament públic total final és gairebé un 40% superior al català. De mitjana, el finançament públic basal de les universitats investigadores d'aquests països és de més de 10.000 €/estudiant, davant els poc més de 3.400 a Catalunya.
3. Atès el major PIB/*capita* mitjà d'aquests països (un 50% superior al de Catalunya), la diferència en finançament entre el conjunt de països i Catalunya es fa menor quan s'expressa en relació amb el PIB, un 0,80% del PIB en mitjana davant del 0,38% a Catalunya: **el finançament públic basal mitjà dels països seleccionats en relació amb el seu PIB és el doble del que hi ha a Catalunya.**
4. Els ingressos totals de les universitats catalanes gairebé doblen el finançament públic (de 778 a 1443 M€, un increment del 85%), mentre que als països considerats l'increment mitjà és del 64%.



**Taula 3.**  
**Quadre comparatiu de les dimensions humanes, científiques**  
**i econòmiques dels sistemes universitaris seleccionats**

Any 2013	Suècia	Àustria	Dinamarca	Finlàndia	Escòcia	Irlanda	Total del conjunt	Catalunya
Població (milers)	9.609,0	8.468,6	5.515,1	5.440,0	5.327,7	4.593,1	38.953,5	7.553,7
PIB (M€ <i>current prices</i> )	436.342,4	322.594,6	252.938,9	201.995,0	210.261,9	174.791,3	1.598.924,1	206.617,0
PIB/capita	45.409,8	38.093,2	45.862,9	37.131,4	39.465,8	38.055,2	41.047,0	27.353,3
Universitats públiques de recerca	14	22	8	14	18	8	84	8
Universitats públiques de docència	20	21	9	27		13	90	
<b>Total d'universitats públiques</b>	<b>34</b>	<b>43</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>174</b>	<b>8</b>
Universitats privades	3	12				6	21	4
<b>Total d'universitats</b>	<b>37</b>	<b>55</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>195</b>	<b>12</b>
Total d'universitats / Mhab	3,85	6,49	3,08	7,54	3,38	5,88	5,01	1,59
Universitats públiques / Mhab	3,54	5,08	3,08	7,54	3,38	4,57	4,47	1,06
Universitats públiques de recerca / Mhab	1,46	2,60	1,45	2,57	3,38	1,74	2,16	1,06
Estudiants a universitats públiques de recerca	252.617	308.074	161.443	167.179	215.600	126.479	1.232.392	227.042
Estudiants a universitats públiques de docència	91.627	43.593	70.398	138.880		65.866	410.364	
<b>Total estudiants universitats públiques</b>	<b>344.244</b>	<b>352.667</b>	<b>231.841</b>	<b>306.059</b>	<b>215.600</b>	<b>192.345</b>	<b>1.642.756</b>	<b>227.042</b>
Total estudiants a universitats privades	20.319	8.086				11.788	40.193	25.724
<b>Total estudiants</b>	<b>364.563</b>	<b>360.753</b>	<b>231.841</b>	<b>306.059</b>	<b>215.600</b>	<b>204.133</b>	<b>1.682.949</b>	<b>252.766</b>
Total estudiants a universitats públiques / Mhab	35,83	41,64	42,04	56,26	40,47	41,88	42,17	30,06
Total estudiants / hab	37,94	42,60	42,04	56,26	40,47	44,44	43,20	33,46
Universitats públiques a THE, ARWU o QS	9	10	6	9	11	8	53	5
Universitats privades a THE, ARWU o QS	2	—	—	—	—	—	2	—
<b>Total d'universitats THE, ARWU o QS (WCU's –màxim–)</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>55</b>	<b>5</b>
<b>Posició mitjana a rànquings (THE, ARWU o QS)</b>	<b>182</b>	<b>349</b>	<b>187</b>	<b>307</b>	<b>217</b>	<b>297</b>		<b>260</b>
% WCU's (màxim) a universitats públiques de recerca	64,3	45,5	75,0	64,3	61,1	100,0	63,1	62,5
% WCU' (màxim) a total d'universitats	29,7	18,2	35,3	22,0	61,1	29,6	28,2	41,7
Universitats públiques a THE, ARWU i QS	7	4	4	3	6	3	27	3
Universitats privades a THE, ARWU i QS	1	—	—	—	—	—	1	—
<b>Total d'universitats a THE, ARWU i QS (WCU's –mínim–)</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>3</b>
% WCU's (mínim) a universitats públiques de recerca	50,0	18,2	50,0	21,4	33,3	37,5	32,1	37,5
% WCU's (mínim) a total d'universitats	21,6	7,3	23,5	7,3	33,3	11,3	14,4	25,0
Estudiants a WCU's pública (màxim)	194.725	237.009	134.452	147.264	149.125	126.479	988.054	161.548
% estudiants universitat pública a WCU	56,57	67,20	57,99	48,12	69,17	65,76	60,21	71,15
Publicacions d'universitats de recerca a SIR 2013	112.548	67.959	67.506	64.444	77.536	39.183	429.176	57.118
Impacte normalitzat d'universitats de recerca a SIR 2013	1,56	1,45	1,71	1,44	1,70	1,44	1,56	1,36
Impacte total d'universitats de recerca a SIR 2013	175.575	98.541	115.435	92.799	131.811	56.524	670.585	79.394
Publicacions / miler d'habitants	11,7	8,0	12,2	11,8	14,6	8,5	11,0	7,6
Impacte / miler d'habitants	18,3	11,6	20,9	17,1	24,7	12,3	17,2	10,5

Font: Elaboració pròpia, a partir de dades oficials de ministeris amb competències en educació superior, EUROSTAT i memòries anuals d'universitats.

Any 2013	Suècia	Àustria	Dinamarca	Finlàndia	Escòcia	Irlanda	Total del conjunt	Catalunya
Finançament del Govern per docència a UR	1.987,0		979,4		921,8	697,7		
Finançament del Govern per recerca a UR	2.262,0		1.156,2		344,0			
<b>Finançament basal del Govern a UR</b>	<b>4.249,0</b>	<b>2.678,1</b>	<b>2.135,5</b>	<b>1.750,2</b>	<b>1.265,8</b>	<b>697,7</b>	<b>12.776,3</b>	<b>778,0</b>
(i) Finançament competitiu a R&D a UR	793,0	435,2		556,8	545,4		2.333,4	
Ingressos per serveis educatius (taxes, vendes...)		255,2	117,4		919,1	463,7	1.755,5	456,7
Altres ingressos (Privat + RD Extrem + Financers...)	496,0	243,6	237,9	451,1	765,7	437,4	2.631,8	63,8
Alternativa a (i): Competitiu recerca + contactes			1.053,1			411,8	1.464,9	144,2
<b>Ingressos totals de la universitat pública de recerca</b>	<b>5.541,0</b>	<b>3.612,1</b>	<b>3.544,0</b>	<b>2.758,1</b>	<b>3.496,0</b>	<b>2.010,7</b>	<b>20.961,8</b>	<b>1.442,7</b>
Finançament del Govern per docència a UD	702,0	837,9	568,3	912,0		372,1	3.392,3	
Finançament competitiu nacional a R&D a UD	49,0						49,0	
Altres ingressos privats i/o externs a UD	169,0		184,6	166,3		187,5	707,4	
<b>Total finançament basal a universitat pública</b>	<b>4.951,0</b>	<b>3.516,0</b>	<b>2.703,8</b>	<b>2.662,2</b>	<b>1.265,8</b>	<b>1.069,8</b>	<b>16.168,6</b>	<b>778,0</b>
Ingressos totals de la universitat pública D	920,0	837,9	752,9	1.078,3	-	559,6	4.148,7	-
Ingressos totals de la universitat pública	6.461,0	4.450,0	4.296,9	3.836,4	3.496,0	2.570,3	25.110,5	1.442,7
<b>Finançament basal p'niversitat de recerca % PIB</b>	<b>0,97</b>	<b>0,83</b>	<b>0,84</b>	<b>0,87</b>	<b>0,60</b>	<b>0,40</b>	<b>0,80</b>	<b>0,38</b>
Finançament competitiu a UR % PIB	0,8	0,13	0,42	0,28	0,26	0,24	0,24	0,07
Ingressos per serveis educatius (taxes, vendes...)	-	0,08	0,05	-	0,44	0,27	0,11	0,22
Altres Ingressos	0,11	0,08	0,09	0,22	0,36	0,25	0,16	0,08
<b>Ingressos totals universitat de recerca % PIB</b>	<b>1,27</b>	<b>1,12</b>	<b>1,40</b>	<b>1,37</b>	<b>1,66</b>	<b>1,15</b>	<b>1,31</b>	<b>0,70</b>
<b>Finançament basal a universitat pública % PIB</b>	<b>1,13</b>	<b>1,09</b>	<b>1,07</b>	<b>1,32</b>	<b>0,60</b>	<b>0,61</b>	<b>1,01</b>	<b>0,38</b>
<b>Ingressos de la universitat pública % PIB</b>	<b>1,48</b>	<b>1,38</b>	<b>1,70</b>	<b>1,90</b>	<b>1,66</b>	<b>1,47</b>	<b>1,57</b>	<b>0,70</b>
Pes del finançament basal a UR	77	74	60	63	36	35	61	54
Pes del finançament de projectes de recerca	14	12	30	20	16	20	18	10
Pes de venda de serveis educatius	-	7	3	-	26	23	8	32
Pes d'altres ingressos	9	7	7	16	22	22	13	4
Finançament basal universitat de recerca per estudiant	16.819,93	8.664,79	13.227,68	10.469,02	5.871,06	5.516,51	10.367,07	3.426,69
Ingressos totals universitat de recerca per estudiant	21.934,39	11.686,72	21.951,88	16.497,99	16.215,30	15.897,19	17.009,07	6.254,15
Finançament basal a universitat pública per estudiant	14.382,24	9.969,63	11.662,34	8.698,32	5.871,06	5.562,07	9.842,37	3.426,69
Ingressos totals de la universitat pública per estudiant	18.768,66	12.618,03	18.533,63	12.534,89	16.215,30	13.362,71	15.285,60	6.354,15
Finançament basal a universitat pública per habitant	515,25	415,18	490,25	489,38	237,59	232,92	415,07	103,00
Ingressos totals de la universitat pública per habitant	672,39	525,47	779,11	705,22	656,20	599,99	644,63	190,99
Publicacions d'universitats de recerca per M€ basal	22,73	19,33	24,97	24,21	61,25	36,63	26,54	73,42
Impacte d'universitats de recerca per M€ basal	35,46	28,03	42,69	34,86	104,13	52,74	41,47	102,05
Publicacions d'universitats de recerca per M€ Ingressos totals	17,42	15,27	15,71	16,80	22,18	15,24	17,09	29,59
Ingressos d'universitats de recerca per M€ Ingressos totals	27,17	22,14	26,87	24,19	37,70	21,95	26,71	55,03
Publicacions d'universitats de recerca per estudiant	0,45	0,22	0,42	0,39	0,36	0,31	0,35	0,25
Impacte d'universitats de recerca per estudiant	0,70	0,32	0,72	0,56	0,61	0,45	0,54	0,35

Ben probablement, el cos principal d'aquesta diferència està en la diferent aportació dels estudiants, que no paguen matrícula en la majoria dels països considerats.

5. Els ingressos totals de les universitats públiques de recerca dels països considerats representen, de mitjana, 17.000 €/estudiant, o un 1,3% del PIB, davant dels 6.300 €/estudiant o al 0,7% del PIB a Catalunya.
6. La distribució d'aquests ingressos en els diferents grans conceptes recollits en les memòries anuals pot servir d'indicació per a una estructura del finançament de les universitats catalanes. Només amb aquest reduït conjunt de països es poden apreciar diferències en la distribució entre els països nòrdics i centreeuropeus i els dos anglosaxons. En tot cas, per a la mitjana de tots els països, la distribució aproximada és:
 

a. Finançament públic basal, suma de funcions docent i investigadora:	61%
b. Venda de serveis educatius (preus públics, taxes i altres):	8%
c. Projectes de recerca:	18%
d. Altres ingressos (financers, contractes externs, donacions, etc.):	13%

El component principal del finançament, el corresponent a transferències corrents, és del 61% de mitjana, equivalent al 0,80% del PIB, i oscil·la entre el 35% d'Irlanda i el 76% de Suècia.

7. L'anàlisi de les universitats de recerca és particularment útil per estimar la distribució d'ingressos en un model de finançament, mentre que per determinar l'extensió de la responsabilitat pública total cal fer referència al total del sistema universitari (aquell que confereix títols de grau, màster i doctorat, per distingir-lo de l'educació superior de cicle curt, que a Catalunya es cursa en centres de formació secundària). En aquest sentit, la fila de la taula 3 que cal observar és la corresponent a finançament basal de la universitat pública en relació amb el PIB, que, de mitjana,

als països considerats és de l'1,0%, oscil·lant entre el 0,6% d'Es-còcia i Irlanda i l'1,3% de Finlàndia, davant del 0,38% de Catalunya; val la pena recordar aquí que en el global d'Espanya aquest finançament basal de la universitat pública també és pràcticament del 0,6% (0,577% en la taula 4), perquè serà un dels valors de referència que s'utilitzarà en l'apartat següent per a la proposta d'un esquema de model de finançament.

8. La taula 3 proporciona, finalment, informació relativa al finançament per habitant, que és de més de 400 €/capita de mitjana als països seleccionats, davant dels poc més de 100 a Catalunya, quantitats que es converteixen en més de 600 i gairebé 200 si es comptabilitzen tots els ingressos; i de producció científica i impacte total en relació amb els euros públics invertits (dimensió econòmica) i també als estudiants (dimensió humana). Atesa la baixa inversió relativa a Catalunya, les ràtios de publicacions per euro i per habitant són molt més grans en el cas català: gairebé 75 publicacions/euro davant les poc més de 25 de mitjana als països seleccionats. En canvi, amb ràtios de publicacions per estudiant, el conjunt de països té una mitjana de 0,35, i Catalunya, de 0,25, cosa que mostra una intensitat relativa més gran en la funció investigadora.

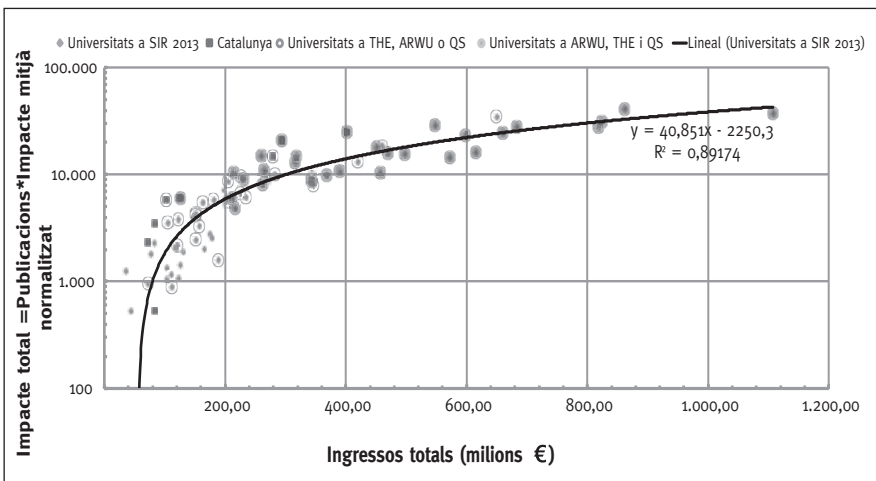
Per completar aquest apartat, la figura 11 mostra que hi ha una molt bona correlació lineal entre l'impacte total d'una universitat i els seus ingressos totals (el gràfic es mostra en forma semilogarítmica per a major claredat en la distribució, però la correlació és lineal). Es mostra, també, com, a excepció feta d'una universitat (precisament la que té una estructura diferent, la UOC, amb ensenyament obert i a distància), totes les universitats catalanes se situen ben bé per sobre de la tendència general; és a dir, amb un impacte superior al corresponent al seu nivell de finançament d'acord amb la correlació. En el gràfic s'assenyalen, també, les universitats que estan incloses en algun dels tres rànquings (cercles transparents) o en els tres (cercles ombrejats). És interessant observar que el 100% de les uni-

versitats de tots els països considerats, i també de Catalunya, amb uns ingressos totals de més de 200 M€, estan incloses en alguns dels rànquings; i, per sota de 100, només hi ha una universitat que estigui en un d'aquests rànquings (Klagenfurt, d'Àustria, i encara més enllà de la posició 700 en QS). Però potser és més interessant encara veure que, per sobre d'uns ingressos de 200 M€, la gran majoria d'universitats (33, el 70%) estan incloses en els tres rànquings i que, entre les 34 que en total hi són, només una, i és catalana (la Universitat Pompeu Fabra), té uns ingressos totals per sota d'aquests 200 M€.

El gràfic permet també de fer una estimació dels ingressos totals que avui tindria la universitat catalana d'acord amb el seu actual impacte científic, cas de seguir la tendència que mostren les universitats dels països considerats, representada per la correlació lineal que apareix en el gràfic. Prenent com a valor global la suma dels impactes de les

### Figura 11.

Relació entre ingressos totals i impacte total de la producció científica de les universitats, i participació en rànquings



Font: Elaboració pròpia, a partir de dades de memòries anuals d'universitats, SIR, ARWU, THE i QS.

universitats catalanes, la correlació *impacte vs. ingressos totals* porta a la conclusió que aquests haurien de ser d'uns 2.000 M€, és a dir, una vegada més de l'ordre de l'1,0% del PIB.

## **Proposta de bases per a un model de finançament a Catalunya**

Tant l'anàlisi global com la detallada de sistemes universitaris de països semblants a Catalunya permet construir la base d'un model de finançament. No és la finalitat d'aquest estudi la proposta d'un model concret, sinó identificar i contextualitzar els elements principals sobre els quals hom pot prendre decisions; encara que, acomplerta aquesta tasca, l'autor fa també una proposta concreta fonamentada en tota la informació i els referents utilitzats. Seguint les idees exposades en els apartats anteriors, el procés de dimensionament d'un model de finançament d'universitats investigadores ha de començar amb una **primera decisió: la dimensió global del sistema** en termes de capacitat formativa i capacitat científica esperada, atès que, com hem vist, els recursos que cal mobilitzar són directament proporcionals a aquestes magnituds. Presa aquesta decisió, la **segona decisió**, i central, és la **determinació de l'extensió de la responsabilitat pública**. A gairebé tots els països desenvolupats, la responsabilitat pública és molt majoritària, consistentment amb el paper de bé públic (o de servei per al bé públic) que té la universitat, i en la gran extensió de benefici comú que es genera amb la seva activitat. La decisió principal rau en quin ha de ser el pes relatiu de la participació directa del ciutadà implicat i la que tots els ciutadans tenen a través dels pressupostos públics. Aquesta és una qüestió sobre la qual no pot discernir aquest document, atès que respon essencialment al model de societat, reflectit en el model fiscal del país. Tanmateix, es pot tenir present que Catalunya és un dels països d'Europa on la pressió fiscal directa sobre els ingressos dels ciutadans és més elevada; en aquest context, cal esperar una distribució d'aquest equilibri més desplaçada cap al pes públic, com succeeix a la majoria

de països semblants a Catalunya que s'han analitzat. En tot cas, com s'ha dit, la qüestió és més aviat una qüestió parlamentària que no pas tècnica o acadèmica. Un cop decidida l'extensió del finançament públic, cal, en tercer lloc, desenvolupar un model concret d'assignació de recursos i de fixació d'objectius, el seguiment de l'assoliment dels quals permetrà retroalimentar el sistema i reconsiderar, si cal, les decisions sobre el dimensionament i el finançament.

El que s'aporta a continuació és, efectivament, una proposta concreta de dimensionament i bases d'un model de finançament de les universitats públiques que Catalunya podria desenvolupar operativament durant els propers anys, sobretot en cas de confirmar-se la tendència a la recuperació econòmica que avui s'albira. I per confeir aquesta proposta s'utilitzaran, com s'ha dit, els referents emprats en aquest estudi: el global (països de l'OCDE), Espanya i el conjunt de països

#### Taula 4.

Proposta de dimensionament d'un model de finançament de les universitats públiques catalanes

Dimensions del Sistema Universitari Públic de Catalunya	Situació actual (2013)	Catalunya amb valors de referència de:			Proposta	
		Espanya	OCDE	Països semblants	Catalunya 2020	Catalunya 2025
Nombre d'estudiats a universitats públiques	227.042	248.160	288.400	318.600	250.000	250.000
Nombre de publicacions SIR (5 anys)	57.118	41.887		83.224	70.000	80.000
Impacte mitjà ponderat	1,39	1,19		1,56	1,43	1,50
Impacte total	79.394	49.845		129.829	100.000	120.000
Ingressos totals (% PIB)	0,698	0,872	1,110	1,311	1,000	1,200
Transferències corrents (% PIB)	0,37	0,574	0,731	1,011	0,600	0,900
Ingressos totals (milions d'€)	1.442,7	1.801,8	2.293,1	2.708,8	2.000	2.400
Transferències corrents (milions d'€)	778,0	1.186,0	1.509,4	2.089,3	1.200	1.800

semblants a Catalunya: Suècia, Àustria, Dinamarca, Finlàndia, Escòcia i Irlanda. La taula 4 resumeix les referències principals emprades i que emmarquen l'evolució que es planteja per a Catalunya en dues fases, que de manera aproximada es podrien correspondre amb els horitzons de 2020 i 2025, respectivament. La fase 1 respon bàsicament a assolir nivells de finançament total i públic semblants al global d'Espanya i en la fase 2 es tractaria d'assolir un nivell proper (el 90%) al dels països semblants a Catalunya, tot i mantenir el ritme de millora necessari per assolir els objectius de la primera.

Les xifres que apareixen en la taula 4 són totes referents a Catalunya: el total d'estudiants, de publicacions o d'ingressos que tindria Catalunya segons les mitjanes de la referència corresponent (Espanya, OCDE o països semblants). Pel que fa a la proposta, en l'evolució respecte a la situació actual (xifres del 2013) no es planteja cap canvi significatiu quant a dimensió humana; en tot cas, la xifra proposada de 250.000 simplement arrodoneix la mitjana espanyola d'acord amb un criteri de població. El criteri d'arribar en una primera fase al nivell de finançament mitjà d'Espanya s'acompanya amb el de reduir en un 50% la distància amb la mitjana dels països semblants, també en impacte científic, i de marcar-se com a objectiu de la segona assolir el 90% de la situació mitjana d'aquests països. És significatiu que des de diferents perspectives, de comparació amb Espanya, de producció científica actual, de comparació amb la mitjana de l'OCDE..., s'arriba a conclusions semblants: actualment els ingressos totals de les universitats públiques catalanes haurien de ser de l'ordre de l'1,0% del PIB, i, dins d'aquest, l'aportació pública hauria de ser del 0,6% del PIB.

Pel que fa a la diferència entre una i altra quantitat, la comparació amb els països semblants i també les dades globals de l'OCDE mostren que de l'ordre de la meitat correspon a activitat de recerca finalista (projectes contractats amb administracions o amb empreses), i l'altra meitat es reparteix entre la venda de serveis educatius (que inclourien els conceptes de taxes i matrícules) i altres ingressos (finan-



cers, donacions, etc.), en una proporció aproximada de 3:1. Amb aquest esquema, i amb quantitats arrodonides a unitats de 5%, es podria considerar la següent distribució tipus, segons els conceptes recollits en les memòries econòmiques:

### Taula 5.

Proposta de distribució i de dimensió de capítols d'ingressos per a un model de finançament de les universitats públiques catalanes, en l'horitzó 2020

Concepte	Actual		Fase 1	
	% PIB	Proporció	% PIB	Proporció
Finançament públic basal	0,38	54%	0,60	60%
Venda de serveis educatius	0,22	31%	0,15	15%
Projectes de recerca competitiu i no competitiu	0,07	10%	0,20	20%
Altres ingressos (financers, donacions, etc.)	0,03	4%	0,05	5%
Total	0,70	100%	1,00	100%

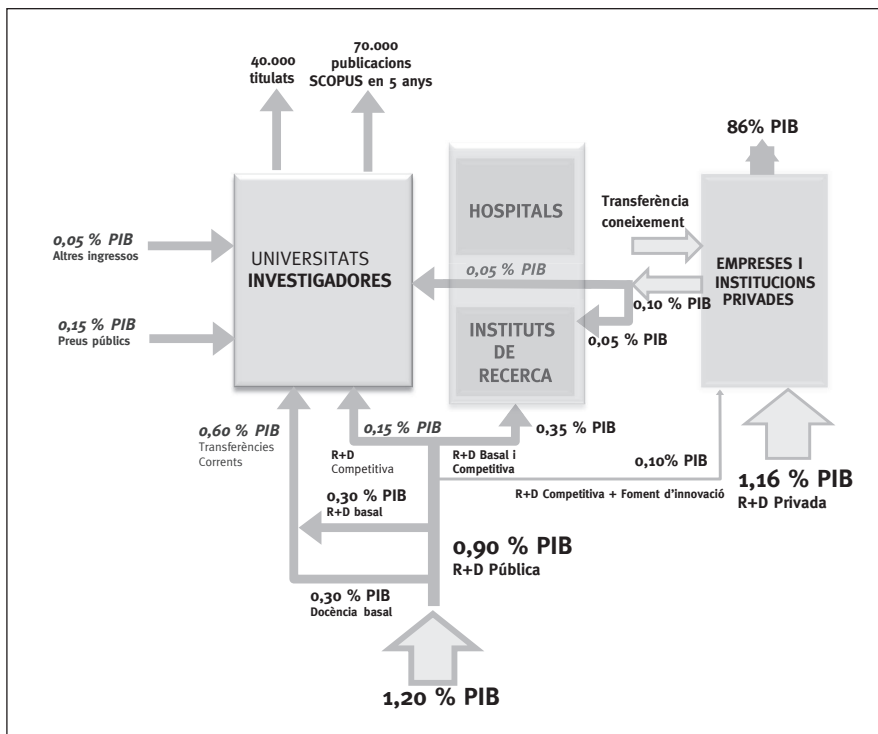
Finalment, aquest esquema, junt amb l'evolució que en paral·lel hauria de tenir la inversió total en R+D, pública i privada, permet refer la part central de la figura 2 amb els fluxos de finançament que hauria d'assolir el sistema d'educació superior i recerca de Catalunya a l'horitzó del 2020.

La figura 12 recull les principals dimensions que defineixen el sistema universitari i el seu finançament d'acord amb les dades proposades en la taula 4 en una primera fase. Les quantitats diferenciades en color són, precisament, les que configuren el total de l'esquema de finançament descrit. La figura inclou, a més, algun supòsit addicional: la inversió pública en R+D passa de 0,63% del PIB al 0,90% del PIB (el 90% de l'objectiu d'Europa 2020); la inversió privada en R+D passa del 0,81% del PIB al 1,16% del PIB; aquesta no té implicació directa en el flux, però cal que aquesta inversió es continuï desenvolupant, i se li suposa un creixement anàleg al de la inversió pública. El nivell de

contractació de les empreses amb el sector públic s'incrementa fins al 0,10% del PIB, igualant el nivell de subvenció pública que reben les empreses per R+D; aquesta quantitat es distribueix entre les universitats i la resta de centres públics de recerca (hospitals, instituts de recerca i d'altres). L'increment d'inversió pública en R+D es repercuteix en finançament basal del sistema (universitats i centres públics), i també en finançament competitiu.

**Figura 12.**

Flux de finançament de les universitats públiques catalanes en l'escenari de la fase 1



Font: Elaboració pròpia.

## Exemple de detall d'un model de finançament

El procés descrit en l'apartat anterior, juntament amb la figura 12 i la taula 4, representa les principals conclusions d'aquest estudi sobre finançament del sistema universitari català, en donar-hi un context, unes dimensions i uns criteris principals, elements suficients per a la definició d'un model de finançament. No és l'objectiu de l'estudi entrar en el detall de com pot ser aquest model, o altres aspectes molt importants però que serien forçosament objecte d'una altra publicació, com ara el tipus de contracte govern-universitat que es pot establir, el component estratègic, el de distribució i el de foment a la cooperació que pot tenir, els mecanismes d'assegurament de la qualitat i de rendició de comptes, etc. Tanmateix, no es vol acabar el document sense donar un exemple, si més no, de l'arquitectura d'un model. Tots els països estudiats tenen models propis, amb elements comuns i diferències assenyalades. En qualsevol cas, tots serien transportables a Catalunya, en la mateixa mesura que el que avui s'utilitza a Catalunya també conté elements prou estàndards.

Més enllà de la dimensió econòmica, cal modificar també el model propi de Catalunya? Molt resumidament, sí, per tres raons principals: (a) és extremament exigent i pesant en la determinació d'un nombre excessiu de variables relatives a totes les dimensions de l'activitat, mentre que el resultat de la seva aplicació és, com no pot ser d'altra manera, molt estable, amb poques diferències d'un any a l'altre per a les diferents universitats; (b) fomenta un nivell de competència entre universitats que arriba a dificultar la col·laboració. El model distributiu té aspectes molt positius quant a la competitivitat, però el seu caràcter de fons únic que es distribueix al 100% entre universitats fa que els efectes d'una eventual col·laboració que signifiquin millores diferencials i diferents per a les universitats que col·laboren es pot traduir en disminucions de finançament per a una i increments per a l'altra, i (c) independentment del nivell de col·laboració, un model 100% distributiu provoca comportaments no desitjats que no són tan extrems,

com ara que la millora en tots i cadascun dels indicadors per totes i cadascuna de les universitats implica que algunes, per definició, vegin empitjorar el seu finançament.

Per tot això, la intenció d'aquest darrer apartat de l'estudi és mostrar un model que es considera senzill, amb component distributiu (competitiu), però també amb component estratègic, i que, com en el cas català, integra les línies de finançament basal de la funció investigadora i de la funció docent. Es tracta del **model finlandès**, i es recull en la figura 13, elaborada pel Ministeri d'Educació i Cultura de Finlàndia, el qual, molt recentment, ha revisat el model del 2010, per tal d'enfortir la perspectiva de la qualitat de la investigació i l'educació en el model de finançament, amb l'objectiu d'aplicar els canvis en aquest any 2015. Els canvis principals s'han centrat a introduir l'opinió dels estudiants mitjançant enquestes (amb un pes del 3% dels fons estatals), a valorar l'eficiència en la formació, cercant temps més curts de graduació (12% del pes, en funció del nombre d'estudiants que superen 55 crèdits en un curs acadèmic) i a ampliar l'abast de l'impacte de les publicacions científiques.

En qualsevol cas, no es tracta tant d'analitzar amb profunditat un o altre model de finançament com de mostrar un exemple, ben recent, d'un model integrat més senzill i flexible alhora que el de Catalunya. Excepcionalment, la figura 13 es presenta amb el format original publicat pel ministeri finlandès, per tal de no introduir cap mena d'interpretació en la possible traducció.

Valgui aquest esquema, doncs, per cloure aquest document sobre el finançament de la universitat, com a exemple simple i integrat d'un model que inclou els elements essencials d'incentius a la competició per uns recursos comuns, per l'assoliment d'objectius del país en educació superior i recerca i, també, dóna espai per al diàleg govern-universitat per a la determinació d'objectius estratègics a més llarg termini.

**Figura 13.****Esquema del model de finançament de les universitats investigadores de Finlàndia**

	Impacte	Qualitat	Internacionalització	Abast de les activitats
Educació 41%	Mestria 14%		Graus en mestria assignats a ciutadans estrangers 1%	
	Llicenciatura 6%		Mobilitat estudiantil cap a Finlàndia i des de Finlàndia	
	Crèdits d'estudi a la universitat oberta i en programes sense grau 2%	Nombre d'estudiants que han guanyat més de 55 crèdits d'estudi 12%		
		<i>Feedback</i> estudiantil 3%		
	Nombre de graduats amb feina 1%			
Recerca 34%	Doctorats 9%		Doctorats assignats a ciutadans estrangers 1%	
	Publicacions científiques 13% — Publicacions científiques referenciades: classificació de publicacions: Nivell 0 (coeficient 1), Nivell 1 (1,5) i Nivells 2 i 3 (3).		Ensenyament internacional i recerca personal 2%	
	— Altres publicacions (coeficient 0,1)	Finançament per investigacions competitives 9% — Finançament per investigacions competitives internacionals 3%		
		— Finançament per investigacions competitives nacionals i finançament corporatiu 6%		
Altres consideracions educatives i de programes científics 25%	Desenvolupament estratègic 10% (estratègia de la universitat, implementació de l'estratègia, educació nacional i objectius de política científica)			
	Finançament específic 8% (tots els camps de l'art, l'enginyeria, les ciències naturals, medicina, odontologia, veterinària)			
	Responsabilitats nacionals 7% (funcions nacionals especials, escoles d'entrenament de professors, Biblioteca Nacional de Finlàndia)			

Font: <http://www.minedu.fi>

## RESUM DE CONCLUSIONS

Al llarg del document s'han anat desgranant les conclusions sobre els diferents apartats tractats i que han servit de base per fonamentar una proposta de disseny d'un model de finançament de l'educació superior i la recerca bàsica a Catalunya. L'apartat «Proposta de bases per a un model de finançament a Catalunya» representa en si mateix la principal conclusió i aportació d'aquest treball. Tanmateix, de manera molt resumida, les diferents conclusions que se'n poden extreure són les següents:

1. L'educació superior i la recerca bàsica (ES+R) que va associada al sistema d'universitats investigadores són el pilar de la societat del coneixement, tal com la defineix la Unió Europea i tots els seus estats. Com a tal, constitueix un servei públic clarament orientat al bé públic i és, per tant, majoritàriament, una responsabilitat pública.
2. Els països amb una societat humanament més desenvolupada i justa són també els països que més esforç públic fan en desenvolupament del seu sistema de coneixement. Espanya i Catalunya són lluny dels paràmetres d'inversió pública en ES+R d'aquests països, i la tendència observada els darrers deu anys no fa albirar cap dinàmica de canvi de l'*statu quo*.
3. La responsabilitat pública en l'ES+R requereix definir les dimensions del sistema, els elements necessaris per a l'assegurament de la qualitat i la identificació i assignació dels recursos públics
4. Els països de l'Europa Occidental més semblants a Catalunya constitueixen una bona referència per a la definició de les dimensions humana, científica i econòmica del sistema català d'ES+R.
5. Tanmateix, quant a dimensió econòmica (model de finançament), en una primera fase n'hi ha prou a marcar-se l'objectiu d'arribar als indicadors del sistema espanyol: 1% PIB de dimensió econòmica total, de la qual, 0,6% PIB de transferències corrents a universitats.

6. L'estructura de finançament mitjà dels països presos com a referència és una bona referència per a Catalunya: 60% transferències corrents, 15% preus públics, 15% recerca competitiva, 5% contractes amb empreses i 5% altres ingressos.
7. Finalment, tots els models dels països considerats són utilitzables a Catalunya, que necessita simplificar el seu. En particular, el de Finlàndia conté tots els elements necessaris, també el de finançament estratègic.

## BIBLIOGRAFIA

BERGAN, S. (2005). «Higher Education As a «Public Good and Public Responsibility»: What Does it Mean?», a: *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

CHAMBERS, T. i GOPAUL, B. (2008). «Decoding the Public Good of Higher Education». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 12, núm. 4, p. 59.

DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION & SKILLS (2013). «The Benefits of Higher Education Participation for Individuals and Society: Key Findings and Reports “The Quadrants”». *BIS Research Paper*, núm. 146, octubre del 2013.

DRUCKER, P. (2001). «The Next Society». *The Economist*, 1 de novembre de 2001.

ESTERMANN, T. i PRUVOT, E.B. (2011). *Financially Sustainable Universities II: European Universities Diversifying Income Streams*. Brussel·les: European University Association.

EUA-DEFINE (2013). *DEFINE interim Report (2014). Funding for Excellen-*

ce (2015). *University Mergers in Europe* (2015). *Performance-Based Funding Universities in Europe*.

EUROPEAN CENTRE FOR STRATEGIC MANAGEMENT OF UNIVERSITIES (2010). *Funding Higher Education: A View Across Europe*. Bruxelles: ESMU.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2008). *Financially Sustainable Universities: Towards full Costing in European Universities*. Bruxelles: European University Association.

GRAU, F.X. (2012). *La universidad pública española. Retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del siglo XXI*. Tarragona: Publicacions URV.

— (2013). «La universitat pública i els reptes de la societat catalana en educació superior, recerca i innovació». *Jornades Catalunya Futura: «Coneixement i innovació a Catalunya»*. Monestir de Poblet, 1-2 de març de 2013.

HELLIWELL, J.F.; LAYARD, R. i SACHS, J. (ed.) (2015). *World Happiness Report 2015*. Nova York: Sustainable Development Solutions Network.

HEYNEMAN, S.P.; KRAINCE, R.G.; LESKO, N. i BASTEDO, M. (2007). «Higher Education and Social Cohesion: A Comparative Perspective», a: P.G. ALTBACH i P. MCGILL PETERSON (ed.). *Higher Education in the New Century. Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam: Sense Publishers.

MARGINSON, S. (2014). «Higher Education As a Public Good in a Marketized East Asian Environment», a: A. YONEZAWA *et al.* (ed.). *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.



OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. En línia: <http://www.oecd.org/education/eag.htm>

OECD STATEXTRACTS: <http://stats.oecd.org>

SALERNO, C. (2005). «Financing Higher Education: the Economics of Options, Trade-offs and Dilemmas», a: L. WEBER i S. BERGAN (ed.). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Brussel·les: Consell d'Europa.

SCHOENENBERGER, A.M. (2005). «Are Higher Education and Academic Research a Public Good or a Public Responsibility? A Review of the Economic Literature», a: L. WEBER i S. BERGAN (ed.). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Brussel·les: Consell d'Europa.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS (2013): <http://www.scimagoir.com>

STEJAR, C. (2011). «Higher Education: Public Good or Public Service? Analysis from the Perspective of Internationalization of Education». *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, vol. 6, núm. 1, p. 139-150.

TILAK, J. B. G. (2008). «Higher Education: a Public Good or a Commodity for Trade?». *Prospects*, núm. 38, p. 449-466.

UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN CIFRAS (2015). *Conferencia de rectores de las universidades españolas CRUE*.

WEBER, L. i BERGAN, S. (ed.) (2005). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Brussel·les: Consell d'Europa.



**11** La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari

Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons



## INTRODUCCIÓ

Una de les demandes que es fan a les universitats i els sistemes universitaris és el bon ús dels recursos de què disposen i l'exercici de responsabilitat social. Una de les maneres d'exercir la responsabilitat social universitària és distribuir de manera justa els béns de l'educació superior (Ariño, 2014). Des d'aquesta perspectiva d'eficiència i responsabilitat social universitària, la qualitat només es pot assolir si s'aconsegueixen a la vegada excel·lència i equitat. En el que segueix es vol abordar precisament una de les qüestions que més incidència té tant en el bon ús i l'aprofitament dels recursos com en el disseny de polítiques universitàries orientades a l'assoliment d'excel·lència i més equitat en el sistema: la dedicació dels estudiants.

Sovint s'afirma que les universitats malbaraten els recursos destinats a la seva activitat i que l'eficiència del sistema és baixa quan ens fixem en els resultats de la seva activitat docent i, especialment, quan ho fem fixant l'atenció en els indicadors d'abandonament dels estudiants. Però tant el concepte d'abandonament com el d'eficiència i la definició dels indicadors que s'empren per mesurar-los requereixen una anàlisi més fina que permeti conèixer les diferents dimensions d'aquests conceptes, quins són els millors indicadors per a la seva avaluació i, en definitiva, saber de què estem parlant exactament quan ens referim a abandonament i eficiència en el sistema universitari.

La dedicació dels estudiants a la seva funció d'estudiar i aprendre és una condició necessària, malgrat que no sigui suficient, per a un bon aprofitament dels recursos i per poder-los distribuir justament. Tant en els anys previs a l'ingrés a la universitat com al llarg de la carrera, l'atenció als estudiants i el finançament dels seus estudis requereixen un compromís per ambdues parts: estudiant i societat. La societat ha de proveir dels recursos econòmics i humans suficients per tal que els estudiants puguin cursar els estudis en condicions adients, i cal que els estudiants dediquin temps i esforç per assolir l'èxit acadèmic i així produir el retorn que la societat n'espera.

