

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016

Inversió predistributiva per augmentar l'equitat educativa

**XAVIER MARTÍNEZ-
CELORRIO**
(AUTOR)

**BERNAT ALBAIGÉS
I FRANCESC PEDRÓ**
(DIRECTORS)



10 Inversió predistributiva per augmentar l'equitat educativa

Xavier Martínez-Celorio

[a Bernat Albaigés i Francesc Pedró, dirs., *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*, pàgines 601-660]

En l'anterior *Anuari 2015* vaig analitzar l'impacte de la crisi i de les retallades en el sistema educatiu a Catalunya,¹ a partir de l'estadística oficial de despesa pública executada entre 2009 i 2013 per totes les administracions i en tots els cicles, des d'infantil fins a estudis universitaris. La inversió de tan sols el 2,8% del PIB en educació (2013) va ser el titular més destacat pels mitjans de comunicació i va saltar l'alarma i la preocupació social per un nivell relatiu tan baix de despesa pública educativa, del tot desajustada en relació amb el desenvolupament econòmic del país.

Aquesta nova contribució en l'*Anuari 2016* respon a l'encàrrec de la Fundació Jaume Bofill per formular propostes i mesures de canvi que orientin la inversió durant els anys postcrisi des d'una lectura global del sistema educatiu no universitari. Es tracta, per tant, d'un text propositiu pensat per obrir debat i contribuir a una nova agenda d'inversió i canvis en clau redistributiva, en què l'objectiu central sigui produir més equitat i afeblir la influència dels factors reproductors de la desigualtat educativa.

En primer lloc, s'exposen els diferents enfocaments a l'entorn de l'equitat educativa i la capacitat equalitzadora neta de l'escola, tot clarificant conceptes i significats del debat sempre obert al voltant d'aquesta qüestió.

1. MARTÍNEZ-CELORRIO, X. (2016). «Impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu». A: VILALTA, J.M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. «Polítiques», 84. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

En segon lloc, presentem els condicionants, les prioritats i les dianes de l'equitat educativa pensades per a Catalunya, fixant com a grans objectius la reducció de l'abandonament prematur i superar la segregació escolar. En tercer lloc, formulem mesures de canvi de tipus predistributiu per fer afeblir la influència dels factors socials externs en els resultats i les trajectòries. Per últim, s'exposen també mesures de canvi intern del sistema que afecten el currículum, l'estructura del sistema, l'organització de l'aula, les repeticions, la gestió de districtes educatius, les beques i el finançament equitatiu de centres basat en necessitats. La interacció entre les mesures externes i internes aquí enunciadades reforçarien l'equitat neta del sistema que seria comprovable si es fessin estudis pilot experimentals per generar evidència que orienti la presa de decisions.

DIMENSIONS I ENFOCAMENTS DE L'EQUITAT EDUCATIVA

La igualtat d'oportunitats s'ha d'entendre com l'eliminació dels obstacles i les barreres que afecten persones i col·lectius vulnerats i que impedeixen que puguin assolir els seus objectius o potencials (Cohen, 2008). El concepte d'*oportunitat* no es refereix pas a una possibilitat hipotètica, sinó a una opció real i materialitzable gràcies a un esquema de polítiques públiques que s'activen per garantir-la com a tal. És per això que cada *oportunitat* convertida en objecte de política pública s'ha d'avaluar i contextualitzar tenint en compte:

- a) les característiques i les necessitats dels col·lectius-diana que cal beneficiar i on volen incidir les polítiques i els programes;
- b) l'objectiu o meta perseguida (reducció de l'abandonament, de la segregació o del fracàs escolar, augment de la inclusió social, millora de la igualtat d'accés a carreres científiques, etc.) i
- c) els obstacles que s'interposen entre els col·lectius-diana i els objectius o metes, ja siguin barreres i condicionants interns o externs al sistema educatiu, per exemple.

L'*equitat educativa* es compon de diverses dimensions interconnectades en diferents nivells i per diferents col·lectius-diana que tenen com a objectiu afeblir la influència dels orígens socials en l'aprenentatge, les aspiracions, la titulació i la inserció laboral de les noves generacions. En paral·lel, una visió global i comprensiva de l'equitat educativa també ha de minimitzar alhora la desnivellació educativa intergeneracional entre joves millor formats i titulats i adults que van tenir trajectòries escolars més curtes i són més vulnerables a l'obsolescència de coneixements. L'equitat educativa serà parcial si no afebleix els efectes desnivelladors.

Aquesta visió globalitzada de l'equitat educativa suposa instrumentar un *mix* transversal de polítiques d'ensenyament, universitats, educació d'adults, formació laboral i participació cultural. Certs països tenen més desenvolupat i integrat que d'altres aquest *mix* múltiple de polítiques, que actua com un ecosistema *knowfare* que despunta en coherència amb els seus sistemes de benestar (*welfare*) i forma part de les seves estratègies nacionals de capital humà davant del futur. Catalunya està molt allunyada d'aquest plantejament globalitzat de l'equitat educativa i de l'enfortiment institucional d'un *knowfare* propi que la identifiqui en l'escenari internacional. Tot i tenir bases ben fonamentades i potencials per desenvolupar, es troba a faltar una matriu global d'equitat educativa.

Components de l'equitat educativa

L'equitat educativa descansa sobre dos pilars complementaris: la *igualtat d'oportunitats* i la *inclusió* (Field, Kuczera i Pont, 2007). La igualtat d'oportunitats implica que el gènere, l'origen social familiar, l'origen migrant i ètnic o la discapacitat no són barreres que afectin o determinin les trajectòries educatives. Les accions i polítiques d'igualtat d'oportunitats són intervencions *ex ante* que busquen igualar les condicions de partida i de procés perquè siguin el talent, l'esforç i la

capacitat individual els únics factors responsables dels resultats. Rawls (1998) és l'autor de referència d'aquesta concepció normativa de la igualtat d'oportunitats i justifica la desigualtat de resultats sempre que no empitjori el rendiment o la situació dels col·lectius més desfavorits, els quals mereixen accions afirmatives i compensadores. En el terreny educatiu, l'estructura comprensiva del sistema amb un tronc unificat entre els 3-16 anys, l'equitat entre escoles no segregades o la política de beques serien alguns exemples d'aquesta dimensió de l'equitat.

La *inclusió* consisteix en la universalització, almenys, d'un mínim nivell de coneixements i competències que facultin i equipin tothom per desenvolupar les seves capacitats com a ciutadans i treballadors. A diferència de la igualtat d'oportunitats, respon a una lògica de *continuum* no centrada en les condicions prèvies, sinó en nous ajustaments per tal que la igualtat d'oportunitats arribi a ser universal, cohesioni minimitzant la polarització entre els extrems i alhora s'elevin els resultats del conjunt i, en especial, dels col·lectius més desfavorits. Si la igualtat d'oportunitats focalitza l'obtenció de titulacions, la inclusió se centra més aviat en l'adquisició de competències funcionals per a la vida activa, cultural i ciutadana, tot superant les bretxes per gènere, edats o classe social.