Però les condicions en què estudien els joves universitaris a Catalunya i la seva tipologia mostren una gran diversitat (Martínez, M. i Pons, G., 2015).<sup>1</sup> No es pot parlar ja d'un perfil concret d'estudiant universitari, sinó d'estudiants universitaris amb diferents perfils; diferents en les vies d'accés, de diferents edats —un de cada tres estudiants és més gran de 25 anys—, amb una edat mitjana que en el cas de Catalunya —al voltant dels 26 anys— és fins i tot superior a la de molts dels països europeus i amb un elevat nombre de canvis de titulació que es pot estimar entre un 12% i un 15%. Tot plegat mostra l'emergència d'itineraris formatius alternatius als canònics de l'estudiant universitari d'abans, i està relacionat amb la durada dels estudis superiors i la dedicació de l'estudiant a l'ofici d'estudiar. El perfil de l'estudiant universitari ha canviat molt en els darrers anys..., però el sistema universitari hi està adaptat?

Altres factors obliguen també al sistema universitari a adaptar-se si vol ser eficaç i eficient. L'impacte que ha tingut la recent crisi econòmica sobre les condicions econòmiques de les famílies i els efectes de les polítiques de reducció de despesa pública, vinculades a la situació econòmica, han dificultat més que abans l'accés dels estudiants que

.....  
 1. En línia: <http://www.fbofill.cat/publicacions/eurostudent-v-en-quinnes-condicions-estudien-els-joves-universitaris-europa>

no posseeixen recursos suficients per dedicar-se prioritàriament a estudiar. D'altra banda, molts estudiants amb itineraris alternatius coincideixen amb les persones amb menys capital formatiu, i l'arquitectura dels títols universitaris i el disseny dels itineraris formatius no ha tingut en compte realment les dedicacions a temps parcial, malgrat que són un dret reconegut a l'Estatut de l'estudiant universitari del 2010.

En definitiva, el sistema universitari no pot analitzar la seva eficiència al marge de les noves dedicacions dels estudiants i de les condicions per estudiar. Només un de cada tres estudiants es dedica a temps complet als estudis, i els casos en què es produeix una simultaneïtat d'estudi i ocupació parcial o intermitent van guanyant pes. Els nostres estudiants dediquen el doble de les hores de dedicació a les classes que a l'estudi, i, en canvi, els paràmetres europeus mostren que les hores de dedicació a l'estudi haurien de ser el doble de les de dedicació a les classes.

En canvi, sembla com si els recursos que es posen a disposició dels estudiants ignoressin la diversitat d'estudiants tant pels seus condicionaments d'origen com pel que fa a la seva dedicació a l'estudi. Com si l'estudiant no hagués d'assumir cap mena de responsabilitat en relació amb l'ús i l'aprofitament que fa d'aquests recursos. Calen polítiques més fines i ajustades que facin una planificació més intel·ligent i eficient dels recursos i polítiques docents i d'atenció als estudiants més eficaces per assolir els nivells de dedicació a l'estudi i d'èxit acadèmic que es persegueix.

L'eficiència és una condició necessària però no suficient per assolir nivells progressius de qualitat en el sistema universitari. Cal analitzar el grau d'equitat en el sistema, i per això cal analitzar la distribució dels recursos en el sistema universitari, utilitzant indicadors que ens permetin conèixer quina és la concentració de les distribucions de determinades variables de caràcter financer, per exemple, i, entre d'altres, les beques, les taxes i les transferències. A més, algunes d'aques-

tes variables tenen incidència directa en l'eficiència del sistema entesa en sentit estricte. L'eficiència està relacionada amb els recursos i també amb els resultats; està associada amb l'aprofitament màxim dels recursos invertits en la formació universitària, de manera que un sistema solament serà eficient si tots els recursos a disposició de la societat són aprofitats de manera íntegra.

Efectivament, l'eficiència està condicionada per múltiples factors. Com es podrà veure més endavant i amb més detall, està relacionada amb la proporció de situacions de desafecció, absentisme o abandonament. Aquestes poden ser degudes a diferents factors, però en tot cas disminueixen l'eficàcia del sistema. Entre aquests factors cal considerar els que estan relacionats amb la qualitat de la docència, amb possibles errors d'orientació en el moment d'escollir els estudis i amb l'escassetat d'estímuls que afavoreixin una bona dedicació dels estudiants.

L'eficiència també està relacionada amb la possibilitat que tots els estudiants que reuneixin bones condicions acadèmiques tinguin l'oportunitat d'accedir al sistema universitari; amb la qualitat de la formació i l'aprofitament màxim del talent dels estudiants; amb aspectes relatius als costos del sistema, i també amb la qualitat de la gestió de la universitat, especialment en el seu vessant academicodocent i d'estudiants. L'eficiència del sistema universitari té a veure no solament amb els resultats de rendiment dels estudiants, sinó també amb les tres fases del pas dels estudiants a la universitat: l'accés i l'inici dels seus estudis, durant el procés formatiu i la seva vinculació a la universitat i en el moment de finalitzar els estudis i incorporar-se al mercat de treball, i probablement també amb el grau de satisfacció dels estudiants amb els estudis cursats i la universitat on s'han graduat.

I si ens centrem a relacionar l'eficiència del sistema amb la dedicació dels estudiants, no podem reduir l'anàlisi d'aquesta darrera a l'estudi



de les dades d'abandonament quantificables. Cal analitzar situacions de desafecció —quelcom més intuïtiu i menys quantificable— i situacions d'absentisme —més observables, però no sempre de fàcil relació amb causes definides—. L'abandonament és el final d'un procés que s'inicia amb moments de desafecció i manca d'interès, continua amb desaprofitament de recursos a disposició de l'estudiant i conclou en l'abandonament dels estudis iniciats, amb continuació o no en altres estudis. L'arrel del futur abandonament es troba en les situacions de desafecció i en els moments d'absentisme. Aquestes situacions estan relacionades principalment amb la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'informació i orientació per als estudiants universitaris, no sempre prou aprofitats pels estudiants que més ho necessiten. Es troba també en factors motivacionals, emocionals, de salut i problemes personals, familiars i socials de l'estudiant, i en factors relacionats amb el professorat, la seva actitud i metodologia, especialment el primer any d'estudis. Aquests comportaments generats per desafecció o absentisme puntual o intermitent, quan arriben a un 20% de faltes d'assistència a activitats lectives, es poden considerar pròpiament absentistes (Crespo *et al.*, 2012).

Aquests factors i altres exògens relacionats amb l'oci i l'entorn social de l'estudiant incideixen clarament en el percentatge d'absentisme entès com a percentatge d'estudiants que declaren que han assistit a menys del 80% d'activitats lectives. Però també hi ha altres factors que incideixen de manera determinant en l'abandonament i que estan relacionats directament amb la universitat i la seva organització i amb la seva política docent. La millora de l'eficiència exigeix contribuir a facilitar i incentivar la dedicació dels estudiants estimulant-ne l'esforç i l'interès tot oferint una docència de qualitat i demanant un bon nivell d'aprenentatge; analitzant a fons els punts febles de les universitats en els moments crítics en què es produeixen situacions de desafecció, en especial el primer i el segon any d'estudis a la universitat, i cercant el talent que encara no ha pogut entrar en el sistema per tal que els estudis universitaris figurin entre les expectatives d'aquests joves i

s'ofereixin els recursos adients que compensin el cost d'oportunitat que suposa per a ells una dedicació adient als estudis.

## METODOLOGIA I DADES

D'acord amb el que hem comentat en l'apartat anterior, ens proposem analitzar si el sistema universitari és o no eficient. Per fer-ho, l'anàlisi es durà a terme a partir del supòsit que, perquè hi hagi eficiència, són imprescindibles dues condicions: equitat i eficàcia.



Per a això es defineixen en primer lloc els tres conceptes, per passar a continuació a integrar-los en l'anàlisi.

- **Equitat:** possibilitat que tots els estudiants tinguin l'oportunitat d'accedir al sistema universitari en unes condicions determinades, aprofitant totes les possibilitats que el sistema ofereix.
- **Eficàcia:** eficàcia en l'obtenció de resultats; aconseguir els objectius fixats.
- **Eficiència:** encara que, habitualment, per eficiència s'entén aconseguir l'objectiu al menor cost possible, i aquest cost és entès des del punt de vista financer, en aquesta anàlisi no es tindrà en compte la part financera perquè excedeix l'objectiu de la nostra anàlisi, i s'entendrà que un sistema és eficient si es compleixen les condicions d'equitat i eficàcia, d'acord amb les definicions anteriorment esmentades.

Per mesurar l'eficiència del sistema universitari, es distingirà entre tres etapes o fases:

**Fase 1: Inici.** Mostra l'etapa prèvia immediata a l'entrada de l'estudiant a la universitat, si bé es farà esment també puntualment a l'etapa anterior, la del trànsit de l'ensenyament obligatori al postobligatori.

**Fase 2: Realització dels estudis universitaris.** Fa referència a tot el període en el qual l'estudiant cursa la titulació universitària.

**Fase 3: Finalització dels estudis.** Mostra el moment en el qual els estudiants finalitzen la seva titulació.

De fet, podria distingir-se una quarta fase, la inserció laboral, fase que, malgrat que el seu estudi és molt interessant, escapa de l'abast d'aquest treball i, per tant, no es tindrà en compte.

En cadascuna d'aquestes tres fases se seguirà la metodologia següent: en primer lloc es mesurarà el grau d'equitat del sistema; en segon lloc, el grau d'eficàcia, per poder determinar finalment si el sistema és o no eficient. Per mesurar aquests tres objectius s'establiran en cada cas una o diverses mesures, que ens permetran finalment concloure si el sistema és o no eficient.

En concret, s'utilitzen les deu mesures següents:

### **Fase 1: Inici**

- **Equitat:**

- Mesura 1. Accés a l'ensenyament secundari postobligatori.
- Mesura 2. Accés a l'ensenyament universitari.
- Mesura 3. Notes d'accés a la universitat.

- **Eficàcia:**

- Mesura 4. Proporció d'estudiants universitaris.

## **Fase 2: Realització dels estudis**

- **Eficàcia:**
  - Mesura 5. Taxa de rendiment.
  - Mesura 6. Taxa d'abandonament.
- **Equitat:**
  - Mesura 7. Taxa de rendiment segons nota d'accés.
  - Mesura 8. Taxa d'abandonament segons nota d'accés.

## **Fase 3: Finalització dels estudis**

- **Equitat:**
  - Mesura 9. Percentatge d'adults que han assolit formació terciària.
- **Eficàcia:**
  - Mesura 10. Nivell d'estudis de la població en funció dels nivells d'estudis de la mare.

El fet de basar aquesta anàlisi en la recerca d'evidències quantitatives concretes presenta una dificultat, en la mesura que no sempre és factible disposar d'aquestes dades referides al mateix moment de temps i al mateix àmbit territorial. Ara bé, sempre seran molt més consistents les conclusions amb aquestes evidències que sense. Per això, l'estratègia seguida en aquest treball ha estat buscar en cada cas l'evidència que pogués recollir millor, com a indicador, allò que es pretén analitzar. Sense exigir una homogeneïtat o comparabilitat total de les dades presentades.

## **Fase 1: Inici**

Seguint la línia argumental comentada anteriorment, en aquesta etapa s'analitzarà en primer lloc l'equitat, per passar a continuació a analitzar l'eficàcia, i a partir d'aquí es decidirà si en aquesta etapa el sistema és eficient o no ho és.

## • Equitat

L'anàlisi de l'equitat es realitzarà aquí partint de la idea que poden existir una sèrie de limitacions a l'equitat en el sistema universitari. La primera limitació pot trobar-se en l'ensenyament secundari, és a dir, abans de l'accés de l'estudiant als estudis universitaris. La segona limitació pot trobar-se en l'índex de fracàs que pugui produir-se en els estudiants procedents dels sectors més desfavorits.

Analitzem en primer lloc la primera possible limitació, la que podria produir-se en l'ensenyament secundari.

### Mesura 1. Accés a l'ensenyament secundari postobligatori

Per analitzar si, efectivament, els possibles problemes d'equitat provenen ja de l'ensenyament anterior a l'universitari, s'analitzaran dos referents: *a)* la proporció de la població entre 20 i 24 anys amb estudis postobligatoris segons el nivell d'estudis de la mare, i *b)* la proporció de la població entre 20 i 24 anys amb estudis postobligatoris segons la situació professional del pare.

En el primer cas s'utilitza la mare com a referència, ja que de diverses anàlisis existents s'ha pogut comprovar que és major la incidència dels estudis de la mare que els del pare en la presa de decisions de l'estudiant. No obstant això, quan es tracta de posar en relació el nivell socioeconòmic (situació professional, en aquest cas), la persona de referència a la llar és majoritàriament el pare.

*a)* En primer lloc, per tant, s'analitza si la proporció de joves entre 20 i 24 anys amb estudis postobligatoris varia en funció del nivell d'estudis de la mare.

La taula 1 mostra aquestes dades diferenciant entre homes i dones.

**Taula 1.**

Proporció de la població entre 20 i 24 anys que ha completat estudis postobligatoris segons el nivell d'estudis de la mare

Nivell d'estudis de la mare	Homes	Dones	Total
ISCED 0-1-2	45,2%	64,6%	54,1%
ISCED 3-4	65,3%	82,4%	73,3%
ISCED 5-6	89,7%	93,2%	91,4%
TOTAL	64,7%	77,3%	70,9%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens del 2011 (INE).

Nota metodològica: Proporcions calculades a partir dels factors d'elevació proporcionats per l'INE amb les dades referides a residents a Catalunya amb edat compresa entre 20 i 24 anys en el moment de recollir les dades censals.

Les dades d'aquesta taula mostren que, efectivament, hi ha una relació clara entre el nivell d'estudis de la mare i el percentatge d'estudiants amb estudis postobligatoris completats. Es pot veure com a mesura que s'incrementa el nivell d'estudis de la mare, la proporció de joves que completen els seus estudis postobligatoris va creixent d'una manera molt notable, fins a arribar a un 93,2% en els nivells superiors en el cas de les dones i a un 89,7% en el cas dels homes.

b) En segon lloc, s'analitza si la proporció de joves entre 20 i 24 anys amb estudis postobligatoris varia en funció de la situació professional del pare.

La taula 2 mostra aquestes dades diferenciant entre homes i dones.

Les dades d'aquesta taula mostren que, efectivament, hi ha una relació clara entre la situació professional del pare i el percentatge d'estudiants amb estudis postobligatoris completats. Es pot veure com, a mesura que s'incrementa el nivell professional del pare, la proporció de joves que completen els seus estudis postobligatoris va creixent

**Taula 2.**

Proporció de la població entre 20 i 24 anys que ha completat estudis postobligatoris segons la situació professional del pare

Situació professional del pare	Homes	Dones	Total
Empresari que ocupa personal	75,4%	88,6%	81,5%
Empresari que no ocupa personal	68,1%	88,2%	77,9%
Treballador fix o indefinit	70,6%	83,3%	76,5%
Treballador temporal o eventual	46,4%	70,3%	57,2%
Altres situacions	57,5%	68,7%	63,4%
TOTAL	64,7%	77,3%	70,9%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens del 2011 (INE).

Nota metodològica: Proporcions calculades a partir dels factors d'elevació proporcionats per l'INE amb les dades referides a residents a Catalunya amb edat compresa entre 20 i 24 anys en el moment de recollir les dades censals.

d'una manera molt notable, fins a arribar a un 88,6% en el cas de les dones i a un 75,4% en el cas dels homes.

Arribats a aquest punt podem preguntar-nos si existeixen o no barreres socials que dificultin l'equitat ja en les etapes anteriors a la universitària.

Les dades de les dues taules anteriors mostren de manera clara que, efectivament, és així, ja que en les etapes prèvies existeixen desigualtats en funció del nivell cultural i socioeconòmic.

**Es reproduïx la situació en el cas d'accés a la universitat?**

Per tal de donar resposta a aquesta pregunta repliquem l'anàlisi feta anteriorment, però ara referida a l'ensenyament universitari.

## Mesura 2. Accés a l'ensenyament universitari

S'analitza aquí si la proporció d'estudiants que van accedir a alguna de les universitats catalanes en el curs 2012-13 varia en funció del nivell d'estudis de la mare.

La taula 3 mostra aquestes dades diferenciant entre homes i dones. Les dades d'aquesta taula assenyalen que, efectivament, hi ha una relació clara entre el nivell d'estudis de la mare i el percentatge d'estudiants que van accedir a alguna de les universitats catalanes durant el curs 2012-13. Un 38,6% de dones que van accedir a la universitat en aquell curs acadèmic són dones les mares de les quals tenen estudis superiors. Aquest percentatge és del 42,7% en el cas dels homes.

Però que les mares del 34% dels estudiants que van accedir a alguna de les universitats catalanes en el curs 2012-13 tinguin un nivell d'estudis clarament inferior (ISCED 0-1-2), no és necessàriament un indicador d'equitat en el sistema. Per treure'n aquesta conclusió cal comprovar quina proporció de la població en edat d'accedir a la universitat té

### Taula 3.

Distribució dels estudiants que van accedir a alguna de les universitats catalanes segons el nivell d'estudis de la mare. Curs 2012-13

Nivell d'estudis de la mare	Home	Dona	Total
ISCED 0-1-2	31,7%	35,4%	34,0%
ISCED 3-4	25,6%	26,0%	25,8%
ISCED 5-6	42,7%	38,6%	40,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés a la Universitat.

Nota metodològica: Proporcions calculades a partir dels estudiants amb plaça assignada a les universitats d'acord amb el procés de preinscripció centralitzat (universitats públiques a més de la Universitat de Vic) al curs 2012-13.



mares amb aquest nivell d'estudis, per poder comparar amb aquesta dada. Ara bé, no resulta gens senzill aproximar-se a la població de «mares d'estudiants en edat d'accedir a la universitat», perquè això requeriria establir tot un seguit de supòsits. Per poder disposar d'algun referent (aproximat) per fer la comparació, es pot recórrer a veure, per al conjunt de dones residents a Catalunya, d'una certa edat, quina proporció té un nivell d'estudis més baix o més alt. Com a edat de referència, s'ha optat per la franja entre 40 i 59 anys, que és la franja d'edat que en les comparacions internacionals s'adopta com la que millor aproxima el conjunt de dones que són mares d'estudiants que accedeixen a la universitat.

Si ens fixem en la taula 4, podem constatar que gairebé el 50% de dones en aquesta situació (al 2011) tenien un nivell d'estudis baix (ISCED 0-1-2). I, per tant, resulta que les mares amb nivell d'estudis baix estan clarament infrarepresentades entre el conjunt d'estudiants universitaris. També s'ha inclòs en la taula 4, per tal que serveixi de referent, la mateixa dada referida al conjunt de dones amb edats entre 25 i 64 anys. La comparació d'aquestes dades no fa més que constatar que aquest nivell d'estudis de les dones ha evolucionat de manera

#### Taula 4.

##### Distribució del conjunt de dones segons el seu nivell d'estudis

Nivell d'estudis	40-59 anys	25-64 anys
ISCED 0-1-2	48,2%	42,4%
ISCED 3-4	28,7%	29,3%
ISCED 5-6	23,1%	28,3%
TOTAL	100,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens del 2011 (INE).

Nota metodològica: Distribució del conjunt de la població (de l'edat consignada en el moment de la recollida de dades) segons el nivell d'estudis i calculada a partir dels factors d'elevació proporcionats per l'INE.

positiva per a les més joves. Però la principal conclusió que es pot extreure d'aquestes dades és que les desigualtats ja detectades en etapes educatives prèvies, i associades al nivell cultural i socioeconòmic, semblen reproduir-se en el moment de l'accés a la universitat.

Com ja s'ha comentat anteriorment, una segona limitació a l'equitat pot trobar-se en l'índex de fracàs que pugui produir-se en els estudiants procedents dels sectors més desfavorits.

Per tal d'analitzar aquest cas, s'afegeix a les dades anteriors una nova variable: la nota d'accés a la universitat, amb l'objectiu de mesurar el nombre d'estudiants assignats per nivell d'estudis dels pares en relació amb la nota d'accés.

Amb això es tracta de donar resposta a la pregunta següent: a les famílies amb més nivell d'estudis, la formació adquirida pels estudiants permet accedir a la universitat amb una nota superior?

### Mesura 3. Notes d'accés a la universitat

La taula 5 mostra la distribució dels estudiants que van accedir en el curs 2012-13 a alguna de les universitats catalanes segons el nivell d'estudis de la mare i la nota d'accés.

D'acord amb les dades que mostra aquesta taula, la resposta a la pregunta de si a les famílies amb més nivell d'estudis la formació adquirida pels estudiants permet accedir a la universitat amb una nota superior sembla prou clara: el major percentatge d'estudiants amb notes d'accés més altes es concentra en els col·lectius amb nivells d'estudis més alts de la mare. Més de la meitat de les notes d'accés entre 8 i 9 corresponen a estudiants amb mares amb nivells d'estudis superiors, i, en el cas d'una nota entre 9 i 10, aquest percentatge és d'un 64,6%.

**Taula 5.**

Distribució dels estudiants que van accedir a alguna de les universitats catalanes segons el nivell d'estudis de la mare i la nota d'accés. Curs 2012-13

Nivell d'estudis de la mare	Nota d'accés a la universitat				
	5,0-6,0	6,0-7,0	7,0-8,0	8,0-9,0	9,0-10
ISCED 0-1-2	44,9%	37,4%	30,4%	22,3%	16,6%
ISCED 3-4	29,1%	27,9%	24,8%	21,1%	18,8%
ISCED 5-6	26,0%	34,7%	44,9%	56,6%	64,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés a la Universitat.

Per tant, a partir de les dades de les taules 1 a 5, es pot afirmar que el sistema no és equitatiu i que les barreres socials que es detecten provenen ja de l'ensenyament previ a la universitat i s'accentuen en aquest sistema.

- **Eficàcia**

Per valorar aquest aspecte potser seria convenient plantejar-se en quina mesura el sistema universitari català compleix amb una de les seves tres missions: la formació superior al màxim nivell de la ciutadania (Grau, 2011). Per a això, valdria la pena analitzar la ràtio entre el nombre d'estudiants universitaris i la població entre 20 i 29 anys a Catalunya i a Espanya i comparar-la amb la d'altres països.

## Mesura 4. Proporció d'estudiants universitaris

La taula 6 mostra la proporció d'estudiants universitaris sobre la població entre 20 i 29 anys per al curs 2012-13 en diferents països, com també la mitjana per a l'OCDE.

**Taula 6.**

Ràtio entre el nombre d'estudiants universitaris i la població entre 20 i 29 anys. Curs 2012-13

	<b>Total</b>
Catalunya	28,3%
Espanya	27,9%
Regne Unit	19,4%
Alemanya	33,1%
França	20,9%
Itàlia	21,4%
Estats Units	27,3%
Mitjana OCDE	28,4%

Font: Per a Catalunya, elaboració pròpia a partir de les dades de població d'IDESCAT i del portal WINDDAT (winddat.aqu.cat). Per a la resta de països: OCDE Statistics, de l'any 2012.

Nota metodològica: En el cas de Catalunya s'ha calculat la ràtio entre el total de matriculats en ensenyaments de primer i segon cicle, grau o màster universitari al curs 2012-13 (232.242), i l'estimació de població postcensal a data de 31 de desembre de 2012 (820.886).

Les dades d'aquesta taula mostren que el percentatge de joves entre 20 i 29 anys estudiants universitaris era del 28,3% per al curs 2012-13, una xifra que és pràcticament la mateixa que la mitjana de l'OCDE i que està per sobre de les xifres de la resta de països, excepte Alemanya. Cal assenyalar, a més, que, no en tots els països, ensenyament superior equival a ensenyament universitari, ja que en alguns casos s'integren en aquest concepte altres tipus d'estudis a més dels universitaris. Com que en el nostre cas es fa referència únicament a ensenyament universitari, les diferències podrien ser fins i tot superiors.

Per tant, els resultats en aquest cas assenyalen que el sistema universitari català compleix amb una de les seves tres missions: donar formació superior a una part molt important de la ciutadania, tan important o més que en altres països.

- **Eficiència**

Tal com s'ha esmentat anteriorment, l'eficiència en aquesta etapa estarà directament relacionada amb l'equitat i l'eficàcia. Per tant, d'acord amb tot el que hem dit anteriorment, podem concloure que, en aquesta etapa d'inici, el sistema es mostra eficaç però no equitatiu. Tenint en compte que, com s'ha comentat en apartats anteriors, per ser eficient ha de ser equitatiu i eficaç (s'han de complir totes dues condicions), es pot afirmar que, en aquesta etapa d'inici, el sistema no és eficient.

## **Fase 2: Realització dels estudis**

Els resultats obtinguts en la fase 1 poden tenir algunes conseqüències sobre la fase 2, en el sentit següent:

En aquest cas, alterarem l'ordre i analitzarem en primer lloc l'eficàcia i a continuació l'equitat.

- **Eficàcia**

En aquesta etapa la mesura de l'eficàcia se centrarà en la taxa de rendiment i en la taxa d'abandonament en els estudis de grau durant el curs 2012-13. Per taxa de rendiment s'entén, en aquest cas, la ràtio entre el nombre d'estudiants-assignatura que han superat una assignatura i el nombre d'estudiants-assignatura matriculats; per taxa d'abandonament, la ràtio entre el nombre d'estudiants que han abandonat després del seu primer any de matrícula a la universitat i el nombre d'estudiants de nou accés. Cal assenyalar que els canvis d'ensenyament i/o d'universitat no s'inclouen com a abandonament.

Les taules 7 i 8 mostren les taxes de rendiment i d'abandonament, respectivament.

**Taula 7.****Taxa de rendiment en estudis de grau**

Agrupació d'estudis	Catalunya	Espanya
Educació	93,1%	89,2%
Arts i humanitats	83,1%	77,4%
Ciències socials i dret	81,9%	71,9%
Ciències i informàtica	77,4%	66,5%
Enginyeria, indústria i construcció	74,4%	67,4%
Agricultura i veterinària	76,5%	66,9%
Salut i serveis socials	90,4%	87,2%
TOTAL	83,2%	76,3%

Font: *Anuario de indicadores universitarios* (MECD), curs 2012-13.

Nota metodològica: Ràtio entre el nombre d'estudiants-assignatura que han superat una assignatura i el nombre d'estudiants-assignatura matriculats.

**Taula 8.****Taxa d'abandonament al primer any en estudis de grau**

Agrupació d'estudis	Catalunya	Espanya
Educació	15,7%	16,0%
Arts i humanitats	22,6%	27,1%
Ciències socials i dret	20,8%	21,6%
Ciències i informàtica	17,7%	19,6%
Enginyeria, indústria i construcció	13,5%	16,5%
Agricultura i veterinària	16,2%	12,4%
Salut i serveis socials	10,7%	9,3%
TOTAL	17,5%	19,0%

Font: *Anuario de indicadores universitarios* (MECD), curs 2012-13.

Nota metodològica: Ràtio entre el nombre d'estudiants que han abandonat després del seu primer any de matrícula a la universitat i el nombre d'estudiants de nou accés.

Nota: Els canvis d'ensenyament i/o universitat no s'inclouen com a abandonament.

## Mesura 5. Taxa de rendiment

D'acord amb els resultats d'aquesta taula, les taxes de rendiment a Catalunya són elevades, ja que en cap cas estan per sota del 74%, i en tots els ensenyaments són superiors a les taxes de rendiment a Espanya.

## Mesura 6. Taxa d'abandonament

A diferència de les dades de rendiment, les taxes d'abandonament que mostra la taula 8 ja no són tan positives. Si es té en compte que en aquest cas estem parlant d'estudiants de primer any, les xifres són especialment preocupants, ja que, deixant de banda els estudis de salut i serveis socials, a la resta d'estudis, entre un 13,5% i un 22,6% dels estudiants que van accedir a la universitat durant el curs 2012-13, la van abandonar en aquest primer any i van quedar fora del sistema, ja que, com s'ha comentat anteriorment, en aquestes dades no s'inclouen els canvis d'ensenyament i/o d'universitat.

En aquest sentit, es podria afirmar que el sistema no és eficaç, ja que, si bé les taxes de rendiment són elevades, no és capaç de retenir en el seu primer any un percentatge important dels estudiants.

- **Equitat**

Seguint l'anàlisi de l'equitat de la fase 1, en aquesta etapa s'analitzarà si la manca d'equitat que ja s'arrossega d'aquesta fase es manté i/o augmenta en la fase 2.

Per a això, s'analitzarà el següent:

a) En cas que el nivell d'estudis de la mare permeti accedir a la universitat amb una nota superior, té cap relació la nota d'accés amb el rendiment dels estudiants?

## Mesura 7. Taxa de rendiment segons nota d'accés

Per arribar a respondre aquesta pregunta s'ha elaborat la taula 9, que mostra la mitjana de la proporció d'assignatures superades sobre les matriculades en funció de la nota d'accés a la universitat i el nivell d'estudis de la mare.

Cal dir que en aquest cas les dades fan referència únicament a estudiants de la Universitat de Barcelona, ja que no ha estat possible disposar d'una informació més àmplia. En concret, les dades es refereixen al rendiment calculat a partir de les qualificacions en el seu primer curs entre els 10.394 estudiants de grau de nou accés al curs 2010-11 a la Universitat de Barcelona.

### Taula 9.

Mitjana de la proporció d'assignatures superades sobre les matriculades en funció de la nota d'accés a la universitat i el nivell d'estudis de la mare

Nivell d'estudis de la mare	Nota d'accés a la universitat					TOTAL
	5,0-6,0	6,0-7,0	7,0-8,0	8,0-9,0	9,0-10	
ISCED 0-1-2	56,4%	61,9%	65,6%	71,9%	79,8%	71,5%
ISCED 3-4	53,4%	54,1%	65,0%	68,0%	82,1%	70,8%
ISCED 5-6	52,1%	57,0%	63,8%	70,3%	82,5%	72,8%
TOTAL	53,5%	57,4%	64,5%	70,0%	82,0%	72,1%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Oficina d'Accés a la Universitat i de la Universitat de Barcelona.

Nota metodològica: Rendiment calculat a partir de les qualificacions en el seu primer curs entre els 10.394 estudiants de grau de nou accés al curs 2010-11 a la Universitat de Barcelona.



Les dades d'aquesta taula mostren que, efectivament, hi ha una relació molt clara entre la nota d'accés i la taxa de rendiment i, al mateix temps, també amb el nivell d'estudis de la mare. És el col·lectiu amb nota d'accés entre 9 i 10 el que té unes taxes de rendiment més elevades, i aquestes taxes augmenten amb el nivell d'estudis de la mare.

b) En cas que el rendiment dels estudiants tingui a veure amb la nota d'accés, té cap relació la taxa d'abandonament amb la nota d'accés?

Ja s'ha mostrat que el rendiment dels estudiants té relació amb la nota d'accés; la taula 10 pretén donar resposta a la pregunta de si hi ha relació entre la taxa d'abandonament i la nota d'accés.

## Mesura 8. Taxa d'abandonament segons nota d'accés

Novament, les dades d'aquesta taula mostren que, efectivament, hi ha una relació molt clara entre la nota d'accés i la taxa d'abandonament.

### Taula 10.

Taxa d'abandonament en funció de la nota d'accés a la universitat

Nota d'accés a la universitat	Taxa d'abandonament
5,0-6,0	23,3%
6,0-7,0	31,4%
7,0-8,0	24,9%
8,0-9,0	12,0%
9,0-10	7,7%
TOTAL	25,5%

Font: Taxes d'abandonament calculades a partir de les dades referides als estudiants que van accedir durant els cursos 2000-01 i 2001-02 al sistema universitari català, a partir de la informació proporcionada per AQU Catalunya. Per a una descripció d'aquesta informació es pot consultar Gairín *et al.* (2010).

És el col·lectiu amb nota d'accés entre 9 i 10 el que té una taxa d'abandonament més baixa, més de quatre vegades inferior a la taxa del col·lectiu amb nota d'accés entre 6 i 7.

Per tant, a partir de les dades de les taules 9 i 10, es podria afirmar que el sistema no és equitatiu, ja que la manca d'equitat prèvia detectada a l'hora d'analitzar la relació entre la nota d'accés i els estudis de la mare continua accentuant-se quan s'analitza la relació entre la nota d'accés i les taxes de rendiment i d'abandonament. La taxa de rendiment és superior en les notes més altes d'accés i la d'abandonament inferior.

- **Eficiència**

Tal com s'ha esmentat anteriorment, l'eficiència en aquesta etapa estarà directament relacionada amb l'equitat i l'eficàcia.

Per tant, d'acord amb tot el que hem apuntat anteriorment, podem concloure que en aquesta etapa de realització dels estudis el sistema es mostra poc eficaç i no equitatiu. Tenint en compte que, com s'ha comentat en apartats anteriors, per ser eficient ha de ser equitatiu i eficaç (s'han de complir totes dues condicions), es pot afirmar que, en aquesta etapa de realització dels estudis, el sistema no és eficient.

### **Fase 3: Finalització dels estudis**

Com ja s'ha comentat anteriorment, aquesta fase es refereix al moment en el qual els estudiants finalitzen la seva titulació, i no es té en compte la inserció laboral, ja que, malgrat ser un àmbit d'estudi molt interessant, escapa de l'abast d'aquest treball.

- **Equitat**

Seguint l'anàlisi de l'equitat de les fases 1 i 2, en aquesta etapa s'ana-

litzarà si la manca d'equitat que ja s'arrossega d'aquestes fases es manté i/o augmenta en la fase 3.

En aquest cas, la mesura més acurada seria conèixer la relació entre els estudiants que finalitzen els seus estudis universitaris en el període establert ( $t$  o  $t + 1$ ) i el nivell d'estudis de la mare. Tenint en compte que avui dia és impossible conèixer aquestes dades, s'ha optat per una mesura alternativa que consisteix a relacionar el nivell d'estudis de la població entre 25 i 29 anys amb el nivell d'estudis de la mare.

### Mesura 9. Nivell d'estudis de la població entre 25 i 29 anys en funció del nivell d'estudis de la mare

La taula 11 mostra aquesta relació.

Les dades d'aquesta taula mostren que de la població entre 25 i 29 anys l'any 2011, un 32,4% havia finalitzat els estudis universitaris. I del total d'aquest col·lectiu amb estudis universitaris finalitzats, un 63,2% són joves les mares dels quals tenen estudis superiors.

#### Taula 11.

Distribució de la població entre 25 i 29 anys d'acord amb el nivell d'estudis assolit i segons el nivell d'estudis de la mare. Any 2011

Nivell d'estudis	Nivell d'estudis de la mare			TOTAL
	ISCED 0-1-2	ISCED 3-4	ISCED 5-6	
ISCED 0-1-2	17,1%	5,5%	2,5%	9,5%
ISCED 3-4	63,8%	60,9%	34,3%	58,0%
ISCED 5-6	19,2%	33,6%	63,2%	32,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens del 2011 (INE).

Nota metodològica: Percentatge calculat sobre la població amb edats entre 25 i 29 anys.

Per tant, a partir de les dades de la taula 11, es podria afirmar que en aquesta darrera fase el sistema no és equitatiu, ja que la manca d'equitat prèvia detectada en analitzar la relació entre la nota d'accés i els estudis de la mare, la relació entre la nota d'accés i les taxes de rendiment i d'abandonament, s'accentua ara en analitzar la relació entre el col·lectiu de joves que han assolit un nivell d'estudis superior i el nivell d'estudis de les seves mares.

- **Eficàcia**

En aquest cas, la mesura més acurada seria conèixer quants dels estudiants que van accedir al sistema universitari en un any determinat han finalitzat els estudis en el període corresponent d'acord amb l'itinerari curricular establert ( $t$  o  $t + 1$ ). Tenint en compte que avui dia és impossible conèixer aquestes dades, s'ha optat també en aquest cas per una mesura alternativa que consisteix a calcular el percentatge d'adults que el 2011 van assolir formació terciària a Catalunya i comparar-lo amb les dades del 2012 a Espanya i altres països i amb la mitjana de l'OCDE.

## Mesura 10. Percentatge d'adults que han assolit formació terciària

La taula 12 mostra aquest percentatge a Catalunya, Espanya, Regne Unit, Alemanya, França, Itàlia, Estats Units i la mitjana de l'OCDE, diferenciant entre homes i dones, amb edats compreses entre 25 i 64 anys.

En aquest cas, com ja passava amb la mesura 4 (taula 6), l'eficàcia només pot ser mesurada en comparació amb les dades d'altres països. El percentatge d'adults que a Catalunya han assolit formació terciària és del 32,5%, gairebé el mateix que la mitjana de l'OCDE i que la d'Espanya, i bastant per sobre de la de França, Alemanya i Itàlia. No-

**Taula 12.****Percentatge d'adults que han assolit formació terciària**

	<b>Home</b>	<b>Dona</b>	<b>Total</b>
Catalunya (2011)	30,6%	34,3%	32,5%
Espanya	30,9%	33,8%	32,3%
Regne Unit	40,4%	41,6%	41,0%
Alemanya	30,5%	25,7%	28,1%
França	29,0%	32,7%	30,9%
Itàlia	13,6%	17,1%	15,7%
Estats Units	40,9%	45,1%	43,1%
Mitjana OCDE	30,3%	34,0%	32,6%

Font: Per a Catalunya, elaboració pròpia a partir de les dades del cens del 2011 (INE); per a la resta de països: *Education at a Glance*, OCDE (2015).

Nota metodològica: Percentatge calculat sobre la població amb edats compreses entre 25 i 64 anys. Les dades són referides a l'any 2012, excepte en el cas de Catalunya (2011).

més el Regne Unit i els Estats Units mostren percentatges superiors. Des d'aquest punt de vista es podria afirmar que, en aquesta darrera fase de finalització dels estudis, el sistema universitari podria ser qualificat d'eficaç en comparació amb les dades d'altres països.

- **Eficiència**

Tal com s'ha esmentat anteriorment, l'eficiència en aquesta etapa estarà directament relacionada amb l'equitat i l'eficàcia.

Per tant, d'acord amb tot el que s'ha dit anteriorment, podem concloure que, en aquesta etapa final, el sistema es mostra eficaç però no equitatiu. Tenint en compte que, com s'ha comentat en apartats anteriors, per ser eficient ha de ser equitatiu i eficaç (s'han de complir totes dues condicions), es pot afirmar que en aquesta etapa de finalització dels estudis el sistema no és eficient.

## CONSIDERACIONS FINALS I PROPOSTES

A partir de les evidències aportades i de la seva anàlisi, es formulen a continuació algunes propostes i consideracions que tenen com objectiu ajudar a millorar la dedicació dels estudiants i, per tant, l'eficiència del sistema. Aquestes propostes estan pensades per tal d'orientar les polítiques, tant de les universitats individualment, com del sistema universitari en el seu conjunt.

- **Equitat durant l'accés i prèviament.** S'ha constatat que molts dels factors i les circumstàncies que generen situacions de desavantatge provenen de situacions generades molt abans que els estudiants accedeixin a la universitat. Per això és important atraure els estudiants de més talent, però que, per diverses raons, el sistema no ha incentivat, i que sense una tasca de captació és probable que no vagin a la universitat. Calen polítiques proactives a l'educació postobligatòria que puguin generar la captació d'estudiants amb menor probabilitat d'estudiar i evitar situacions de desigualtat ja a edats primerenques.
- **Accions de seguiment i promoció d'estímuls per incentivar la dedicació als que més els costa o arriben a la universitat en pitjors condicions.** Per a un adequat procés d'adaptació dels estudiants a la universitat i una millor dedicació als estudis, és molt important una adequada orientació acadèmica. Però no sols acadèmica: també cal tenir en compte l'atenció als estudiants i a la seva diversitat, accions proactives per combatre desigualtats per raó de gènere i accions que afavoreixin que l'estudiant tingui expectatives altes de rendiment i confiança en el fet que és capaç d'assolir-les amb temps i esforç. Per això cal conrear especialment el sentit de pertinença a una facultat concreta, tenir cura de l'aspecte socialitzador de la universitat i evitar una experiència universitària tangencial. No n'hi ha prou que l'estudiant vagi a la universitat. Cal que «visqui» la universitat per aprofitar-ne tots els

avantatges. I l'assoliment d'aquesta fita depèn de cada facultat i universitat.