La *inclusió* es reforça mitjançant dos enfocaments complementaris: la igualtat reparadora o capacitadora i la igualtat reactivadora, ambdues derivades i inspirades per l'obra de Roemer (1998). Totes dues responen al principi de la llibertat positiva que permet als individus actuar lliurement perquè s'ha garantit una capacitació o apoderament real, a diferència del principi de llibertat negativa de la igualtat d'oportunitats, que és més genèric i fa obviar determinants asimètrics que limiten l'exercici de la plena llibertat.

Taula 1.

Dimensions i enfocaments de l'equitat educativa

Equitat educativa Afeblir la influència dels orígens socials en l'aprenentatge, les aspiracions, la titulació i la inserció laboral de les noves generacions, tot minimitzant alhora la desnivellació educativa intergeneracional		
<i>Igualtat d'oportunitats</i> <i>Ex ante</i>	<i>Inclusió</i> <i>Continuum</i>	
Igualar les condicions de partida i de trajectòria neutralitzant els factors adscriptius (origen familiar, nivell econòmic, gènere, estrangeria o discapacitat) no imputables a la responsabilitat individual La desigualtat de resultats s'ha de limitar a les diferències de talent, esforç i capacitat individual <u>Exemple:</u> estructura comprensiva del sistema educatiu, equitat interna i política de beques	Universalitzar la suficiència bàsica de coneixements i competències per equipar tothom per desenvolupar les seves capacitats i trajectòries en la vida social i econòmica sense restriccions pel seu origen social o condició <u>Exemple:</u> cohesió i elevació de resultats	
	<i>Igualtat capacitadora</i> <i>Ex ante</i>	<i>Igualtat reactivadora</i> <i>Ex post</i>
	El talent o la capacitat d'aprenentatge estan determinats socialment. Tan sols són legítimes les desigualtats derivades de decisions i eleccions individuals <u>Exemple:</u> atenció a la diversitat, accions positives per a escoles d'alta complexitat	El potencial de titulació està condicionat per eleccions vitals fallides (com abandonar estudis) que requereixen segones oportunitats <u>Exemple:</u> acreditació de competències, retorn educatiu, escoles d'adults
Ataquen i neutralitzen els efectes primaris de la desigualtat		Ataca els efectes secundaris de la desigualtat
<i>Llibertat negativa:</i> es permet als individus exercir la seva voluntat	<i>Llibertat positiva:</i> els individus poden exercir la seva voluntat perquè estan capacitats	

Font: Elaboració pròpia.

Per la *igualtat capacitadora*, els individus no són responsables ni dels seus orígens socials ni tampoc del seus talents assignats per la loteria natural (que poden haver estat estimulats o no a l'escola), ja que les capacitats, inclinacions i talents també són determinats per l'herència social que cal neutralitzar. La desigualtat de resultats considerada tolerable per aquest enfocament tan sols es limitaria a les causades per les decisions i eleccions individuals. Autors com Nussbaum (2011) i Amartya Sen (2001) propugnen aquest enfocament defensant una lògica de potenciació que supera les teories del dèficit o carencials que acaben sent assistencialistes. En l'àmbit educatiu, els exemples que se situen sota el marc de la *igualtat reparadora/capacitadora* serien les mesures efectives d'atenció a la diversitat, les accions compensatòries i de discriminació positiva en entorns d'alta complexitat, el foment de la parentalitat positiva o l'enfortiment de les associacions de mares i pares.

Però fins i tot l'aplicació de la igualtat reparadora pot generar noves desigualtats sense atacar prou les causes últimes que condicionen els individus en les seves trajectòries. Per tal de garantir la plena inclusió, cal instrumentar la *igualtat reactivadora*, tot oferint noves oportunitats davant eleccions vitals fallides o males decisions en el passat que s'han de revertir, especialment en un context col·lectiu que indueix a errors de decisió com, per exemple, abandonar estudis per posar-se a treballar durant el cicle de creixement. El potencial d'aprenentatge i titulació quedaria així recolzat en mecanismes reactivadors com l'acreditació flexible de competències per titulacions d'FP des de l'experiència laboral, l'educació d'adults i els programes de retorn a l'FP reglada i als estudis universitaris. La *igualtat reactivadora* actua amb orientació *ex post*, neutralitzant les desigualtats derivades i acumulades de la resta d'enfocaments. Alhora, és l'única que actua sobre els anomenats *efectes secundaris* de les desigualtats que no deriven de l'origen social, sinó de l'elecció individual.

La capacitat equalitzadora de l'escola en qüestió

Els efectes secundaris es refereixen a les decisions individuals preses amb una menor determinació dels orígens socials, però encara influents en l'elecció que cal prendre davant dels punts de bifurcació de les trajectòries postobligatòries (optar per l'FP mitjana, optar per estudis universitaris o per l'FP superior, canviar de carrera o especialitat, abandonar per sempre o per un temps, etc.). Des de la teoria de l'elecció racional, són decisions que acostumen a respondre a estratègies de càlcul de costos i beneficis que són diferents per a cada classe social. Els fills de les classes socials afavorides han de valorar el cost de descens social si no continuen estudiant (*efecte sostre*) i els fills de les classes socials baixes, el benefici de l'ascens social per continuar estudiant o el cost d'oportunitat de no posar-se a treballar malgrat acabin reproduint un estatus social baix (*efecte terra*). Els efectes secundaris de la desigualtat també estan condicionats per les subjectivitats i els biaixos derivats del capital cultural de cada classe social (*habitus*) que influeixen en les decisions.

En canvi, els efectes primaris de la desigualtat són determinants en el primer cicle vital (0-16 anys) i es refereixen als condicionaments que imposen la família i l'origen social a les trajectòries i els rendiments dels seus fills. Més en concret, la família i la petita infància (0-6 anys) són esferes de màxima desigualtat on els estils normatius dels pares, els seus hàbits culturals, codis lingüístics, capacitat econòmica, xarxa social i concepció del lleure familiar difereixen molt a l'hora d'estimular cognitivament el potencial dels seus petits. Els efectes primaris tenen molta força determinant en la socialització dels menors i la seva petjada és persistent al llarg de les seves trajectòries. De fet, són els factors que més condicionen l'èxit i el fracàs escolar i contra els quals ha d'intervenir el marc institucional d'equitat educativa, tal com històricament ha demostrat la sociologia de l'educació.

En països com la Gran Bretanya, la contribució relativa dels efectes primaris és molt forta (76%) sobre el total de la desigualtat de resultats un cop s'ha arribat a la condició adulta (Jackson, 2001). En el cas dels Estats Units, els efectes primaris i, per tant, les desigualtats externes a l'escola expliquen més del 66% de la desigualtat de resultats entre alumnes blancs i afroamericans (Phillips *et al.*, 1998).

Aquests resultats corroboren, dècades després, les conclusions del famós Informe Coleman (1966) sobre el limitat poder igualador o equalitzador de l'escola davant dels factors socials externs que es resumien en l'eslògan «l'escola no importa» com a instrument per reduir la desigualtat: «les escoles exerceixen escassa influència sobre els alumnes i no es pot sostenir que el seu rendiment sigui independent del seu estatus i context social» (Coleman, 1966: 325). L'informe estimava que a l'entorn dels 2/3 de la desigualtat de resultats s'explicava per factors *out schools* derivats del context social i familiar de desigualtat, la qual cosa deixava un marge d'intervenció menor de l'esperat, però més realista, als factors *in schools* (professorat, recursos, didàctiques, etc).

Coleman (1966) va descobrir, incorporant una perspectiva longitudinal, que les escoles explicaven el 4,95% de la variància del rendiment en Matemàtiques als 14 anys entre els alumnes blancs i el 8,73% entre els alumnes afroamericans, tot detraient la situació socioeconòmica d'ambdós col·lectius. Els resultats de l'estudi canònic del projecte *Junior School* a Gran Bretanya assenyalen que la magnitud de l'efecte equalitzador de l'escola era del 10% (Mortimore, 1988). A Espanya i amb una base de dades prèvia a PISA dels anys noranta, Murillo (2005) xifrava l'impacte igualador escolar en un 10% de la varianza en Matemàtiques i un 4% en Llengua, Ciències Naturals i Ciències Socials.

Altres estudis també previs a PISA estimaven l'impacte igualador de l'escola al voltant del 20% i es continua confirmant que és major en Matemàtiques que en la resta d'àrees de coneixement (Teddlie *et al.*, 2000). Recerques comparades més recents, especialment del corrent

escoles efícaces, també han demostrat que l'aportació neta de l'escola se situa a l'entorn del 20% (Sammons, 2007), una magnitud de valor afegit que no és menor, sinó molt apreciable, davant el significatiu pes condicionant de les desigualtats externes.

Però, alhora, certs aspectes estrictament escolars com la forma d'estratificació del sistema, les didàctiques curriculars, l'avaluació, l'*streaming* per grups de capacitat o la tradició de fer repetir curs fan empitjorar la desigualtat d'entrada al sistema i amplien les desigualtats en el punt de sortida. Recents recerques posen de manifest el paper desigualador que té la mateixa escola. Per exemple, Schmidt (2015) demostra com l'estructura curricular i la forma d'ensenyament de les Matemàtiques expliquen el 37% de la bretxa de rendiment entre alumnes afavorits i desafavorits als Estats Units. A Espanya, segons aquesta recerca, els factors *in school* de tipus didàctic expliquen el 42% de la bretxa de resultats i, per tant, cal tenir-los ben presents en tota estratègia equalitzadora.

El mateix sistema produeix selectivitat social i desigualta les capacitats amb pràctiques didàctiques, rutines i dissenys inapropiats que fan privar d'oportunitats significatives d'aprenentatge els alumnes desfavorits que, paradoxalment, són els qui més necessiten l'efecte escola (Hanushek i Wöessmann, 2010; Causa and Chapuis, 2009). Per tant, l'escola no té un paper neutre i l'efecte escola «sí que importa», sobretot quan resulta eficaç en entorns desafavorits, tot oferint una atenció efectiva a la diversitat sense rebaixes de nivell, sinó amb justícia curricular i dissenys potenciadors que generin resiliència i noves aspiracions de superació (Connell, 2006; Levin *et al.*, 2001; Apple i Beane, 1997; Slavin, 1996). Potenciar el efectes equalitzadors i reduir els desigualadors és un repte per a tota política d'equitat educativa.

Sabem que l'impacte igualador o equalitzador més fort que exerceix el sistema educatiu es produeix en l'educació infantil, on els fills de les famílies de baix capital cultural i nul hàbit lector són els més beneficiats

enfront de la resta d'orígens socials (Cebolla *et al.*, 2015). Segons aquesta recerca, al llarg de l'educació primària (6-11 anys), l'efecte igualador de l'etapa infantil va minvant molt a poc a poc al llarg de la primària fins a arribar a l'ESO (12-16 anys), quan ja desapareix del tot i passa a predominar la reproducció i ampliació de les desigualtats d'origen. D'aquí que la inversió igualadora, gran o petita, que es fa a educació infantil s'acabi diluint a causa de la lògica acadèmica i selectiva que s'ha imposat a l'ESO, traduïda després en un excessiu abandonament precoç d'uns joves poc capacitats, amb baixa ocupabilitat en el mercat de treball i de majoritari origen social baix i modest.

Dissenyar una política d'equitat que tingui en compte els efectes primaris i secundaris de la desigualtat, la influència de les desigualtats sobre la capacitat igualadora de les escoles o sobre les decisions, capacitats i titulacions dels alumnes, suposa un repte de gran calat que continua incomplet. Combinar un enfocament integral d'equitat i inclusió amb un marc efectiu d'igualtat d'oportunitats que, alhora, sigui capacitador i reactivador implica reconèixer abans quins són els condicionants limitadors de l'equitat i quines serien les prioritats d'intervenció.

CONDICIONANTS, PRIORITATS I DIANES PER A L'EQUITAT EDUCATIVA

Hi ha un ampli consens científic a l'entorn del paper positiu que té una major despesa social en la reducció de les taxes de pobresa i en la producció d'igualtat (Moreno, 2014; Wilkinson, 2010). Ara bé, no tots els nivells similars de despesa social tenen la mateixa capacitat redistributiva i reductora de les desigualtats. L'impacte redistributiu de la despesa social és variable en funció de tres variables.

En primer lloc, de *l'estructura productiva i sociodemogràfica*: si la que tenen els països mediterranis la traspasséssim als països escandinaus, aquests tindrien una taxa més alta de pobresa i desigualtat com a nou

punt de partida i com a condicionant de pes. En segon lloc, del *règim nacional de benestar*: els països escandinaus i certs països de model continental (França i Bèlgica) tenen un alt nivell de despesa social i baixes taxes de pobresa. Catalunya, Espanya i Itàlia són el cas contrari. En tercer lloc de *com s'aplica la despesa*: Irlanda i Grècia tenen un mateix nivell de despesa social (26% del PIB), però la primera té una capacitat reductora de la taxa de pobresa del 60% i Grècia només la redueix un 15%.

El règim mediterrani de benestar i desigualtat

No sempre els models de benestar són progressius per als sectors més pobres (Korpi i Palme, 1998) i menys en el cas del *règim mediterrani de benestar* com l'espanyol o català. El model mediterrani és un model mixt que combina l'esquema universalista (educació, sanitat i pensions) amb l'esquema bismarckià (seguretat social), amb prestacions modestes i insuficients que fan del familisme i del tercer sector uns pivots centrals per substitució. De rerefons, trobem un mercat dual de treball entre *insiders* i precaris, baixos salaris, acusada economia informal, fort corporatisme dels agents socials i un alt frau fiscal que fa minvar la recaptació i la despesa social i educativa. El caràcter híbrid del *règim mediterrani de benestar* fa que s'accentuin els trets menys atractius del model corporatiu continental i que, en paral·lel, l'universalisme quedi molt curt i mal dotat amb prestacions poc generoses (González, 2005).