Tot apunta al fet que el primer curs dels estudiants a la universitat és un curs clau en el procés formatiu i en relació amb aquest objectiu. Per tant, cal posar els mitjans per facilitar una adequada adaptació i aprofitament d'aquest primer curs. Polítiques com encarregar la docència als professors més qualificats i promoure la creació d'equips docents de professorat de primer any poden tenir efectes molt positius. A la vegada, cal revisar els sistemes d'informació i orientació per tal que siguin més personalitzats i s'adaptin a les necessitats dels estudiants; millorar la relació entre la universitat i els centres d'ensenyament secundari per acompanyar millor el canvi d'estil de treball entre la secundària i la universitat, i potenciar plans d'orientació acadèmica i professional al llarg de la carrera.

És encara molt habitual la identificació de la dedicació de l'estudiant amb l'assistència a classe. Amb les titulacions actuals, els estudiants segueixen prioritant l'assistència a classe en detriment d'altres activitats d'aprenentatge que, si bé no poden substituir-la, sí que són també necessàries. En definitiva, caldria impulsar mesures per reequilibrar les hores de dedicació dels estudiants amb un adequat equilibri entre hores d'interacció presencial, hores d'aprenentatge guiat i hores d'aprenentatge autònom, tal com correspon als models en què el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge és l'estudiant.

- **Beques salari, compromís de qualitat per part de la universitat i de rendiment per part de l'estudiant.** Encara està molt arrelada a la nostra societat la visió que els estudis superiors han de ser incompatibles amb la seva simultaneïtat amb altres activitats com pot ser l'activitat laboral. Aquesta imatge de l'estudiant universitari a temps complet ja no s'adapta a molts dels nostres estudiants, des del moment que, tal com s'ha comentat, ha anat canviant el seu perfil d'accés. En aquest sentit, cal reivindicar i

valoritzar la condició de l'estudiant a temps parcial, perquè això permetria l'accés als estudis superiors a més gent, disminuiria l'efecte d'alguns dels factors que generen desigualtats en l'accés i augmentaria l'èxit dels resultats acadèmics globals.

La dedicació a temps parcial és conseqüència de les condicions socioeconòmiques dels estudiants i llurs famílies, que no poden absorbir el cost d'oportunitat que significa estudiar a temps complet; de les condicions i expectatives laborals de l'estudiant, que no vol deixar la feina que té, o de la seva manera de concebre la vida i la dedicació del seu temps, que no vol dedicar-lo únicament a estudiar o a treballar. En el primer cas, cal atorgar beques salari que compensin les despeses de matrícula i el cost d'oportunitat per anar a estudiar a temps complet. En el segon i el tercer, cal oferir itineraris alternatius reals i eficients.

- **Consideració final**

Per avançar en la formulació de polítiques que facin possible les propostes abans esmentades, és recomanable conèixer millor les característiques i el perfil específic dels estudiants a cada titulació. La coneixença de la diferent composició social és condició necessària per fer propostes d'acció eficients, i ha de permetre adaptar les polítiques d'atenció a la diversitat a cada realitat concreta.

La selecció de polítiques i accions concretes s'hauria de basar en un millor coneixement de la realitat dels estudiants, de les condicions socials i econòmiques del seu entorn i de les seves condicions de vida. Cal fonamentar les polítiques en evidències i avaluar-ne l'impacte. Aquesta millora en la informació disponible, a més d'una recerca àmplia sobre l'experiència d'altres països en relació amb el que millor els ha funcionat, és altament recomanable.

També cal considerar que amb una visió de conjunt, en un entorn amb perfils d'accés i d'estudiants diferents, amb necessitats diferents, tindria més sentit que mai un mapa universitari amb



unes universitats més diferenciades entre si, amb unes característiques, una oferta formativa i uns itineraris adreçats a estudiants en condicions diferents. Això, que permetria aprofitar molt més les possibilitats actuals de les tecnologies al servei de l'aprenentatge i el coneixement, també requereix una regulació i unes directrius i plans de finançament més flexibles.

## BIBLIOGRAFIA

ARIÑO, A.; LLOPIS, R. i SOLER, I. (2014) (dir.). *Desigualdad y universidad*. València: Universitat de València.

CRESPO, N.; PALOMO, M.T. i MÉNDEZ, M. (2012). «El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas». *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, núm. 3, p. 47-65.

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE / CEDEFOP (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

GAIRÍN, J.; FIGUERA, P. i TRIADÓ, X.M. (coord.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

GRAU, F.X. i BASORA, D. (2011). «La universidad pública de hoy: dimensión, eficacia y eficiencia». *La Cuestión Universitaria*, núm. 7, p. 4-15.

MARTÍNEZ, M. i PONS E. (2015). *En quines condicions estudien els joves universitaris a Catalunya? Eurostudent V 2012-2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

— OECD (2015). *Education at a glance. OECD Indicators*. OECD Publications.

— MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2014). *Anuario de indicadores universitarios, curso 2012-2013*. MECD.

ST. AUBYN, M.; PINA A.; GARCÍA, F. i PAIS, J. (2009). «Study on the Efficiency and Effectiveness of Public Spending on Tertiary Education. European Commission». *Economic Papers*, núm. 390, novembre.

UNIVERSITIES UK (2011). *Efficiency and Effectiveness in Higher Education: A Report by the Universities UK Efficiency and Modernisation Task Group*. En línia: <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2011/EfficiencyinHigherEducation.pdf>

UNIVERSITIES UK (2015). *Efficiency, Effectiveness and Value for Money*. En línia: <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2015/EfficiencyEffectivenessValueForMoney.pdf>

**12** La formació doctoral en la societat del coneixement: situació actual i nous reptes de futur

Jordi Alba, Francesc Córdoba i Antonio Huerta



## **INTRODUCCIÓ: EL PERSONAL DOCTOR I L'ECONOMIA DEL CONEIXEMENT**

### **Definició i característiques**

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OECD, en endavant) defineix el doctor com la persona que ha continuat el segon cicle de l'educació superior fins a obtenir la titulació acadèmica classificada amb el nivell 8 en la classificació normalitzada internacional de l'educació (ISCED, en endavant) del 2011, després d'haver completat satisfactòriament un programa avançat en recerca (vegeu Auriol *et al.*, 2013).

El nivell 8 de la ISCED 2011, oficialment denominat «doctor o equivalent», està enfocat al desenvolupament d'una recerca original i avançada, que conclou amb el dipòsit i defensa d'una tesi (o equivalent) i que representa una contribució rellevant al coneixement en el respectiu àmbit d'estudi (Unesco, 2012).

Els descriptors de Dublín són enunciats generals de les expectatives de coneixements, capacitats i habilitats associats a l'assoliment d'un nivell determinat d'educació superior, desenvolupats l'any 2003 i adoptats en el marc del grup de treball sobre Qualifications Framework of the European Higher Education Area (Bolonya, 2005). En el cas dels

estudis de doctorat, estableixen que l'adquisició del nivell de doctorat implica:

- a) Comprensió sistemàtica d'un camp d'estudi i domini de les aptituds i els mètodes de recerca associats amb aquest camp d'estudi.
- b) Capacitat de concebre, dissenyar, implementar i adaptar un procés substantiu de recerca amb integritat acadèmica.
- c) Realització d'una aportació, per mitjà d'una recerca original, que amplia les fronteres del coneixement mitjançant el desenvolupament d'un important corpus de treball, part del qual es publica en revistes indexades d'àmbit nacional o internacional.
- d) Capacitat d'analitzar, d'avaluar i de sintetitzar de manera crítica idees noves i complexes.
- e) Capacitat de comunicar-se amb els iguals, amb el conjunt de la comunitat acadèmica i amb la societat sobre les seves especialitats.
- f) Capacitat de promoure, en contextos acadèmics i professionals, avenços tecnològics, socials o culturals en la societat del coneixement.

Aquests descriptors van ser traslladats a la normativa espanyola mitjançant dues normes jurídiques, el Reial decret 99/2011, de 28 de gener, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat (BOE, núm. 35, de 10 de febrer de 2011), i el Reial decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior (BOE, núm. 185, de 3 d'agost de 2011).

Ambdues normes, en essència, recullen de manera gairebé literal els descriptors de Dublín, i els complementen des de dos punts de vista diferents:

1. El Reial decret 99/2011, de 28 de gener, enumera, d'una banda, les competències bàsiques des del mateix punt de vista que els descriptors de Dublín, i, de l'altra, les capacitats i les destreses personals que proporciona l'obtenció del títol de doctor, que són les següents:

- a) Desenvolupar-se en contextos en què hi ha poca informació específica.
  - b) Trobar les preguntes clau que cal respondre per resoldre un problema complex.
  - c) Dissenyar, crear, dur a terme i emprendre projectes nous i innovadors en el seu àmbit de coneixement.
  - d) Treballar tant en equip com de manera autònoma en un context internacional o multidisciplinari.
  - e) Integrar coneixements, enfrontar-se a la complexitat i formular judicis amb informació limitada.
  - f) La crítica i defensa intel·lectual de solucions.
2. El Reial decret 1027/2011, de 15 de juliol, presenta els descriptors de Dublín no com a enunciats generals, sinó des del punt de vista dels resultats d'aprenentatge de la formació dels doctors.

En conclusió, com en els altres nivells de la formació, podem classificar els coneixements, les capacitats i les competències que adquireix una persona quan obté el títol de doctor en dues categories:

- a) **Específiques** en un àmbit determinat del coneixement, mitjançant l'adquisició de coneixements avançats i una comprensió profunda dels aspectes teòrics, pràctics i de la metodologia científica per desenvolupar i havent contribuït de manera original, significativa i reconeguda a aquest àmbit.
- b) **Transversals**, és a dir, aplicables a qualsevol àmbit de coneixement i sector, entre les quals destacaríem les següents: desenvolupament d'un procés substantiu de recerca, capacitat analítica i d'avaluació, habilitats comunicatives amb els iguals i amb la resta de la societat, desenvolupament de la seva activitat en entorns complexos i amb informació escassa, treball en equip i autònom en àmbits multidisciplinaris i internacionals, transferència de coneixement, entre d'altres.

## Economia del coneixement

Des de fa més de dues dècades, els experts investiguen la nova economia basada en el coneixement, que es defineix com l'economia en la qual s'inverteix principalment en actius basats en el coneixement com la recerca i el desenvolupament, el disseny, el programari, i en capital humà i organitzatiu, en contraposició a la inversió en actius físics.

En aquest sentit, el coneixement és un recurs clau en la creació de riquesa i en el desenvolupament econòmic d'una regió (Brinkley *et al.*, 2009; DTI Competitiveness White Paper 1998, citat per Brinkley, 2006). De fet, aquest concepte també és extrapolable a una organització, atès que amb l'ús del coneixement podrà transformar i afegir valor a altres recursos disponibles i, així, obtenir un avantatge competitiu sostenible (Millar i Choi, 2010, citat per Leon, 2011).

En conseqüència, l'atenció de les organitzacions i dels països recau a cercar els propietaris del coneixement, que en aquest cas són les persones, i disposar d'elles. Per tant, és en aquest moment que el treballador del coneixement pren rellevància com a nova tipologia de treballador en les organitzacions.

El treballador del coneixement no té una definició de consens entre els experts en aquest camp d'estudi. No obstant això, sí que hi ha aproximacions des de diferents punts de vista que es complementen i permeten disposar d'una visió global de les característiques d'aquest nou tipus de treballador, que són les següents:

1. El treballador del coneixement no tan sols disposa de coneixement bàsic, sinó que també disposa de coneixement expert en una àrea de coneixement (Rimbau, 2012; Brinkley *et al.*, 2009).
2. El treballador del coneixement desenvolupa tasques definides de manera abstracta que requereixen capacitats analítiques (Drucker, 1999).



3. El treballador del coneixement és avaluat per la qualitat de la seva feina, no per la quantitat (Rimbau, 2012).
4. El treballador del coneixement és capaç d'argumentar, sintetitzar i mostrar els resultats obtinguts, tant per escrit com oralment. Per tant, disposa de la capacitat de compartir el coneixement amb el seu entorn professional (Johnson, 2006).

D'acord amb les aproximacions presentades anteriorment, el personal doctor és un treballador del coneixement, ja que, d'una banda, la concepció i el desenvolupament d'un projecte de recerca, que culminarà amb la defensa d'una tesi doctoral, denota una capacitat d'anàlisi crítica i d'avaluació d'una situació on la informació és escassa i abstracta. I, de l'altra, l'avaluació del projecte i de la tesi es fa en termes de qualitat i no de quantitat.

No obstant això, cal tenir en compte que per ser un treballador del coneixement no és requisit necessari disposar del títol de doctor, perquè el tret diferencial d'aquest col·lectiu es basa en la definició de les tasques desenvolupades i no en l'obtenció d'una determinada titulació acadèmica.

## **El personal doctor en l'economia del coneixement**

El coneixement relatiu al mercat laboral específic del personal doctor, la seva ubicació, les característiques de les tasques desenvolupades i l'evolució al llarg dels anys és escàs (Stén, 2008), encara que hi ha estudis que volen aportar evidències i informació per cobrir aquest buit, tant des de l'àmbit regional (per exemple, *Inserció laboral dels doctors i doctores de les universitats catalanes*, AQU, 2014), com estatal (*PhD education in a knowledge society (Norway)*, Thune *et al.*, 2012) o fins i tot europeu (*Career Doctorate Holders*, OECD, 2014).

Aquests estudis tenen com a finalitat, principalment, caracteritzar el personal doctor dins del seu àmbit territorial i, a partir d'aquesta informació, poder identificar les característiques diferencials respecte a la resta de persones amb estudis superiors.

Partint de la definició (vegeu l'apartat «Definició i característiques»), el personal doctor ha assolit el grau acadèmic més alt i, per tant, es caracteritza per disposar d'un coneixement expert i de frontera, original i reconegut internacionalment.

La generació d'aquest nou coneixement no és fruit d'un treball en un període curt de temps ni del desenvolupament de tasques repetitives i fàcilment reproduïbles pels competidors. Al contrari, és el resultat de la definició d'un projecte amb un horitzó temporal a mitjà-llarg termini (entre tres i cinc anys), en què s'establiran uns objectius globals i unes fites concretes per assolir, i que requerirà la inversió de recursos, tant econòmics com humans, per tal de poder-se desenvolupar en el temps establert.

La formació doctoral és un projecte en si, que requereix una inversió per a totes les parts implicades (el mateix doctorand o doctoranda, l'investigador que és responsable de la direcció acadèmica de la tesi, el grup de recerca que l'acull i en el qual s'integra per desenvolupar la seva formació investigadora), que donarà alguns resultats al llarg dels tres o quatre anys previstos i que finalitzarà amb l'obtenció del títol de doctor.

Aquesta experiència adquirida pel personal doctor és realment valuosa per als entorns empresarials, ja que facilita la gestió de projectes amb una visió i planificació a llarg termini, redueix les incerteses i reticències que es puguin derivar de l'execució, i minimitza la probabilitat de fracàs (Herrera i Nieto, 2013).

Així mateix, aquesta inversió que cal realitzar no tan sols prové dels recursos interns disponibles, sinó també de fonts externes. Novament, el personal doctor es diferencia respecte a la resta de personal, d'una banda, perquè pot identificar noves fonts de finançament públiques o privades, i, de l'altra, perquè pot crear i gestionar aliances entre diferents tipus d'entorns (administració pública, universitats i centres de recerca, empreses i altres tipologies d'organitzacions) que permetin aprofitar les potencials sinergies que s'identifiquin.

La capacitat de generar vincles s'adquireix de manera natural al llarg de la formació doctoral gràcies al desenvolupament de la tesi en el si d'un grup de recerca, a la realització d'una estada en una altra universitat o centre de recerca o a l'assistència a seminaris i congressos d'àmbit nacional o internacional. Aquest *networking* realitzat prèviament pel personal doctor és atractiu per als entorns empresarials, ja que permet reduir el cost i les dificultats inicials en l'establiment d'aliances i col·laboracions i relacions amb altres agents (Herrera i Nieto, 2013).

Per últim, el personal doctor, gràcies al seu bagatge en competències transversals, és, en general, idoni per progressar, a llarg termini, dins de les estructures de gestió i d'estratègia de les empreses.

La constatació del valor diferencial del personal doctor, respecte a altre personal amb estudis universitaris superiors, és habitual en entorns acadèmics (universitats i centres de recerca), però no encara en entorns empresarials, ja que és una figura que tradicionalment només s'ha associat a entorns acadèmics, i en ocasions allunyada dels entorns empresarials i de les necessitats de la societat i del teixit productiu (*The Economist*, 2010; Partridge, 2011).

Actualment, però, el personal doctor en els entorns empresarials està prenent rellevància com a actiu per capitalitzar el nou coneixement que es troba a la frontera de la innovació i que és necessari per a l'organització per tal de créixer de manera sostenible en el temps i

contribuir al desenvolupament econòmic i social (generació de riquesa, creació de llocs de treball, consum intern, exportacions, entre d'altres) mitjançant activitats de R+D+I.

El coneixement avançat, la visió a mitjà-llarg termini, la capacitat de planificació i les habilitats relacionals, especialment en l'entorn acadèmic, són les característiques que, *a priori*, els entorns empresarials destaquen com a diferencials i valuoses. Però, alhora, aquests entorns també identifiquen un dèficit de competències, habilitats i coneixements que incrementarien l'empleabilitat i les possibilitats de desenvolupar una carrera professional fora dels entorns acadèmics: resiliència, grau de flexibilitat i adaptabilitat del coneixement desenvolupat, gestió empresarial (en particular, resolució de conflictes, negociació, direcció de persones), legislació i procediments per a la protecció dels resultats derivats de la recerca ( propietat intel·lectual i industrial), entre d'altres (ASTER, 2010; Mulvihill, 2010; Doherty, 2013; AQU, 2014).

Així mateix, el sector empresarial no només identifica un dèficit competencial en el personal doctor, sinó que presenta algunes reticències per incorporar aquest perfil en la seva plantilla de recursos humans. Les reticències estan relacionades amb la concepció tradicional del doctorat i, en especial, amb l'interès a realitzar publicacions, el compromís davant una oportunitat laboral fora de l'acadèmia a llarg termini i la falta d'experiència professional en el sector privat (ASTER, 2010; Manathunga *et al.*, 2012).

En resum, el valor afegit del personal doctor, tant en els entorns empresarials com en la societat en general, no tan sols se centra en el coneixement expert dins d'una determinada àrea de coneixement, sinó també en la capacitat d'afrontar els nous reptes que l'economia i la societat estan plantejant, que requereixen una visió analítica i racional de la situació amb una perspectiva global i a llarg termini i l'establiment de relacions, puntuals o estratègiques, amb entorns públics i privats, acadèmics i empresarials, nacionals i internacionals.

No obstant això, encara existeix un dèficit competencial que cal abordar, des dels mateixos programes oficials de doctorat i des de les institucions i organitzacions que acullen el personal doctor, per tal de minimitzar els possibles costos que es derivin de la seva inserció i capitalitzar, al més aviat possible, aquesta aportació diferencial.

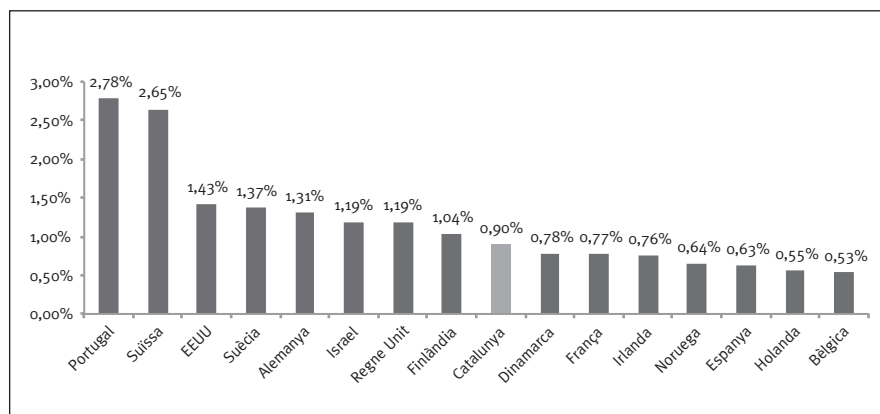
## EL PERSONAL DOCTOR A CATALUNYA

Actualment, el 0,6% a Espanya i el 0,9% a Catalunya de la població entre 25 i 64 anys té estudis de doctorat, proporció semblant als països de l'entorn europeu i de l'OECD (vegeu el gràfic 1).

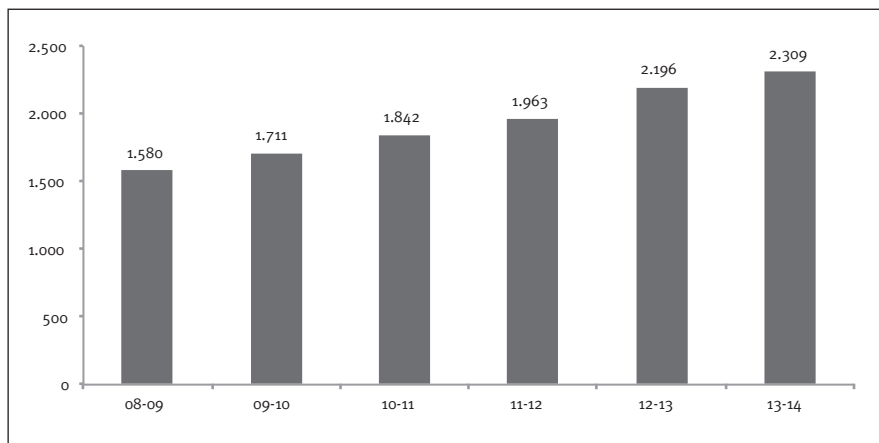
Segons les darreres dades disponibles relatives al curs 2013-14, en el sistema universitari català es van defensar més de 2.300 tesis (vegeu el gràfic 2), fet que representa un increment del 5% respecte al curs anterior i un 26% respecte al període 2008-11.

### Gràfic 1.

Percentatge de la població amb estudis de doctorat entre 25 i 64 anys



Font: *Education at a Glance*, OECD (2014). Per a Catalunya, s'ha utilitzat el Censo de Viviendas de l'INE.

**Gràfic 2.****Evolució de les tesis llegides a Catalunya**

Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

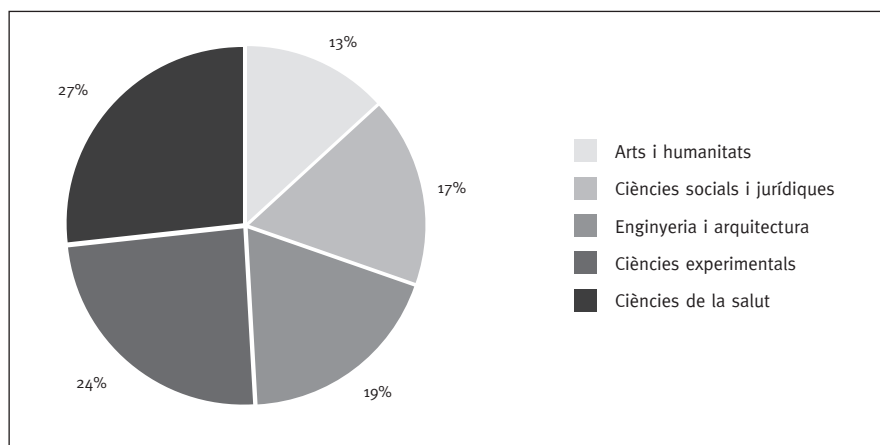
La distribució dels nous doctors per àmbits de coneixement és força equilibrada. En l'àmbit de les ciències de la salut és on hi ha un major nombre de tesis llegides, un 27%, seguit de les ciències experimentals (inclou matemàtiques, física, química, entre d'altres), amb un 24%, i el menys nombrós és l'àmbit de les arts i humanitats, amb un 13% (vegeu el gràfic 3).

De mitjana, el col·lectiu de persones que s'incorporen al mercat laboral amb el títol de doctor han realitzat la seva recerca en un període de 5,6 anys (inclouen els cursos de doctorat, ja que són estadístiques realitzades amb doctors regulats per la normativa anterior al Reial decret 99/2011, de 28 de gener), i més del 99% disposaven d'una retribució durant aquest període (ja sigui com a becari, docent o investigador a la universitat o treballador).

Els estudis de doctorat en el conjunt del sistema universitari català es caracteritzen per ser un pol d'atracció d'estudiants internacionals, un 35% del total ho són, i, en aquest sentit, és un col·lectiu que té pre-

**Gràfic 3.**

Àmbit de coneixement de les tesis llegides (mitjana dels tres darrers cursos acadèmics)



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

disposició a realitzar múltiples accions de mobilitat al llarg del període de recerca (assistència a seminaris i congressos, realització d'estades en universitats o centres de recerca, etc.).

En resum, anualment s'incrementa el nombre de persones amb el títol de doctor que s'incorporen al mercat laboral, que han desenvolupat la seva recerca en diferents àmbits de coneixement i que es caracteritzen per disposar d'experiència en entorns internacionals, adquirida principalment mitjançant accions de mobilitat.

Pel que fa a la inserció laboral del personal doctor, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, en endavant), amb periodicitat trienal, elabora un estudi sobre la inserció laboral dels doctors i doctores de les universitats catalanes. En la darrera edició de l'any 2014, les dades reflectien la situació dels graduats de les set universitats públiques i de la Universitat Oberta de Catalunya.

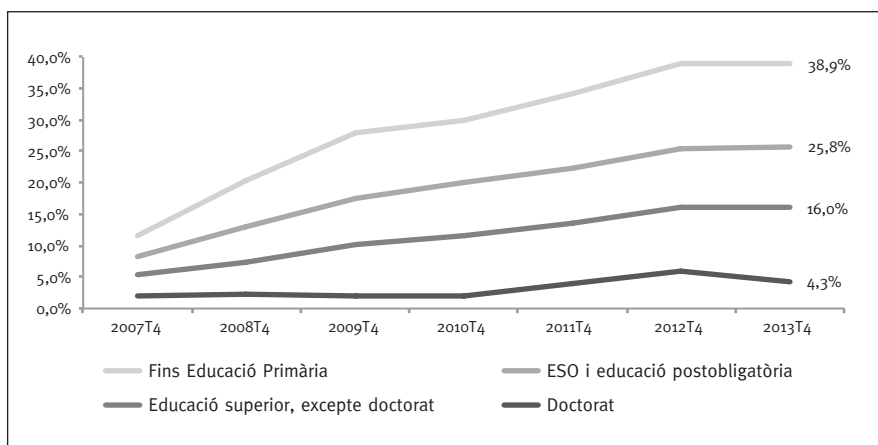
El personal doctor, a Catalunya i al conjunt de l'Estat espanyol, és el col·lectiu amb estudis superiors que té la menor taxa d'atur, situada entre el 4 i el 5%. Segons l'estudi, el 93% dels doctors estan en actiu al llarg dels tres anys següents a l'obtenció del títol de doctor, un 78% ubicats a Catalunya i un 14% en un país estranger.

En el gràfic següent podem observar l'evolució de la taxa d'atur segons el nivell d'estudis fins al 2014, ja que a partir d'aquest any l'Institut Nacional d'Estadística (INE) va realitzar un canvi metodològic que no permet singularitzar la població amb estudis de doctorat.

La destinació principal del personal doctor, tant a Catalunya com al conjunt de l'Estat espanyol, és el sector públic, és a dir, universitats, centres de recerca, Administració pública i els seus ens dependents.

Segons l'informe d'inserció laboral de l'AQU, el 65% dels doctors està empleat en el sector públic, mentre que el 23% està empleat en empreses i altres institucions del sector privat. En el conjunt de l'Estat

**Gràfic 4.**  
Taxa d'atur segons el nivell educatiu



Font: Enquesta de Població Activa de l'INE (EPA-INE).



espanyol, segons la darrera Enquesta sobre recursos humans en ciència i tecnologia, més del 80% estava empleat en el sector públic, mentre que el 19% estava en les empreses.

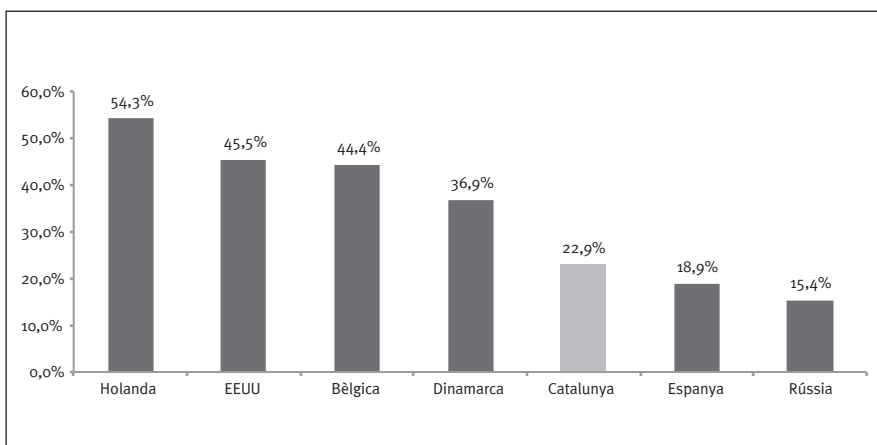
Aquesta proporció de personal doctor empleat en el sector privat està allunyada dels països referents, en termes de desenvolupament econòmic, del nostre entorn, d'acord amb les dades del projecte Career Doctorate Holders (CDH) (vegeu el gràfic 5).

En síntesi, actualment hi ha un nombre creixent de persones amb estudis de doctorat que té una bona inserció laboral en el mercat de treball, ja que és el col·lectiu amb estudis superiors que té la menor taxa d'atur.

El seu destí principal a Catalunya és el sector públic (universitats, centres de recerca, Administració pública), mentre que el sector privat és

### Gràfic 5.

Percentatge de doctors empleats en empreses i altres institucions privades



Font: Career Doctorate Holders (CDH, 2010).

encara un destí secundari. La proporció de doctors que s'incorporen al sector privat és menor a Catalunya que en el seu entorn de referència. L'origen d'aquesta situació pot estar relacionada amb la inversió en R+D, tant pública com privada, que es realitza en un país en concret.

En la taula següent es mostren les darreres dades disponibles de la inversió pública i privada en R+D (en percentatge respecte al PIB) i del nombre de nous doctors per miler d'habitants.

En termes generals, s'observa que, a mesura que s'incrementa la inversió privada en R+D, també augmenta el nombre de persones que fan

### Taula 1.

#### Inversió en R+D i nous doctors per miler d'habitants

País	Nous doctors per 1.000 hab.	Inversió R+D privada (% PIB)	Inversió R+D pública (% PIB)	Inversió privada / pública
Finlàndia	2,7	2,29	1,01	2,3
Suècia	2,8	2,19	1,01	2,2
Alemanya	2,7	1,99	0,94	2,1
Dinamarca	2,4	1,99	1,04	1,9
Xina	1,8	1,95	0,72	2,7
Bèlgica	1,6	1,58	0,69	2,3
Estats Units	2,2	1,51	0,47	3,2
França	1,7	1,44	0,75	1,9
UE-28	1,8	1,29	0,72	1,8
Regne Unit	2,4	1,05	0,55	1,9
<b>Catalunya</b>	<b>2,0</b>	<b>0,85</b>	<b>0,65</b>	<b>1,3</b>
Espanya	1,4	0,66	0,58	1,1

Font: European Innovation Scoreboard 2015. Les dades de Catalunya s'han obtingut a partir de les darreres dades d'EUROSTAT.

estudis de doctorat. En altres paraules, la mobilització de recursos econòmics privats, en alguns casos complementats per recursos públics, destinats a activitats d'R+D són un incentiu per generar una demanda en aquest sector privat de capital humà qualificat i amb experiència prèvia en la gestió i execució d'aquestes activitats, i el personal doctor és un potencial perfil adequat per satisfer les noves necessitats.

## Taula 2.

Estructura acadèmica d'estudis de grau i titulats que continuen els estudis

	País	% d'estudis de grau a 180 crèdits ECTS	% d'estudiants titulats de grau que arriben al màster*
Països amb elevada proporció d'estudis de grau a 180 ECTS	Itàlia	100%	55%
	Suïssa	100%	50%-75%
	Finlàndia	99%	50%-75%
	Àustria	98%	80%
	Eslovàquia	95%	75%-100%
	França	90%	75%
	Portugal	84%	50%-75%
	Alemanya	70%	50%-75%
	Itàlia	100%	55%
Països amb baixa proporció d'estudis de grau a 180 ECTS	Holanda	28%	10%-25%
	Lituània	28%	25%-50%
	Escòcia	27%	25%
	Bulgària	12%	10-25%
	Espanya	0%	10-25%
	Kazakhstan	0%	0%-10%
	Turquia	0%	10%-25%

Font: European Higher Education Area (EHEA). BFUG Data collection-National Reports.

Per tal de cobrir aquesta potencial demanda de personal doctor, prèviament, cal que hi hagi una massa suficient de persones que compleixin els requisits que s'estableixen en la normativa vigent dels estudis oficials de doctorat (Reial decret 99/2011). Es requereixen, generalment, 300 crèdits ECTS, 60 dels quals han de ser a nivell de màster.

En aquest sentit, actualment a Catalunya un 20% dels titulats de grau continuen amb els estudis de màster, mentre que en els països de l'entorn europeu aquesta proporció és superior (entre el 25% i el 75%). Aquesta continuïtat pot ser determinada per l'estructura acadèmica dels graus, és a dir, pel nombre de crèdits necessaris per obtenir la titulació. La taula següent mostra la relació entre la proporció d'estudis de grau de 180 crèdits i la proporció de titulats que continuen amb estudis de màster.

En conclusió, tenint en compte la situació actual i el context econòmic i social, en què el coneixement va adquirint progressivament més importància, observem que Catalunya està en condicions d'apropar-se a la situació dels països europeus del seu entorn i de l'OECD, però ha de fer un esforç.

## **EL PLA DE DOCTORATS INDUSTRIALS DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA**

El Pla de Doctorats Industrials és una iniciativa de la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb les universitats públiques i privades catalanes, i amb els centres de recerca, estretament relacionada amb la formació doctoral, la transferència de coneixement i el desenvolupament de projectes de R+D+I en col·laboració.

En els apartats anteriors s'ha descrit la situació actual del personal doctor en la nostra societat i, breument, quin són els trets diferencials que aporten els estudis oficials de doctorat, respectivament. Aquesta anàlisi prèvia, afegida a la transició cap a l'economia del coneixement a la qual

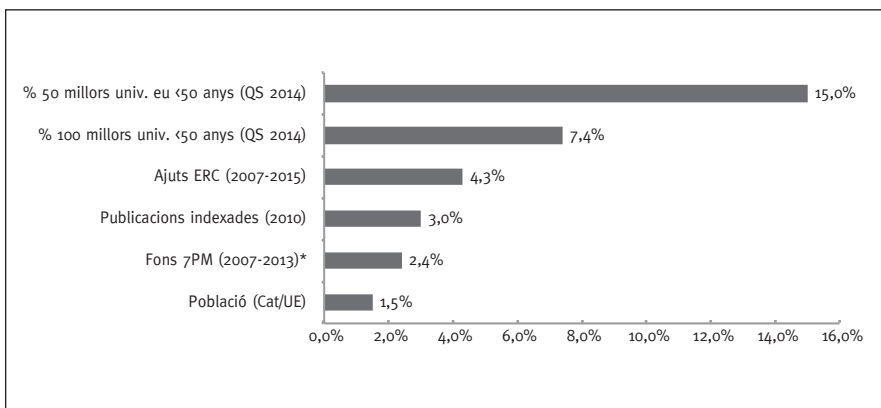
també hem fet referència prèviament, és el context i el punt de partida en què s'engloba la concepció del Pla de Doctorats Industrials.

Així mateix, Catalunya actualment té un sistema universitari i de recerca de primera línia que, al llarg de la darrera dècada, ha estat capaç de generar innovacions i descobriments d'impacte mundial, de formar persones que estan a l'avantguarda del coneixement i que disposa d'equipaments i instal·lacions capdavanteres, tal com mostren els resultats obtinguts en els rànquings internacionals de referència (Times Higher Education, QS, ARWU Shanghai, entre d'altres) i en les convocatòries competitives de l'FP7 i H2020, així com les convocatòries de l'European Research Council (ERC).

De manera breu, tot i que Catalunya representa l'1,5% de la població de la Unió Europea, ha publicat el 3% del total de publicacions de la UE, ha captat el 2,4% dels Fons 7PM (2007-13) i el 4,3% dels ajuts convocats per l'ERC, representa el 7,4% de les 100 millors universitats del món i el 15,0% de les 50 millors universitats europees de menys de 50 anys del rànquing QS 2014-15 (vegeu el gràfic 6).

## Gràfic 6.

### Excel·lència del sistema universitari i de recerca de Catalunya



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

La transferència de coneixement i de tecnologia cap al teixit productiu i cap a la societat en general és el repte que afronta Catalunya per desenvolupar-se socialment i econòmicament, tal com va exposar el conseller d'Economia i Coneixement, Andreu Mas-Colell, el passat 4 d'abril de 2013 a la Comissió d'Ensenyament i Universitats del Parlament de Catalunya: «Un repte per al nostre sistema [universitari i de recerca] és aconseguir que les universitats i els centres de recerca esdevinguin un motor de desenvolupament econòmic i social que doni resposta als reptes de Catalunya en tots els àmbits».

## Models internacionals de referència

El Pla de Doctorats Industrials de Catalunya s'ha inspirat, principalment, en dos models internacionals amb més de trenta anys d'experiència: Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE), a França, i The Industrial PhD Program, a Dinamarca.

Més enllà d'entrar en el detall de les característiques d'aquests models, convé destacar els resultats obtinguts en el desenvolupament d'aquests programes:

1. **CIFRE:** des del 1981 que es va crear, més de 21.000 doctors s'han format dins d'aquest marc, amb la participació de 7.500 empreses i 4.000 laboratoris científics, que han donat lloc a més de 2.000 patents.

Els seus doctors també tenen una alta inserció laboral: el 70% treballen en els tres mesos següents de la finalització dels estudis de doctorat, i el 96% ho fa en els dotze mesos següents.

S'incorporen majoritàriament al sector privat: un 66%. Són atractius per a tot l'empresariat, ja que tan sols un 35% del total s'incorpora a la mateixa empresa on han desenvolupat la seva formació doctoral. Finalment, només l'11% s'incorpora a l'entorn acadèmic.

2. **Industrial PhD Program (Denmark):** es va crear el 1988. Des del 2002, moment en què es disposa de dades estadístiques, s'han iniciat més de 1.200 projectes, a raó d'una mitjana anual de 115 projectes nous.

En el darrer estudi realitzat per l'Agència Danesa per a la Ciència, la Tecnologia i la Innovació sobre aquest col·lectiu, es mostra que el 95% està en actiu, mentre que les persones que estan a l'atur és per una durada mitjana d'entre dos i quatre mesos, és a dir, un atur de molt curta durada. El 80% està empleat en el sector privat, amb una retribució que és un 6,5% superior respecte als «doctorats tradicionals». Finalment, el 93% treballa a Dinamarca.

Així mateix, hi ha altres experiències internacionals interessants en desenvolupament, com ara, les Innovative Training Networks (ITN) i els European Industrial Doctorates (EID), en el programa marc Horizon 2020, o els Engineering Doctorates (EngD), de l'agència del Regne Unit, Engineering and Physical Sciences Research Council (EPSRC).

## Característiques

Vist el context en què s'engloba aquesta iniciativa i els models internacionals de referència, a continuació exposarem les principals característiques del Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya, que té com a **objectius**: a) contribuir a la **competitivitat i internacionalització** del teixit industrial de Catalunya; b) captar i retenir **talent**, i c) situar els estudiants de doctorat en condicions de **desenvolupar projectes de R+D+I** en entorns empresarials.

L'element essencial és un projecte de doctorat industrial, és a dir, un **projecte de recerca estratègic** d'una empresa, que es desenvoluparà en col·laboració amb una universitat o centre de recerca i que esdevindrà l'objecte d'una tesi doctoral que permetrà a un doctorand iniciar

la formació i la futura carrera investigadora en un entorn dual: empresarial i acadèmic.

Els projectes de doctorat industrial estan oberts a tots els àmbits de coneixement, a totes les mides d'empreses, des de *startups* fins a grans empreses, i els futurs estudiants de doctorat poden ser de qual-sevol nacionalitat.

Com a mínim, hi participa una empresa amb centre de treball a Catalunya i una universitat pública o privada de Catalunya, encara que és possible ampliar-ho en ambdós entorns, és a dir, que hi poden participar més d'una empresa i més d'una universitat, centre de recerca, etc.