Com a país amb règim mediterrani de benestar, cal destacar certes característiques de Catalunya que ens serviran per contextualitzar el marc de condicionants a l'equitat educativa:

- a) Catalunya manté un baix nivell de despesa social (22,3% del PIB de 2012) molt condicionat pel dèficit fiscal extern, l'elevat frau fiscal intern i l'asfíxia financera autonòmica,

- b) disposa d'un mercat de treball i una estructura productiva amb sectors de mitjana-baixa qualificació de baix salari, molt substituïbles i amb elevat atur en temps de crisi,
- c) manté uns programes socials de tipus pal·liatiu i de poc impacte redistributiu (Martínez-Celorio, 2015b): l'actual model social català tan sols redueix un 25,8% la taxa de pobresa després de transferències (excloses les pensions), lluny de la mitjana europea i de països com França (la redueix un 47%) o Suècia (la redueix quasi un 52%),
- d) el poc impacte redistributiu del fragmentari model català de benestar s'explica per la insuficient inversió en polítiques de suport a les famílies i la infància: el 2013, Catalunya invertia un 0,9% del PIB, la mitjana europea un 2,4% i països com Alemanya, Gran Bretanya o Suècia, un 3,2% del PIB.

Tots aquests factors són constitutius d'un singular *règim mediterrani de desigualtat* que condiciona força la capacitat real de l'escola per augmentar l'equitat educativa si abans no s'afebleixen les desigualtats socials *out school* que genera el model. És per aquesta raó que cal concebre i dissenyar una perspectiva predistributiva on encabir les noves ambicions d'equitat educativa, tal com justifiquem en l'apartat 3.

En l'índex d'equitat educativa i de coherència de la política educativa elaborat per *Save the Children* (2015), Catalunya apareix classificada amb unes polítiques d'equitat més aviat modestes davant de les potents polítiques que desenvolupa el País Basc, tal com mostra la taula 2. Certament, la suficiència de recursos que facilita el concert basc ha possibilitat que aquell territori hagi retallat en educació quatre vegades menys que Catalunya i mantingui la inversió del 5% del seu PIB en educació. Cal recordar que la inversió educativa era del 2,8% del PIB (2013), cosa que situava Catalunya a l'altura inversora de països com Laos, Perú o Guatemala, que no tenen un nivell equivalent de riquesa i desenvolupament (Martínez-Celorio, 2016). Cal recordar que el 88%

de la inversió educativa a Catalunya correspon a la Generalitat, el 9% als ajuntaments i la resta a l'Estat.

Taula 2.
Coherència comparada de les polítiques d'equitat educativa

		Nivell de pobresa formativa de la població sobre altres CC. AA.			
		Molt baix	Menor	Superior	Molt alt
Polítiques d'equitat sobre altres CC. AA.	<i>Potent</i>	PAÍS BASC	—	—	—
	<i>Modest</i>	—	CATALUNYA NAVARRA LA RIOJA	GALÍCIA CASTELLA-LLEÓ	ANDALUSIA EXTREMADURA CEUTA MELILLA
	<i>Inactiu</i>	MADRID	ARAGÓ C. VALENCIANA CANTÀBRIA	ASTÚRIES	CASTELLA-LA MANXA ILLES BALEARS MÚRCIA CANÀRIES

Font: Save the Children (2015).

No cal emmirallar-nos en l'elevada inversió de casos tan allunyats com Dinamarca i Holanda. L'exemple del País Basc és una estació intermèdia de la qual estem allunyats tant en finançament com en lideratge de polítiques equitatives, tenint sempre en compte que el nivell de pobresa formativa i de baixa qualificació en el mercat de treball és un punt de partida pitjor per al cas de Catalunya.

Recuperació per l'equitat de les retallades 2009-2013

L'austeritat de la despesa s'ha traduït en una triple reducció que ha afectat la cartera de programes, la cobertura de necessitats i el sou dels professionals. En contrapartida, ha augmentat la despesa familiar en educació i s'ha remercantilitzat l'accés als ensenyaments,

ja siguin els universitaris o els d'FP superior com a etapes no gratuïtes.

Les retallades de la despesa educativa pública a Catalunya al llarg del cicle d'austeritat entre el 2009 i el 2013 sumen 1.264 milions (amb inflació ajustada el 2016). D'aquest total, el 24% retallat correspon a programes i partides d'igualtat d'oportunitats, despesa local dels ajuntaments, formació de professorat i R+D educatiu (Martínez-Celorrio, 2016). Programes, serveis i cobertures, tots vinculats a l'equitat i inclusió interna del sistema educatiu. Representen 273 milions de despesa no restituïda que, sumats als 85 milions retallats en el funcionament corrent i manteniment dels centres escolars, sumen una restricció de 358 milions d'euros que queden pendents de recuperar en els propers pressupostos per al 2017.

La previsió de despesa pública per part del Govern de la Generalitat en ensenyament i universitats per al 2016 és de 5.471 milions, que és, exactament, la mateixa quantitat de despesa ja pressupostada per al 2013. Per tant, els 358 milions retallats en programes interns d'equitat i qualitat docent durant el cicle recessiu fins al 2013 continuen sense ser recuperats. Com tampoc s'han recuperat els salaris del professorat als nivells previs a la crisi.

Més en concret, la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat ha pressupostat 4.625 milions per al 2016, quan el seu màxim va ser el 2010 amb 5.223 milions. Dintre de les partides del 2016 ha costat molt omplir de recursos un *pla de xoc* de 223 milions per al curs 2016-2017, que no s'ha de restar dels anteriors 358 milions que estan per recuperar, tal com hem dit. La divisió per partides d'aquest pla de xoc és la següent:

- a) 211 milions per a escoles d'alta complexitat (contractant 400 nous mestres) i escoles inclusives (amb 140 nous mestres),
- b) 12 milions més per augmentar les beques menjador, que ja no es defineixen per l'IRSC i es baremen per l'índex de pobresa en una

partida que es deixa oberta al llarg del curs per les situacions sobrevingudes.

En termes d'incidència de la despesa pública, les polítiques d'austeritat intervenen en sentit negatiu i redueixen tant la progressivitat com la capacitat redistributiva de la despesa, que acaba perjudicant els sectors desafavorits i vulnerables i, alhora, fa augmentar la polarització social. El descensor social i l'augment de les desigualtats fins a un índex Gini del 0,33 fan que Catalunya sigui el vuitè país europeu més desigual i on més s'ha incrementat la desigualtat (Martínez-Celorrio i Marín, 2016).

L'augment de la desigualtat social *out school* és un condicionant de primer ordre que genera *necessitats d'emergència social* encara mal cobertes pel model català de benestar, alhora que dificulta l'esforç per maximitzar l'equitat del sistema educatiu i aconseguir els reptes pendents de la l'Estratègia Europea 2020.

Condicionants de l'equitat educativa

L'equitat del sistema educatiu està molt condicionada per l'estructura de la desigualtat socioeconòmica i pel singular règim mediterrani de benestar amb un universalisme parcial, mal finançant i sense estar dotat de potents polítiques d'infància i famílies. Les retallades de l'austeritat encara afebleixen i limiten més el model parcial d'universalisme, de manera que s'han hagut d'activar respostes assistencialistes davant la pobresa energètica o la malnutrició infantil per donar cobertura a drets no reconeguts com el dret a la nutrició infantil. Juntament amb aquests condicionants sistèmics, l'equitat educativa s'enfronta a condicionants més específics que tot seguit comentem:

- a) *Polarització social i laboral que influeix els resultats dels joves.*
El model dual de mercat de treball es caracteritza per una acusa-

da polarització de qualificacions amb sobreformació universitària i infraformació bàsica. Els mercats interns de les empreses abusen de la contractació temporal, precària i de baix salari. La configuració sectorial basada en el comerç, el turisme i la construcció reforça encara més aquestes pautes i exerceixen una notable influència envers la demanda educativa i un sistema escolar amb un model deficient i esbiaixat d'orientació professional.

- b) *Creixement del sistema i major complexitat socioeducativa.* El sistema escolar català ha experimentat, des dels anys 2000, un dels creixements demogràfics més acusats de tot Europa, i, alhora, s'ha tornat més complex per l'acollida de la nova immigració. Catalunya és el 4t país europeu amb major índex de baix capital cultural familiar (Martínez i Albaigés, 2012) i també el 4t país europeu on més ha crescut la determinació dels orígens socials sobre els resultats PISA entre el 2003 i el 2012 (Bonaf, 2015).
- c) *Comprensivitat restringida sense recursos adients.* El creixement de la demanda i de la complexitat del sistema s'ha fet sobre la base d'un feble universalisme que, en el terreny educatiu, es tradueix en un sistema comprensiu (6-16 anys) definit per la LOGSE als anys noranta sense una llei pressupostària. Cal recordar que la comprensivitat, des de la seva concepció socialdemòcrata, va néixer amb tres grans objectius (Husén, 1988): eliminar les diferències socials siguin rural-urbanes o de classe social, elevar les aspiracions educatives dels fills de la classe obrera i desmercantilitzar els costos escolars, ja que l'Estat assumia la gratuïtat de llibres de text, material, menjadors, sortides, colònies escolars i altres.

A Catalunya s'ha desplegat un model restringit de comprensivitat que no ha desmercantilitzat els costos escolars ni ha reconegut el dret a la nutrició infantil i ha fet esclatar la polèmica sobre les beques-menjador al llarg dels anys de crisi. Un model comprensiu limitat i sense recursos adients que encara s'ha afeblit més amb la retallada de 358 milions en programes d'equitat, inclusió i qualitat docent (Martínez-Celorrio, 2016).

d) *Alta exigència academicista en la secundària inferior (ESO)*. La desigualtat de competències examinada en PIACC no es correspon amb la desigualtat de titulació reglada. El 20% dels joves entre 19 i 24 anys tenen una baixa competència lectora en PIACC, però un 35% no s'ha titulat en la secundària superior (Capsada, 2013). Això vol dir que el sistema educatiu penalitza sense titulacions postobligatòries al voltant d'un 15% dels joves que demostren majors competències que les esperades pel seu títol bàsic en ESO.

Tampoc el volum de baixos nivells de competències examinats en tres proves de PISA 2006 (12,7%) es correspon amb el volum del fracàs acadèmic en acabar ESO que es va registrar aquell any 2006 (31%). Certes evidències denuncien l'alta exigència academicista i conductual de l'ESO com a problema i conseqüència d'una cultura docent centrada en el batxillerat (Martínez García, 2009). S'ha produït una profunda distorsió de la secundària inferior (ESO), que la LOGSE va concebre com a etapa integradora i no selectiva, però que s'ha acabat deformant i naturalitzant en una etapa acadèmica selectiva com el batxillerat.

e) *Autonomia restrictiva de centre i professorat captiu*. El professorat captiu amb inèrcies magistrals repetitives, hostils a la diversitat i resistents als canvis ha acabat sobreacademitzant l'etapa general bàsica de l'ESO, tot diluint bona part del seu sentit comprensiu. En lloc d'aplicar una atenció inclusiva de la diversitat i personalitzar els aprenentatges, la solució del professorat a l'ESO ha estat triplicar la taxa de repetidors en relació a la primària² i augmentar la segregació per grups de nivell o *streaming* no reversibles que arriben a ser adoptats pel 30% dels instituts públics (Aymerich *et al.*, 2011).

f) *Temps de participació i manca de conciliació familiar*. Les evidències acrediten que la participació de les famílies reforça i fa millorar els resultats dels alumnes. Tanmateix, a l'ESO, la participació

.....

2. Per al curs 2015-2016, la taxa de no idoneïtat acumulada fins als 11 anys és del 6,9%, mentre que a 4t d'ESO és del 22,4% (Departament d'Ensenyament, 2016).

de les famílies queda molt limitada, tant per la poca predisposició del professorat captiu que recela de les famílies com per la manca de conciliació horària que, a sobre, resta temps educador i de socialització entre pares i fills.

Prioritats de l'equitat educativa

La literatura acumulada mostra que, per assegurar inversions eficients i justes, les prioritats han de ser la inversió en primera infància, reforçar el suport a les escoles de major complexitat i augmentar les titulacions de la secundària postobligatòria. La inversió pública en educació pot ser una manera assenyada de contrarestar l'atur i invertir en el creixement econòmic de futur assegurant les competències necessàries perquè ningú no es quedi enrere (OCDE, 2011a).

Tanmateix, no tot augment de recursos o de professorat impacta de manera positiva en l'equitat de resultats o en l'èxit escolar dels alumnes més vulnerables (Faubert, 2012). Sempre s'han de considerar factors contextuals i més qualitatius per assegurar que les inversions realitzades afebleixen els obstacles a l'equitat. Fins i tot, certs recursos queden malgastats o són infrautilitzats (programari informàtic, llibres de text, programa 1 x 1, compactació de la jornada escolar, etc.) o no tenen suficient evidència del seu impacte positiu en l'equitat (quan la formació del professorat no aporta valor, per exemple). De fet, moltes rutines i decisions del professorat i dels centres que afecten el rendiment dels alumnes es fan sense tenir en compte la seva efectivitat en la millora de resultats (Hattie, 2009).

Tenint en compte tot això i la suma de condicionants que hem esmentat abans, la nostra llista ordenada de prioritats per potenciar l'equitat educativa a Catalunya seria aquesta:

1. Elevar el nivell de competències, universalitzar els nivells bàsics, assolir uns resultats d'èxit educatiu més equitatius i potenciar al-

hora l'excel·lència del conjunt del sistema sense segregacions amb centres més mixtos i interclassistes.