L'empresa, d'una banda, contracta el doctorand/a amb una retribució bruta mínima, en mitjana anual, que fixa la Generalitat de Catalunya, i, de l'altra, designa un responsable del projecte a l'empresa, que és l'encarregat d'acompanyar i tutoritzar el desenvolupament del projecte de recerca dins de l'empresa.

L'entorn acadèmic posa a disposició del projecte les seves instal·lacions i infraestructures i el coneixement del grup de recerca. El doctorand s'incorpora al si d'un grup de recerca d'un entorn acadèmic i la direcció de la tesi va a càrrec d'un membre d'un grup de recerca reconegut per la Generalitat de Catalunya (SGR), investigador del programa ICREA o beneficiari d'un ajut de l'European Research Council (ERC).

El doctorand o doctoranda és seleccionat conjuntament per l'entorn empresarial i acadèmic, perquè ha de complir el perfil específic per al projecte i els requisits acadèmics per ser admès en un programa oficial de doctorat. Així mateix, la persona seleccionada desenvolupa amb una dedicació a temps complet el projecte de recerca i la tesi doctoral entre ambdós entorns, en funció de les necessitats del projecte.



La relació entre l'entorn empresarial i l'entorn acadèmic s'emmarca en un **conveni de col·laboració**, amb una durada de tres anys, on es regulen aspectes com els següents: les condicions específiques del contracte laboral, la distribució del temps del doctorand, els drets de la propietat intel·lectual i industrial, els mecanismes de seguiment, els drets del doctorand a fer públics els resultats de la recerca, entre d'altres. Aquest conveni també inclou una breu descripció del projecte de recerca i una planificació del seu desenvolupament (lliurables, accions de mobilitat, formació, etc.).

Per al desenvolupament d'aquests projectes en col·laboració, la Generalitat de Catalunya aporta **finançament** per al conjunt dels tres anys a les parts implicades:

- a) **Entorn empresarial:** Un import equivalent aproximadament a les quotes patronals del doctorand, en concepte de supervisió empresarial, és a dir, la finalitat d'aquest finançament és sufragar els costos salarials de les hores de dedicació del responsable de l'empresa.
- b) **Entorn acadèmic:** un import equivalent al que rep l'entorn empresarial, per donar suport al grup de recerca en el qual s'enquadra la direcció del projecte de doctorat industrial.
- c) **Doctorand:** una subvenció per cobrir els costos de matrícula, a preus públics, dels estudis de doctorat, una borsa de mobilitat per fomentar la realització d'accions de mobilitat (estades internacionals, assistència a congressos o seminaris) i, finalment, una formació en competències transversals d'interès empresarial, que dota el futur doctor o doctora d'uns coneixements bàsics per desenvolupar la seva carrera investigadora en entorns empresarials.

En concret, aquesta **formació** té una durada mínima de 60 hores, 30 de les quals van a càrrec de la Generalitat de Catalunya i les 30 restants a càrrec de l'entorn empresarial o acadèmic, i estan enfocades a lideratge, coordinació i gestió de projectes de recer-

ca; transferència i protecció dels resultats de la recerca, empreudoria i fonts de finançament. Aquesta formació, alhora, permet generar un espai comú on compartir les experiències i inquietuds i, també, generar una xarxa de contactes molt valuosa i diversa entre els doctorands industrials.

Aquest esquema de finançament té un objectiu fonamental: aconseguir el compromís real de tots els agents per al correcte desenvolupament del projecte. També és important remarcar que l'esquema de finançament incorpora dos avantatges de molta importància per a l'entorn empresarial: 1. És compatible amb altres ajuts a projectes de R+D+I, per exemple, ajuts del programa marc H2020, ajuts de l'Estat espanyol, entre d'altres, que aportin finançament per a la contractació del doctorand i per a altres conceptes no finançats per la Generalitat; 2. Aprofita el marc de deduccions fiscals de l'impost de societats per al desenvolupament de projectes i bonificacions socials en les quotes de la Seguretat Social del personal investigador. Tot plegat fa que el cost per a les empreses de disposar d'aquest tipus de personal sigui una fracció molt reduïda del cost inicial.

## Resultats

El Pla de Doctorats Industrials es va implementar a Catalunya a finals de l'any 2012 amb una prova pilot de 17 projectes; fou la primera experiència en aquest sentit de l'Estat espanyol, que va permetre identificar casuístiques específiques i millores que ja es van incorporar en la primera convocatòria pública de Doctorats Industrials l'any 2013.

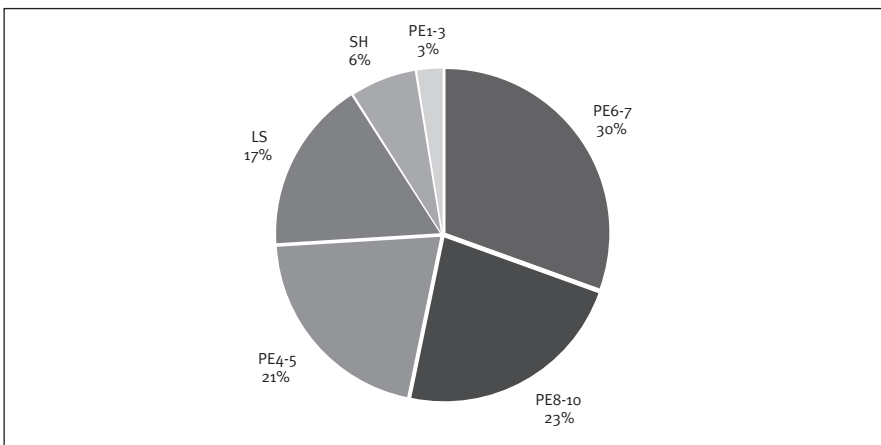
Entre l'entorn empresarial, l'acadèmic i l'Administració s'ha establert una dinàmica de millora contínua del procés. Això ha permès, entre altres coses, agilitzar el procediment de sol·licitud, avaluació i resolució dels ajuts per tal d'adequar-lo a les necessitats dels diferents

agents, és a dir, donant una resposta ràpida per tal d'iniciar el desenvolupament del projecte al més aviat possible.

Fins a l'actualitat, hi ha més de 150 projectes de doctorat industrial en marxa, amb la implicació de 120 empreses, 10 universitats, 11 centres de recerca i 2 grans instal·lacions científiques (Barcelona Supercomputing Centre i el Sincrotró Alba), que es corresponen a una inversió total en projectes col·laboratius de R+D+I de 22 milions d'euros, dues terceres parts dels quals provenen del sector privat. A continuació es mostra la distribució dels projectes en desenvolupament segons l'àmbit de coneixement, la mida de l'entorn empresarial i la nacionalitat del doctorand.

### Gràfic 7.

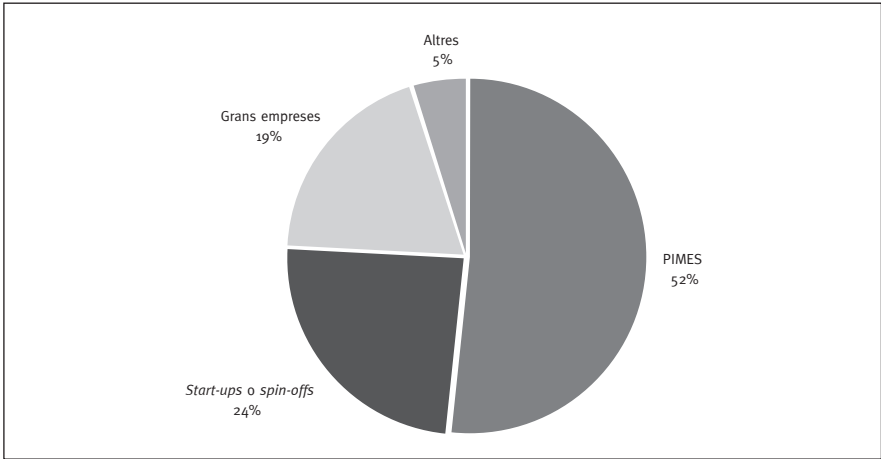
Projectes de doctorat industrial per àmbits de coneixement (ERC panels) (2015)



SH: Ciències socials, arts i humanitats; LS: Ciències de la vida; PE1-3: Física i matemàtiques; PE4-5: Ciències i tecnologies químiques i materials ; PE 6-7: Tecnologies de la informació i les comunicacions (TIC); PE 8-10: Enginyeria civil, industrial, arquitectura, ciències de l'univers i de la terra.

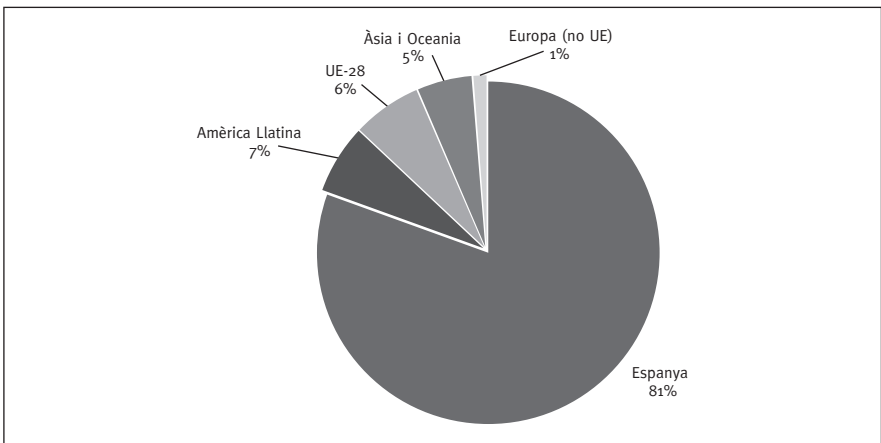
Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

**Gràfic 8.**  
Mida de les empreses participants (2015)



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

**Gràfic 9.**  
Internacionalització dels doctorands i doctorandes industrials (2015)



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, Departament d'Economia i Coneixement.

## Balanç

El Pla de Doctorats Industrials ha tingut una bona acollida a Catalunya. El 2015 s'ha consolidat amb una nova convocatòria, que té com a objectiu finançar 75 nous projectes de doctorat industrial, que conjuntament amb els 150 projectes en marxa afavoriran la transferència de coneixement i tecnologia en el teixit industrial i, també, en la societat, a més d'apropar Catalunya als referents de l'entorn europeu.

Els punts forts que han permès la consolidació del pla, en relació amb altres iniciatives que s'havien impulsat anteriorment, han estat els següents:

1. El **procediment de participació**, que ha estat dissenyat per facilitar la participació sol·licitant exclusivament la documentació imprescindible i que permet una ràpida resolució, en diversos períodes de l'any, que fa que sigui proper a les necessitats dels entorns empresarials.
2. El **compromís ferm** en el desenvolupament del projecte per part de tots els agents implicats. Les empreses han de contractar el doctorand, el grup de recerca ha de tenir una solvència contrastada i el finançament del Govern s'atorga amb caràcter plurianual des de l'inici.
3. Un **esquema de finançament atractiu** per a totes les parts, que és compatible amb altres fonts de finançament i aprofita tots els incentius fiscals per a projectes de R+D+I.

No obstant això, també hi ha aspectes que cal millorar i potenciar en les següents edicions del Pla, com ara:

1. La difusió i promoció en entorns empresarials, fent més visibles per a les empreses els beneficis de desenvolupar innovacions en col·laboració amb entorns acadèmics potents.
2. La inclusió de les entitats sense ànim de lucre i «no mercantils»,

ja que hi ha un conjunt d'entitats que s'inclouen en aquest col·lectiu que ja estan desenvolupant experiències similars.

3. L'increment de la presència de projectes de doctorat industrial en els àmbits de ciències socials i arts i humanitats.

## CONCLUSIONS

L'economia i la societat actual es caracteritzen per ser globals i per basar-se en el coneixement com a actiu clau per generar valor afegit. El futur desenvolupament econòmic i social estarà impulsat per aquest actiu, el coneixement, que resideix en les persones i que es genera especialment en el sistema universitari i de recerca. Catalunya disposa d'un sistema universitari i de recerca capdavanter en el món, tal com mostren els indicadors i els resultats obtinguts. En conseqüència, la transferència d'aquest coneixement cap al teixit productiu, com un dels sectors de creació de riquesa, esdevindrà clau i un dels reptes que s'haurà d'afrontar.

En aquest context, el personal doctor adquireix un paper rellevant com a potencial agent de transferència entre el coneixement de frontera generat en el sistema i les necessitats dels entorns empresarials per ser competitius en el territori però també globalment. En la darre-ra dècada, a Catalunya i als països del nostre entorn, el nombre de persones amb estudis de doctorat s'ha incrementat, amb una bona inserció laboral, ja que quasi tots estan treballant i les taxes d'atur són baixes i de curta durada.

Aquest personal disposa d'un coneixement avançat i expert en una determinada àrea de coneixement, contrastat i reconegut internacionalment, que pot contribuir, com a actiu clau, al desenvolupament econòmic i social, i es pot incorporar a tots els sectors que generen riquesa en un territori. Encara, però, la seva figura s'associa als entorns acadèmics i no hi ha prou informació sobre el reconeixement i el

valor diferencial de la seva formació en altres entorns. Aquesta falta de reconeixement pot originar-se en el fet que, tradicionalment, la destinació laboral del personal doctor ha estat el sector públic, mentre que en el sector privat ha estat secundària.

Tenint en compte el nou context econòmic i social, i la necessitat de transferir aquest coneixement de frontera cap als entorns empresarials, va néixer el Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya, la primera experiència de l'Estat espanyol inspirada en models internacionals de referència amb més de trenta anys de vigència.

El Pla de Doctorats Industrials vol contribuir a potenciar aquesta transferència de coneixement, bo i incorporant personal doctor en els entorns empresarials i apropant-hi la seva figura. Així mateix, el pla afavoreix la consolidació de les relacions entre acadèmia i empreses, valoritza i permet millorar la competitivitat i la internacionalització del teixit empresarial i, en darrer terme, permet captar i retenir aquest talent necessari a mitjà-llarg termini.

Aquest nou personal que potencialment s'incorporarà als entorns empresarials esdevindrà alhora un actiu clau al voltant del qual giraran les futures relacions amb els entorns acadèmics, ja que disposarà d'experiència a l'hora de desenvolupar projectes de recerca en ambdós entorns. Aquesta experiència dual permetrà apropar els dos àmbits per tal de trobar les sinergies que facin millorar, respectivament, la seva posició competitiva creant, adaptant i transferint el coneixement creat de manera col·laborativa.

En conclusió, a mesura que la competitivitat i el futur desenvolupament de les organitzacions i de les institucions depenguin del coneixement, és a dir, de capital humà altament qualificat i especialitzat, el personal doctor agafarà rellevància com a actiu que permetrà donar resposta als nous reptes socioeconòmics a què la nostra societat hagi de fer front.

Per això, cal que tots els agents, públics i privats, inverteixin des de la seva posició en aquests actius per tal d'assegurar que les competències i habilitats adquirides durant els estudis de doctorat són les necessàries i les més adients per donar resposta a aquests reptes.

## PROPOSTES DE FUTUR

Tenint en compte l'anàlisi dels apartats anteriors, es formulen les següents propostes en l'àmbit de la formació doctoral, amb la finalitat que contribueixin a millorar la competitivitat global del nostre teixit industrial i que aquesta millora reverteixi alhora en la societat:

1. **Impulsar la inversió privada en R+D+I reduint barreres administratives:** un catalitzador per apropar l'R+D+I als entorns empresarials i, en particular, a les petites i mitjanes empreses (PIME), per desenvolupar projectes en col·laboració, seria la reducció dels tràmits necessaris per a l'obtenció de la qualificació d'aquest projecte dins de la categoria de «recerca» i, en conseqüència, habilitar l'accés directe a les deduccions i bonificacions fiscals, ja que actualment les empreses han de formalitzar un procediment afegit que representa una barrera real en termes de temps i recursos.

En la mesura que les PIME observin que el procés és senzill i identifiquin que la intensitat dels incentius fiscals no és menyspreable, s'anirà reduint aquesta reticència a invertir recursos privats en R+D+I i, consegüentment, s'aniran incrementant les possibilitats d'establir nexes amb els entorns acadèmics.

2. **Mantenir les polítiques que afavoreixen la col·laboració i l'apropament del teixit empresarial amb les universitats, centres de recerca i centres tecnològics.** Atenent als bons resultats obtinguts per les experiències internacionals i com a element tractor per mobilitzar la despesa del sector privat en R+D+I, cal que l'Adminis-



tració pública mantingui totes les iniciatives que faciliten la col·laboració entre els entorns empresarials i els entorns acadèmics, en funció de les disponibilitats pressupostàries.

3. **Formació en competències transversals:** per l'increment de la participació dels entorns empresarials i socials en la formació dels doctors, les competències i coneixements que han d'adquirir els doctorands també han de respondre a les necessitats d'aquests entorns. En aquest sentit, des de les universitats o centres de recerca s'ha d'incrementar l'oferta formativa, pròpia o en col·laboració amb altres de nacionals o internacionals, que doni resposta a aquestes noves necessitats relatives a la recerca no desenvolupada en l'entorn acadèmic.
4. **Adoptar l'estructura de graus de 180 crèdits i màsters de 120 crèdits (3+2) en les titulacions en què el doctorat sigui un itinerari acadèmic habitual:** per incrementar la massa de potencials nous estudiants de doctorat, titulats de màster, s'hauria de tendir cap a la implementació d'una estructura de graus universitaris de 180 crèdits i màsters de 120 crèdits ECTS (3+2), ja que segons l'European Higher Education Area (EHEA), en la mesura que hi ha una major proporció de graus de 180 crèdits ECTS, la probabilitat que els seus titulats continuïn amb estudis de màsters és més elevada i se situa al voltant del 50%-75%. Actualment, a Catalunya, només un 20% dels titulats de grau opten per cursar un màster oficial.
5. **Incentivar la transferència tecnològica de valor afegit en les polítiques d'avaluació i promoció del personal docent i investigador (PDI).** Fins ara, el valor de la producció científica i docent representa la pràctica totalitat dels elements de valoració de l'activitat acadèmica per accedir a l'estabilització i a la promoció. Recentment (RD 415/2015 de 17/06/2015), el MECED ha incorporat les activitats de transferència de coneixement com un mèrit específic que es valora en els processos d'accés als cossos docents universitaris.

## BIBLIOGRAFIA

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU) (2014). «La inserció laboral dels doctors i doctores de les universitats catalanes». Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.

ASSOCIAZIONE SCIENZA E TECNOLOGICA EMILIA-ROMAGNA (ASTER) (2010). «Doctors in Enterprise (DOCENT)». WP1/D1.3 Itàlia: Comissió Europea.

AURIOL, L.; MISU, M. i FREEMAN, R. A. (2013). «Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators». *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, número del 2013-14. París: OECD Publishing.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, 196-197.

BRINKLEY, I. (2006). «Defining the Knowledge Economy». *Knowledge Economy Programme Report*, núm. 65. Londres: The Work Foundation.

BRINKLEY I.; FAUTH, R.; MAHDON, M. i THEODOROPOULOU, S. (2009). «Knowledge Workers and Knowledge Work». *Knowledge Economy Programme Report*, núm. 213. Londres: The Work Foundation.

DOHERTY, M. (2013). «The Humanities Ph.D. at Work», 20 de febrer. En línia: <http://chronicle.com/article/The-Humanities-PhD-at-Work/137393>

DRUCKER, P. (1999). «Knowledge-Worker Productivity: the Biggest Challenge». *California Management Review*, vol. 41, núm. 2, p. 79-94.

HERRERA, L. i NIETO, M. (2013). «Recruitment of PhD Researchers by Firms». *35th DRUID Celebration Conference 2013*. Barcelona. En línia: [http://druid8.sit.aau.dk/acc\\_papers/eb5nlg1upbduggtta6gcbgvnd2ibn.pdf](http://druid8.sit.aau.dk/acc_papers/eb5nlg1upbduggtta6gcbgvnd2ibn.pdf)

INSTITUT NACIONAL D'ESTADÍSTICA (INE) (2009). «Encuesta de recursos humanos en ciencia y tecnología». En línia: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft14%2Fp225&file=inebase&L=0>

JOHNSON, D. (2006). «Skills for the Knowledge Worker». *Teacher Librarian*, vol. 34, núm. 1, octubre del 2006.

LEON, R. (2011). «Creating the Future Knowledge Worker». *Management & Marketing*, vol. 6, núm. 2, p. 205-222. Bucarest: Academy of Economic Studies.

MANATHUNGA, C.; PITT, R.; COX, L.; BOREHAM, P.; MELICK, G. i LANT, P. (2012). «Evaluating Industry-Based Doctoral Research Programs: Perspectives and Outcomes of Australian Cooperative Research Centre Graduates». *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 7, p. 843-858.

MULVIHILL, P. (2013). «Transferable Skills for Ph.D. Students: Pedagogical Shifts and Culture Change». *International Conference, The Future of Education 3rd Edition*. 2013, Italy. En línia: [http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper\\_pdf/190-ITL35-FP-Mulvihill-FOE2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/190-ITL35-FP-Mulvihill-FOE2013.pdf)

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. En línia: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

PARTRIDGE, M. (12 d'agost de 2011). «Careers for PhDs Beyond Academia: Traditional Academic Jobs Are in Short Supply, but Anyone with a Doctorate Has Skills they Can Take Elsewhere». En línia: <http://www.theguardian.com/money/2011/aug/12/careers-phds-beyond-academia>

REIAL DECRET 99/2011, de 28 de gener, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat, BOE, núm. 35, de 10 de febrer de 2011.

REIAL DECRET 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior, BOE, núm. 185, de 3 d'agost de 2011.

RIMBAU, E. (2012). *La direcció de persones en la societat del coneixement*. Material didàctic de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

STÉN, S. (2008). «Working Paper: Mapping of the PhDs in the Private Sector: A Literature Review». *Discussion Papers*, núm. 1.155. Research Institute of the Finnish Economy (ETLA).

THE ECONOMIST (16 de desembre de 2010). «The Disposable Academic: Why Doing a PhD is Often a Waste of Time». En línia: <http://www.economist.com/node/17723223>

THUNE *et al.* (2012). «PhD Education in a Knowledge Society: An Evaluation of PhD Education in Norway». Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, Report 25/2012.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2012). «International Standard Classification of Education ISCED 2011». París: Unesco Institute for Statistics, ref. UIS/2012/INS/10/REV

# Conclusions i reflexions

Josep M. Vilalta



## RESUM, CONCLUSIONS I PROPOSTES D'ACCIÓ

En aquest apartat final de l'*Anuari* es duu a terme un resum que recull les principals aportacions i conclusions dels dotze capítols. Cal esmentar, en aquest sentit, que per motius d'espai s'ha realitzat una síntesi d'allò que es considera més rellevant. Per tant, es recomana la lectura de cada un dels capítols on es troba la informació completa de cada un dels reptes analitzats.

El resum i les conclusions s'han organitzat d'acord amb quatre grans àmbits educatius i dues etapes, tots d'una importància cabdal per al present i el futur del sistema educatiu català. Són els següents:

1. Nova societat, nova educació. Innovació, personalització i internacionalització al centre del futur educatiu.
2. Mestres i professors, al centre neuràlgic del sistema educatiu. Les polítiques de professorat.
3. Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball.
4. Finançament de l'educació. L'infrafinançament públic crònic i els efectes de l'austeritat i la crisi.
5. L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma.
6. L'educació superior i la recerca com a àmbits estratègics a la societat del coneixement.

Així mateix, cada un d'aquests àmbits i etapes conté un quadre final amb propostes d'acció generals que recorren alguns àmbits transversals de l'*Anuari*. Aquestes propostes pretenen incidir en l'acció dels diferents agents educatius (Parlament, govern i administració educativa, ens locals, centres docents, altres organismes i institucions) i esdevenir una certa agenda per a la transformació educativa a Catalunya en els dotze reptes del present *Anuari*.

## **Nova societat, nova educació. Innovació, personalització i internacionalització al centre del futur educatiu**

En la introducció de l'*Anuari* hem descrit les principals transformacions socials, econòmiques, culturals i tecnològiques a les quals estem assistint en les darreres dècades, amb un fort component d'incertesa i d'alt dinamisme. Davant d'aquesta nova societat que es va configurant, els sistemes educatius forçosament i idealment s'hauran de transformar i anticipar. En aquest sentit, entenem que hi ha tres àmbits o reptes rellevants que el sistema educatiu català ha d'afrontar: la personalització de l'educació i la nova ecologia de l'aprenentatge, la innovació educativa i la internacionalització.

### **La personalització de l'educació i la nova ecologia de l'aprenentatge**

Un dels àmbits en què el sistema educatiu té un major recorregut és sens dubte el de la personalització. Cèsar Coll, en el capítol 1, fa una anàlisi sobre la personalització de l'educació, les seves característiques i condicionants, així com també la seva viabilitat en el context educatiu català.

Ajustar l'acció educativa als estudiants i als seus interessos i necessitats ha estat una constant en la història educativa i ha format part de



moltes propostes d'innovació i de millora de l'educació al llarg del segle xx, sobretot d'aquelles que situen l'estudiant i el procés d'aprenentatge al cor de l'acció educativa.

Però avui personalitzar l'acció educativa respon a un canvi en l'ecologia de l'aprenentatge. Les transformacions socials, econòmiques, culturals i tecnològiques que està experimentant la societat en els darrers decennis, i que hem descrit en la introducció, expliquen en bona part el protagonisme creixent de la personalització de l'aprenentatge en la teoria educativa i en moltes iniciatives d'innovació. Arreu del món sorgeixen iniciatives i propostes impulsades pels governs, per fundacions, per àmbits acadèmics diversos o per institucions de referència en l'entorn educatiu que, en tot o en part, es troben imbricades amb la idea de la personalització de l'educació. En algunes ocasions la mateixa personalització configura el tronc central del projecte, però en propostes com l'educació en competències o l'educació híbrida presencial i en línia ho fa de manera lateral.

La personalització de l'aprenentatge va més enllà de la voluntat d'ajustar l'acció educativa a les característiques i necessitats de l'aprenent. De fet, la finalitat última de la personalització és que l'aprenent s'apoderi de la seva pròpia educació i li doni un sentit i una trajectòria personal i única. Per tant, personalitzar l'aprenentatge implica reconèixer a l'aprenent capacitat de decisió i control sobre la seva trajectòria educativa i sobre com es va configurant i duent a terme. I també cal fer esment que no pressuposa que l'aprenentatge s'hagi de fer en solitari. Al contrari, l'accent en la interacció entre alumnes, el treball en col·laboració, el suport i seguiment dels companys i del professorat i la participació en comunitats d'aprenentatge dins i fora de l'aula són sovint presents en les experiències de personalització de l'aprenentatge. Personalitzar l'aprenentatge comporta donar veu als aprenents i apoderar-los per decidir què han d'aprendre, com fer-ho i en quin moment. La personalització va més enllà de la individualització (ajustar el ritme d'aprenentatge a cada persona), la diferenciació (ajus-

tar-ne la metodologia) i la inclusió (eliminar barreres entre aprenents). En la personalització, l'aprenent té un rol destacat i amb capacitat de decisió.

És per tots aquests motius que entenem que la personalització de l'educació transformarà tard o d'hora l'educació escolar i formal tal com la concebem avui dia. La nova ecologia de l'aprenentatge comporta algunes característiques definitòries: en primer lloc, es produeix cada cop més al llarg i a l'ample de la vida; en segon lloc, es tracta d'un aprenentatge, en què la separació entre els diferents espais físics, temporals i institucionals és difícil de traçar (*seamless learning*); en tercer lloc, es valoritzen i es focalitzen enormement les trajectòries individuals d'aprenentatge. Aquestes característiques, juntament amb el sistema de valors actuals que situa la persona en l'epicentre de l'organització social, expliquen en bona part la centralitat de la personalització en la nova ecologia de l'aprenentatge i la seva rellevància creixent.

Avui la personalització de l'aprenentatge ja exerceix pressió sobre els sistemes educatius tradicionals i en posa en qüestió els fonaments. De fet, probablement per aquest motiu, es concentra sobretot encara en l'àmbit de l'educació no formal i es queda a les portes de l'educació formal o escolar. Perquè personalitzar l'aprenentatge escolar implica molt més que fer retocs concrets en la metodologia, en el currículum, en la funció del professorat o en l'organització dels centres. Personalitzar l'aprenentatge comporta un canvi radical, sistèmic, de l'educació.

De fet, una de les característiques del sistema educatiu actual és la falta de sintonia entre el que s'aprèn als centres educatius i el que es fa i s'aprèn a fora. Aquest fet queda palès en moltes ocasions en la manca d'interès dels estudiants, sobretot en l'etapa secundària (que s'analitza amb detall al capítol 9 de l'*Anuari*), per uns aprenentatges que veuen com a poc útils o poc vinculats a la seva vida quotidiana;

o per la sensació dels ensenyants i dels estudiants que una part dels continguts i les competències no preparen per a les exigències del món actual, mentre que les que sí que ho farien no estan incloses en l'aprenentatge formal.

Quines són, a grans trets, les exigències que comporta l'extensió de la personalització de l'aprenentatge en el sistema educatiu català? En podem esmentar com a mínim les següents:

- Prendre en consideració els interessos i les opcions dels alumnes en la identificació de les seves necessitats d'aprenentatge i en com fer-les efectives (metodologies, ritmes, etc.).
- Connectar l'aprenentatge als centres docents amb els aprenentatges i les experiències vitals dels alumnes fora dels centres (interessos, necessitats, canals, etc.).
- Utilitzar i aprofitar sistemàticament els recursos de tot tipus que es troben a la societat en l'educació formal.
- Establir xarxes i col·laboracions estretes entre centres educatius i entre aquests i altres agents i institucions en el territori que afavoreixin en tot moment l'acció educadora, i que en bona mesura trenquin les fronteres entre educació formal, no formal i informal.

Fet que comporta també que els professors hagin de repensar la seva funció i les seves activitats com a docents, i ser molt més receptius a incorporar recursos externs de tot tipus per a la seva pràctica docent, escoltar els alumnes, connectar l'aprenentatge i facilitar xarxes d'aprenentatge i coneixement.

La personalització de l'aprenentatge, tal com l'hem descrit fins aquí, continua essent un plantejament pràcticament absent en el sistema educatiu català. Un sistema educatiu força homogeni i una lògica homogeneïtzadora deixen els centres i els professors pràcticament sense marges de llibertat ni capacitat d'acció. I, per tant, anul·len la necessi-

tat de tenir en compte els interessos dels alumnes si el que es pretén és transitar cap a la personalització. Currículums amplis i detallistes per a tots, normes i estructures d'organització rígides i uniformes per a tots els centres fan impossible l'avenç de la personalització de l'educació. De fet, abandonar aquestes rigideses i pràctiques homogeneïtzadores és una condició necessària, tot i que no suficient, per avançar cap a la personalització. Això no vol dir que a Catalunya no hi hagi iniciatives i experiències que caminen en aquesta direcció, sinó que es tracta d'accions sovint aïllades i fruit del voluntarisme o la iniciativa d'alguns centres o professors, i, lògicament, lluny de poder-se estendre, avaluar i generalitzar en el conjunt del sistema educatiu.

La personalització de l'aprenentatge pot comportar dos perills evidents. D'una banda, el fet que una acció educativa que parteixi dels interessos i objectius personals dels estudiants pugui acabar generant mancances d'aprenentatge en allò que considerem bàsic o imprescindible per a cada etapa educativa. De l'altra, un factor molt delicat: que la personalització pugui ser un amplificador de les desigualtats (econòmiques, socials, culturals) entre els estudiants, ja que no tots tindran les mateixes oportunitats i els mateixos recursos (personals i materials) a l'hora de construir itineraris personalitzats d'aprenentatge. Es tracta d'un debat present en el context educatiu català quan, per exemple, tractem la qüestió dels horaris escolars o quan es planteja l'educació no formal per la via de les activitats extraescolars dels nens i joves. En aquest cas, cal tenir molt present aquest factor per tal de no engrandir, i, si és possible, reduir, les diferències socials i culturals en el si de la comunitat dels aprenents.

Com s'ha dit anteriorment, la personalització de l'educació a Catalunya topa en bona part amb un sistema educatiu que és excessivament homogeni i homogeneïtzador. La mostra més fefaent del que diem la tenim en els currículums extensos, minuciosos i prescriptius per a totes les etapes obligatòries de l'ensenyament. Avançar cap a la personalització implicaria revisar amb profunditat què és bàsic en

l'ensenyament obligatori. En altres estudis anteriors, Cèsar Coll introduïa una distinció suggerent entre *bàsics imprescindibles* i *bàsics desitjables*. Els *aprenentatges bàsics imprescindibles* serien els que, en cas de no aconseguir-se al final dels nivells educatius de referència, comporten una situació de risc d'exclusió social per als estudiants, comprometen el seu projecte de vida personal i professional, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen accedir als processos educatius i formatius posteriors i aprofitar-los. Contràriament, els *aprenentatges bàsics desitjables* serien els que, tot contribuint de manera important al desenvolupament personal i social dels estudiants, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels anteriors, en cas que no s'aconseguissin en els nivells educatius de referència, ja que, a més, poden aconseguir-se amb una certa facilitat amb posterioritat. Per aquesta via de distinció caldria aprofundir en l'avenç de la personalització educativa a Catalunya més que no pas seguint uns curículums prescriptius sobredimensionats.

Si, a Catalunya, pretenem desenvolupar una nova ecologia de l'aprenentatge per la via de la personalització, hem de tenir present que no hi ha una única manera de fer-ho. De fet, disposem de metodologies distintes que ho permeten fer a partir d'uns ritmes adaptats a cada etapa educativa. També hem de ser conscients que no és una qüestió del tot o res, sinó que es pot produir un procés de personalització progressiu i sens dubte adaptat a diferents situacions i característiques de l'alumnat, l'etapa educativa o les possibilitats i els condicionants de l'entorn. Avançar en aquest àmbit al nostre país comporta indefugiblement atorgar major autonomia als centres docents i als equips de professors, per tal que aquests puguin posar les bases d'una ecologia de l'aprenentatge més oberta i adaptada als seus estudiants, i, per descomptat, molt més permable a l'entorn (institucions, ciutat, empreses, altres centres educatius) i molt més oberta a un ús adequat de les tecnologies digitals i mòbils.

En aquesta línia, avançar cap a la personalització de l'aprenentatge és una conseqüència de la necessitat de repensar l'educació formal en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge i atenent al cúmul d'oportunitats i recursos que ofereix el conjunt de la societat i de les activitats no formals, informals i en línia.

## Vers una cultura de la innovació. Reptes i oportunitats

Fomentar la innovació i la millora constant és un dels grans reptes de qualsevol sistema educatiu a l'inici del segle XXI. La finalitat de la innovació educativa ha de ser aconseguir millors sistemes d'ensenyament-aprenentatge que preparin els nens i joves amb les competències necessàries per a la nova societat que estem construint i per a la nova era de la informació i la comunicació. En aquest sentit, en el capítol 2, Mar Camacho fa una anàlisi acurada de la innovació educativa, de les seves condicions, elements crítics i barreres, i introdueix un seguit d'idees i de propostes en el context educatiu català.

D'acord amb Carbonell (2001), la innovació educativa es defineix com un seguit d'intervencions, decisions i processos sistematitzats per canviar les actituds, les idees, la cultura i les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, la finalitat dels quals és beneficiar els alumnes, el professorat i la comunitat educativa, que de fet desafien les normes i els supòsits tradicionals. En aquest context, en aquest *Anuari* es concep la innovació educativa com un procés de canvi constant que hauria d'incidir en les formes de construcció del coneixement, en la configuració de nous entorns d'ensenyament-aprenentatge i en una transformació profunda de la cultura docent.

Com acabem de dir, la innovació educativa té com a objectiu millorar els sistemes d'aprenentatge i formar adequadament en competències rellevants. En una societat i una economia en plena transformació i

evolució, ens és molt complex definir amb molta concreció quines han de ser aquestes competències, però en tot cas hi ha uns aspectes nuclears que semblen cada dia més evidents: aprendre a aprendre al llarg i a l'ample de la vida, aprendre a ser crític i a analitzar i destriar informació, a treballar en entorns complexos, com també en habilitats relacionals i de gestió. Alhora, una autèntica educació innovadora ha d'atendre igualment el treball i la formació en valors personals i col·lectius, com ara el respecte als altres i a la seva llibertat, i els valors de la pau, la justícia i la democràcia.

Als darrers anys, tant la Unió Europea com l'OCDE han fet de la innovació un dels seus principals estàndards a l'hora de desenvolupar, avaluar i proposar polítiques educatives. Iniciatives de la Unió Europea com la d'Horitzó 2020, l'Agenda for New Skills and Jobs, Youth on the Move, la Digital Agenda o la Innovation Union Agenda contenen en bona part elements per a l'impuls de la innovació i la millora constant dels sistemes educatius i d'ensenyament-aprenentatge, tot i considerant que la formació és un aspecte crític en la construcció d'una Europa de progrés i competitiva en el panorama global. Així mateix, iniciatives de l'OCDE com Teaching and Learning International Survey (TALIS), Programme for International Student Assessment (PISA) i Innovative Learning Environment (ILE) són una mostra de la prioritat d'aquest organisme internacional per analitzar, avaluar i proposar mesures per enfortir l'educació i la formació en els països que en formen part.

Quins són els factors clau que permeten impulsar la innovació educativa? D'acord amb Carbonell (2001), podem citar els següents: uns equips docents sòlids i una comunitat educativa receptiva; l'existència de xarxes d'intercanvi i cooperació i de col·laboradors i suports externs; el plantejament de la innovació i el canvi dins d'un context territorial; un clima emocional i una cultura professional del centre docent que faciliti i esperoni a innovar; la institucionalització de la innovació, amb un lideratge de centre més democràtic i una major

mobilització de recursos; la perseverança en la innovació, i un procés continu de vivència, reflexió i avaluació. Així mateix, també podem destacar un seguit de barreres o impediments per al desenvolupament de la innovació educativa: la resistència al canvi i les rutines del professorat; l'individualisme professional i el corporativisme intern; el pessimisme, la baixa autoestima i el malestar docent; els efectes perversos de les reformes verticals; la saturació i fragmentació de l'oferta pedagògica, i, finalment, la separació entre recerca universitària i pràctica educadora als centres.

El rol del professorat format i amb voluntat transformadora és molt important. Un professorat que ha de ser conscient del seu potencial creatiu com a motor de canvi i d'innovació. Com també acabem de dir, la innovació educativa necessita un lideratge actiu, que estableixi objectius a assolir respecte a la innovació, que sigui capaç d'identificar i prioritzar els aspectes on cal innovar i que treballi de manera col·laborativa amb tot l'equip del centre. L'avaluació ha de formar part d'una estratègia institucional definida i volguda. La innovació, en tant que és un procés del centre docent, s'ha de donar en l'àmbit sistèmic, auspiciada pels seus membres i líders, i ha de tenir el suport de l'administració educativa. Així mateix, un centre innovador ha de cercar en tot moment la col·laboració activa amb el seu entorn proper: amb altres centres que es troben en processos similars, institucions i empreses del territori, universitats i centres de recerca, etc. Finalment, l'ús adequat i significatiu de la tecnologia constitueix una peça clau dels processos d'innovació en l'ensenyament-aprenentatge. I l'acompanyament als estudiants, tot facilitant-ne l'autonomia personal i descobrint-ne el potencial de talent, és també un factor crític per al treball en competències i habilitats.

En aquest sentit, introduir la innovació educativa i millorar de manera constant els sistemes d'ensenyament-aprenentatge requereix indefectiblement una acció planificadora: establir objectius i estratègies, determinar plans operatius, assignar recursos als objectius i als plans, i



introduir una mètrica per al seguiment i l'avaluació permanents (indicadors de referència). Sense aquest cicle que podríem anomenar virtuós, la innovació educativa esdevé espúria, ocasional, residual.