2. Invertir des de primera infància fins a la secundària superior (0-18 anys), amb cobertura universal i gratuïta, establint nous mecanismes longitudinals d'acompanyament i suport de l'èxit en les transicions educatives fins a l'obtenció de titulacions postobligatòries.
3. Dins d'aquest marc d'acompanyament i personalització, cal augmentar el nivell de competències i la resiliència de l'alumnat de baix origen social i econòmic.
4. Reduir l'abandonament educatiu prematur (AEP) i les baixes expectatives escolars des de canvis interns en l'estructura del sistema, amb una nova etapa intermèdia (NEI) de 10 a 14 anys, atenció personalitzada en la secundària inferior (ESO), flexibilització de batxillerats graduals i la plena equivalència d'una *tercera secundària* com a ruta recuperadora que avui queda dispersada en la garantia juvenil i la segona oportunitat.
5. Reduir l'abandonament educatiu prematur (AEP) des de canvis externs al sistema educatiu, tot incidint en el mercat de treball perquè elevi el salari mínim i vagi implantant un nou llindar mínim de contractació d'FP mitjana per a les ocupacions que fins ara es cobreixen amb l'ESO. Fins i tot, introduir canvis de regulació perquè el carnet de conducció de cotxes i motos exigeixi graduat a l'ESO.
6. Enfortir l'equitat educativa interna, redissenyant el funcionament i certs processos del sistema que condicionen els resultats a la baixa i acostumen a penalitzar els alumnes socialment més desfavorits (currículums sobrecarregats, excés de deures a casa, repetició de curs, *streaming* de l'alumnat per capacitats, didàctiques magistrals repetitives, parcel·lació del coneixement, expulsions de l'aula, etc.).
7. Reforçar la corresponsabilitat social per als objectius d'equitat educativa en el mercat de treball, les empreses i la societat, tot definint aliances innovadores per elevar el nivell de competèn-

cies i la titulació postobligatòria amb canvis estructurals i canvis difosos en xarxa (ciutats educadores, xarxes de mentoria, apadrinament magnet d'escoles d'alta complexitat, etc.).

8. Garantir la transversalitat de polítiques agregades i interministerials (*aligned policies*), on l'ensenyament estigui alineat amb polítiques universitàries, de formació permanent, de benestar social, de mercat de treball, de salut, d'habitatge, de territori i de cultura.

Dianes de l'equitat educativa

Aquesta llista de prioritats comporta la definició de dianes preferents d'intervenció i nova dotació de recursos. Les dades internacionals posen de manifest que els alumnes socialment desfavorits tendeixen a assistir a escoles mal equipades, amb pitjor professorat i amb menor temps instructiu (OCDE, 2010). D'aquí la importància de tenir molt en compte la distribució de recursos segons les necessitats de les escoles i no pas d'una manera uniforme i estandarditzada.

L'evidència demostra que, a partir d'un determinat llindar d'inversió garantit, no importa tant *quant* s'inverteix, sinó *com i on*, dirigint els recursos a col·lectius diana per afeblir obstacles que generin el màxim d'impacte igualador. Per exemple, les dades de PISA demostren que rendeix més augmentar els salaris del professorat que aporta més valor afegit, en especial, en escoles desfavorides, que no pas reduir les ràtios de totes les escoles (OCDE, 2010), si aquestes ja són raonables.

La nostra definició de dianes per a l'equitat educativa no tan sols incorpora els tradicionals col·lectius vulnerables, sinó també els actors que s'han de corresponsabilitzar per produir i estimular una major equitat (professors, facultats d'educació, mitjans de comunicació, decisors públics, sindicats i teixit empresarial). La llista de dianes és la següent:

- a) La petita infància (0-3 anys) de famílies pobres, tot fent gratuït el seu accés a escoles bressol, llars de criança o programes homo-

logats d'estimulació preescolar. L'etapa infantil (3-6 anys) ha d'estar garantida amb acompanyament de programes de parentalitat positiva.

- b) Els 340 centres d'alta complexitat que concentren la màxima vulnerabilitat.³ Atesa la literatura internacional, aquests centres han de destacar amb plantilles estables i motivades, plans de millora, innovació curricular ben fonamentada, educació expandida al territori i incentius de la parentalitat positiva, bo i complementant aquests processos de canvi amb una assignació de recursos i finançament de les escoles basat en les necessitats.
- c) La resta d'alumnat de primària, ESO, batxillerat i FP de famílies d'ingressos baixos, matriculat en centres de complexitat mitjana o nul·la, tot promovent la resiliència de l'alumnat de baix origen social i econòmic i prioritzant especialment els nois castellano-parlants i els fills i filles de la immigració.
- d) El professorat de primària, ESO i batxillerat ha de tenir una funció social, sense prejudicis i amb empatia a favor de l'equitat, elements que cal introduir i reforçar en les seves respectives cultures docents que, als instituts de secundària, tendeixen a ser massa captives, poc col·laboratives i balcanitzades.
- e) Les facultats d'educació de les universitats catalanes han d'exercir com a agents de recerca, de registre de bones pràctiques i de formació en didàctiques, metodologies i models d'intervenció que siguin testats en la realitat per reforçar l'equitat i l'èxit en contextos d'alta complexitat.
- f) Els mitjans de comunicació s'han de fer ressò dels progressos i les bones experiències, donar suport a debats ben fonamentats que arribin al gran públic i responsabilitzar-se pels bons continguts amb impacte educador (debats ciutadans, sèries i films en versió original, televisió educativa, evitar continguts vulgars i violents, etc.).
- g) Els decisors públics i sindicals han de conèixer a fons la complexitat de l'equitat educativa i habitar-se a prendre decisions d'acord

.....
 3. Identificats en la Resolució del Departament d'Ensenyament de 21 de maig de 2014.

amb evidències de la recerca, assajos pilot i avaluacions, tot liderant el debat públic sobre l'equitat sense demagògies ni recels.

- h) El teixit empresarial ha de donar suport a l'equitat educativa, almenys, per raons d'eficiència i de retorn econòmic. Ha de moderar i controlar la dinàmica d'atracció (*push*) que exerceixen les ofertes de treball amb requisits d'ESO a l'hora d'abandonar els estudis. Ha d'apostar per la requalificació permanent de la mà d'obra i del capital humà, tot afavorint la continuïtat d'estudis i la titulació postobligatòria amb facilitats modulars i compatibles entre la feina i l'institut.

Primer objectiu: reduir l'abandonament prematur i augmentar les titulacions de secundària superior

El 2015, la taxa d'abandonament educatiu prematur AEP ha baixat al 18,9% des d'un màxim històric al qual es va arribar el 2008: un 33%. En valors absoluts, l'abandó prematur suma un total de 94.730 joves entre 18 i 24 anys que ja no estudien ni tampoc han assolit titulacions de secundària superior.

Catalunya té, el 2015, la meitat del volum d'abandonament educatiu prematur que tenia el 2008, i, per tant, hi ha marge de millora per continuar baixant aquest percentatge. De fet, si continua la mateixa tendència dels darrers cinc anys, la taxa AEP el 2020 seria del 11,6% i quedaria així una mica per sobre de l'objectiu europeu del 10%.

Per tant, no n'hi ha prou de mantenir la tendència inercial, sinó que cal impulsar accions múltiples per tal d'incloure 47.230 joves que abandonen com a nous titulats i escolaritzats en FP i batxillerat. Durant el curs 2016-2017, la matrícula en aquestes etapes postobligatòries ha crescut en 6.055 nous entrants respecte al curs anterior. Si segueix la mateixa tendència d'augment de matrícula en els propers tres cursos, fins al curs 2019-2020, tampoc no s'assoliria l'objectiu europeu del 10% d'AEP. Ens quedaria un 62% de l'objectiu europeu sense acom-

plir si l'ambició contra l'abandonament la definim segons l'assoliment de titulacions postobligatòries més que mantenint formats els joves en cursos de garantia juvenil o en escoles d'adults per graduar-se en ESO.

Per altra banda, l'augment de l'escolarització no es tradueix en un augment de les taxes de titulació postobligatòria, tal com demostra Carabàña (2016). Tenim taxes d'escolarització molt properes a la mitjana europea, però, tot i romandre a l'escola un temps equivalent, no s'obtenen les mateixes taxes de titulació. L'any 2013, l'escolarització entre els 18 i 24 anys rondava el 54%, com a Europa, però la taxa de graduats en la secundària superior estava 13 punts per sota de la mitjana europea. El 41% de joves que no es van titular es descomponen entre un 23,6% comptabilitzat com a abandonament i el 17,4% considerats com a escolaritzats encara sense titular. Com ja hem vist en contrastar els resultats de PIACC amb les taxes de titulació, al voltant del 15% dels joves queden penalitzats sense titulació, malgrat demostrar un nivell acceptable de competències. Per tant, intervenen factors *in school* que dissuadeixen de la continuïtat escolar i expulsen (*pull*) un perfil predominant de joves de baix origen social i forta presència immigrant.

Ja hem anat apuntant pistes de canvis externs i interns al sistema educatiu per reduir l'abandonament i, alhora, augmentar les taxes de graduació postobligatòria. Tot i això, amb la recuperació econòmica planeja com a risc el fet que torni a augmentar de nou la taxa d'abandonament prematur i es repeteixin les mateixes inèrcies heretades entre els agents i el sistema, ja que no s'han activat els canvis estructurals necessaris i de procés.

Segon objectiu: reequilibrar la matrícula i desagregar

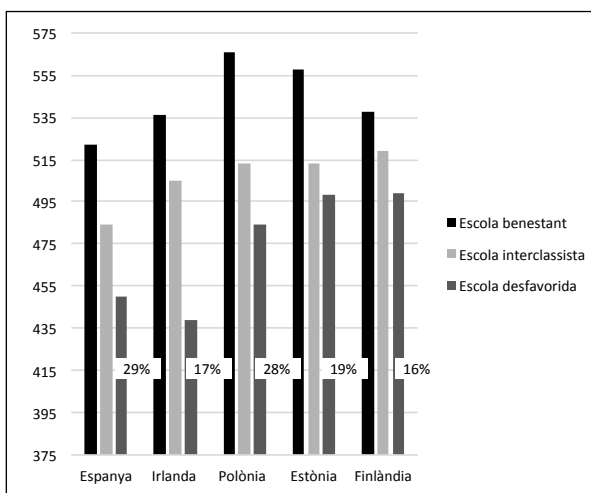
En els següents gràfics podem visualitzar bona part d'esforç pendent per a l'equitat educativa en termes de segregació de clienteles. En pri-

mer lloc, cal posar l'objectiu a millorar el nivell de competències en les escoles interclassistes que concentren el gruix de l'alumnat. Mentre a la resta de països del gràfic 1, els resultats PISA són equivalents, a Espanya, el perfil d'escola interclassista està per sota, amb 31 punts de diferència. Traduïda la diferència de puntuació PISA en temps, implica que l'escola interclassista a Espanya està 11 mesos escolars per darrere de les seves equivalents a Polònia, Estònia o Finlàndia.

En segon lloc, cal posar el focus en les escoles desfavorides. Mentre que Espanya i Polònia presenten nivells equiparables d'alumnes escolaritzats en aquest tipus d'escoles (29%), hi ha un diferencial de 34 punts PISA entre ambdós països (també 11 mesos escolars menys entre ambdues). Si ens comparem amb Estònia o Finlàndia, el diferencial a favor de les seves escoles d'alta complexitat és de 48 punts (amb una detracció de 17 mesos o quasi 2 cursos per darrere).

Gràfic 1.

Puntuacions a PISA-2012 en Matemàtiques per composició social de l'escola



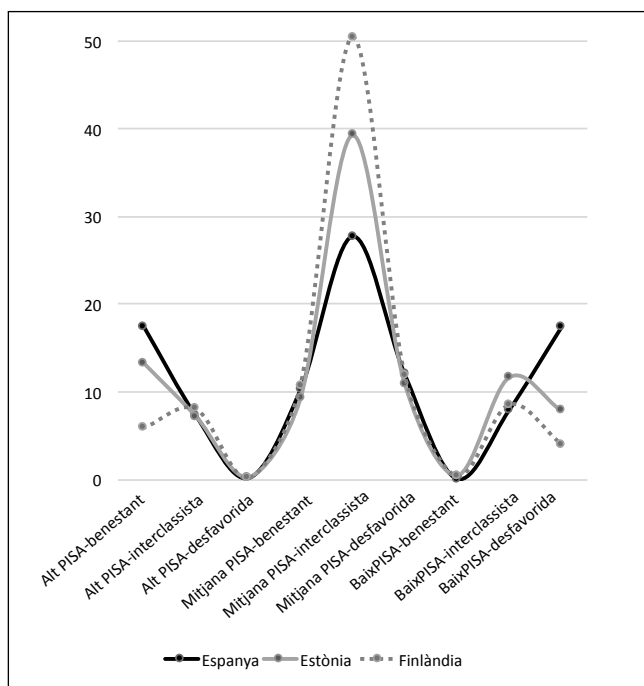
Nota: El pes de l'alumnat en escoles desfavorides es presenta en percentatge.

Font: Elaboració pròpia a partir de PISA (2012). Data_Figure II.2.10.

El gràfic 2 encara és més eloqüent del gruix del problema que hi ha darrere dels modestos resultats de les escoles interclassistes i de les escoles desfavorides. El gràfic presenta la repartició de la matrícula d'alumnat per tipologies d'escola definides per la seva composició social i els resultats a PISA-2012 en Matemàtiques. Podem comprovar com l'escola interclassista que, alhora, obté resultats en la mitjana de PISA concentra el 50% de l'escolarització a Finlàndia i el 40% a Estònia, però tan sols representa el 28% de la matrícula a Espanya.

Gràfic 2.

Distribució comparada dels alumnes per tipus d'escola als 15 anys



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA (2012). Data_Figure II.2.11.

Espanya presenta una distribució en forma de W, amb poc pes de l'escola interclassista de rendiment mitjà i una polarització simètrica entre el pes de l'escola benestant d'alt rendiment (17,4%) i l'esco-

la desfavorida de baix rendiment (17,3%). La distribució de matrícula més equilibrada a Estònia i Finlàndia és un factor determinant dels bons resultats del tipus d'escola interclassista que, per altra banda, és el símbol per excel·lència de l'escola comprensiva que educa en diversitat. En el cas espanyol caldria reduir a la meitat el pes de les escoles de baix rendiment i d'entorn desfavorit per engreixar la matrícula de l'escola interclassista. El mateix hauria de fer-se amb l'extrem benestant.

En un estudi amb disset països de l'OCDE, Vandenberghe (2002) demostra l'important impacte de l'anomenat efecte companys (*peer effect*) en els resultats escolars, que és més determinant que l'origen social, les ràtios alumnes/professor o l'experiència del professorat en l'explicació de la desigualtat acadèmica. Aquesta i altres evidències (Bonafel, 2012; Síndic de Greuges, 2008) demostren la necessitat de desconcentrar les escoles guetitzades amb forta presència d'alumnes vulnerables i baix origen social, tot redistribuint l'alumnat en centres més interclassistes per augmentar l'equitat de resultats i reduir la complexitat socioeducativa.