Les tecnologies de la innovació i la comunicació són, sense cap mena de dubte, eines de gran abast per al desplegament de plans i de mesures d'innovació. Però hem de ser conscients que la tecnologia és sempre un mitjà, una eina, mai una finalitat en si mateixa. En ocasions es confon innovació amb tecnologia, quan de fet els processos d'innovació els impulsen, els piloten i els avaluen les persones mitjançant estratègies d'innovació específiques. Però, alhora, també és igualment cert que les noves tecnologies de la informació i la comunicació obren un ventall impressionant d'oportunitats per ampliar els espais d'innovació, per donar suport a les estratègies d'innovació, per trencar les barreres i apropar l'educació formal, l'educació no formal i la informal. I és igualment cert que la tecnologia sovint acompanya i és una creua estratègica de les noves metodologies actives d'aprenentatge, com ara l'aprenentatge basat en la recerca (*inquiry-based learning*), l'aprenentatge mitjançant pràctica (*learning by doing*) o l'aprenentatge basat en la resolució de problemes o casos (*problem based learning*). Com hem dit, en el procés de construcció dels seus entorns d'aprenentatge personal (*personal learning environments*, PLE), els estudiants transiten cada cop més entre l'educació formal i la no formal, tot desdibuixant fronteres i alhora aprofitant potencialitats i sinergies entre ambdós mons.

Per acabar, cal que ens preguntem en quin estat es troba el desenvolupament de la innovació educativa a Catalunya. De fet, el sistema educatiu català ha estat històricament vinculat a processos de millora i de renovació pedagògica en molts àmbits, plenament capdavanter en el context del conjunt de l'Estat espanyol i bevent de les avantguardes de la pedagogia. Però és un fet també contrastat que avui es duu a terme molta innovació en el que podríem anomenar els marges del sistema educatiu o en aspectes no estrictament troncats o nu-

clears: per exemple, en les aules d'acollida, en l'educació especial, en determinades escoles rurals, en la formació d'adults. En estreta relació amb aquest fet, a Catalunya es fa molta innovació, però sovint són experiències aïllades de professors i d'escoles. No s'han desplegat estratègies públiques per fomentar de manera sistèmica la innovació i la millora educativa. Estratègies que al seu torn impliquin ser documentades, finançades quan sigui el cas i potencialment escalables i transferibles en altres contextos o centres. És també oportú ressaltar que la cultura de la innovació i la preocupació per millorar els sistemes d'ensenyament-aprenentatge són ben vives (i de manera creixent) entre les famílies. L'experiència de centres que transformen els seus sistemes d'ensenyament o que introdueixen sistemàticament processos de millora i tenen com a conseqüència una alta demanda d'accés és cada cop més freqüent. Finalment, cal ressaltar un handicap important: generalment els processos d'innovació estan poc fonamentats i documentats des del punt de vista de les evidències. I tenen poc seguiment a llarg termini. Aquest fet té una relació directa amb l'escassa interrelació (d'altra banda, molt necessària) entre les pràctiques innovadores en els centres i les aules, i la recerca universitària, que hauria d'aportar rigorositat i avaluació dels impactes reals en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

## La internacionalització del sistema educatiu i el multilingüisme

La nova societat i la nova economia que hem descrit resumidament en aquestes pàgines es desenvolupa en un món cada cop més globalitzat. Per primer cop en la història, prenem consciència dels reptes globals com a planeta i com a humanitat. En la introducció d'aquest *Anuari* hem fet esment dels reptes globals i dels Objectius de Desenvolupament Sostenible aprovats per l'ONU fins l'any 2030. Les interrelacions entre països i economies són cada cop més intenses. Les empreses i els mercats financers treballen en bona part a escala glo-

bal. El mercat de treball, abans d'arrel bàsicament local, esdevé cada cop més interconnectat i internacionalitzat. Internet i les noves tecnologies de la informació i la comunicació ens permeten estar connectats pràcticament en temps real amb qualsevol racó del món. Per descomptat, aquesta nova realitat té efectes directes en els sistemes educatius nacionals i conforma noves realitats i necessitats. En aquest sentit, Carmen Pérez, Neus Lorenzo i Mireia Trenchs han aprofundit, en el capítol 3, en el fenomen del plurilingüisme i de la internacionalització, mitjançant una nova mirada a les llengües en l'educació.

A l'objectiu del multilingüisme i de la formació en llengües estrangeres s'hi afegeix, així, el repte de la internacionalització. D'acord amb Leask (2015), es tracta d'aconseguir la capacitació de l'individu per adaptar-se amb flexibilitat a les realitats d'altres països i cultures, i per analogia als canvis de futur d'una societat globalitzada i en evolució. Es tracta d'una nova mirada educativa, que valora la creació d'una identitat plurilingüe per a tothom, essencial per a l'enriquiment personal, la capacitació professional i la convivència en un món creixentment connectat i interdependent.

A escala europea, l'Estratègia vers el multilingüisme promoguda per la Unió, iniciada amb el *Llibre blanc de l'educació i la formació* (1995), recomanava als estats membres l'adopció de la fórmula 1+2. Aquesta fórmula establia el dret dels ciutadans a l'accés democràtic i al coneixement de dues llengües addicionals a les seves llengües primeres, una de les quals seria possiblement l'anglès, i l'altra, o bé la llengua dels països veïns, o bé la llengua d'una comunitat migratòria amb presència visible a la societat.

És per tot això que les llengües i el seu coneixement s'han convertit en un actiu necessari per a tots els estudiants, sigui quina sigui la seva especialització o branca acadèmica. I, de fet, la necessitat de conèixer llengües s'està també estenent amb molta força en el mercat de treball i fins i tot en l'àmbit de l'oci i la cultura. Conèixer i dominar

amb suficiència idiomes a part del propi constitueix un factor d'enriquiment personal i professional evident. Un estudi recent de la Comissió Europea (2014), titulat *The Erasmus Impact Study*, aporta dades i molta informació sobre els impactes de la mobilitat dels estudiants europeus en la seva formació i la seva inserció professional. Es tracta d'un estudi rigorós, en què s'ha combinat el vessant quantitatiu amb el qualitatiu, amb enquestes en trenta-quatre països europeus a uns 75.000 estudiants, 5.000 treballadors, 1.000 centres d'educació superior i 650 empresaris (un 55% dels quals pertanyents a PIME). L'estudi ens mostra com els joves que estudien o es formen en un altre país tenen la meitat de probabilitats de patir atur de llarga durada. Cinc anys després de la seva graduació, la taxa d'atur dels joves amb formació Erasmus és un 23% inferior als altres. I un altre fet destacat: els joves que es formen a l'estranger no tan sols adquireixen els coneixements de les disciplines específiques, sinó que sobretot reforcen habilitats transversals clau i actituds de major proactivitat, molt valorades per empreses i institucions. Trobem capacitats com la de resoldre problemes, la confiança en un mateix o la tolerància. De fet, un 64% dels ocupadors sostenen que als estudiants amb experiència internacional se'ls atorguen més responsabilitats professionals en les empreses i les institucions. Alhora, les estades Erasmus no tan sols milloren les perspectives professionals, sinó que també ofereixen als estudiants més amplitud vital i unes relacions socials més riques. El 93% dels estudiants amb experiència internacional es veuen a si mateixos vivint en un altre país en el futur, enfront del 73% dels estudiants sense experiència formativa en altres països.

Un element clau en l'estratègia vers el multilingüisme a Europa ha consistit en un enfocament educatiu innovador en el qual els continguts curriculars s'imparteixen en una llengua addicional per a l'alumnat i sovint forana per al professorat. Es tracta de l'Enfocament Integrat de Continguts i Llengües (EICLE), anomenat en l'àmbit universitari, Integració de Continguts i Llengües (ICL). Aquests enfocaments usualment adopten una llengua estrangera per a l'ensenyament de matèries no

lingüístiques, com poden ser les matemàtiques, la història, el medi natural o l'educació física, per citar-ne algunes. Efectivament, tant la mobilitat com les experiències d'EICLE representen estratègies internacionalitzadores. Totes dues fomenten perspectives internacionals en l'univers de l'estudiant. L'experiència d'una estada a l'estranger ens duu fora del propi entorn. La possibilitat d'assistir a classes impartides en llengües diferents a les primeres, sense moure's de l'entorn quotidià, genera oportunitats d'aprenentatge enriquit per als estudiants (Dörnyei, 2005). Cal també tenir en compte, a més a més, que aquestes dues opcions no s'haurien de tractar com a alternatives excloents, sinó com a complementàries.

L'estratègia europea vers el plurilingüisme s'ha implantat per assolir els objectius socials i econòmics que han esdevingut de màxima modernitat: la preparació de les noves generacions en tant que individus plurilingües i pluriculturals, formats per esdevenir professionals actius en els escenaris internacionals de les noves societats i economies globalitzades. No hem d'oblidar, al mateix temps, que tot això no hauria estat possible sense les tecnologies digitals i la seva presència creixent en els espais d'aprenentatge, tot propiciant l'accés a la informació i a una creixent connectivitat dels individus. En aquesta línia, l'impuls decidit per configurar l'anomenat Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i els diferents programes de mobilitat europeus coordinats per la Comissió Europea han estat factors decisius per afavorir la ciutadania europea i per al coneixement de llengües i cultures més enllà de la pròpia.

La nova mirada al plurilingüisme consisteix en la voluntat d'estendre l'estudi i el coneixement de llengües a tothom i la internacionalització a tothom, no tan sols a una elit econòmica o cultural. La nova mirada té com a objectiu revisar l'ús del terme *internacionalització* per tal que es pugui fer servir *per a tothom*. En aquesta línia, per què no es parla d'internacionalització quan es fa referència a les escoles (habitualment públiques) amb alumnat nouvingut de desenes de països del món que

han portat unes dues-centes llengües noves? Per què l'etiqueta d'escola internacional s'associa només amb un perfil determinat d'escoles, generalment d'entitat privada i no pública? Es tracta, doncs, d'estendre la internacionalització, però per a tothom, sense distinció de classe o condició. I estendre alhora el plurilingüisme que representa un actiu professionalitzador i formador que ha de ser accessible a tot l'alumnat sense distinció.

La realitat sociolingüística a Catalunya adopta una fórmula singular de 2+1, en què les dues llengües cooficials inicials per a tothom són la base de partida per afegir-hi qualsevol altra llengua estrangera. En un sistema educatiu de futur, però, caldria afegir-hi la segona llengua addicional i crear una fórmula pròpia de 2+2. A més d'aquest fet, cal tenir en compte l'augment espectacular d'alumnes estrangers a les aules catalanes fruit de l'intens procés d'immigració. Concretament, s'ha passat dels 24.787 alumnes estrangers l'any 2000 (que representaven un 2,5% del total de la població estudiantil a Catalunya) als 168.486 alumnes estrangers l'any 2012 (que representen ja un 13,1% del total d'estudiants).

A Catalunya, el camí del plurilingüisme s'ha fet amb reivindicacions escolars ben clares en les darreres dècades: així, s'ha anat consolidant la cooficialitat del català, el bilingüisme a l'escola, les llengües estrangeres afegides al currículum, l'autonomia de centre en la gestió del plurilingüisme i la diversificació de llengües vers la internacionalització escolar.

La gestió de les llengües en la comunitat escolar de Catalunya es desenvolupa actualment al marge d'autonomia de cada escola, amb una gran flexibilitat. Aquest plantejament està promogut per la Llei d'educació de Catalunya del 2009 i es recull en el Projecte Lingüístic que defineix cada centre. Aquest marc flexible permet dissenyar projectes segons els contextos, amb actuacions diferenciades que situen la presa de decisions en el centre educatiu, i deixa a la direcció del centre

les responsabilitats que se'n derivin. Així, es tracta d'un plantejament extremament flexible, que abandona la reglamentació i opta per les orientacions generals de sistema i la responsabilització i l'avaluació de cada centre. En el sistema educatiu català, l'aprenentatge de llengües estrangeres s'ha incorporat a les estratègies polítiques generals de país. El Pla d'Impuls a la Llengua Anglesa es considerava un eix essencial per al desenvolupament econòmic (acords estratègics de govern 2005-2008 i 2008-2011), i actualment el Marc per al Plurilingüisme (2012) i l'Ofensiva de País per a l'Èxit Escolar (2013) són prioritat per la qualitat educativa i la internacionalització.

Els espais internacionalitzadors de l'educació a Catalunya es poden agrupar en cinc línies estratègiques de tipologia diferent: dos de l'àmbit de contingut lingüístic i tres de l'àmbit de la gestió organitzativa dels centres. Són la cooficialitat del català i el castellà (suport LIC, de llengua i cohesió social), les llengües estrangeres curriculars (suport a l'AICLE/EICLE dins del centre), les llengües estrangeres no curriculars (suport al plurilingüisme familiar i d'origen), el model d'internacionalització des de l'autonomia de centre (suport als projectes educatius singulars) i el model d'internacionalització des de la cohesió europea (suport a la mobilitat educativa d'iniciativa europea).

En l'àmbit de l'educació superior, com a conseqüència de la implantació de l'EEES, les aules de les universitats catalanes han experimentat canvis importants, a més de les estades dels estudiants, que les han transformades en espais internacionalitzadors: presència de professors estrangers, incorporació d'investigadors d'altres països, internacionalització del currículum i canvis en els processos i criteris d'incorporació de professorat. Les llengües estrangeres, majoritàriament l'anglesa, s'han anat incorporant com a llengües de docència al costat del català i el castellà. De fet, el que primer havia estat una recomanació europea ha esdevingut un requisit legal a Catalunya (Llei 2/2014, de 27 de gener). D'acord amb la Llei, els estudiants que hagin començat un grau a les universitats catalanes a partir del curs 2014-15 hau-

ran d'acreditar coneixements de nivell B2 del MECR en una de les quatre llengües estrangeres curriculars del sistema educatiu (alemany, anglès, francès i italià) per poder-se graduar.

#### **Quadre 1.**

#### **Nova societat, nova educació. Innovació, personalització i internacionalització al centre del futur educatiu. Propostes d'acció**

1. Aprofitar, en la formació formal, totes les potencialitats i els recursos educatius que ofereixen l'educació no formal, l'educació en línia i la informal. Inventari de recursos, acompanyament quan s'escaigui, seguiment de la seva aplicació en diferents contextos i realitats, elaboració i difusió de bones pràctiques, foment de xarxes i col·laboracions estables que trenquin les fronteres entre educació formal, no formal i en línia. Ús intensiu de les TIC, dispositius mòbils i aplicacions.
2. Implicar els estudiants en el procés d'aprenentatge, atenent adequadament les diferents edats i etapes educatives. Promoure la seva proactivitat i apoderar-los. Fer-los estimar el coneixement i fer-los valorar la formació permanent al llarg i ample de la vida i les ganes d'aprendre.
3. Formar els equips docents per treballar en profunditat la personalització de l'educació.
4. Diferenciar en els currículums oficials entre els *bàsics imprescindibles* i els *bàsics desitjables* per afavorir l'adaptació dels darrers als projectes de cada centre (enfront dels currículums prescriptius sobredimensionats).
5. Superar assignatures i matèries i avançar cap a un ensenyament basat en projectes de caràcter més interdisciplinari, on el treball autònom d'equips d'estudiants amb un professor tutor-coach sigui habitual.
6. Fer dels centres docents el node principal de la xarxa de coneixement (ciutat, territori, institucions, empreses...), tot obrint els centres a l'entorn i establint partenariats per a l'ensenyament.
7. Impulsar un Observatori de la Innovació Educativa a Catalunya, espai comú entre la Generalitat, els ajuntaments, els centres docents, les universitats i altres agents que es puguin documentar; fer el seguiment; avaluar les experiències i metodologies d'innovació docent a Catalunya, i difondre'n els resultats per estendre la innovació arreu. Observatori conjunt de les institucions i autònom de l'administració educativa.
8. Fer de la innovació educativa de qualitat un vessant estratègic de les polítiques de formació inicial i permanent del professorat, amb accions i recursos específics, que posin l'accent en experiències sòlides, de mitjà termini, i que impulsin tothora centres i equips docents (més enllà d'experiències aïllades i individuals).



**Quadre 1. (cont.)****Nova societat, nova educació. Innovació, personalització i internacionalització al centre del futur educatiu. Propostes d'acció**

9. Promoure i incentivar amb recursos específics projectes d'innovació educativa i de personalització de l'educació als centres docents, mitjançant contractes-programa de 4-5 anys, amb recursos específics i un pla avaluable. Que incloguin la formació dels equips docents, repensar l'organització escolar, els espais del centre, l'avaluació, el currículum desitjable, etc.
10. Assegurar la competència suficient en una primera llengua estrangera (principalment l'anglesa) en acabar l'etapa de la secundària obligatòria, amb una acreditació oficial.
11. Posar en marxa un programa d'internacionalització «a casa» (*at home*), no lligat només a la mobilitat internacional. Tindria recursos per al desplegament d'assignatures en llengües estrangeres, assignatures transversals (Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'ONU 2030; reptes globals i institucions internacionals; democràcia i valors; política i economia internacional; coneixement d'altres cultures; pau i drets humans, etc.). Fomentar l'EICLE i l'ICL (educació superior), amb activitats que siguin rellevants i atractives per als nens i els joves. I que aprofitin al màxim els recursos existents en llengües estrangeres: MOOC, TIC/mòbils/App/etc., espais i recursos educatius de museus i entitats culturals i científiques d'arreu del món, etc.
12. Afavorir programes de mobilitat entre centres docents catalans i d'altres països, i d'estudiants per fer pràctiques en empreses d'altres països, aprofitant al màxim els recursos europeus.
13. Internacionalitzar les aules universitàries, bo i afavorint la presència de professors i investigadors estrangers a les universitats catalanes i fomentant la mobilitat dels estudiants universitaris catalans a l'exterior.
14. Establir una aliança estratègica estable dels diferents agents implicats en el plurilingüisme a Catalunya: administracions públiques, centres educatius, mitjans de comunicació, agents de formació no formal, sector de la cultura, operadors en línia, consolat i representació de comunitats estrangeres a Catalunya.

**Mestres i professors, al centre neuràlgic del sistema educatiu. Les polítiques de professorat**

Els mestres i els professors constitueixen la peça clau de qualsevol sistema educatiu, a part, evidentment, dels estudiants, que n'han de constituir el centre. Bons mestres i bons professors generen una edu-

cació de qualitat. I, per tant, les polítiques de professorat ben orientades han de configurar un dels pilars imprescindibles de qualsevol sistema educatiu avançat. En el capítol 4, Enric Prats analitza la funció docent i algunes de les principals àrees de les polítiques de professorat a Catalunya, i en destaca els aspectes positius i els negatius que, en part, impedeixen el progrés del sistema educatiu català.

Si el que es pretén és millorar el sistema educatiu, el que principalment cal és apostar decididament pel factor humà, per aquells mestres i professors (de qualsevol etapa, des de l'escola bressol fins a la universitat i la formació permanent) que generen passió per aprendre, per saber, per crear, per ser, en definitiva. I atorgar-los capacitats de treball autònom, a les escoles, als instituts i a les universitats. L'autonomia d'acció dels centres educatius i dels equips docents ha d'estar lligada a una autèntica rendició de comptes, basada en la confiança i invertint en una primera matèria —el capital humà—, que ha d'assegurar bons resultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Com assenyalen diferents capítols de l'*Anuari*, en la història recent de l'educació al nostre país s'ha disposat d'un llegat destacat per a la renovació pedagògica; alhora, es tenen referents d'altres països que poden ajudar a formar i desenvolupar una professió educadora potent, ambiciosa, com a peça destacada d'una societat moderna i avançada. A tot això cal afegir-hi, com s'ha esmentat en diverses ocasions, la realitat d'una societat del coneixement i de la informació que és complexa, canviant i que comporta repensar la funció de l'educació en la societat i, com a conseqüència, les polítiques educatives que cal desplegar. Major interdisciplinarietat, major treball col·laboratiu entre professors, major interrelació dels centres docents amb el seu entorn. Tot plegat comporta repensar la funció dels educadors i les tècniques pedagògiques i les seves orientacions.

En aquest punt cal ressaltar que en el present *Anuari* es focalitza l'anàlisi en la figura dels mestres i professors, però s'ha de tenir ben present la importància (creixent) d'altres professionals, tant en l'àmbit de l'educació formal com també en l'educació no formal i informal.

Cal dir, en primer lloc, que la docència és una professió que requereix un ampli marge d'autonomia i, alhora, de confiança. Per això es reivindiquen programes i polítiques que atorguin autonomia real als centres docents i als equips de professors per tal que puguin desenvolupar els seus projectes educatius amb plena responsabilitat i professionalitat. De fet, parlar sobre els professionals de l'educació a Catalunya comporta en bona part reconèixer la tasca professional i honesta de gran part del professorat amb la seva responsabilitat i amb la voluntat de renovació. Amb uns resultats òptims, si atenem als recursos de què disposa el sistema en comparació amb els sistemes europeus i internacionals. I fer-ho des del reconeixement que la funció educadora s'ha tornat més complexa en les darreres dècades, atès el context social, econòmic, cultural i tecnològic nou i canviant que hem esmentat amb anterioritat. Aquest fet implica una pressió considerable sobre la tasca dels docents i un exercici constant d'avaluació interna i externa. El professorat ha vist com han augmentat les seves responsabilitats professionals en poques dècades: reformes curriculars i organitzatives constants, sofisticació dels processos d'aprenentatge i irrupció d'internet i les noves tecnologies, pressió social per millorar els resultats acadèmics dels estudiants, dèficits i trastorns dels alumnes, noves demandes de caràcter més social als centres i equips docents, etc.

La mateixa Llei d'educació de Catalunya (LEC) parteix del reconeixement de la llibertat de càtedra com un dels principis rectors del sistema educatiu, que es complementa amb la necessitat de promoure el reconeixement social i professional dels docents com un dels eixos organitzatius de la LEC. És una visió individualista de la funció docent, ja superada per la realitat, que no recull els darrers corrents més inclinats a la col·laboració i al treball en equip. Respecte a la necessitat d'autonomia dels centres i dels equips docents, cal constatar que el sistema educatiu espanyol i català són principalment homogeneïtzadors, malgrat els intents recents de donar més capacitat d'acció als centres en l'àmbit català. Com bé mostra l'Informe TALIS del 2013:

«A la majoria de països els centres educatius tenen molta més autonomia per contractar professorat (75% de mitjana TALIS; 27%, a Espanya); per acomiadar-lo (68% TALIS; 26%, a Espanya); per decidir sobre el pressupost (83% i 54%); per establir mecanismes d'avaluació dels estudiants (80% i 37%); per decidir sobre l'admissió d'alumnes (81% i 53%); per definir els continguts curriculars (65% i 32%), i per establir l'oferta educativa (78% i 39%) i una gran distància per establir el salari del professorat (36% de mitjana TALIS, per 5% a Espanya)» (Prats, Tey i Marín, 2015).

## Formació inicial del professorat

Musset (2010) classifica la formació dels docents en quatre grups: escolar (que segueix la tradició de les escoles normals, focalitzat en la transmissió d'unes rutines sobre la pràctica a l'aula); acadèmic (centrat en la universitat, orientat a assegurar el domini dels continguts científics en àrees específiques); professionalitzador (desenvolupament del docent com a professional autònom, amb èmfasi en el component de recerca i en les àrees pedagògiques) i per vies alternatives (creat per resoldre ràpidament la manca d'efectius docents amb una formació intensiva centrada en l'adquisició d'habilitats docents concretes). Pel que respecta al pes del component pràctic en la formació, el context europeu presenta bàsicament dos models: consecutiu i concurrent (EURYDICE, 2013). En el model consecutiu, els estudiants duen a terme estades de pràctiques educatives al final del procés formatiu; és un enfocament amb un fort component acadèmic i poca implicació en la realitat educativa.

En aquesta línia, la formació inicial del professorat a Catalunya ha seguit tradicionalment la modalitat concurrent en l'educació infantil i primària, i des de fa tres dècades ha abandonat el model escolar per acostar-se més a un model professionalitzador. Per contra, l'educació secundària adopta un enfocament amb un fort component acadèmic i

un model consecutiu, atès que el pràcticum té una presència molt reduïda i se situa en el darrer any de la formació inicial. Percentualment, el pràcticum suposa un 21% en la formació d'educació infantil i primària, i tan sols un 7% en la de secundària i batxillerat. Una separació excessiva entre etapes educatives i responsabilitats docents de mestres i professors, quan, de fet, no es detecten diferències substancials de responsabilitats i tasques, cosa que planteja el debat sobre la confluència dels docents en un cos únic d'educadors que aplegui totes les etapes educatives.

Des de l'any 2013 s'impulsa a Catalunya el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), fruit de la iniciativa de la Direcció General d'Universitats de la Generalitat, el Departament d'Ensenyament i les universitats catalanes. Amb modèstia però amb fermeza, el programa MIF ha incidit en els requisits d'accés a la formació de mestre i ha promogut la recerca universitària i la mobilitat internacional del professorat d'aquestes titulacions. Una de les mesures simultànies a la implantació del programa ha estat la posada en marxa, en diverses universitats catalanes, d'una doble titulació en educació infantil i primària que permet habilitar per a les dues etapes educatives. Així mateix, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Vic (UVic) ofereixen una titulació de mestre en anglès. I la Universitat de Lleida (UdL) fa una oferta d'educació primària bilingüe i una amb pràctiques en alternança de tipus dual. També en el marc del programa MIF, s'han revisat els requisits d'accés als estudis de mestre, amb l'establiment d'una prova específica, que per al període 2014-2017 es limita a exigir una mínima puntuació en les matèries de català i castellà de les proves d'accés a la universitat (PAU), però que serà substancialment modificada per al curs 2017-2018 per tal d'incorporar les competències comunicativa i logicomatemàtica i la comprensió crítica. Quant a la titulació per exercir a la secundària obligatòria i batxillerat, se segueix la tònica d'una oferta de màsters per àmbits de coneixement, més o menys repartits entre les universitats, amb una tendència a l'organització de màsters interuniversitaris. L'objectiu fi-

nal, en tots els casos, ha de ser aconseguir atreure estudiants amb bons expedients i capacitats adequades per a la funció docent, per tal de millorar el cos de mestres i professors del sistema educatiu català a mitjà termini.

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya ha elaborat i publicat recentment el primer informe de satisfacció dels ocupadors en el sector de l'ensenyament (AQU, 2015). L'informe destaca que, de manera global, el 63% dels ocupadors opina que el perfil del professorat novell és bastant adequat a les necessitats del centre educatiu i un 20% que és alt. L'estudi detalla les competències més valorades pels centres docents i analitza el diferencial que hi ha entre la importància que el docent novell presenti determinades competències i la satisfacció per les competències que domina quan arriba al centre. En aquest sentit, les competències amb un diferencial més important són les relatives a la gestió de l'aula (-2,7 entre la importància o expectativa i la satisfacció o realitat), la gestió de conflictes (-2,6), el domini de la llengua estrangera (-2,3), la innovació i la recerca (-2,1), la responsabilitat en el treball (-2,0) i la detecció i actuació davant de dificultats (-2,0).

## Accés, condicions de treball i benestar professional

Per decret ministerial del 2007, l'accés ordinari a la funció pública docent es duu a terme per mitjà d'un doble concurs d'oposició i de mèrits. Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, el nombre de docents (no universitaris) a Catalunya el curs 2013-2014 era de 105.780: 62.679 mestres d'infantil i primària (41.735 a l'escola pública, 66%); 20.944 a la privada, 34%), i 42.273 professors i professores de secundària (28.727 a la pública, 68% i 14.374 a la privada, 32%). Així, prenent com a base el curs 1997-1998, el creixement en el nombre de docents ha estat més acusat a primària (58%) que a secundària (15%). D'aquests, el 76% del professorat són dones, ja que la feminit-

zació és més acusada a infantil i primària (88%) que a secundària i cicles formatius (59%). La via ordinària d'accés a la docència en centres docents de titularitat pública es produeix per mitjà de la borsa de treball de personal interí docent del Departament d'Ensenyament. En els centres docents privats, sostinguts o no amb fons públics, la contractació és duta a terme directament per la titularitat del centre. Amb dades d'agost del 2015, la plantilla d'interins del personal de la Generalitat en l'àmbit docent havia crescut un 57,6% en quatre anys, mentre que la de funcionaris s'ha reduït un 11%. En concret, el personal interí suposa el 19,7% del total de docents.

En aquesta línia, és necessari que els sistemes de selecció admetin una flexibilització que el sistema educatiu reclama. El dinamisme de l'educació presenta nous reptes dia a dia i exigeix solucions noves sovint a càrrec de professionals diferents. Amb l'estructura legal i tècnica actual és gairebé impossible garantir aquesta flexibilització. El Decret 39/2014, conegut com el decret de plantilles, pretén desplegar el principi d'autonomia de centres, regulat a la LEC, bo i centrant en la direcció dels centres educatius la responsabilitat de seleccionar una part del seu personal, en consonància amb el projecte educatiu. Es tracta d'una eina interessant sobre la qual cal aprofundir, tot i reconeixent que el marge de maniobra dels directors dels centres docents, amb l'estructura organitzativa actual del sistema educatiu, és reduïda. Cal tenir present en aquest sentit que generalment els països del centre i nord d'Europa deleguen la tasca de la contractació a l'escola o als poders municipals o locals, en sistemes d'àmplia autonomia.

Exercir la professió docent amb el màxim nivell de benestar personal i col·lectiu és un dels factors de qualitat més rellevants de qualsevol sistema educatiu. Això implica les condicions laborals (retribucions, horaris, ràtios), però també aspectes tan importants com el progrés dels estudiants, el clima laboral i les relacions humanes als centres, la capacitat de decisió i de treball autònom dels equips, la participació directa en la presa de decisions del centre o el reconeixement social i

de les famílies. En aquesta línia, però, diversos estudis i informes constaten una pèrdua de satisfacció del professorat, sigui per l'enduriment de les condicions de treball (ràtios, dedicació lectiva), per la manca de recursos o per la pressió de l'entorn, que acaba exigint més qualitat i millors resultats educatius amb menys recursos en el sistema. Alhora, un sistema excessivament centralitzat i homogeneïtzador no incentiva la capacitat d'acció dels centres i dels equips docents, fet que desensisa normalment els professionals. Pel que fa a les ràtios, les dades indiquen un increment progressiu d'alumnes per unitat docent molt més acusat a partir del curs 2005-2006 en el sector públic. En l'aspecte retributiu, els salaris del professorat del sistema públic de Catalunya se situen en uns paràmetres mitjans comparats amb altres professions amb formació i responsabilitats semblants, en un nivell mitjà-alt en comparació amb altres països en termes de renda *per capita*, però en un nivell baix quan analitzem l'evolució de la carrera professional en el seu conjunt. Les dades indiquen una lenta progressió de salaris durant tota la carrera professional en totes les etapes educatives, amb un màxim del 140% sobre les percepcions inicials al cap de quaranta anys de professió (EURYDICE, 2015). De fet, tal com indica Pedró (2008): «No es pot afirmar que existeixi a Espanya una carrera professional pròpiament dita». Així, es constata la necessitat de definir una carrera horitzontal, al llarg de la vida docent, en tasques estrictament vinculades a l'ensenyament, en combinació amb una carrera vertical, que permeti la mobilitat a altres tasques de caràcter directiu, de coordinació o similars. Dins de la carrera horitzontal, es fa imprescindible definir les tasques i responsabilitats segons les etapes professionals durant la vida laboral. Aquestes etapes han de tenir també el seu reflex en les escales de retribucions i altres incentius. Així, sense una definició més o menys precisa de la carrera professional, no es pot garantir una plantilla capacitada, motivada i amb un horitzó ben definit.

La formació permanent, rellevant en qualsevol sector de treball qualificat en la societat actual, és crítica en l'àmbit docent. De fet, la LEC reconeix la formació permanent com un dret i alhora l'exigeix com a



deure del professorat en exercici, que l'Administració educativa ha de garantir.

El model de formació permanent del professorat a Catalunya es concreta majoritàriament en tres fórmules: *a)* la formació que duu a terme el Departament d'Ensenyament; *b)* la formació promoguda per mitjà de convenis, com ara amb els instituts de ciències de l'educació o òrgans equivalents de les universitats, col·legis professionals o altres entitats; *c)* la formació reconeguda que duen a terme empreses, ajuntaments, associacions, etc. Malgrat no disposar de dades oficials sobre la despesa en formació permanent per part de l'Administració, algunes informacions indiquen una reducció dràstica dels pressupostos públics per a la formació permanent del professorat durant els darrers anys d'austeritat, un fet que hauria de preocupar enormement el sistema educatiu i el conjunt de la societat. En el sistema català, en general es prioritza la formació individual per sobre de la formació d'acord amb els projectes de centres o d'equips docents, fet que també reclama un viratge important en la política de formació permanent.

## Projecció social del professorat

El prestigi social de la professió docent manté uns nivells estables des de fa unes quantes dècades, malgrat la percepció negativa que sol expressar el mateix col·lectiu i els missatges que mostren els mitjans de comunicació.

Segons l'estudi de Pedró (2008), el 56% del professorat se sent satisfet o molt satisfet amb les condicions laborals, el 81% ho està amb la feina d'aula i el 39% considera que això podrà millorar en el futur. En realitat, se sent més ben valorat pels alumnes (68%) i significativament menys per les famílies (52%), una dada que explica la importància donada a la vida directa a l'aula, que és ben valorada tant en la pràctica docent com en la relació amb els alumnes.

En aquesta línia, una iniciativa destacada va ser la posada en marxa d'un compromís ètic del professorat, promogut per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya l'any 2011. El document busca una reflexió profunda «sobre la finalitat i el sentit de l'educació», en un moment de transformacions complexes en totes les esferes de la societat, i especialment en un moment de canvi generacional en els centres docents (FMRPC, 2011, p. 5). Precisament, posar el focus en l'exercici de la professió des d'una mirada ètica significa que els seus impulsors defensen el paper nuclear del docent sense renunciar a la millora de les condicions que fan possible la pràctica docent a l'aula i al centre educatiu, i que transcendeix les parets de l'escola. Aquest compromís ètic es concreta en sis àmbits: 1) amb els destinataris, infants i joves, i l'educació que han de rebre; 2) amb les famílies i la coresponsabilitat en l'educació dels fills i filles; 3) amb el centre educatiu, en el marc del seu projecte educatiu; 4) amb l'entorn i els altres agents educatius; 5) amb el professorat mateix i la professió, i 6) amb la societat, en el sentit de concretar el model de persona que es pretén educar, donar sentit a l'educació i definir clarament com treballar per assolir-ho. Una iniciativa semblant, en forma de codi deontològic dels docents, va ser duta a terme pel Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya el mateix any 2011 per a la docència a l'educació secundària.

L'autoregulació de la professió docent en el terreny ètic és un dels punts forts d'aquestes propostes, perquè envia un missatge molt clar a la societat sobre el compromís individual i col·lectiu per incrementar la qualitat educativa, tot i que cap de les dues iniciatives no estableix mecanismes per vigilar el seguiment i compliment dels seus preceptes.

En definitiva, apoderar els centres, els equips docents i els professors ha de constituir un factor clau de la política de professorat, tant perquè aquests puguin exercir l'autonomia amb plena professionalitat i responsabilitat com per afermar la seva projecció i el reconeixement social de la funció educadora.

**Quadre 2.****Mestres i professors, al centre neuràlgic de l'educació. Les polítiques de professorat. Propostes d'acció**

15. Apoderar els centres docents i els equips docents i atorgar-los major autonomia i capacitat d'acció/rendició de comptes. En estreta relació amb això, reduir la càrrega burocràtica de la gestió docent i redirigir el control cap als resultats de l'acció educativa.
16. Aprofundir en la reforma de la formació inicial del professorat, en la línia iniciada pel programa MIF, que hauria de desplegar els aspectes següents: fomentar la formació pràctica (instaurant formació dual quan calgui, molt més enllà del concepte de pràcticum), afavorir la major permeabilitat entre professors universitaris i mestres i professors (mobilitat, estades per projectes); fomentar la presència activa dels professors universitaris als centres docents; reduir el pes acadèmic en la formació inicial (sobretot en la formació per a la secundària) i ampliar la formació en competències; fomentar el treball col·laboratiu entre els futurs docents (equips, projectes oberts amb institucions no formals); major intensitat en la formació per a la innovació educativa.
17. Incrementar gradualment els requisits d'accés a la professió docent per tal d'aconseguir la incorporació del millor talent i de professionals compromesos als centres docents, tot incorporant proves de competències i entrevistes individuals als aspirants.
18. Posar en marxa un ambiciós pla per a la formació permanent dels equips docents dels centres, amb recursos suficients i estabilitat per deu anys. Hauria de desplegar els següents aspectes: superar la mera superació individual de cursos i seminaris de tot tipus; fomentar la formació col·lectiva d'equips docents d'acord amb projectes estratègics de centres; afavorir l'impuls de la innovació docent; aprofundir en la formació en la personalització de l'educació i el treball per formar ciutadans actius i compromesos; formació per a un ús intensiu de les TIC i les oportunitats de la formació en aplicacions, formació en línia i educació no formal; formació en el nou rol del professor com a acompanyant-tutor-investigador; formació en competències transversals; formació intensiva en llengües estrangeres.
19. Atorgar majors capacitats als centres docents per a la selecció i la contractació del professorat.
20. Reduir la càrrega lectiva dels docents per tal d'augmentar la dedicació a tasques de seguiment individualitzat o de grup dels estudiants, i a les tasques de preparació de projectes i seminaris i a la reflexió entre els equips docents.

**Quadre 2. (cont.)****Mestres i professors, al centre neuràlgic de l'educació. Les polítiques de professorat. Propostes d'acció**

21. Fomentar una carrera professional dels docents (principalment, carrera horitzontal).
22. Estudiar la viabilitat a mitjà termini d'un cos únic d'educadors de totes les etapes.
23. Atendre adequadament i amb una perspectiva de vint anys la renovació de les plantilles docents a causa de les jubilacions en els propers anys.

## **Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball**

Les interrelacions entre sistema educatiu i context i problemàtiques socials són intenses. Com s'ha dit en la «Introducció» de l'*Anuari*, els efectes de la crisi econòmica i financera dels darrers anys, que encara són malauradament ben presents, i la desinversió en educació en els pressupostos de les administracions públiques, situen el sistema educatiu en un context molt delicat. Creix la pobresa en general i la pobresa infantil en particular, creixen les desigualtats socials, es precaritza enormement el treball, l'atur continua essent molt alt i dramàtic per als joves, el deute públic és una llosa per a les arques públiques i per al correcte funcionament dels serveis de l'estat del benestar. Tot plegat té i tindrà efectes directes i indirectes en el sistema educatiu i, al seu torn, el sistema educatiu ha de constituir una de les palanques de canvi per revertir algunes d'aquestes realitats. Malgrat tot, alguns indicadors ens mostren també que diversos programes i iniciatives de la Generalitat i d'altres agents públics i centres docents estan donant resultats positius, i en aquest apartat en farem esment. Pel que fa a l'*Anuari*, s'han estudiat específicament quatre reptes principals: les interrelacions entre escola i població nouvinguda, l'escola inclusiva, l'equitat en les etapes de la secundària postobligatòria i de l'educació superior, i el greu fenomen de l'abandonament escolar prematur i la

seva estreta interrelació amb l'estructura econòmica del país i el mercat de treball.

## Escola i immigració

Estudiar quina ha estat i és la interrelació entre sistema educatiu i immigració és un factor rellevant per analitzar-ne els resultats i poder dissenyar i fonamentar polítiques educatives específiques. En el capítol 5, Bea Ballestín i Sheila González analitzen aquestes interrelacions i alhora formulen propostes d'acció per a la millor integració i desenvolupament educatiu dels col·lectius de joves immigrants a Catalunya.

Durant la primera dècada del segle XXI, l'alumnat estranger en el sistema educatiu català va passar de suposar aproximadament un 2,5% de la població escolaritzada a superar el 15% (Martínez i Albaigés, 2013), i es van produir tres circumstàncies afegides que el convertiren en més complex. En primer lloc, l'arribada d'aquest alumnat es produïa majoritàriament en edats avançades, de manera que l'escolarització no s'iniciava en els primers anys de l'educació primària i posava, així, en qüestió les bases de l'aprenentatge constructiu. En segon lloc, un volum important d'aquests alumnes arribava un cop començat el curs escolar (matrícula viva), fet que generava dificultats per a la planificació educativa. I, en tercer lloc, s'observava una alarmant distància entre els resultats escolars de l'alumnat immigrant i els obtinguts pels seus companys autòctons.

En els darrers anys, arran de la crisi econòmica, sembla que s'ha produït una relaxació en les preocupacions polítiques i socials protagonitzades per l'escolarització d'alumnat estranger, principalment per la caiguda de l'alumnat arribat en cursos avançats i pel debilitament de la matrícula viva, però també perquè el focus d'atenció s'ha desplaçat a qüestions més de base, com la reducció de la despesa pública en educació i l'atenció a l'alumnat més vulnerable a causa de la pobresa.

Tot i això, el percentatge d'alumnes estrangers o d'origen estranger s'ha mantingut sense grans canvis i les desigualtats de resultats no han desaparegut.

Els joves d'origen immigrant es veuen afectats per característiques específiques lligades als seus entorns familiars i comunitaris (pes de la procedència en les dinàmiques de construcció de la seva identitat adolescent, distàncies lingüístiques que dificulten la comprensió i comunicació, processos migratoris que afecten emocionalment les seves trajectòries formatives), però, alhora, no són aliens a dimensions comunes al col·lectiu de joves en general, especialment del col·lectiu de joves de classe treballadora (pobresa, dificultats d'inserció laboral, fracàs escolar, menor formació preescolar). En definitiva, per donar resposta a aquestes problemàtiques, cal desenvolupar polítiques que combatin el determinisme social i, per tant, que redueixin l'efecte que tant les característiques socioeconòmiques com la procedència tenen sobre l'èxit escolar i la cohesió de l'alumnat estranger. Cal tenir ben present, així mateix, que una bona part dels joves immigrants ja han acabat la seva etapa d'escolarització obligatòria a Catalunya i, per tant, cal tractar aquesta realitat degudament.

Els científics socials coincideixen a assignar als centres docents i al procés educatiu general un rol central en la consecució de la cohesió social, atès que són la principal institució amb què les famílies immigrants entren en contacte i, per tant, un espai privilegiat per desenvolupar polítiques d'acollida i d'integració. Alhora, el centre docent és la institució on més temps passen els joves fora de l'àmbit familiar.

Una primera evidència la trobem en la segregació escolar entre xarxa pública i concertada, que ha comportat una gran concentració dels joves immigrants en l'escola pública. En l'educació primària, en el curs 2013-2014, dels 55.009 alumnes estrangers matriculats, el 86,6% assistien a centres públics, el que suposa l'11,8% dels alumnes d'aquests centres. En el cas de la xarxa privada, la presència d'alumnat estranger

se situava entorn del 4,7%. Encara s'observa una major segregació en l'educació secundària amb dades del curs 2014-2015: els instituts públics estan conformats per un 17,1% d'estrangers, mentre que en els centres concertats el percentatge es redueix al 6,8%. Aquest fet, greu per si mateix, es veu agreujat per una forta segregació dins de les xarxes escolars: dins la xarxa pública hi ha escoles amb nul·la presència d'aquest perfil d'alumnes, mentre que en d'altres s'ha constituït com el col·lectiu majoritari. I a l'inrevés, malgrat que els centres concertats presenten baixos percentatges d'alumnat estranger, alguns superen notablement els observats en alguns centres públics. En aquest sentit, la desigual distribució residencial de la població estrangera i l'adscripció territorial dels centres a través dels criteris de prioritització d'accés són factors clau. Aquests, a més, es combinen amb les diferents lògiques de tria escolar i de problematització de la tria en funció de variables socioeconòmiques.

Cal tenir en compte també que, sovint, l'escolarització conjunta en un mateix centre no és suficient i cal que dins dels centres educatius es produeixi un autèntic contacte intercultural entre els alumnes, tot defugint la desagregació intraescolar, és a dir, la tendència a la construcció dels itineraris i dispositius escolars d'acord amb criteris de procedència o ètnia, o fins i tot en funció d'altres criteris de base *tècnica* (nivell, ritme o rendiment) que sobreexposen determinats col·lectius més vulnerables a trajectòries de baix valor acadèmic. Hi ha un ampli acord a reconèixer que tant les agrupacions per nivells com la jerarquització d'itineraris formatius limiten la possibilitat de contacte intercultural, especialment quan es produeix una correlació amb grups ètnics i procedències. En aquesta línia cal destacar la feina feta per les aules d'acollida com a espais de convivència relacional de l'alumnat estranger, tenint en consideració que una part important de l'alumnat estranger s'incorpora a l'educació a partir d'una escolarització compartida entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Es tracta sovint d'un espai de referència per als alumnes, en què el professorat pot treballar amb major proximitat i una metodologia docent més adequada i adaptada.

Un altra característica que cal tenir en compte és la dels nivells d'escolarització en l'etapa no obligatòria de 0-3. Aquesta etapa ha esdevingut rellevant per a la detecció de problemes de desenvolupament o retard cognitiu que requereixen una intervenció precoç i, a més, en el cas dels alumnes immigrants, l'escolarització en l'etapa preescolar comporta un avenç del primer contacte amb la llengua catalana, fet que redueix les dificultats d'adaptació posterior i facilita el posterior èxit escolar. Així, està generalment acceptat que l'educació preescolar millora el rendiment dels nens, especialment d'aquells provinents d'entorns socioeconòmics més baixos, sigui a través dels estímuls cognitius directes o de l'adquisició d'hàbits i normes que els permeten desenvolupar-se millor dins la institució escolar (Tedesco, 2006). Curiosament, prenent com a referència l'any 2014, una quarta part de la població d'entre 0 i 3 anys tenia nacionalitat estrangera, fet que contrasta amb el reduït percentatge que representa aquest col·lectiu entre els alumnes escolaritzats en l'etapa preescolar (4,5% de mitjana a Catalunya). Tot i així, el desequilibri entre el pes poblacional i el pes escolar és encara major si ho analitzem per països de procedència. Per exemple, mentre que els estrangers de països membres de la Unió Europea suposen un 17,9% del conjunt d'estrangers, incrementa el seu pes a les aules de primer cicle d'educació infantil fins al 28,4%. En el cas d'alumnes provinents del continent africà, pràcticament la meitat dels estrangers entre 0 i 4 anys que resideixen a Catalunya ostenten una nacionalitat africana, mentre que a les aules de 0-3 només el 22,1% provenen d'aquest continent.

En el rendiment escolar, les dades mostren unes taxes d'obtenció del graduat escolar inferiors per al col·lectiu estranger que per a l'autòcton. Mentre que pràcticament 9 de cada 10 alumnes autòctons superen amb èxit l'escolarització obligatòria, només 7 de cada 10 estrangers finalitzen l'ESO amb el títol corresponent. Tot i que les dades se centren en l'educació secundària, durant l'educació primària aquest alumnat ha anat perdent el ritme escolar sense assolir les competències bàsiques i és en l'adolescència quan la desmotivació i el desencís



porten molts adolescents a abandonar l'escolaritat (Martínez, Silva i Vilella, 2012). Així, doncs, a primària, els infants que es troben en situació de pobresa falten més a l'escola i tenen un rendiment escolar més baix, fet que els predisposa al fracàs escolar. Hi ha acord en la idea que l'agrupació per nivells, lluny d'incrementar el rendiment de tots els alumnes, ho fa en exclusiva d'aquells assignats a grups de rendiment elevat, mentre que els alumnes de menor nivell, no tan sols no incrementen els seus resultats acadèmics, sinó que els redueixen (Carrera y Waisgrais, 2009; Nusche, 2009). En aquest sentit, és freqüent la sobrerrepresentació d'alumnat estranger o de minories ètniques en els grups d'anivellament o de baix rendiment.

Un altre dels factors crítics és el de la pobresa infantil i la seva major presència en famílies d'origen immigrant, amb totes les conseqüències que això comporta. Informes com el de FEDAIA aborden els impactes de les problemàtiques vinculades a la pobresa de les famílies sobre l'àmbit escolar: dificultats dels pares per donar suport als seus fills en la formació acadèmica, urgència en les famílies perquè els més joves busquin una ocupació prematura i abandonin els estudis, dificultats econòmiques per disposar de material escolar, menor accés a les noves tecnologies, limitacions per assumir els costos d'activitats extraescolars. Tot plegat desemboca en un elevat fracàs escolar, aguditzat especialment en els casos en què pobresa i procedència es creuen. D'acord amb Flaquer (2012), amb dades del Panel de Famílies i Infància, els alumnes de famílies estrangeres pobres obtenen més suspensos que els seus companys pobres autòctons (un 19,4% d'estrangers pobres davant d'un 16,2% d'autòctons pobres; i un 10,9% d'estrangers no pobres enfront del 6,5% d'autòctons no pobres) i presenten una major propensió a la repetició de curs (els estrangers pobres tendeixen a repetir curs 2,3 vegades més que els no pobres d'origen estranger).

Els joves immigrants, així mateix, opten majoritàriament per estudis tecnicoprofessionals. Del conjunt d'alumnes que cursen estudis d'edu-

cació secundària postobligatòria, els autòctons trien en un 63,4% la via acadèmica, mentre que els estrangers ho fan en un 47%. Així, les transicions a l'educació postobligatòria condueixen l'alumnat estranger majoritàriament a la formació professional, mentre que els autòctons opten principalment pel batxillerat.

Finalment, pel que fa a la inserció professional i l'atur, les dades també són rellevants. Segons dades de l'EPA 2013, a Catalunya, els joves de nacionalitat estrangera de 16 a 19 anys presenten un 52,8% d'atur, mentre que entre els joves de nacionalitat espanyola l'atur representa el 31,8%. Sobre taxes d'activitat, d'acord amb l'Enquesta de Joventut de Catalunya del 2012, el percentatge de joves immigrants en situació d'inactivitat (28,3%) és molt superior al dels joves autòctons (9,6%) (Santamaria, Planas, Font i Pericàs, 2012). En aquest sentit, la relativa baixa qualificació dels joves immigrants, amb major abandonament i amb itineraris formatius de menor reconeixement social, afecta directament la seva ocupabilitat.

## L'escola inclusiva i les mancances del sistema educatiu

Vertebrar un sistema educatiu i una escola inclusius ha estat un anhel del món educatiu català. Per aquest motiu, l'*Anuari* s'ha fixat en la situació actual de l'escola inclusiva mitjançant l'anàlisi de Josep Maria Jarque en el capítol 6, en què dissectiona els pros i els contres de la realitat de la inclusió en el sistema educatiu català.

La Llei d'educació de Catalunya de 2009 recull els principis de l'educació inclusiva. En l'article 81, apartats 1 i 2, la Llei estableix que «l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva»; i l'article 42.2 diu que «els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns

escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats». A la pràctica, però, aquesta orientació de la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, sense tenir en compte les seves condicions i capacitats, no ha estat aplicada amb totes les conseqüències.

De fet, són els centres docents els que s'han d'adaptar a la singularitat de cada alumne, tant pel que fa a la seva manera de ser i estar en el món, com a les seves capacitats i el seu entorn familiar i social. Així, en uns centres docents inclusius, l'alumne amb necessitats educatives especials és un alumne més entre els altres, que esdevé la clau de volta de l'escola inclusiva. No es tracta, doncs, de la perspectiva clàssica de la inclusió o la integració escolar com un model d'integració física.

Una dada que cal destacar és la de les ràtios alumnes/personal dels centres d'educació especial. La mitjana d'aquestes ràtios ha passat del 6/1 el curs 1994-1995 a un 2/1 el curs 2013-2014, amb 6.929 alumnes matriculats en centres d'educació especial i 3.154 professionals docents o tècnics. Aquest fet representa disposar de 1.352 professionals dels centres d'educació especial que es podrien dedicar als centres ordinaris i avançar, així, amb més decisió cap a una escola inclusiva.

Per al correcte desenvolupament d'una veritable escola inclusiva, cal tenir ben presents els següents aspectes com a crítics:

La bona utilització dels mitjans d'ordre personal, tècnic i material dels quals disposa el sistema educatiu: Centres de Recursos per a Alumnes amb Discapacitats Auditives i Visuals (CREDA), Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), vetlladors, professors d'educació especial, logopedes, fisioterapeutes, mestres itinerants, treballadors socials, etc. I, molt especialment, el personal dels centres d'educació especial, una

vegada reconvertits aquests en centres de recursos. Pel que fa a les mal anomenades Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), cal recordar que l'educació especial no existeix com a subsistema del sistema educatiu català i, per tant, aquestes unitats han de donar suport a l'escola ordinària, per tal que responguin a les necessitats educatives dels seus alumnes. L'esperit amb el qual van ser creades és el de constituir unitats de suport a l'educació ordinària. De fet, fins a dia d'avui, no s'ha fet pública cap avaluació del seu funcionament i resultats. Algunes informacions indicarien que, en realitat, una part majoritària són utilitzades com les antigues aules d'educació especial.

La formació dels mestres i professors dels centres educatius ordinaris a fi de retornar-los la seva responsabilitat com a professionals de l'educació en la tasca de respondre a l'escolarització de tots els seus alumnes, amb o sense discapacitat, amb la col·laboració i el suport dels recursos materials, tècnics i personals necessaris.

Cal que la normativa desenvolupi amb tots els seus efectes el principi d'escola inclusiva que estableix la LEC, i que les mesures que s'adoptin condueixin a un sistema educatiu que no tan sols integra físicament els alumnes amb discapacitats, sinó que els escolaritza i educa d'acord amb les seves necessitats, igual que ho ha de fer amb tots els altres alumnes i juntament amb ells. És fonamental garantir la participació activa dels pares o tutors dels alumnes, tant en l'avaluació de les necessitats educatives dels seus fills com en l'elaboració i avaluació continuada dels Plans Individualitzats establerts en cada cas pels EAP i els mestres tutors dels seus fills i en el seguiment de la seva aplicació. Cal complir l'esperit pel qual van ser creats els EAP, com a agents de renovació psicopedagògica i suport multidisciplinari a la comunitat educativa. No com a agents burocratitzats encarregats de vetllar per la detecció d'alumnes amb necessitats educatives especials, específiques o altres, i la seva categorització i derivació.

Cal, així, que el sistema educatiu català desenvolupi una veritable escola inclusiva, que doni resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes d'acord amb les seves capacitats. I que ho faci, necessàriament, a través del Pla Individualitzat personalitzat que en cada cas li correspon, tal com s'estableix en l'apartat 4 de l'article 81 de la Llei d'educació de Catalunya.

## **Equitat en l'ensenyament secundari postobligatori i en l'educació superior**

Assegurar la igualtat d'oportunitats i l'equitat en l'educació és un repte que qualsevol sistema educatiu avançat ha de perseguir. I fer-ho, alhora, promovent la qualitat i la rellevància de l'educació en totes les seves etapes i el màxim aprofitament per part dels estudiants. En la introducció hem vist com alguns països han sabut, al llarg dels anys, conjuminar adequadament aquests dos vectors, equitat i qualitat. Com hem esmentat, les interrelacions entre context social i educació són molt estretes. No podem entendre l'una sense l'altra, tot i que sovint tendim a simplificar la nostra anàlisi i l'acció educativa pensant que els sistemes educatius actuen aïlladament de la societat on es desenvolupen. No tan sols no és així en absolut, sinó que l'acció educativa pot influir en el progrés personal, social i professional dels estudiants, sigui reduint les diferències socials, sigui mantenint-les o fins i tot eixamplant-les.

En el capítol 11, Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons analitzen el sistema d'educació superior a Catalunya i la dedicació dels estudiants universitaris. En fer-ho, estudien bàsicament fins a quin grau l'educació superior és eficient, atesa la seva estructura i condicions actuals, i en quina mesura el sistema fomenta o no l'equitat entre els estudiants. En l'apartat dedicat a l'educació superior, es duen a terme també diverses referències al capítol de Díaz, Martínez i Pons.

Per mesurar l'equitat del sistema d'educació superior a Catalunya, els autors prenen com a referència principal quatre indicadors disponibles, ja que en ocasions la manca de dades i sèries específiques no permet fer anàlisis més aprofundides. Els indicadors són tant d'accés al sistema com de rendiment durant els estudis i la seva finalització. Els indicadors es relacionen amb el perfil social i cultural familiar, bàsicament amb els estudis de la mare i l'ocupació professional del pare, ja que sabem que les característiques socials, professionals, econòmiques i de trajectòria familiar són determinants en el progrés dels estudis dels fills.

Pel que fa a la finalització dels estudis postobligatoris, les dades demostren com efectivament hi ha una relació estreta entre el nivell d'estudis de la mare (d'acord amb la classificació ISCED) i la finalització dels estudis postobligatoris. A mesura que s'incrementa el nivell d'estudis de la mare, la proporció d'estudiants que completen els estudis postobligatoris també s'incrementa substancialment (per exemple, completen els estudis tan sols un 54,1% dels estudiants quan la mare té estudis ISCED 0, 1 o 2; mentre que completen els estudis postobligatoris un 91,4% quan la mare té un nivell d'estudis ISCED 5 o 6). Un efecte similar (però no tan acusat) representa la situació professional del pare. És a dir, a mesura que s'incrementa el nivell professional del pare, la proporció de joves que acaben els estudis postobligatoris va creixent de manera rellevant, fins a arribar a un 88,6% d'estudiants dones i un 75,4% d'estudiants homes. Així, si el pare és treballador temporal o eventual, l'estudiant té un percentatge de finalització dels estudis postobligatoris d'un 57,2%, percentatge que es va incrementant fins a un 81,5% quan el pare és empresari que ocupa personal a l'empresa. Per tant, en l'etapa prèvia a l'accés als estudis superiors, ja podem observar un clar biaix en els resultats dels estudiants segons les condicions educatives, socials i professionals de la mare i del pare.

Pel que fa a les notes d'accés a la universitat, les dades també demostren la influència d'origen i condicions familiars. Aquí, el major percen-

tatge d'estudiants amb notes d'accés més altes es concentra en els col·lectius en què la mare té nivells d'estudi més alts. Per exemple, més de la meitat de les notes d'accés entre 8 i 9 es donen entre estudiants amb mares amb estudis universitaris, i, pel que fa a les notes entre 9 i 10, el percentatge puja fins a un 64,6%. Podem afirmar, doncs, que el sistema no és equitatiu, i que les barreres socials ja provenen de les etapes prèvies a l'educació superior.

En relació amb el rendiment dels estudiants, mesurat en la proporció d'assignatures superades sobre les matriculades, les conclusions són similars. Aquí els autors creuen aquesta taxa de rendiment amb la nota d'accés a la universitat i el nivell d'estudis de la mare. Un cop més, hi ha una relació clara entre la nota d'accés i la taxa de rendiment i alhora amb el nivell d'estudis de la mare. Per exemple, el grup d'estudiants amb nota d'accés entre 9 i 10 és el que té majors taxes de rendiment, i aquestes augmenten amb el nivell d'estudis de la mare. Un cop més, les dades ens indiquen que el sistema no és equitatiu, ja que les inequitats prèvies a l'inici dels estudis superiors es mantenen o fins i tot augmenten durant els estudis universitaris.

Com a darrer indicador, es considera el nivell d'estudis de la població entre 25 i 29 anys en funció del nivell d'estudis de la mare, amb dades de l'any 2011. Les dades mostren com, de la població entre 25 i 29, un 32,4% havien finalitzat els estudis universitaris. I del total d'aquest col·lectiu, un 63% són joves les mares dels quals tenen estudis superiors. Així, un cop més, podem afirmar que el sistema no és equitatiu, ja que la manca d'equitat prèvia (relació entre la nota d'accés i els estudis de la mare, relació entre la nota d'accés i les taxes de rendiment i d'abandonament) s'accentua en analitzar la relació entre els joves que han assolit un nivell d'estudis universitaris i el nivell d'estudis de les seves mares.

Per tant, en aquest àmbit podem afirmar que el sistema educatiu no exerceix com a fre o com a reductor de les inequitats socials i cultu-

rals, sinó que les manté i fins i tot les accentua, ja que la formació i l'entorn cultural de la família tenen un pes determinant que el sistema no aminora.

## Abandonament escolar prematur i mercat de treball

Com s'ha dit anteriorment, el sistema educatiu no actua de manera aïllada de la resta de la societat; en forma part i està influït i alhora influeix la resta d'àmbits i estructures: estructura econòmica i social, mercat de treball, entorn tecnològic, estructura familiar, organització territorial i de les ciutats, moviments migratoris, etc. Malgrat l'evidència del que diem, sovint s'ha pretès analitzar el sistema educatiu de manera autònoma o independent de la resta de variables socials, entenent en ocasions que els actius i els passius d'un sistema educatiu són només explicables a partir de components interns de les polítiques educatives, les lleis educatives, l'organització dels centres docents, el rol dels docents o els corrents pedagògics.

En aquest sentit, s'ha volgut analitzar com l'estructura econòmica i el mercat de treball tenen una influència directa, determinant, en un dels problemes més greus del sistema educatiu espanyol i català, com és el de l'abandonament escolar prematur. Així, Miquel Puig, en el capítol 7, duu a terme un estudi aprofundit de les principals causes explicatives de l'abandonament en el sistema educatiu català.

Definim l'abandonament escolar prematur com la proporció de joves d'entre 18 i 24 anys que no segueixen estudis reglats i que no han assolit cap titulació acadèmica més enllà de la secundària obligatòria, a Espanya, l'educació secundària obligatòria (ESO), que és també motiu d'anàlisi en el present *Anuari*, en el capítol 9, per part de Jordi Musons i Jordi Nomen. És de comú acord acceptar que una taxa elevada d'abandonament escolar prematur constitueix un obstacle per construir una societat madura i de progrés. D'una banda, dificulta les



expectatives professionals i personals d'aquells que la pateixen; de l'altra, disminueix les capacitats del capital humà d'un país en el seu progrés i competitivitat, incrementa els graus d'inequitat i dificulta la cohesió social. Per tots aquests motius, com ja s'ha dit, l'any 2010 el Consell d'Europa va incloure com un dels objectius prioritaris del programa Europa Horitzó 2020 que la taxa d'abandonament escolar prematur no superés en cap país de la Unió el 10%.

Com se sap, l'abandonament escolar prematur és especialment greu a Espanya i en totes les comunitats autònomes de l'arc mediterrani i meridionals, inclosa Catalunya. De fet, de les 300 regions europees NUTS2 de la Unió Europea, Balears ocupa la segona posició en abandonament escolar i Catalunya, la dotzena. Un problema, doncs, de gran magnitud per al sistema educatiu català, que, a més, com veurem, topa amb dificultats per ser millorat.

Bona part de les anàlisis i els estudis que s'han dut a terme sobre la qüestió han determinat l'abandonament prematur com un problema del sistema educatiu. Si tants milers i milers de joves no continuaven els seus estudis més enllà de l'etapa secundària obligatòria era a causa de disfuncions del mateix sistema educatiu i per dificultats intrínseques dels centres docents. S'han analitzat en aquesta línia les característiques dels joves que abandonen (context familiar, condició social, origen, etc.) i dels centres docents (dimensió del grup del centre i nombre de professors, característiques del professorat, organització dels estudis i tècniques pedagògiques, etc.), per tal d'establir els punts febles del sistema i contrarestar els efectes mitjançant programes, estratègies o recursos específics.

El mateix Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018 de la Generalitat de Catalunya, que inclou sota un mateix paraguam la millora dels resultats educatius i la reducció de les taxes de fracàs escolar i d'abandonament escolar, manifesta que «el perfil de l'alumne que presenta risc de fracàs escolar acostuma a anar associat a nivells

baixos en l'adquisició de coneixements, a un domini insuficient de les competències bàsiques i a una autonomia personal poc desenvolupada. Tanmateix, hi ha altres variables que presenten una correlació significativa amb el fracàs escolar i el defineixen com un fenomen multicausal. Aquestes són: cognitives, actitudinals, emocionals, relacionals i conductuals; diferències culturals per raó d'origen familiar; trajectòria escolar irregular; estat socioeconòmic i cultural de la família, i expectativa amb relació al rendiment escolar dels fills; entorns d'elevada complexitat; altres». En aquesta línia, el Pla estableix, per al període 2012-2018, un conjunt de deu eixos d'actuació, la pràctica totalitat dels quals estan referits a millores o reformes en el si del sistema educatiu: professionalització de la docència, suport escolar personalitzat, impuls de la lectura, innovació metodològica, plurilingüisme, autonomia de centre, absentisme i abandó escolar, etc.

La tesi central del capítol 7 de l'*Anuari* és que, al marge de les circumstàncies individuals que expliquen per què són uns i no altres els alumnes que abandonen, la probabilitat que un alumne qualsevol ho faci depèn de la situació del mercat laboral que l'envolta. És a dir, el mercat laboral seria el factor determinant del nivell de l'abandonament escolar en una societat, i serien les circumstàncies individuals les que determinarien, dins d'aquell nivell, qui abandona i qui no. En aquest sentit, el fenomen greu a Catalunya de l'abandonament escolar prematur no seria tant per les deficiències del sistema educatiu o les característiques dels joves, sinó sobretot per les circumstàncies de l'entorn, específicament de les característiques del mercat de treball. La metodologia d'estudi ha estat l'anàlisi de la relació estadística entre les dades que proporciona Eurostat sobre la taxa d'abandonament escolar prematur i sobre el mercat de treball en què s'inserirà l'alumne que considera la possibilitat d'abandonar.

Del total de països europeus estudiats, es poden fer quatre grans observacions:

- Tots els països presenten una tendència més o menys regular i més o menys intensa a la baixa de l'abandonament escolar prematur, amb una sola excepció. Aquesta excepció és Noruega, que (amb la discontinuïtat a què abans he fet referència) té un valor que no sols és superior l'últim any (2014: 14,6%) respecte al primer de què disposem de dades (1996: 10,9%), sinó que supera amb escreix l'objectiu de l'estratègia *Europa 2020*.
- Uns països presentaven, l'any 1992, taxes molt elevades: Portugal (50%), Luxemburg (42,2%), Espanya (40,4%), Itàlia (37,5%), Regne Unit (34,7%), Irlanda (27,1%) i Grècia (25,2%);
- Tots els països esmentats en el punt anterior, menys un, tenen avui una taxa inferior a la meitat que la que tenien aleshores i, a més, Irlanda i Luxemburg ja han assolit l'objectiu de situar-se per sota el 10%.
- En canvi, Espanya només redueix la seva taxa d'abandonament escolar prematur des d'un 29% fins al 22,3%. Així, doncs, Espanya, en el context europeu, resulta un país excepcional no sols pel nivell d'abandonament escolar prematur (només superada per Turquia), sinó per la seva incapacitat de reduir-lo al mateix ritme que altres països.

El nucli de l'estudi de Miquel Puig és l'anàlisi de la relació entre abandonament escolar prematur i mercat de treball, i concretament l'anàlisi de la relació entre abandonament escolar prematur i atur, i entre abandonament escolar prematur i l'abundància o escassetat de llocs de treball aptes per a qui abandona, o sigui, llocs de treball que no exigeixin una titulació superior a la secundària obligatòria. Les anàlisis estadístiques, atesos els graus de correlació, demostren que l'atracció dels joves a abandonar els estudis a causa de les oportunitats de llocs de treball de baixa qualificació és molt alta. Per tant, els que abandonen ho fan observant què està passant al mercat de treball, i aquesta és la direcció de la causalitat. En definitiva, que el que determina l'evolució de la taxa d'abandonament escolar prematur és el mercat de treball, i els alumnes decideixen allargar o no els estudis en funció

del que perceben que són les seves oportunitats laborals. Les dades examinades corroboren que la taxa d'abandonament escolar prematur dels països europeus que la tenen o han tingut molt elevada està molt influïda per la situació del mercat laboral de la societat on s'insereix el centre educatiu, i concretament per l'abundància i evolució del nombre de llocs de treball que poden ser ocupats per persones amb una titulació fins a la secundària obligatòria. Estadísticament, aquesta influència explica entre el 80 i el 98% del nivell i de l'evolució de la taxa d'abandonament escolar prematur en aquelles societats. Com que la resta de variables que se suposa que influeixen sobre l'abandonament no estan, en principi, correlacionades amb el mercat laboral, es pot concloure que tots aquests factors han de tenir una influència molt limitada (el 20% com a màxim) sobre l'abandonament escolar que observem en una societat europea que el tingui relativament elevat.

### **Quadre 3.**

#### **Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball. Propostes d'acció**

- 24.** Fomentar una major col·laboració entre la Generalitat i els ajuntaments i ens locals (educació, serveis socials, habitatge, etc.) per reforçar l'atenció a les famílies i els alumnes nous: detecció, planificació d'accions, seguiment i avaluació de resultats.
- 25.** Afavorir, per part de l'administració educativa, una distribució de l'alumnat nouvingut més homogènia entre centres públics i centres concertats, com també dins d'aquestes agrupacions de centres. Condicionar el concert a l'assumpció de la responsabilitat compartida i reduir l'efecte dissuasiu de les barreres econòmiques i curriculars.
- 26.** Replantejar les estructures dels centres per tal que incorporin l'objectiu de la cohesió social a les escoles i instituts, però també la (re)definició i l'increment dels recursos facilitats als centres per tal que èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social esdevinguin peces d'una mateixa estratègia.
- 27.** Fomentar la tasca de detecció de necessitats educatives amb anterioritat a l'entrada a P3, especialment entre els col·lectius amb menor tendència a la sol·licitud de places de preescolar, per tal d'incrementar les seves taxes d'escolarització.

**Quadre 3. (cont.)****Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball. Propostes d'acció**

28. Incrementar els recursos de les escoles i els instituts que atenen un gruix important de nens i joves en risc d'exclusió social, on es concentra alumnat d'origen immigrant i que han vist reduïts sensiblement els recursos compensatoris en els darrers anys. Així mateix, dotar aquests centres amb el millor professorat, adequar les ràtios, impulsar estructures de treball per a l'educació inclusiva i desenvolupar programes de suport lingüístic, psicològic i pedagògic destinat a alumnes amb majors dificultats.
29. Fomentar el reconeixement i el prestigi de la formació professional i la seva estreta connexió amb les empreses dels diversos sectors per afavorir la formació pràctica (per exemple, per la via de la FP dual) i la inserció professional dels graduats.
30. Potenciar accions de seguiment i d'orientació específiques per als estudiants de primer curs de grau universitari amb majors dificultats: informació, orientació, tutories individualitzades, mentories amb estudiants de cursos superiors, sentit de pertinença i vivència de la universitat, etc.
31. Desenvolupar amb tots els seus efectes el principi d'escola inclusiva que estableix la LEC, per assolir un sistema educatiu que no tan sols integra físicament els alumnes amb discapacitats, sinó que els escolaritza i educa d'acord amb les seves necessitats, igual que ho ha de fer amb tots els altres alumnes i juntament amb ells.
32. Repensar adequadament la funció i els mitjans d'ordre personal, tècnic i material dels quals disposa el sistema educatiu: Centres de Recursos per a Alumnes amb Discapacitats Auditives i Visuals (CREDA), Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), vetlladors, professors d'educació especial, logopedes, fisioterapeutes, mestres itinerants, treballadors socials, etc. Molt especialment, el personal dels centres d'educació especial, una vegada reconvertits aquests en centres de recursos. De manera específica, orientar els EAP com a agents de renovació psicopedagògica i suport multidisciplinari a la comunitat educativa, i no com a agents burocratitzats encarregats de vetllar per la detecció d'alumnes amb necessitats educatives especials, específiques o altres, i la seva categorització i derivació.
33. Continuar desplegant el Pla per a la reducció del fracàs escolar 2012-2018 de la Generalitat de Catalunya.
34. Posar en marxa una plataforma de treball permanent per al foment de les interrelacions entre formació i mercat de treball (no tan sols per a la FP), que atengui com un dels aspectes prioritaris l'abandonament escolar

**Quadre 3. (cont.)****Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament escolar i mercat de treball. Propostes d'acció**

prematur, amb representació dels diversos departaments de la Generalitat amb competències (ensenyament, treball i relacions laborals, joventut, empresa i coneixement), els ens locals, els sindicats, les organitzacions empresarials i les universitats. Una plataforma que generi evidències, promogui anàlisis longitudinals, proporcioni informació macro i micro, però que també afavoreixi iniciatives locals i programes específics. Una iniciativa en aquesta línia que cal aprofitar és l'Agenda per a la Innovació i la Competitivitat de Catalunya 2015-2020 que promou la Plataforma Coneixement, Territori i Innovació.

35. Augmentar l'oferta de la formació professional, amb més places, més itineraris, i una major interrelació amb les empreses i els sectors empresarials mitjançant la formació dual o altres mecanismes.
36. Afavorir un salari mínim interprofessional més elevat.
37. Potenciar una estructura productiva de llocs de treball de major qualificació.

## **Finançament de l'educació. L'infrafinançament públic crònic i els efectes de l'austeritat i la crisi**

El finançament públic és un dels factors crítics de qualsevol sistema educatiu. Del finançament públic en depenen en bona part la qualitat del sistema, la seva adequació a les necessitats i demandes d'una societat avançada i, alhora, la inclusió i la igualtat d'oportunitats com a societat de progrés i benestar. En aquesta línia, cal tenir molt presents els impactes recents derivats de la crisi econòmica i financera a Europa i específicament a l'Estat espanyol i a Catalunya i, com a conseqüència, els objectius de reducció del dèficit públic i les polítiques pressupostàries d'austeritat del conjunt d'administracions públiques del país. En aquest sentit, Xavier Martínez-Celorrio, en el capítol 8, duu a terme una anàlisi de l'impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat dels darrers anys en el sistema educatiu català. En el primer apartat s'analitza el grau de desinversió pública en educació en el

conjunt d'Europa, Espanya i amb més detall a Catalunya. En el segon apartat es fa referència a les repercussions directes o indirectes de les polítiques d'austeritat en les polítiques d'igualtat d'oportunitats, inclusió i equitat en el sistema educatiu.

## **Austeritat, recessió europea i desinversió pública en educació a Catalunya**

Cal analitzar amb detall quin ha estat el grau de desinversió pública en el conjunt de la Unió Europea, a l'Estat espanyol i a Catalunya, conseqüència de la recessió europea i de les polítiques dels diferents governs. Així mateix, ens hem de preguntar en quines partides presupostàries principals s'han produït les retallades. Destaquem, així, tres grans blocs en aquest apartat.

En primer lloc, a escala europea, l'any 2009, la Unió Europea (UE-27) invertia de mitjana en educació el 5,55% del seu PIB, mentre que l'any 2012 passà a invertir el 5,26% del PIB. Aquesta mínima reducció (-0,29 punts percentuals) implica que, calculat amb el PIB del 2012, els països de la UE han fet una desinversió de 37.515 milions d'euros en polítiques educatives. En aquestes xifres globals trobem casuístiques molt diferenciades. Des de països que fins i tot han augmentat moderadament la seva despesa pública educativa (Bèlgica i República Txeca), països que han dut a terme retallades minses (Grècia, Finlàndia, Irlanda, Àustria, Alemanya, Polònia, Holanda, Dinamarca i França), estats amb una desinversió moderada (Estònia, Xipre i Suècia), països amb ajustos forts (Hongria, Itàlia, Eslovàquia, Espanya, Regne Unit i Catalunya, amb intervals que van, en el període 2009-2012, des d'un 11% del PIB d'Hongria fins al 17,5% de Catalunya) i estats amb desinversions severes (Letònia, Lituània, Portugal, Romania i Bulgària). En aquest sentit, cal esmentar que no sempre el grau d'afectació de la crisi en les economies nacionals ha determinat les retallades, sinó que també hi han intervingut factors politicoideològics. Trobem exemples

en el Regne Unit i Suècia, que destaquen per una desinversió significativa, malgrat no ser dels més afectats per la crisi i, en l'altre extrem, amb desinversions moderades o mínimes a Grècia i Irlanda, dos països greument afectats per la crisi economicofinancera.

En segon lloc, en el conjunt d'Espanya i després d'una època (anys 2000-2009) amb un increment espectacular en la inversió pública en educació que quasi la va doblar en menys d'una dècada, entre els anys 2010 i 2011 es produeixen les primeres retallades des del Govern socialista de Rodríguez Zapatero (-3.000 milions). Amb l'entrada del PP al Govern de l'Estat, es dóna llum verda al document *Actualització del Programa d'Estabilitat del Regne d'Espanya 2012-2015*, remès al Consell de la Unió Europea, amb les corresponents revisions anuals. L'objectiu d'austeritat del Govern espanyol és el de reduir la inversió pública en educació del 4,5% del PIB (2012) al 3,9% per al 2017. Suposa una desinversió del 13,6% respecte del 2012, però, si es calcula des del 2009, quan es destinava el 5,07% del PIB a educació, la desinversió acumulada entre el 2009 i el 2017 seria del 23%. De fet, amb el Reial Decret Llei 14/2012 de mesures urgents de racionalització de la despesa educativa, l'Estat força sobretot les comunitats autònomes a acomplir els objectius de dèficit, amb un impacte devastador que centrifuga l'ajust pressupostari des de l'Estat cap als governs autonòmics i les universitats. El Govern del PP estableix un sostre d'inversió entorn els 45.000 milions, que, amb la gradual recuperació i increment del PIB espanyol, deixaria probablement la inversió pública educativa en el 3,9% sobre el PIB l'any 2017.

En el conjunt de l'Estat, les retallades en educació entre el 2009 i el 2013 sumen 7.885 milions (-14,6%), tenint en compte l'estadística oficial de despesa pública. Si ajustem la inflació, sumen 8.618 milions. A Catalunya, l'ajust ha estat proporcionalment més intens (-16,7%), amb 1.157 milions, que, ajustada la inflació, sumen 1.264 milions entre el 2009 i el 2013. L'ajust de l'esforç públic coexisteix amb l'augment de 100.700 alumnes més i la reducció de 573 professors; per tant, la



plantilla de professorat, en el curs 2012-2013, queda en 122.909 efectius. Per tant, la desinversió del 16,7% guarda una relació inversa amb la demografia escolar. L'any 2009 marca el punt àlgid d'inversió educativa per habitant (1.203 euros), a partir del qual comença la desinversió fins al 2013 (890 euros). Són quatre anys de desinversió que retrauen Catalunya fins a la inversió existent el 2003. Catalunya forma part del grup de regions on els efectes de les retallades han estat més intensos, juntament amb Madrid, Canàries i Castella-La Manxa.

Els pressupostos del 2015 experimenten un augment de 371 milions respecte als del 2014, un 7% més, que posen fi a la màxima austeritat del període 2009-2014. En conjunt, entre el 2009 i el 2015 el pressupost educatiu de la Generalitat ha minvat un 13,4%. Així, el global de la inversió educativa a Catalunya representa un 2,8% del seu PIB el 2013.<sup>1</sup> Dins d'aquesta despesa ja hi consten els concerts educatius del sector privat i la despesa que fan a Catalunya totes les administracions (Generalitat, ajuntaments i Estat). És la inversió pública més baixa de tot Europa i de tot el món desenvolupat. Un infrafinançament públic que ha sofert un greu cop amb aquest període d'austeritat i que caldria revertir amb urgència per mirar d'assolir en un termini raonable la mitjana d'inversió dels països de l'OCDE, que és del 5,6% del PIB.

En tercer lloc, cal fer esment de la distribució d'aquesta desinversió per partides i programes específics. Les retallades entre el 2009 i el 2013 han estat més intenses en les etapes de bressol, infantil, primària i secundària (ESO, batxillerat i FP) i més moderades en els ensenyaments universitaris. La diferència en el volum absolut de les retallades per etapes educatives té a veure amb el diferent pes demogràfic i d'alumnat que té cada ensenyament: bressol, infantil i primària han patit una reducció de 487 milions; els ensenyaments secundaris i la FP han reduït .....

1. És a dir, els 5.774 milions que l'estadística de despesa educativa del Ministeri certifica per a Catalunya representa el 2,83% del PIB total de Catalunya el 2013 (203.615 milions d'euros segons Idescat, Indicador PIB Base 2008-Demanda a preus corrents). lta: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=5107>

388 milions; els ensenyaments universitaris han perdut 130 milions; en educació especial, l'ajust ha estat entorn dels 20 milions; en els ensenyaments de règim especial s'han reduït 34 milions i l'educació d'adults s'ha reduït entorn dels 7 milions. Pel que fa al capítol de personal (principalment professorat, el de major gruix amb diferència del conjunt de la despesa educativa, com hem vist), entre el 2010 i el 2013, el salari dels mestres de la primària amb quinze anys d'experiència s'ha reduït un 6,6% i entre els professors de secundària de la mateixa antiguitat, un 9%, segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). La retallada de la massa salarial del professorat públic entre el 2009 i el 2013 es pot estimar sobre els 669 milions d'euros en totes les etapes educatives. Si a tot això hi afegim una reducció dràstica de la partides de formació permanent del professorat i una reducció dràstica de la inversió en recerca educativa i innovació, la situació és desoladora.

En les partides en què s'ha desinvertit en el conjunt de Catalunya, en el període 2009-2013, els salaris del professorat públic han disminuït en 669 milions d'euros (el 57,8% del total de desinversió), la despesa educativa dels ajuntaments s'ha reduït en 177 milions (el 15,3% del total), els concerts amb escoles privades en 134 milions (el 11,6% del total), l'administració general en 85 milions (el 7,3% del total) i la formació del professorat s'ha reduït en 21 milions (l'1,8% del total). Finalment, cal esmentar que la desinversió global del 16,7% en la inversió pública no ha repercutit de la mateixa manera en el finançament públic de la xarxa concertada, que s'ha reduït en un 11,6% entre el 2009 i el 2013, amb 134 milions menys com acabem de dir.

## **Repercussions de les polítiques d'austeritat en la igualtat d'oportunitats, la inclusió i l'equitat educativa**

La desinversió severa en polítiques educatives que s'acaba d'analitzar pot tenir efectes directes i indirectes en la igualtat d'oportunitats, la inclusió i l'equitat educatives. Tot i que és necessari disposar d'un

marge temporal major per poder estudiar amb més deteniment aquests efectes, es poden destacar quatre idees.

En primer lloc, les dades recents ens demostren que Espanya (i Catalunya en particular) és un dels països europeus on més han crescut la desigualtat i la pobresa en els darrers anys. D'acord amb Núria Bosch,<sup>2</sup> la taxa AROPE, que mesura la població en risc de pobresa i exclusió social, amb dades de l'IDESCAT, ha passat del 20,8% l'any 2007 al 26% l'any 2014 (als països de la zona euro ha passat del 21,8% al 23,4%). Per descomptat, aquesta realitat té efectes en el sistema educatiu i, alhora, el sistema educatiu les pot atenuar, contrarestar o, contràriament, eixamplar. En aquesta línia, les polítiques d'austeritat han estat insensibles amb la igualtat d'oportunitats i del tot alienes a l'augment de la pobresa infantil registrat tant a Espanya com a Catalunya. Segons dades d'UNICEF (2014), la taxa de pobresa infantil a Catalunya ronda el 30%, fet que implica una major vulnerabilitat per a 480.000 ciutadans menors de 18 anys. En especial, els pitjors efectes de la crisi i l'austeritat recauen en 215.000 menors que viuen en llars on ningú no treballa, una realitat punyent que s'ha multiplicat per cinc des de l'any 2007. En aquest sentit, com sabem, el baix nivell cultural i econòmic de les famílies incideix de manera directa en els resultats escolars i fa que les trajectòries educatives siguin més curtes i de menor valor. Quasi el 60% dels alumnes d'infantil i primària a Espanya que tenen pares amb estudis bàsics són pobres. D'acord amb l'estudi *Educació i mobilitat social a Catalunya* (2012), el factor pobresa redueix 14 vegades la probabilitat d'assolir titulacions postobligatòries. En canvi, l'únic factor corrector que neutralitza aquest desavantatge d'una llar pobra és si els pares tenen educació universitària (com també es pot veure en el capítol 11 de l'*Anuari* sobre «La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari»). És a dir, l'11,5% dels menors de 6 anys que són pobres, malgrat que els seus pares són universitaris, o el 19,5% en la mateixa situació que estan a l'ESO, tindran unes tra-

2. Núria Bosch: «La pobresa i la desigualtat creixen». ARA (3-1-2016).

jectòries educatives més llargues gràcies al capital cultural dels seus pares, tot i que són pobres. No obstant això, resulta preocupant la major taxa de pobresa de fills en edat escolar amb pares universitaris a Espanya en comparació amb la mitjana de la Unió Europea. Un indicador que augmentarà, atesa la precarització que afecta cada vegada més part dels pares universitaris.

En segon lloc, tal com es descriu anteriorment, la desinversió del 16,7% de la despesa educativa a Catalunya en els anys 2010-2013 deixa com a conseqüència un sistema molt afeblit i a la cua d'Europa en finançament públic de l'educació. En l'estructura de la despesa pública educativa de l'any 2012, les despeses de capital representen el 8%, les despeses corrents i de programes el 18,3% i la resta, el 73,7%, són despeses de personal. Per tant, el gruix de l'ajust pressupostari ha recaigut en el professorat de les diverses etapes educatives, tot i que és difícil quantificar la quantia total. Malgrat això, la segona partida més retallada en educació correspon als ajuntaments (-177 milions), que suposa el 15,3% del total retallat. Atès el seu caràcter complementari i de proximitat, la despesa educativa municipal té un paper compensatori que afebleix les desigualtats entre barris i alumnes. En termes relatius, la despesa dels ajuntaments s'ha reduït un 19,4% per sobre de la mitjana total de retallada (16,7%). Una altra partida amb reduccions importants és la dels programes, accions i ensenyaments relacionats amb la inclusió escolar i la igualtat d'oportunitats: s'ha reduït en 71 milions i és el 6,1% del total retallat. Aquesta partida inclou l'educació especial, l'educació d'adults, l'educació compensatòria, els ajuts de transport i menjador i els programes extraescolars. En termes relatius, la despesa en l'educació especial s'ha retallat un 18,6%, la despesa en l'educació d'adults s'ha reduït un 20,1% i les ajudes de transport han baixat un 25,2%; les ajudes de menjador i extraescolars han minvat un 30,2% i els fons d'educació compensatòria s'han reduït un 30,6%. En conjunt, les partides centrals de la inclusió i l'equitat educativa s'han retallat un 23%, molt per sobre de la mitjana de desinversió. A tot això cal afegir-hi la reducció de

quasi un 60% entre el 2009 i el 2014 de les aportacions públiques (Generalitat, diputacions i ajuntaments), que subvencionen o tarifiquen les places públiques i privades de l'escola bressol (0-3 anys). Si el 2009 totes les administracions dedicaven 128,2 milions a subvencionar places públiques i privades, el 2013 l'import s'ha reduït fins als 53,4 milions (Síndic de Greuges, 2015). Aquesta retallada ha suposat la pèrdua de 13.000 alumnes des del màxim d'alumnat al qual es va arribar el curs 2011-2012, i posa fi a la creació d'escoles bressol públiques que es va impulsar per l'aplicació de la Llei 5/2004 de creació de llars d'infants de qualitat. En tractar-se l'escola bressol d'una etapa no obligatòria i molt vinculada a la iniciativa dels ajuntaments, ha rebut la màxima retallada d'entre totes les etapes educatives. A la supressió de la partida de 17 milions que el Departament d'Ensenyament rebia de l'Estat, cal sumar-hi la reducció de les aportacions dels ajuntaments i de la mateixa Generalitat arran del Reial Decret Llei 14/2012 de mesures d'austeritat.

En tercer lloc, i en bona mesura com a conseqüència de l'anterior, la despesa de les famílies en educació entre els anys 2009 i 2012 s'ha incrementat un 13,3% en el conjunt d'Espanya. És un increment que compensa la retallada pública del 13,5% en el mateix període, tal com recull el *Sistema estatal de indicadores de la educación* del Ministeri. Des del 2009 fins al 2012, les famílies han augmentat la despesa educativa en 1.200 milions d'euros. A causa de la crisi i de l'austeritat pública, es produeix un procés de refamiliarització que força les famílies a cobrir despeses educatives que ja no són cobertes per l'administració o que s'han encarat, com els preus públics dels ensenyaments universitaris o els llibres de text. El *Baròmetre de consum Barclayscard-IESE* (2015), que comptabilitza tota la despesa educativa familiar, des de llibres de text fins a casals d'estiu, xifra un augment del 56% entre el 2004 i el 2014 entre les famílies catalanes, que, a més, són les que més paguen de tot Espanya en activitats i serveis educatius (233 euros mensuals, un 51% més que la mitjana).

Finalment, malgrat el panorama desolador que acabem d'analitzar, en aquests anys hi ha hagut símptomes positius en l'àmbit estricte del sistema educatiu. En l'educació primària, la posada en marxa del Pla per a la reducció del fracàs escolar 2012-2018, que hem esmentat anteriorment, comença a donar bons resultats. El manteniment de la sisena hora en els 434 centres d'alta complexitat i zones ZER, la posada en marxa d'auditories pedagògiques per a la millora dels centres i altres programes addicionals (ARAMAT, ILEC, Tàndem, Magnet, PIM, SEP, etc.) estan començant a donar fruits positius. Per exemple, en les proves de competències de sisè de primària, s'ha produït una significativa reducció dels nivells més baixos de puntuació entre el 2009 i el 2015. En llengua anglesa, les puntuacions baixes s'han reduït en 19 punts; en llengua castellana, la reducció és de 14,5 punts, i en matemàtiques és de 10 punts. Més significativa encara és la reducció de l'esclatxa que separa les puntuacions entre les escoles sense complexitat i les d'alta complexitat entre el 2013 i el 2015. La reducció més apreciable la trobem en llengua anglesa (6,5 punts) i en matemàtiques (5 punts). En aquest cas, és probable que actui sobre escoles i alumnes dels centres d'alta complexitat un efecte avaluador que imprimeix una inèrcia de millora, tot i que més aviat modesta, tenint en compte un punt de partida molt baix que fins al 2013 no s'havia avaluat. Sens dubte, l'efecte potenciador de la millora de resultats es multiplicaria amb la reinversió en programes d'equitat, beques, reforç docent i innovació pedagògica en els centres d'alta complexitat. En l'educació secundària obligatòria (ESO) també s'observa una millora en els resultats al llarg dels anys de crisi i austeritat. No podem determinar-ne la causa, tot i que deu estar més relacionada amb l'*efecte retenció* de continuar estudiant i millorar la pròpia formació davant de l'atur juvenil desbocat, que amb raons de canvi pedagògic i docent dels mateixos instituts: la taxa de graduació ha millorat 7,8 punts, i ha passat del 72,8% en el curs 2006-2007 fins al 80,6% en el curs 2012-2013; un altre 5,6% dels joves assoleix graduar-se en l'educació secundària d'adults i fa pujar la taxa total de graduació al 86,2%, bo i marcant una fita històrica mai aconseguida; i entre els cursos 2007-2008 i

2012-2013, les taxes de repetidors han baixat 2,4 punts a primer d'ESO (s'han fixat en una taxa del 6,1%), 2,1 punts menys a segon d'ESO (s'han quedat en el 6,6%), 3,2 punts menys a tercer d'ESO (s'han aturat en el 6,8%) i 2,6 punts a quart d'ESO (s'han fixat en el 7,3%).

La taxa d'escolarització als 17 anys marca, en el curs 2012-2013, una nova fita històrica amb un 90,6%, cosa que representa que guanya 13,4 punts respecte al curs 2007-2008. Per primer cop, Catalunya té més joves de 17 anys escolaritzats que Dinamarca (90,2%), França (89,2%) o el Regne Unit (85,6%). No obstant això, la major escolarització als 17 anys té molt a veure amb l'efecte retenció ja esmentat. De fet, és Andalusia la regió que més ha augmentat l'escolarització als 17 anys (22,4 punts), ja que ha assolit el màxim del 97,5%. Davant la perspectiva d'una llarga crisi sense oportunitats d'ocupació amb estudis bàsics, els joves continuen estudiant i esforçant-se més sense que s'hagin produït grans canvis didàctics i pedagògics en el sistema educatiu. Com hem vist, l'abandonament escolar prematur s'ha reduït a Catalunya fins al 22,2% en el curs 2013-2014, i ha marcat el seu mínim històric, tot i que encara és del 26,7% entre els nois i del 17,5% entre les noies. No obstant això, Catalunya continua lluny, per exemple, del País Basc, amb taxes de l'11,8% per als nois i el 7% per a les noies, que ja se situen en els objectius europeus, com hem esmentat.

#### **Quadre 4.**

#### **Finançament de l'educació. L'infrafinançament públic crònic i els efectes de l'austeritat i la crisi. Propostes d'acció**

- 38.** Definir l'horitzó de finançament públic de l'educació a Catalunya en els propers anys, per tal d'assolir l'any 2020 la mitjana d'inversió en el conjunt d'Espanya i l'any 2025 la inversió mitjana dels països de la Unió Europea. Analitzar la viabilitat d'estendre la plena escolarització en l'etapa 0-3 amb recursos públics.
- 39.** Assajar un nou sistema integral propi de beques i ajudes a l'estudi amb seguiment personalitzat, *networking* i mentoria a fi d'aportar guanys en capital social i relacional entre els alumnes més vulnerables i no tan sols aportacions monetàries (que haurien d'augmentar en quantia).

**Quadre 4. (cont.)****Finançament de l'educació. L'infrafinançament públic crònic i els efectes de l'austeritat i la crisi. Propostes d'acció**

40. Aplicar una política integral de suport a la infància i els seus drets, prenent com a referència les recomanacions de l'*Informe sobre els drets dels infants* (2014), elaborat pel Síndic de Greuges.
41. Reinvertir els 273 milions que corresponen a la suma de tots els programes d'igualtat d'oportunitats i d'equitat desinvertits, incloent-hi les partides que han deixat de destinar-hi els ajuntaments. La condició per injectar de nou aquest finançament ha de ser el disseny, l'avaluació sistemàtica i la rendició de comptes, d'acord amb l'interès superior a generar impactes positius i tangibles per igualar recursos i oportunitats entre centres i alumnes per tal que beneficiïn els barris i entorns de màxima complexitat i vulnerabilitat.
42. Recuperar els prop de 25 milions desinvertits en la formació permanent del professorat (d'acord amb el pla de formació permanent dels equips docents dels centres que s'han esmentat anteriorment) i la recerca educativa (atenent també els criteris específics dels quals es fa esment en aquestes propostes).
43. Recuperar els 85 milions d'euros en despeses corrents, manteniment i infraestructura. Els centres de moderada i alta complexitat són els que han de guanyar en aquest sentit major autonomia i suficiència financera.
44. Anar recuperant la pèrdua salarial del professorat i reactivar la contractació de nou professorat i de nous professionals per fer front a la creixent demanda i, especialment, als 98.000 nous alumnes en l'educació primària i els ensenyaments secundaris. Així, es podran anar rebaixant les ràtios alumnes-professor o alliberar temps per a la feina de coordinació i formació del professorat.

**L'educació secundària obligatòria.****Problemes, reptes i escenaris per a la reforma**

Sembla una constatació força unànime que l'educació secundària obligatòria és una de les etapes amb més problemàtiques i, probablement, la que s'enfronta a una major complexitat. Tant des de la visió dels mateixos docents i equips directius dels instituts, com des del punt de vista de l'anàlisi acadèmica a les universitats i la perspectiva



de l'administració educativa i d'altres agents, l'actual educació secundària obligatòria (ESO) és probablement l'etapa en què el nou context social, econòmic i tecnològic, d'una banda, i les característiques i mancances del sistema educatiu formal, de l'altra, es posen més de manifest i creen tensions, contradiccions i qüestionaments sobre la seva rellevància, els seus resultats i els graus de qualitat i d'inclusió. És per aquest motiu que l'*Anuari* ha dedicat un capítol específic a l'anàlisi de l'ESO a Catalunya. Jordi Musons i Jordi Nomen, en el capítol 9, fan un estudi crític de l'estat actual i els reptes de futur d'aquesta etapa educativa al nostre país.

Com acabem de dir, avui l'ESO és probablement una de les etapes amb menys dinamisme i menor capacitat institucional per a la transformació educativa. Una etapa en la qual semblen conjuminar-se un seguit d'elements crítics que acaben tensionant en gran mesura la consistència i la coherència de l'educació formal. Així, d'una banda, la nova realitat social, econòmica, cultural i tecnològica que es va obrint pas en la nostra societat sembla tenir uns efectes evidents i molt palpables en l'etapa de la secundària obligatòria, que duen fins al límit algunes contradiccions del sistema educatiu actual i la necessitat de ser repensat. De l'altra, la mateixa etapa de la secundària obligatòria és especialment delicada, ja que treballa amb una població de joves adolescents i, per tant, en una etapa determinant i alhora complexa de la vida de l'alumnat. A tot això hem d'afegir el fet que, per motius diversos que esmentarem amb més detall a continuació, la secundària obligatòria s'ha anat dibuixant amb el pas dels anys com una etapa amb poc dinamisme i sota unes premisses que avui troben crítiques contundents i consistents: per exemple, una visió excessivament parcel·lada en matèries, assignatures i departaments; una lògica de la funció del professorat poc avesada al treball en equips docents col·laboratius i interdisciplinaris; una aproximació molt academicista i encara escassament basada en la formació en competències, habilitats transversals i en el treball en valors. I, des del vessant social, una etapa educativa on es fan especialment explícites determinades pro-

blemàtiques socials: trajectòries culturals i educatives de les famílies, dificultats econòmiques, pobresa i marginalitat, alumnes nouvinguts d'altres països, etc.

Més que mai, doncs, es requereix un diagnòstic de la situació en l'etapa de la secundària obligatòria per poder plantejar vies de millora i de transformació a curt, mitjà i llarg termini, canvis que resulten imprescindibles per abordar el seu objectiu fonamental: apoderar l'alumnat per a una vida plena en els àmbits personal, social i professional, en el context de la societat en què ha de viure i contribuir a transformar, tant amb el seu treball com amb la seva participació com a ciutadà responsable.

En aquest context, són quatre els àmbits per a l'anàlisi de les problemàtiques, els reptes i els escenaris per a la reforma de l'ESO: la política educativa i el rol de l'administració; els instituts com a centres del sistema al voltant dels quals s'estructura l'educació secundària formal; el professorat com a peça clau de qualsevol etapa educativa i de l'ESO de manera molt significativa, i el rol de l'alumnat, amb unes característiques i necessitats específiques en l'etapa adolescent.

## Política educativa i rol de l'administració

L'administració ha de garantir en tot el procés educatiu obligatori i de manera especial també durant l'ESO, la igualtat d'oportunitats i la qualitat general del sistema. Com s'ha vist en els apartats anteriors i en diversos capítols de l'*Anuari*, el model de país i de la política educativa té una repercussió directa en l'equitat i la igualtat dels ciutadans, i és l'administració també qui té un paper determinant i en moltes ocasions insubstituïble. En aquesta línia, avaluacions internacionals com PISA demostren febleses del sistema educatiu en general i específicament de l'ESO, tot i detectar-se una millora en alguns aspectes en els darrers anys. Però aquest tipus d'avaluacions i compa-

racions internacionals no han de constituir un marc de referència únic a l'hora d'avaluar el sistema ni de prendre decisions en matèria educativa. Urgeix la incorporació d'altres eines d'anàlisi que permetin avaluar competències extracurriculars que cada cop seran més determinants per garantir l'equitat i la qualitat de l'aprenentatge, com ara la capacitat d'implicació de l'alumnat, com hem vist, en la construcció del propi aprenentatge, la capacitat comunicativa o de lideratge, la flexibilitat, la resiliència, la participació democràtica o la capacitat de recerca d'un món més just i solidari entre moltes altres habilitats i competències personals. Posar l'accent de l'èxit de l'aprenentatge en el desenvolupament competencial de l'alumnat des d'una perspectiva estrictament curricular és un error estratègic que d'alguna manera pot induir a dissenys desequilibrats dels projectes i sistemes educatius, amb conseqüències fatals per a les necessitats formatives de l'alumnat d'avui.

Així mateix, les altes xifres de fracàs i d'abandonament escolar del sistema espanyol i català en el context europeu, que hem analitzat anteriorment, posen de relleu disfuncions evidents del sistema educatiu i, com hem vist, estretament vinculades a una estructura econòmica d'escàs valor afegit i d'un mercat de treball amb un gran pes de perfils professionals de baixa qualificació. A tot això, caldria afegir la realitat no reflectida en els paràmetres estàndards del nombre important d'alumnes que, tot i començar estudis postobligatoris, abandonen després del seu primer curs. Per altra banda, no es pot perdre de vista que l'Estat espanyol registra una de les taxes més altes de repeticions de tota l'OCDE. Mentre que en el conjunt de l'OCDE la mitjana d'alumnes que als 15 anys han repetit una vegada és del 13%, a l'Estat arriba al 33% (PISA, 2012).

Els resultats s'estanquen en bona part perquè predomina la didàctica tradicional basada en la memorització, que penalitza els errors i no personalitza l'aprenentatge en un context en què ni professorat ni centres tenen llibertat creativa per innovar. La LOMCE, en aquesta línia,

pretén centrar el nou canvi en la definició d'allò que cal ensenyar, el currículum, i descuida el com. I amb un agreujant: que es planteja la seva implantació en el moment més crític de la rellevància de l'aprenentatge de continguts, quan cal atreviment i creativitat per a la generació d'un aprenentatge integral. En aquest sentit, cal esbremar en tot allò possible la Llei d'educació de Catalunya, que inclou molts elements que no s'han desplegat encara amb prou determinació i que possiblement poden aportar encara molt recorregut en els projectes educatius.

Un altre dels aspectes crítics del sistema és el de la relació i col·laboració estreta entre les diferents etapes educatives, en aquest cas entre l'educació primària i la secundària obligatòria. Un àmbit en el qual l'administració té un rol destacat. En aquests moments, d'una manera molt marcada en l'escola pública, es produeix un trencament metodològic molt significatiu entre centres de primària que han engegat (alguns fa molts anys) projectes propis definits i volgudament innovadors, que no troben continuïtat natural en els instituts de la zona. Ens preguntem si en molts casos no seria prudent que la gestió d'un centre de primària i l'institut de secundària més proper fossin gestionats per un mateix equip directiu que dissenyés un projecte únic. Pel que fa a la connexió amb l'educació postobligatòria, cal constatar que des de fa dècades el batxillerat és l'argument més sòlid que fonamenta la metodologia emprada per molts docents en l'etapa de secundària i que en molts moments argumenta l'immobilisme d'aquesta etapa. Malauradament, fins ara la secundària obligatòria s'ha pensat per oferir una formació encaminada a cursar el batxillerat i amb sort una altra via de formació de segona, per a aquell 20% que no cursarà aquests estudis.

## **Els instituts com a centres neuràlgics del procés d'aprenentatge**

Els centres docents del sistema educatiu en general, i els instituts de manera particular i palpable, no disposen d'una necessària autonomia

per poder desenvolupar projectes docents ambiciosos, innovadors i més arrelats a necessitats i demandes específiques. L'excessiva regulació del sistema educatiu comporta una escassa autonomia dels centres docents, un escàs marge de llibertat per a la innovació i el disseny de perfils i plans de centres docents singulars. La hiperregulació limita la creativitat dels centres i els equips docents i la seva capacitat per dissenyar projectes ambiciosos, singulars i adaptats.

La mateixa LEC recull aquesta voluntat quan expressa que «l'autonomia del centre es reconeix en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials, i es concep com un instrument per flexibilitzar el sistema educatiu, de manera que els centres puguin adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a l'entorn socioeconòmic» (preàmbul de la Llei). I encara més: «[...] Les mesures esmentades en l'apartat anterior poden afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca a les escoles i la formació del professorat, i, d'acord amb el que determinen els decrets d'ordenació curricular aplicables, la distribució de les àrees i matèries per cicles o cursos» (article 14). En aquesta línia, és necessari repensar la funció de la inspecció educativa i caminar decididament cap a una avaluació més basada en els resultats de l'activitat dels centres (compliment dels projectes de centre, *outputs* educatius...) i menys centrada en el control procedimental.

Si acceptem que les necessitats formatives de la societat actual rauen majoritàriament en habilitats i competències, la transformació metodològica per arribar-hi pot adoptar diferents formats, però en cap cas aproximacions caduques que no formen adequadament els alumnes per a la societat als inicis del segle XXI. Així, cal definir currículums oberts, treballar a partir de competències àmplies i no tan sols acadèmiques, establir un equilibri entre optativitat i obligatorietat, pensar en agrupaments d'estudiants que facilitin la presència de menys pro-

fessors donant classe a un mateix grup encara que això suposi un menor pes de l'especificitat. És necessari potenciar el pensament crític i creatiu, la resolució de problemes, la innovació, el treball en equip, la comunicació, l'esperit emprenedor, el lideratge i els valors per a una ciutadania crítica i responsable. De fet, en alguns centres i contextos ja s'estan desplegant noves metodologies que es fonamenten principalment en tres variables: la transformació del rol docent, com hem vist anteriorment; la incorporació de l'alumnat en el centre del procés d'aprenentatge; i la transferència d'allò que s'aprèn a un context real. Parlem de treball en grups cooperatius, de l'aprenentatge basat en problemes, del treball per projectes transversals, dels treballs o aprenentatges competencials o la «gamificació», per posar alguns exemples, o de metodologies innovadores com les *flipped classrooms*, l'educació emocional o la filosofia per a nens, entre d'altres. I, per descomptat, amb l'aprofitament extens i intens de les noves tecnologies de la informació i la comunicació com un suport universal (formal, no formal i informal) a l'aprenentatge. Sabem que l'aprenentatge més efectiu és sovint mitjançant l'emoció i la vivència, un fet crític en l'etapa vital de l'adolescència i que cal poder treballar a fons en els projectes educatius dels instituts.

Els centres docents viuen en certa mesura en la tirania curricular. El programa s'ha reduït sovint als temes que cal tractar, als conceptes que cal impartir. Així, llibre de text i currículum s'han convertit en un dels principals inhibidors de la creativitat, i en molts moments s'han utilitzat com a pretext davant de les evidents necessitats de transformació educativa. Els instituts hauran d'anar trencant el treball per matèries per tornar-lo interdisciplinari, hauran d'anar trobant els punts de contacte entre les disciplines per anar readaptant el currículum en funció de les variables alumnes, famílies, centre, barri. Només un centre profundament atent al seu entorn podrà desenvolupar adequadament les estratègies per dissenyar aprenentatges que permetin treballar les competències bàsiques. Cal una visió holística de l'educació i l'aprenentatge que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes

cognitius, emocionals i ètics. La desaparició dels departaments i de les matèries tradicionals sembla el camí per aconseguir-ho, i la necessitat del treball en equip s'evidencia com la millor estratègia per arribar-hi, comptant, és clar, amb la complicitat d'una administració que ha de facilitar i confiar en l'autonomia dels centres.

Finalment, el plantejament d'aquesta nova mirada a la secundària obligatòria des dels centres docents implica repensar de manera substancial l'avaluació. Avançar en l'avaluació per conèixer el progrés i orientar l'aprenentatge. Aquesta és l'orientació de l'avaluació que s'adiu amb un treball per competències. S'ha de disposar d'un marc orientador sobre com i en quin grau es correspon una avaluació al desenvolupament d'una competència. Una avaluació cada cop més guiada per rúbriques que estableixin als alumnes els passos i criteris que han de seguir per anar assolint els objectius fixats.

## El professorat de l'ESO i el seu nou rol docent

En el capítol 4 de l'*Anuari*, a càrrec d'Enric Prats, i en l'apartat «Mestres i professors, al centre neuràlgic del sistema educatiu. Les polítiques de professorat», de les presents conclusions, s'han analitzat algunes característiques i alguns reptes de la figura del docent i de les polítiques de professorat. En aquest cas, pel que fa a la secundària obligatòria, cal remarcar cinc aspectes ja esmentats amb anterioritat.

En primer lloc, s'ha d'aprofundir en el nou rol del professor, que en bona part es converteix en un mentor i acompanyant dels alumnes i en un investigador crític. El professor de secundària ha d'evolucionar cap a aquest nou rol a l'aula, perdre algunes de les pors que paralitzen el canvi i aprendre a treballar d'una manera més cooperativa. El professor ha de superar un cert neguit per la innovació que es produeix amb els canvis accelerats de l'entorn i especialment de la tecnologia. Tot plegat condueix a una renovació metodològica en profunditat via

formació permanent, i en aquesta línia cal superar inèrcies immobilitzadores com ara la tirania curricular, la percepció de l'avaluació com a control o la pèrdua de la capacitat de gestió de l'aula.

En segon lloc, cal fomentar els equips docents i la seva interdisciplinarietat. El nou context educatiu obliga a repensar el repte d'ensenyar des del tradicional aïllament del professor a l'aula (ben present també a la secundària) i canviar-lo per un procés d'aprenentatge molt més coral i fruit d'un autèntic treball col·laboratiu entre els docents (tant en el seu disseny com en la seva posada en pràctica i la seva avaluació i seguiment constants). La introducció de noves metodologies o de projectes d'innovació educativa, per exemple, han de partir no pas d'un treball particular d'algun docent amb empenta i compromís, sinó que han de ser fruit d'una reflexió col·lectiva d'equips docents que els permeti una coherència i una acció sostinguda a mitjà i llarg termini.

Aquest fet ens condueix a un tercer factor, el de la necessària continuïtat dels equips i la solidesa dels projectes, tot fent de la planificació a mitjà i llarg termini la fórmula més consistent per abordar els processos d'aprenentatge sòlids i rellevants. Si la mobilitat del professorat és alta, la capacitat de transformació dels projectes educatius és menor. Així, els concursos de trasllat poden minar l'estabilitat dels equips docents amb greus conseqüències en l'equilibri i la continuïtat dels projectes de l'escola pública.

En quart lloc, els factors anteriors condueixen a la necessitat de repensar la formació inicial i l'accés a la carrera professional docent. Com s'ha dit anteriorment, l'objectiu ha de poder ser atreure el millor talent del país per a la funció docent. I construir ja des de la formació inicial tots aquests aspectes que hem anat desgranant com a conceptes clau per a la nova educació, en aquest cas a la secundària obligatòria: treball per competències, capacitat per innovar com a docent, capacitat per treballar com a mentor i acompanyant dels alumnes i per fer-los créixer en la passió per aprendre al llarg i ample de la vida, la



capacitat del professorat per treballar en equips docents sòlids i amb visió a mitjà i llarg termini. Així mateix, com es manifesta en el capítol 4 de l'*Anuari*, cal una formació inicial del professorat que impulsi la connexió entre la teoria i la pràctica, tot oferint un equilibri entre els continguts disciplinaris i els continguts pedagògics (OECD, 2010).

Finalment, s'ha de promoure la professionalització de la gestió i el reforçament dels equips directius dels instituts, i atorgar, com s'ha dit, major autonomia als centres, fet que implicarà alhora una major i millor rendició de comptes a l'administració educativa, a les famílies i a la societat en general. La manca d'autonomia de gestió real dels centres (i, per tant, dels seus equips directius, sobretot als instituts públics), i d'una manera molt especial en la selecció del professorat, és una manifestació de desconfiança que denota una debilitat profunda del sistema. Probablement, la manca d'autonomia significativa dels centres és un dels factors més determinants de la fragilitat dels centres de secundària. La voluntat de les polítiques educatives de garantir un model educatiu centralitzat i homogeni aboca la secundària cap a una mediocritat homogènia. És clar que la descentralització té riscos en la dispersió de models educatius, però podem afirmar que es convertiria en un estímul inspirador que milloraria la globalitat del sistema educatiu. És necessari delegar responsabilitat i confiança en els equips per a un poderament imprescindible dels equips docents.

## L'alumnat al centre del procés d'aprenentatge

Com hem dit, en el nou paradigma educatiu, cal educar per competències. Les competències permeten transformar la informació en coneixements que es puguin transferir a contextos diferents dels que originen el seu aprenentatge (no és, per tant, acumulació ni automatisme). Es tracta d'una educació centrada en la creació de relacions d'interdependència per comprendre els altres i un mateix, de manera cooperant i col·laborativa. L'alumnat se situa al centre de l'acció educativa i

s'estimula la recerca programant l'abordatge de situacions problemàtiques complexes on el docent canvia el seu rol de centralitat a l'aula i es converteix en un cooperant més; de vegades, expert. Es tracta, doncs, de mobilitzar els recursos per resoldre problemes i construir coneixements que connectin amb la preocupació dels alumnes per la seva significació i el seu lligam amb la vida quotidiana. Per tant, flexibilitat i adaptabilitat hauran de ser qualitats essencials. A més, el present ja ens està mostrant la dificultat de gestionar l'enorme volum d'informació que es genera, de manera que el puguem convertir en coneixement operatiu i disponible. La manipulació és un dels grans obstacles en aquest camí. Només educant el sentit crític, el pensament que diferencia opinions, fets i arguments, podrem gestionar aquest cabal d'informació. Com que, a més, els avenços tindran lloc en el marc de problemes complexos, caldrà treballar també en el pensament creatiu, l'únic capaç d'explorar sortides inesperades i provocadores, l'únic capaç de lligar aprenentatges fets en contextos i temps diversos, en l'aprenentatge formal i no formal.

La societat requerirà ciutadans emprenedors, que assumeixin la responsabilitat de generar oportunitats tant en l'àmbit econòmic com en el de la democràcia. Només podrem construir una societat millor basant-nos en el treball i en la solidaritat, en la feina ben feta i l'empatia. Cal dissenyar espais d'aprenentatge que ofereixin marcs atractius i propers a la vida dels alumnes, on també se'ls ensenyi a gestionar la impaciència, es fomenti l'autonomia, la responsabilitat i la construcció personal del coneixement. En aquest context, la major i millor participació dels joves en els centres docents hauria de ser una tasca prioritària en aquesta etapa en què es posen les bases per a l'exercici responsable i lliure de la ciutadania. En la mateixa línia, cal apostar de manera decidida per l'orientació educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat, on l'experiència de l'aprenentatge i el compromís real es fan efectius de manera conjunta. Finalment, com a extensió dels propis alumnes, cal enfortir la participació de les famílies en els centres, ja que la seva funció actual és molt

més residual i passiva si ho comparem amb les etapes educatives prèvies i entenent, com s'ha demostrat, que la major implicació de les famílies enriqueix els aprenentatges.

#### **Quadre 5.**

#### **L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma. Proposta d'accions**

45. Reforçar la col·laboració i els lligams de l'ESO amb l'etapa de l'educació primària i amb el batxillerat i la formació professional. Donar prestigi sobretot a la formació professional també com una sortida natural i plenament rellevant de l'ESO.
46. Afavorir en tot moment la definició i l'execució de projectes educatius singulars que es vagin desplegant a partir de la iniciativa dels equips directius i docents dels centres. Atorgar incentius des de l'administració educativa per al seu desplegament, amb una atenció especial als projectes d'innovació educativa, mitjançant contractes-programa. En aquesta línia, cal desplegar al màxim els preceptes continguts a la LEC.
47. Situar l'estudiant d'ESO al centre del procés d'aprenentatge i potenciar un aprenentatge basat en contextos reals i vitals propers a la seva realitat. Facilitar el treball en grups cooperatius, de l'aprenentatge basat en problemes, del treball per projectes transversals, dels treballs o aprenentatges competencials o la «gammificació», o de metodologies innovadores com les *flipped classrooms* o l'educació emocional. Fomentar decididament en aquesta línia l'acció tutorial dels professors amb el seguiment permanent dels alumnes.
48. Diferenciar, com s'ha dit anteriorment, entre els *currículums bàsics imprescindibles* i els *currículums bàsics desitjables*, i permetre que aquests darrers siguin de plena capacitat decisòria dels instituts en els seus continguts, metodologies i sistemes d'avaluació.
49. Afavorir el treball col·laboratiu estable i a llarg termini dels equips docents dels instituts, tot superant la divisions departamentals i el treball individual del docent a l'aula. Potenciar en aquesta línia també les xarxes d'instituts per al treball conjunt i estable.
50. Fomentar una major i més rellevant participació dels joves en els instituts, per tal d'afavorir l'exercici de la responsabilitat i la implicació en els projectes institucionals i col·lectius.
51. Fomentar decididament l'orientació educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat, on l'experiència de l'aprenentatge i el compromís real es fan efectius de manera conjunta. Promoure decididament en aquesta línia els programes d'aprenentatge servei.

## L'educació superior i la recerca com a àmbits estratègics a la societat del coneixement

Com s'ha dit al llarg del present *Anuari*, la nova societat que es va configurant en les darreres dècades comporta que el factor coneixement tingui un paper de creixent importància estratègica. Així, l'economia basada intensament en el coneixement és aquella en la qual s'inverteix en actius basats en el coneixement, el capital humà, la recerca científica i la innovació com a palanques de desenvolupament, creació de valor afegit i progrés. En aquest context, les tres funcions bàsiques de les institucions d'educació superior (formació, recerca científica i transferència de coneixements i innovació) són factors clau per al progrés de les societats, el seu benestar i la seva competitivitat. Ja l'informe *The Knowledge Based Economy* de l'OCDE (OECD, 1996) ho analitzava, i diversos informes i recomanacions de la Unió Europea que hem analitzat —Estratègia de Lisboa (2000), Modernisation Agenda (2006), Estratègia Europa 2020 (2010)— situen, amb una importància creixent, l'educació (en especial, la superior) i la recerca científica al centre de l'agenda política. Així mateix, diversos estudis han analitzat als darrers anys els impactes directes i indirectes i els beneficis de l'educació superior tant per als mateixos graduats com per a la societat en general. Entre aquests beneficis, en l'àmbit general de la societat, podem esmentar una major cohesió social, major mobilitat social i estabilitat política, augment dels ingressos fiscals, major innovació i augment de la productivitat. I en el vessant individual dels graduats, majors ingressos, major ocupabilitat, i, per tant, menors taxes d'atur, més participació social i política, millor salut i hàbits o major esperança de vida. Per tot plegat, en el present *Anuari* hem dedicat tres capítols específics a analitzar diversos aspectes relacionats amb l'educació superior. En el capítol 10, Francesc Xavier Grau estudia i fa propostes específiques per al finançament de l'educació superior a Catalunya, en el context de l'OCDE, la Unió Europea i diversos països europeus similars a Catalunya en població i mida. En el capítol 11, que ja hem esmentat en l'apartat *Societat i polítiques educatives. Equitat, inclusió, abandonament es-*

*colar i mercat de treball* de les presents conclusions, Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons analitzen la dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari. Finalment, en el capítol 12, Jordi Alba, Joan Francesc Córdoba i Antonio Huerta estudien la formació de doctors i plantegen les fortaleses del present i els reptes, sobretot en l'àrea de la inserció dels doctors i investigadors en les empreses.

## El finançament de l'educació superior a Catalunya: context, anàlisi i propostes

El debat sobre el finançament de l'educació superior i la recerca és ben viu arreu del món, tant des de la perspectiva política i pública com també des del vessant tècnic. En el debat hi intervenen aspectes estratègics i de gran calat polític, com ara:

- La necessitat d'una inversió pública adequada per tal de disposar de sistemes d'educació superior i de recerca científica competitiva.
- Els costos creixents que comporten els propis sistemes universitaris i de recerca.
- El context de la crisi financera actual i els costos creixents de l'estat del benestar en els països desenvolupats (serveis sanitaris i socials, envelliment de la població, etc.).
- La decisió sobre quina part del finançament ha de provenir dels pressupostos públics dels governs i quina part dels estudiants, les seves famílies i d'altres fons privats (beneficis socials de l'educació superior i externalitats positives *versus* beneficis individuals, tal com acabem d'esmentar).
- Les qüestions, lligades amb el punt anterior, sobre l'equitat i la igualtat d'oportunitats en l'àmbit de l'educació superior.

En el context europeu, com hem vist també en altres apartats, l'Estratègia de Lisboa de l'any 2000 ja establia que el seu objectiu principal

era que Europa es convertís l'any 2010 en «l'economia basada en el coneixement més dinàmica i competitiva del món, amb un creixement econòmic sostenible, més i millors llocs de treball, i una gran cohesió social i respecte al medi ambient». Es concretava amb objectius específics mesurables als acords de Barcelona del 2002, quan es manifestava que calia arribar al 3% del PIB en recerca i desenvolupament tecnològic (2% privat i 1% públic) i al 2% del PIB en inversió en educació superior. Finalment, l'actual Estratègia Europa 2020, que pretén igualment un creixement intel·ligent, sostenible i integrador, estableix, pel que fa als indicadors directament vinculats a l'educació superior i la recerca, mantenir el 3% del PIB en inversió en R+D i que almenys un 40% de les persones de 30 a 34 anys disposin d'estudis de nivell terciari.

En el capítol 10, Francesc Xavier Grau tracta del finançament de l'educació superior a Catalunya. Ho fa des de la perspectiva de quin ha de ser l'interès general per tal de fonamentar, sobretot, una proposta sobre la responsabilitat pública en aquest finançament. I tenint en compte que parlar del finançament de les universitats implica també el finançament de l'activitat de recerca científica fonamental que s'hi duu a terme indefectiblement.

Els objectius de l'Estratègia Europa 2020 ens determinen, així, la dimensió que ha de tenir el sistema d'educació superior i de recerca: un 40% de ciutadans d'una cohort amb formació superior i un 1% del PIB d'inversió pública en R+D (a afegir al 2% de la inversió privada desitjable). La projecció a Catalunya d'aquesta dimensió global duu a un sistema que l'any 2020 sigui capaç de formar uns 55.000 estudiants nous cada any (uns 280.000 en un acumulat de cinc anys) i a una inversió pública total en R+D d'uns 2.000 milions d'euros per any. Actualment, les dades per a Catalunya ja són d'aquestes dimensions pel que fa a la capacitat formativa: d'acord amb l'IDESCAT, en el curs 2012-2013 es van graduar 44.291 universitaris (38.413 a les universitats públiques i 5.878 a les universitats privades), i hi va haver 17.228 gra-

duats en cicles formatius de grau superior. En canvi, pel que fa a la recerca, la distància és encara gran: d'acord amb l'IDESCAT, amb dades de l'any 2012, la inversió pública va ser de 1.308,95 milions d'euros (0,63% del PIB) i la inversió privada de 1.682,06 milions (0,81% del PIB), amb un total de 2.991,01 milions d'euros (1,45% del PIB català). Per tant, caldria que la part pública s'incrementés un 50% en els propers cinc anys i la privada un 250%, per sobre del que ho pugui fer el PIB en aquests anys. Així, només amb una política pública decidida i constant, i amb una inversió en R+D creixent en l'entorn empresarial, serà possible aconseguir els objectius fixats per la Unió Europea per tal de refermar una societat de progrés i una economia més competitiva.

Cal dir, però, que la responsabilitat pública en educació superior no s'ha de limitar només a fer possibles aquests fluxos econòmics. També és funció dels poders públics: 1) garantir l'accés a l'educació superior (establert a la Constitució espanyola); 2) establir mecanismes necessaris d'assegurament de la qualitat del sistema d'educació superior i de rendició de comptes públics; 3) assegurar, a més, un accés equitatiu i, per tant, facilitar mecanismes i finançament als estudiants que ho necessitin; 4) assegurar que el sistema impositiu contingui els elements necessaris de progressivitat i rigor que el facin just i coherent amb la participació directa dels ciutadans en el finançament dels serveis públics.

En el capítol esmentat s'ha dut a terme principalment una anàlisi detallada comparativa del finançament de l'educació superior i la recerca en el context de la Unió Europea-15 (pel fet de constituir el marc de referència més adequat). Alhora, s'ha analitzat amb profunditat la situació de sis països europeus de dimensió demogràfica comparable a Catalunya. Aquests països són Irlanda, Finlàndia, Dinamarca, Àustria, Suècia i Escòcia. S'hi analitzen la dimensió, els resultats científics i els recursos públics i privats mobilitzats dels sistemes d'educació superior dels sis països. La informació sobre els ingressos econòmics de les

universitats d'aquests països afecta un total de 182 universitats, 92 de les comunament anomenades universitats investigadores i 90 universitats docents (poden fer recerca científica però no la tenen definida a la missió, no reben finançament basal per desenvolupar-la i no confeïxen el grau de doctor). Cal dir que, entre els sis països analitzats, només Escòcia té un model com el català/espanyol, en el qual totes les universitats reconegudes per l'Estat tenen la capacitat d'atorgar el grau de doctor.

Algunes de les dades obtingudes amb la comparació són especialment interessants. Així, es pot dir que el sistema universitari català és el més compacte entre els estudiats i es troba també entre els més compactats del món. En tots aquests països hi ha una baixa proporció d'universitats privades (11%), la tercera part de la que té Catalunya, que és d'un 33%. S'observa que el nombre d'estudiants és, comparativament, més baix a Catalunya: 33 estudiants universitaris per miler d'habitants, davant dels 43 de mitjana dels sis països. Quant a estudiants implicats en una universitat inclosa en algun dels rànquings universitaris més referenciats (ARWU, THE o QS), a Catalunya són més del 70% davant del 60% de mitjana d'aquests països.

Les principals observacions que es poden fer sobre les universitats públiques investigadores d'aquests països i la seva comparació amb el sistema català són:

- La meitat dels països considerats tenen un sistema de finançament basal que permet diferenciar entre els components de funció docent i de funció investigadora (Suècia, Dinamarca i Escòcia). No es pot parlar, doncs, de tendència general en un sentit o en un altre; un fet lògic, d'altra banda, en universitats investigadores, per a les quals es pot assumir una activitat de recerca lligada i proporcional a la docent. En aquest sentit, no caldria que Catalunya definís un model amb especificació de subvenció basal per a recerca, sobretot mentre aquesta no pugui anar més



enllà de la cobertura parcial dels costos de la plantilla de professorat investigador.

- Només Irlanda, el més petit dels països considerats, té un finançament basal públic de les universitats investigadores menor que el català, encara que, com que té un extens sistema d'instituts tecnològics, el finançament públic total final és gairebé un 40% superior al català. De mitjana, el finançament públic basal de les universitats investigadores d'aquests països és de més de 10.000 euros/estudiant, davant dels poc més de 3.400 a Catalunya.
- Atès el major PIB/*per capita* mitjà d'aquests països (un 50% superior al de Catalunya), la diferència en finançament entre el conjunt de països i Catalunya es fa menor quan s'expressa en relació amb el PIB, un 0,80% del PIB de mitjana davant del 0,38% a Catalunya: el finançament públic basal mitjà dels països seleccionats en relació amb el seu PIB és el doble del que hi ha a Catalunya.
- Els ingressos totals de les universitats catalanes gairebé doblen el finançament públic (de 778 a 1.443 milions d'euros, un increment del 85%), mentre que, en els països considerats, l'increment mitjà és del 64%. Ben probablement, el cos principal d'aquesta diferència es troba en la diferent aportació dels estudiants, que no paguen matrícula en la majoria dels països considerats.
- Els ingressos totals de les universitats públiques de recerca dels països considerats representen, de mitjana, 17.000 euros/estudiant, o un 1,3% del PIB, davant dels 6.300 euros/estudiant o el 0,7% del PIB a Catalunya.
- La distribució d'aquests ingressos en els diferents grans conceptes recollits a les memòries anuals pot servir d'indicació per a una estructura del finançament de les universitats catalanes. Només amb aquest reduït conjunt de països, es poden apreciar diferències en la distribució entre els països nòrdics i centreeuropeus i els dos anglosaxons. En tot cas, per a la mitjana de tots els països, la distribució aproximada és: a) finançament públic basal, suma de funcions docent i investigadora: 61%; b) venda de serveis educatius (preus públics, taxes i altres): 8%; c) projectes de recerca: 18%;

altres ingressos (financers, contractes externs, donacions, etc.): 13%. El component principal del finançament, el corresponent a transferències corrents, és del 61% de mitjana, equivalent al 0,80% del PIB, i oscil·la entre el 35% d'Irlanda i el 76% de Suècia.

- L'anàlisi de les universitats de recerca és particularment útil per estimar la distribució d'ingressos en un model de finançament, mentre que per determinar l'extensió de la responsabilitat pública total cal fer referència al total del sistema universitari (aquell que confereix títols de grau, màster i doctorat, per distingir-lo de l'educació superior de cicle curt, que a Catalunya es cursa en centres de formació secundària). En aquest sentit, de mitjana, en els països considerats és de l'1%, i oscil·la entre el 0,6% d'Escòcia i Irlanda i l'1,3% de Finlàndia, davant del 0,38% de Catalunya; val la pena recordar aquí que en el global d'Espanya aquest finançament basal de la universitat pública també és pràcticament del 0,6%, un dels valors de referència que s'utilitza per a la proposta d'un esquema de model de finançament.
- El finançament per habitant és de més de 400 euros/*per capita* de mitjana en els països seleccionats, davant dels poc més de 100 a Catalunya, quantitats que es converteixen en més de 600 i gairebé 200 si es comptabilitzen tots els ingressos; i de producció científica i impacte total en relació amb els euros públics invertits (dimensió econòmica) i també amb els estudiants (dimensió humana). Atesa la baixa inversió relativa a Catalunya, les ràtios de publicacions per euro i per habitant són molt més grans en el cas català: gairebé 75 publicacions/euro davant de les poc més de 25 de mitjana en els països seleccionats. En canvi, amb ràtios de publicacions per estudiant, el conjunt de països té una mitjana de 0,35 i Catalunya de 0,25, fet que mostra una intensitat relativa més gran en la funció investigadora.

Per poder determinar una proposta de bases per a un model de finançament de l'educació superior a Catalunya, cal tenir en compte tres tipus de decisions: la primera, la dimensió global del sistema, en ter-

mes de capacitat formativa i científica; la segona, la determinació de l'extensió de la responsabilitat pública (cal dir que, en gairebé tots els països desenvolupats, la responsabilitat pública és molt majoritària i consistent amb el paper de servei per al bé públic que té l'educació superior i en la gran extensió de benefici comú que es genera amb la seva activitat, com hem vist); la tercera, el desenvolupament d'un model concret d'assignació de recursos i de fixació d'objectius en matèria d'educació superior. La proposta concreta que es duu a terme es fa tenint com a referència el conjunt dels països de l'OCDE, Espanya i el conjunt dels sis països analitzats: Escòcia, Irlanda, Suècia, Àustria, Dinamarca i Finlàndia. Es planteja una proposta en dues fases (aproximadament, per als horitzons temporals dels anys 2020 i 2025). La primera fase consisteix bàsicament a assolir nivells de finançament total i públic semblants al global d'Espanya. En la segona fase s'assoliria un nivell proper (90%) al dels sis països estudiats. La projecció de les dues fases i dels diferents apartats és la que segueix en el quadre.

Dimensions del sistema universitari públic de Catalunya	Situació actual (2013)	Catalunya amb valors de referència de:			Proposta	
		Espanya	OCDE	Països semblants	Catalunya 2020	Catalunya 2025
Nombre d'estudiants universitats públiques	227.042	248.180	288.400	318.600	250.000	250.000
Nombre de publicacions SIR (5 anys)	57.118	41.887		83.224	70.000	80.000
Impacte mitjà ponderat	1,39	1,19		1,56	1,43	1,50
Impacte total	79.394	49.845		129.879	100.000	120.000
Ingressos totals (% PIB)	0,396	0,872	1,110	1,311	1,000	1,200
Transferències corrents (% PIB)	0,377	0,574	0,731	1,011	0,600	0,900
Ingressos totals (milions d'€)	1.442,7	1.801,8	2.293,1	2.708,8	2.000	2.400
Transferències corrents (milions d'€)	778,0	1.186,0	1.509,4	2.089,3	1.200	1.800

Pel que respecta a la distribució del finançament en els principals capítols pressupostaris i la seva proporció sobre el PIB, la proposta és la del quadre següent.

Concepte	Actual		Fase 1	
	% PIB	Proporció	% PIB	Proporció
Finançament públic basal	0,38	54%	0,60	60%
Venda de serveis educatius	0,22	31%	0,15	15%
Projectes de recerca competitiu i no competitiu	0,07	10%	0,20	20%
Altres ingressos (financers, donacions, etc.)	0,03	4%	0,05	5%
Total	0,70	100%	1,00	100%

## La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari

En l'apartat *Equitat en l'ensenyament secundari postobligatori i en l'educació superior* de les presents conclusions, ja s'ha fet esment dels aspectes relacionats amb l'equitat en el sistema universitari i en l'accés als estudis superiors. En aquest cas, de manera molt resumida, s'analitzen quatre variables que ens informen sobre la dedicació dels estudiants i el nombre d'estudiants i de graduats respecte a la població i en el context europeu.

Pel que fa a la proporció d'estudiants universitaris a Catalunya, mesurada en el nombre d'estudiants respecte a la població entre 20 i 29 anys i comparada amb el conjunt de l'OCDE i diversos països, les dades són positives. Catalunya té el 28,3% d'aquesta franja d'edat en l'educació superior, una xifra igual que la mitjana dels països de l'OCDE, lleugerament per sobre de la mitjana espanyola i davant d'altres països avançats com el Regne Unit, França i els Estats Units. Per tant, podem afirmar que, en nombre d'estudiants, el sistema d'educació superior català és plenament homologable als països avançats de la Unió i l'OCDE.

En aquesta línia, si analitzem quina és la proporció de la població general amb formació superior, les dades també són positives i homologables. El percentatge de població catalana amb formació universi-

tària és del 32,5%, un cop més pràcticament igual que la mitjana de l'OCDE i que la del conjunt d'Espanya, i bastant per sobre de països com França (30,9%), Alemanya (28,1%) i Itàlia (15,7%). Tan sols el Regne Unit (41%) i els Estats Units (43,1%) superen amb escreix la proporció catalana. Cal dir, en aquest sentit, que les dades catalanes (i del conjunt de l'Estat) són enormement positives, pel fet que s'han assolit en un temps rècord en les darreres quatre dècades, mentre que altres països han fet aquesta aposta per la formació superior de la població en períodes temporals més extensos.

Pel que fa a l'eficiència dels estudiants universitaris a l'hora de progressar en els seus estudis, s'analitza d'acord amb les taxes de rendiment i les taxes d'abandonament. Per taxa de rendiment s'entén la ràtio entre el nombre d'estudiants-assignatura que han superat una assignatura i el nombre d'estudiants-assignatura matriculats. Per taxa d'abandonament s'entén el nombre d'estudiants que han abandonat després del seu primer any de matrícula a la universitat i el nombre d'estudiants de nou accés (tenint en compte que els canvis d'ensenyament i/o universitat no s'inclouen com a abandonament). En la taxa de rendiment, els resultats són elevats i en cap cas estan per sota del 74%, i en tots els ensenyaments són superiors a les taxes de rendiment en el conjunt de l'Estat. Per exemple, en els estudis d'Educació és del 93,1% (a Espanya, del 89,2%), a Arts i Humanitats és del 83,1% (a Espanya, del 77,4%), a Ciències i Informàtica és del 77,4% (a Espanya, del 66,5%) i a Salut i Serveis Socials la taxa de rendiment és del 90,4% (a Espanya, del 87,2%).

On hi ha motiu de preocupació és en les taxes d'abandonament. Deixant de banda els estudis de Salut i Serveis Socials (en què l'abandonament està en un raonable 10,7%; a Espanya, en el 9,3%), a la resta d'estudis està entre un 13,5% (a Enginyeria i Construcció) i un 22,6% (a Arts i Humanitats), en el cas dels estudiants que van accedir a la universitat en el curs 2012-2013 i la van abandonar el primer any i van quedar fora del sistema, ja que com hem dit aquí no es comptabilitzen

els canvis d'ensenyament i/o d'universitat. Sens dubte, cal conèixer amb major profunditat els diferents perfils dels estudiants, les diferents ofertes acadèmiques que ofereixen les universitats i aspectes com la qualitat i l'adequació de la docència, l'orientació i la informació als futurs estudiants universitaris o l'organització del primer curs dels estudis de grau.

## La formació de doctors: situació actual i reptes presents i de futur

L'OCDE defineix el doctor com la persona que ha continuat el segon cicle de l'educació superior fins a obtenir la titulació acadèmica de nivell 8 en la classificació normalitzada internacional de l'educació ISCED, després d'haver completat satisfactòriament un programa avançat en recerca. El nivell ISCED 8 està enfocat al desenvolupament d'una recerca original i avançada, que acaba amb la defensa d'una tesi (o equivalent), que representa una contribució rellevant al coneixement en el respectiu àmbit d'estudi (UNESCO, 2012). Un doctor, així, d'acord amb els descriptors de Dublín, és un professional del coneixement amb una comprensió sistemàtica d'un camp d'estudi, amb capacitat d'anàlisi profunda, amb rigor i metodologia científica, i amb un seguit d'habilitats transversals útils en la nova societat del coneixement.

La constatació de les capacitats diferencials del personal doctor, respecte d'altre personal amb estudis superiors, és habitual en entorns acadèmics (universitats, centres de recerca i institucions públiques intenses en coneixement), però no encara en entorns empresarials, ja que tradicionalment s'ha associat la figura dels doctors a la funció acadèmica. Tot i així, com veurem a continuació, la inserció professional dels doctors en l'entorn empresarial varia molt en els diferents països; a l'Estat espanyol i a Catalunya és on la inserció és menor entre els països desenvolupats.

Avui, el 0,9% de la població catalana entre 25 i 64 anys és doctor (0,63% en el conjunt de l'Estat), una proporció similar a la de l'entorn europeu i de l'OCDE, amb variacions com a màxim en països com Portugal (2,78%), Suïssa (2,65%), França (0,77%) i Països Baixos (0,55%). En aquest sentit, el més destacat de la situació a Catalunya ha estat, sens dubte, l'augment espectacular del nombre de doctors des de la dècada dels anys vuitanta del segle passat, i s'ha passat d'una situació on la recerca era escassa a posar-nos en primera línia de recerca científica europea i internacional. Així, per exemple, en els darrers cursos acadèmics, s'ha passat de llegir 1.580 tesis el curs 2008-2009 a llegir-ne 2.309 el curs 2013-2014. Una altra característica destacada és la capacitat d'atracció d'estudiants i de talent d'altres països. En aquest sentit, avui, aproximadament el 35% de les tesis llegides a Catalunya ho són per part de doctorands estrangers.

Una altra dada destacada és l'alt grau d'ocupabilitat dels investigadors doctors. D'acord amb el darrer estudi publicat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya, 2014), el personal doctor a Catalunya és el col·lectiu amb estudis superiors que té la menor taxa d'atur, situada entre el 4 i el 5%. D'acord amb els estudis d'AQU Catalunya, el 93% dels doctors està en actiu al llarg dels tres anys següents a l'obtenció del títol, el 78% dels quals a Catalunya.

La dada negativa en aquest àmbit és la de la inserció professional dels doctors en les empreses. A Catalunya, segons dades de l'any 2010, només el 22,9% dels doctors desenvolupa la seva tasca professional en les empreses (un 18,9% en el conjunt d'Espanya). Aquest percentatge contrasta amb una molt millor inserció en altres països, com el 54,3% als Països Baixos, el 45,5% als Estats Units, el 44,4% a Bèlgica o el 36,9% a Dinamarca. Per mirar de millorar aquesta situació i fomentar la inserció dels doctors a les empreses, la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb les universitats catalanes, ha impulsat des de l'any 2012 l'anomenat Pla de Doctorats Industrials. El Pla té com a

objectiu ajudar que la recerca científica que es duu a terme a Catalunya pugui ser transferida al món empresarial i es promoguin les col·laboracions en matèria de recerca i innovació entre les empreses i les universitats i centres de recerca del país. Per fer-ho, s'impulsa la realització de tesis doctorals de comú interès entre universitats i empreses. El Pla de Doctorats Industrials s'ha inspirat principalment en l'experiència de les Conventions Industrielles de Formation pour la Recherche (CIFRE) de França i l'Industrial PhD Program de Dinamarca. En el cas del programa CIFRE francès, des de l'any 1981, més de 21.000 doctors s'han format dins d'aquest marc, amb la participació de 7.500 empreses i 4.000 laboratoris científics, que han donat lloc a més de 2.000 patents, amb una alta inserció laboral: el 96% dels doctors treballa en els dotze mesos següents a l'obtenció del grau de doctor, i, d'aquests, el 66% ho fa en el sector empresarial (el 35% a la mateixa empresa on han desenvolupat la tesi). En el cas danès, el programa va ser creat l'any 1988, però es disposa de dades estadístiques a partir de l'any 2002. Des d'aquesta data, s'han posat en marxa més de 1.200 projectes, amb una ocupació del 95% dels doctors (i el 80% en el sector empresarial i amb una retribució que s'estima que és un 6,5% superior respecte als doctors acadèmics tradicionals). El Pla de Doctorats Industrials a Catalunya està obert a qualsevol àmbit del coneixement i a qualsevol tipus d'empresa (des de *start-ups* i PIMES fins a grans empreses multinacionals). L'element essencial és un projecte de recerca estratègic d'una empresa, que es desenvolupa en col·laboració amb una universitat o centre de recerca i que esdevindrà l'objecte d'una tesi doctoral que permetrà al futur doctor iniciar la carrera investigadora. L'empresa contracta el doctorand, amb una retribució bruta mínima establerta que fixa la Generalitat, i designa un responsable tutor. L'entorn acadèmic posa a disposició les seves infraestructures, insereix el doctorand en un grup de recerca i nomena un director acadèmic de la tesi que en farà el seguiment juntament amb el tutor de l'empresa. La relació es concreta en un conveni de col·laboració per a tres anys, i el doctorand és seleccionat conjuntament per l'entorn empresarial i acadèmic. Finalment, la Generalitat aporta finançament per al conjunt dels



tres anys, tant a l'empresa (import aproximadament equivalent a les quotes patronals del doctorand), com a la universitat o entorn acadèmic (import equivalent al que rep l'empresa per donar suport al grup de recerca) i al mateix doctorand (subvenció per cobrir els costos de matrícula a preus públics, una borsa de mobilitat i una formació en competències transversals). Aquest esquema de finançament és compatible amb altres ajuts a projectes de recerca i innovació i es beneficia del marc de deduccions fiscals de l'impost de societats per al desenvolupament de projectes i de les bonificacions socials en les quotes de la seguretat social del personal investigador. Fins a dia d'avui, hi ha 150 projectes de doctorat industrial en marxa, amb la implicació de 120 empreses, 10 universitats, 11 centres de recerca i 2 grans instal·lacions científiques, amb una inversió total en projectes col·laboratius de 22 milions d'euros, dues terceres parts dels quals provenen del sector privat. En resum, una excel·lent iniciativa de col·laboració pública, privada i acadèmica, que, amb una aposta estable a mitjà i llarg termini, ha de facilitar la inserció de capital altament qualificat a les empreses (investigadors doctors), reforçar les capacitats d'innovació de les empreses i per tant la seva competitivitat, i fomentar la col·laboració entre centres acadèmics i empreses en matèria de recerca i innovació. Caldrà analitzar amb cura en els propers anys la seva efectivitat i els seus impactes directes i indirectes.

#### **Quadre 6.**

#### **L'educació superior i la recerca com a àmbits estratègics a la societat del coneixement. Proposta d'accions**

- 52.** Millorar substantivament les polítiques i accions d'informació i orientació als futurs estudiants d'educació superior.
- 53.** Conèixer amb major profunditat els perfils actuals d'estudiants universitaris per tal de fer una planificació acadèmica més ajustada, adaptar els itineraris formatius i l'oferta formativa que s'escaigui per millorar la formació dels estudiants, aprofitar al màxim el seu potencial i l'eficiència del sistema. Específicament, reivindicar i valoritzar la condició de l'estudiant a temps parcial, que sovint ho és per les seves condicions socioeconòmiques i les de la seva família.

**Quadre 6. (cont.)****L'educació superior i la recerca com a àmbits estratègics a la societat del coneixement. Proposta d'accions**

54. Analitzar en profunditat les causes de l'abandonament dels estudis universitaris, especialment altes en el primer curs dels estudis de grau, i facilitar mesures específiques per contrarestar-lo, com, per exemple, encarregar la docència als professors més qualificats, promoure la creació d'equips docents de professorat de primer any i millorar el treball conjunt entre centres de secundària i universitat.
55. Incrementar els recursos dedicats als ajuts, beques i beques salari als estudiants universitaris, per tal d'aconseguir que la manca de recursos o el cost d'oportunitat no siguin obstacles per cursar estudis superiors.
56. Continuar potenciant a mitjà i llarg termini el Pla de Doctorats Industrials a Catalunya, ampliant la base d'empreses i institucions col·laboradores i fent una acció de difusió decidida per donar a conèixer els projectes/tesis/ inserció laboral que es vagin produint en els propers anys.
57. Afavorir la formació dels doctorands en habilitats transversals i tècniques de gestió.
58. Impulsar la inversió privada en recerca i innovació, tot reduint barreres administratives (accés a deduccions i bonificacions fiscals).
59. Afavorir una estructura de graus de 180 crèdits i màsters de 120 crèdits en titulacions, en què el doctorat sigui un itinerari acadèmic habitual, ja que està demostrat que en la mesura en què hi ha una major proporció de graus de 180 crèdits ECTS, la probabilitat que els estudiants continuïn amb estudis de màster és més gran (entre un 50 i un 75%; a Catalunya ara és d'un 20%).
60. Potenciar la recerca empírica sobre l'anàlisi dels impactes de l'educació superior i la recerca científica en la societat i en l'economia.
61. Incrementar un 50% el finançament públic de la recerca a Catalunya en els propers cinc anys, per tal d'arribar a una xifra aproximada de 2.000 milions d'euros/any, que ens situaria en els objectius europeus.
62. Aconseguir, en l'horitzó de l'any 2020, que la inversió pública en educació superior a Catalunya (actualment, 775 milions d'euros, 0,392 del PIB) se situï en la mitjana espanyola (0,574% del PIB), és a dir, uns 1.130 milions d'euros més, un 46% superior. Aquest major finançament hauria de comportar la millora de la funció formativa de les universitats i l'impacte de la recerca científica, força eficients ja en l'actualitat, en comparació amb altres països.
63. Dissenyar un nou model de finançament de l'educació superior a Catalunya, que contingui un component distributiu (competitiu), un component estratègic (que integri les línies de finançament basal de la funció de recerca i de la funció docent), i amb una estructura de finançament similar a la dels països analitzats: un 60% de transferències corrents, un 15% de preus públics, un 15% de recerca competitiva, un 5% de contractes amb empreses i un 5% d'altres ingressos.

**Quadre 7.****Propostes d'acció generals de sistema educatiu**

64. Situar l'educació com a estratègia de primer ordre en l'agenda política del país i fruit de debats i acords estables amb els agents educatius i institucionals.
65. Promoure l'autonomia real dels centres docents i el lideratge dels equips directius; autonomia real d'organització, de gestió, acadèmica i de planificació a mitjà i llarg termini, mitjançant la signatura de contractes programa entre l'administració educativa, els ens locals i els centres docents que explicitin els objectius a assolir, els recursos que s'hi destinaran i el sistema d'avaluació i rendició de comptes periòdic. Això implica redefinir la funció de la inspecció educativa, que ha d'estar centrada principalment en l'acompanyament i el suport tècnic expert, i en l'avaluació dels resultats de l'acció educadora.
66. Fomentar una major integració entre la recerca educativa que es duu a terme a les universitats i altres centres i la praxi educativa i la innovació als centres docents. Establir i finançar programes de recerca estables i plurianuals en àmbits estratègics del sistema educatiu; també línies de recerca interdisciplinàries (amb implicació directa dels centres docents i d'altres institucions del país) en àmbits com la formació i el mercat de treball, l'avaluació de competències, l'ocupabilitat, la formació en valors, l'aprenentatge de llengües estrangeres, l'aprenentatge servei, etc.
67. Fomentar els equips docents com a unitat bàsica dels centres educatius, bo i trencant l'aïllament dels professors individuals i facilitant instruments i incentius a aquest efecte.

**BIBLIOGRAFIA**

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2014). *La inserció laboral dels doctors i doctores de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/2015*. Brusselles: European Commission (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

FLAQUER, L. (2012). *Pobresa infantil: conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents*. A: GÓMEZ-GRANELL, C.; MARÍ-KLOSE, P.: *Infància, adolescència i família: una anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU 2012. Barcelona: CIIMU.

FMRPC (2011). *Compromís ètic del professorat*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

LEASK, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

MARTÍNEZ, M. ; ALBAIGÉS, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ, S.; SILVA, B.; VILELLA, M. (2012). *Pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.

OCDE (1996). *The Knowledge Based Economy*. París.

PEDRÓ, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Editorial Mediterrània.

PRATS, E. (coord.); TEY, A.; MARÍN BLANCO, A. (2015). *Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge. Talis 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a [http://www.fbofill.cat/sites/default/files/TALIS%20final\\_180915.pdf](http://www.fbofill.cat/sites/default/files/TALIS%20final_180915.pdf)

SANTAMARIA, L.C.; PLANAS, M.B.; FONT, O.B.; PERICÀS, J.M. (2012). «Treball. Condicions en el mercat de treball i trajectòries laborals de la joventut catalana». Enquesta a la joventut de Catalunya (EPA), p. 117-224.

TEDESCO, J.C. (2006). «Igualtat d'oportunitats i política educativa». A: BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F.: *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.



## **RELACIÓ DE PARTICIPANTS ALS SEMINARIS**

### **La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible.** Cèsar Coll

- Felipe Campos. Associació educativa Ítaca.
- Ramon Francolí. Educació solidària.
- Fanny Majó. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- Raül Manzano. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- Elena Martín. Universidad Autónoma de Madrid.
- Teresa Mauri. Universitat de Barcelona.
- Josep Maria Mominó. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ferran Ruiz. Consell Escolar de Catalunya.

### **Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català.** Mar Camacho

- Rosa Artigal. Institut Escola Costa i Llobera.
- Joan Badia. Escola Catalana.
- Josep Bargalló. Universitat Rovira i Virgili.
- Jordi Jubany. Centre de Recursos Pedagògics.
- Coral Regí. Escola Virolai.

## **Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització.**

Carmen Pérez, Neus Lorenzo, Mireia Trenchs

- Dolors Baqué. Institut Joan d'Àustria.
- Alicia Bolívar. Escola Cor de Maria d'Olot.
- Daniel Cassany. Universitat Pompeu Fabra.
- Maite Díaz. Fundació Betània-Patmos.
- Cristina Escobar Urmeneta. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramon Grau. Institut Quatre Cantons.
- Lluís Quintana. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mireia Sala. Trivium.
- Theresa Zanatta. Universitat de Barcelona.

## **Les polítiques de professorat.** Enric Prats

- Àlex Escuder. Professor de secundària.
- Francisco Esteban. Universitat de Barcelona.
- Mercè Garcés. Escola Àngel Baixeras
- Núria Gorgorió. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Albert Grau. Inspecció d'Educació. Barcelona.
- Anna Marín. Universitat de Barcelona.
- Miquel Martínez. Universitat de Barcelona.
- Pere Nieto. Escola Gravi.
- Mercè Otero-Vidal. Professora de secundària.
- Montse Ros. Comissions Obreres de Catalunya (CC.OO).
- Eva Salvà. Agrupació Escolar Catalana.
- Josep Maria Serra. Universitat de Girona.
- Eugeni Torres. Escola Heura.



## **Abandonament escolar prematur. Més *pull* que *push*.**

Miquel Puig

- Felisa Bravo. Diputació de Barcelona.
- Francesc Colomé. Generalitat de Catalunya.
- J. Oriol Escardíbul. Universitat de Barcelona.
- Begoña Gasch. Fundació El Llindar.
- Rafael Merino. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alejandro Montes. Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS).
- Josep M. Rañé. Departament de treball i indústria. Generalitat de Catalunya.
- Xavier Riudor. Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC).
- Aina Tarabini. Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS).
- Joan Miquel Verd. Universitat Autònoma de Barcelona. Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball.

## **L'impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu.**

Xavier Martínez-Celorrio

- Jaume Aguilar. Marc Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE).
- Rosa Canadell. Unió Sindical de Treballadors de l'Ensenyament (USTEC).
- Àlex Castillo. Federació d'associacions de pares i mares d'alumnes de Catalunya (FAPAC).
- Pau Mari-Klose. Universidad de Zaragoza.
- Marina Subirats. Universitat Autònoma de Barcelona
- Dolores Vique. Comissions Obreres (CC.OO).

## **L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma.** Jordi Musons, Jordi Nomen

- Rosa Artigal. Institut Escola Costa Llobera.
- Joan Carles Berrocal. Escola Projecte.
- Francesc Colomé. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Andrés Encinas. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Aleix Gabarró. Institut Montserrat.
- Ramon Grau. Institut Quatre Cantons.
- Miquel Martínez. Universitat de Barcelona
- Coral Regí. Escola Virolai.
- Eduard Vallory. Centre Unesco de Catalunya.

## **El finançament de l'educació superior.** Francesc Xavier Grau

- Miquel Amorós. Consell Social de la Universitat de Barcelona.
- David Basora. Universitat Rovira i Virgili.
- Antoni Castellà. Universitats i Recerca, Generalitat de Catalunya.
- Marina Elías. Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca en Educació i Treball.
- J. Oriol Escardíbul. Universitat de Barcelona.
- Sergio Espuelas. Universitat de Barcelona. Observatori del Sistema Universitari.
- Roberto Fernández. Universitat de Lleida.
- Santiago Guerrero. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Josep Joan Moreso. Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Ferran Sancho. Universitat Autònoma de Barcelona.

## TÍTOLS PUBLICATS

1. *Els estrangers a Espanya*. Marc Carrillo, Héctor García Morago, Josep M. Manté, Jordi Pascual Saüc
2. *La llengua als Països Catalans*. Isidor Marí (coordinador)
3. *La llibertat individual i els seus límits*. Xavier Arbós, Josep M. Castellà
4. *L'habitatge a Catalunya*. Emili Garcia, Antoni Heras, Mercè Tatjer, Josep M. Vilanova
5. *Les polítiques internacionals de resposta al canvi global en el medi ambient*. Manuel Ludevid
6. *Un nou marc per a la política d'habitatge a Catalunya (1982-1992)*. Carme Trilla
7. *L'administració pública a Catalunya: un model d'organització territorial?* Isabel Rueda, Xavier Sanclimens
8. *Una demanda social dels joves: els habitatges protegits*. Emili Garcia, Elisabet Tejero, Josep M. Vilanova
9. *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània (CIREM)
10. *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Ramon Bayes, Enriqueta Garriga
11. *El sistema electoral. Una proposta per al Parlament de Catalunya*. Agustí Bosch
12. *L'activitat exterior de les regions: una dècada de projecció exterior de Catalunya*. Caterina Garcia
13. *Polítiques de televisió a Espanya: model televisiu i mercat audiovisual*. Eduardo Giordano, Carlos Zeller

15. *Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar.* Xavier Martínez-Celorrio
16. *Avaluació del programa integrat d'educació ambiental de Cornellà de Llobregat.* La Vola, Equip d'Educació Ambiental
17. *Balanç de la política d'habitatge a Catalunya.* Martí Benach, Francesc Rafols, David Sànchez
18. *Les tendències d'evolució de la sanitat a Catalunya.* Jean-Pierre Malé, Ignacio Merediz, Oriol Ramis
19. *Iniciativa legislativa popular.* Ferran Camps
20. *Finançament dels partits polítics.* Albert Padró-Solanet, Clara Riba
21. *Comunicació política i comportament electoral.* Josep Gifreu, Francesc Pallarés
22. *Democràcia i participació ciutadana.* Núria Font
23. *L'abstenció en les eleccions al Parlament de Catalunya.* Jesús Contreras, Joan Font, Guillem Rico
24. *Les desigualtats socials a Catalunya.* Diversos autors
25. *Participació i sistema electoral: propostes per al debat.* Agustí Bosch, Jesús Contreras, Joan Font, Guillem Rico
26. *Catalunya davant la societat de la informació: nous actors i noves polítiques.* Eugènia Salvador
27. *Educació i immigració.* Francesc Carbonell (coordinador)
28. *Participació ciutadana i govern local: els consells ciutadans.* Jordi Sànchez (coordinador)
29. *La Consulta Social del Deute Extern a Catalunya.* Xarxa Ciutadana per l'Abolició del Deute Extern
30. *Per una ètica intercultural.* Norbert Bilbeny
31. *La renda bàsica a Catalunya.* José Iglesias
32. *Catalunya a l'Europa del 2010.* Ricard Ramon, Àlex Ruiz
33. *La desigualtat salarial a Catalunya (1995-2000).* Àngel Gil Estallo, Josep González Calvet, Pere Mir Artigues
34. *Polítics locals: preparant el futur.* Joaquim Brugué, Josep M. Vallès
35. *Les desigualtats en la salut a Catalunya.* Joan Benach, CAPS (Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris), Carme Borrell

36. *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*. Eliseo Aja, Mònica Nadal
37. *Més enllà de l'escola*. Josep Alsinet Caballeria, Clara Riba Romeva, Montserrat Ribera Crusafont, Joan Subirats
38. *Les desigualtats socials entre la població catalana amb discapacitats*. Colectivo IOE
39. *Immigració i qüestió nacional*. Gemma Aubarell, Agustí Nicolau Coll, Adela Ros (coordinadors)
40. *Construint identitats*. Xavier Besalú, Teresa Climent (coordinadors)
41. *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2003*. Eliseo Aja, Mònica Nadal (directors)
42. *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Xavier Bonal, Miquel Àngel Essomba, Ferran Ferrer (coordinadors)
43. *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Marc Ajenjo, Xavier Bonal, Xavier Rambla
44. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Miquel Àngel Alegre Canosa
45. *La renda bàsica de ciutadania*. Jordi Arcarons, Àlex Boso, José Antonio Noguera, Daniel Raventós
46. *Estructura social i desigualtats a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill (compilador)
47. *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2004*. Maria Jesús Larios, Mònica Nadal (directores)
48. *Evolució de les desigualtats en la salut a Catalunya*. Joan Benach, Carme Borrell (coordinadors)
49. *La política i la participació: polítics, partits i eleccions*. Joan Font (coordinador)
50. *Vides al descobert. Els móns viscuts del fenomen «sense sostre»*. Elisabet Tejero, Laura Torradella
51. *Menors que emigren sols del Marroc a Catalunya*. Marta Comas, Violeta Quiroga
52. *De l'Equador a Catalunya: el paper de la família i les xarxes migratòries*. Claudia Pedone
53. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Xavier Bonal Sarró (director)

54. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005*. Maria Jesús Larios, Mònica Nadal
55. *Immigrants als instituts*. Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito, Sheila González
56. *El vot electrònic a Catalunya: reptes i incerteses*. DD.AA
57. *Currículum i ciutadania*. Cèsar Coll (director)
58. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Maria Jesús Larios, Mònica Nadal (directores)
59. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Ricard Benito, Isaac González
60. *El professorat de Catalunya*. Francesc Pedró (director)
61. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Bernat Albaigés, Ferran Ferrer (directors)
62. *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat*. Miquel Martínez (director)
63. *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya*. Diversos autors
64. *Immigrants a les ciutats*. Karen Hoberg, Joan Carles Martori
65. *Condicions de vida i desigualtats a Catalunya, 2001-2005*. Fundació Jaume Bofill (compilació)
66. *Informe sobre l'estat de la democràcia a Catalunya 2007*. Eva Anduiza Perea (directora)
67. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007*. Maria Jesús Larios, Mònica Nadal (directores)
68. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Ferran Ferrer (director), José Luis Castel, Òscar Valiente
69. *Les fonts del lideratge social*. Natàlia Cantó, Àngel Castiñeira, Anna Font
70. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Ferran Ferrer Julià (director)
71. *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Antoni Marín Saldo, Xavier Martínez-Celorrio
72. *Les famílies davant l'elecció escolar*. Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito, Xènia Chela, Sheila González

73. *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Ricard Aymerich, Josep M. Lloró, Enric Roca
74. *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Ferran Ferrer (director), Alba Castejón, José Luis Castel, Adrián Zancajo
75. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Bernat Albaigés, Miquel Martínez (directors)
76. *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Bernat Albaigés Blasi, Gerard Ferrer-Esteban
77. *El benestar als centres i en el professorat. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Jordi Longás, Miquel Martínez (coordinadors)
78. *Municipis contra la segregació escolar*. Xavier Bonal (director)
79. *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Antoni Marín Saldo, Xavier Martínez-Celorrío
80. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Bernat Albaigés Blasi, Miquel Martínez Martín (directors)
81. *Lideratge per a l'aprenentatge*. Joan Badia i Pujol, Anna Jolonch i Anglada, Màrius Martínez i Muñoz (coordinadors)
82. *La formació professional i l'ocupació a Catalunya*. Àngel Tarriño, Òscar Valiente, Adrián Zancajo
83. *Els reptes en matèria de competències de la població adulta*. Queralt Capsada i Òscar Valiente (coord.). Jorge Calero, Álvaro Choi, Pau Mirret, Rosario Scandurra

L'*Anuari* 2015 de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en sis grans blocs i dotze capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes claus com, entre d'altres, el de la cultura de la innovació educativa, la personalització de l'educació, el multilingüisme i la internacionalització de les aules, l'abandonament escolar prematur, l'equitat i l'eficiència del sistema, les polítiques de professorat, el finançament de l'educació a Catalunya i els efectes de l'austeritat i la crisi actual, els reptes de l'educació secundària obligatòria i de l'ensenyament superior. L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya* està dirigit per Josep M. Vilalta, i compta amb la col·laboració de vint experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.