Un nou informe del Síndic de Greuges (2016) mostra l'augment de la segregació escolar en la darrera dècada a Catalunya. Per revertir la situació, el 48% de l'alumnat estranger a la primària i el 39% de la secundària hauria de ser acceptat en escoles interclassistes que guanyarien en diversitat i millorarien els resultats gràcies a l'efecte companys. Certs municipis han activat mesures de redistribució de l'alumnat, però d'altres encara són passius a fer-ho. Martínez i Albaigés (2014) ja demostren que l'índex d'equitat en l'escolarització d'alumnes estrangers entre la xarxa pública i la concertada havia empitjorat des del 2011, coincidint amb la crisi.

Desagregar el sistema educatiu i reduir l'abandonament augmentant les titulacions postobligatòries són dos objectius que interaccionen i es complementen entre si. Al mateix temps, eleven el nivell general de

competències i recuperen la reserva de talents que es perd a causa de la inequitat del sistema, tot distribuint les oportunitats educatives entre els grups i classes socials amb més igualtat.

MARC D'ESTÍMULS EN EDUCACIÓ EN CLAU REDISTRIBUTIVA

Per lluitar contra les desigualtats i reactivar l'ascensor social, cal promoure l'equitat del sistema educatiu des d'un nou enfocament redistributiu que ataquí les arrels i causes més estructurals i subjacents. La redistribució té com a objectiu fer que les institucions de l'Estat regulin el mercat de treball, l'activitat econòmica, el salari mínim, el sistema fiscal i els serveis públics (educació, sanitat, pensions i atenció social) per tal que generin una menor desigualtat d'oportunitats i que l'esforç redistributiu posterior sigui menor i més eficient. Segons com quedin regulades aquestes dimensions institucionals, l'Estat tindrà un paper preventiu (*ex ante*) més eficaç contra les desigualtats o passarà a exercir un paper redistributiu (*ex post*) molt condicionat per la desigualtat que no hagi estat capaç de reduir abans (Martínez Celorio, 2015b).

Si la distribució *a priori* del poder econòmic i de mercat es fa de manera més justa i equitativa, la necessitat de redistribució *ex post* es redueix de manera que es genera, des del principi, més ocupació, prosperitat, cohesió salarial i eficiència pública (Hacker, 2014; 2012). Dins del paradigma de la redistribució, trobem tota la literatura a l'entorn de la *inversió social anticipativa* (Morel, 2012; Esping-Andersen, 2010). Aquest enfocament de les polítiques de benestar defensa centrar-se no tant en la reparació pal·liativa *ex post*, sinó, sobretot, en la preparació i apoderament anticipatiu (*preparing rather than repairing*), invertint en educació i en benestar de la infància per tal de garantir major igualtat de partida i assegurar un cicle positiu d'equitat que sigui acumulatiu.

La redistribució suposa alhora un pacte o contracte intergeneracional, on la desigualtat generada i suportada pels adults no ha de ser transmesa als menors, ja que no són responsables de les decisions dels adults i no és acceptable que pateixin desigualtats heretades que condicionen en excés les seves opcions vitals.

Predistribuir implica redissenar i orientar el sistema educatiu i els serveis socials no pas per gestionar, administrar o classificar la desigualtat existent com a casos burocràtics o assistencials. El seu objectiu és ajudar a sortir de la pobresa, igualar els barris, enfortir el teixit comunitari i combatre la desigualtat d'oportunitats des d'un enfocament global d'equitat educativa.

Per adoptar un enfocament redistributiu es requereix una perspectiva temporal llarga i no a curt termini, cimentada com un pacte estratègic que vagi més enllà dels temps electorals. Alhora, cal un enfocament integral i transversal de política pública. Un bon exemple seria la recomanació 2013/112 de la Comissió Europa, adreçada als Estats, i titulada *Invertir en la infància: trencar el cicle dels desavantatges*. Es defensa un mètode transversal i multidimensional d'intervencions ben coordinades i coherents que impliquen:

- Encarar la lluita contra la pobresa i l'exclusió infantil des del punt de vista dels drets de la infància recollits en els tractats internacionals.
- Reforçar les sinergies i la governança transversal i multinivell dels diferents departaments i agents presents en els àmbits d'infància, educació, serveis socials, ocupació, salut i promoció social.
- Elaborar polítiques basades en dades i evidències, tot avaluant com afecten les reformes i els nous programes institucionals els més desfavorits.
- Promoure l'intercanvi de bones pràctiques i de coneixements, estenent intervencions de provada eficàcia i fent que els agents i les comunitats locals col·laborin entre si.

Per governar les desigualtats seguint aquests requisits, l'Administració pública ha de canviar profundament la seva inèrcia de gestió. La taula 3 serveix com a tall d'exemple de la perspectiva temporal a llarg termini a la qual s'han d'adequar les polítiques públiques. En la taula es recompten els naixements a Catalunya des del 1978 fins al 2015 i es classifiquen en etapes educatives (entre 0-18 anys al 2015). Alhora, el panel aporta dades sobre la desigualtat de resultats que experimenten els joves nascuts abans del 1997 i entre el 1978 i el 1984 que ja han completat la seva transició a la vida adulta.

Els nascuts entre el 1978 i el 1984 van ser la primera generació formada i educada en democràcia i sota la LOGSE. La seva classe social d'origen ha condicionat força els seus resultats educatius: un 62% dels qui van ser criats en la classe benestant assoleixen titulacions universitàries per un 21% entre els nascuts en la classe social més baixa. Però volem destacar una dada prou eloqüent de la desigualtat *instituída* d'oportunitats: un 64% dels fills de la classe baixa precària no van tenir mai una beca en el seu procés d'escolarització (Martínez-Celorio i Marín, 2013).

Els nascuts entre el 1978 i el 1984 tenien entre 28 i 34 anys el 2012 i vam analitzar a fons la seva desigualtat d'oportunitats en una recerca sobre la seva mobilitat social (Martínez-Celorio i Marín (2013). El 2015, molts d'ells són els pares dels nens nascuts entre el 2010 i el 2015 que estan en edat d'educació infantil. La desigualtat d'oportunitats d'una generació es trasllada com a nou punt de partida desigual per als infants. Reduir-la ara per als menors és elevar la igualtat i la cohesió futura.

D'aquí que la falta de predistribució anticipativa que ha patit la classe social més baixa es tradueixi en pitjors resultats i tot un 40% de titulació que no va més enllà de l'ESO, arrossegant un major risc d'atur, de salaris baixos i de pobresa que passen a ser les condicions de socialització transmeses en la criança dels seus fills nascuts entre el 2010 i el 2015. Trencar amb aquest cercle tancat on s'hereten les pitjors condicions vitals ha de ser l'objectiu d'una política predistributiva coherent i

Taula 3.
Panel de desigualtats educatives per edats a Catalunya

Any	Naixements	Infantil	Primària	ESO	Post-16
2015	70.138	Escolarització Curs 2012-13: ◀ 1 any: 10% 1 any: 34% 2 anys: 54% 3-5 anys: 100%	Entre el 2009 i el 2014, les aportacions públiques (Generalitat, Diputacions i ajuntaments) que subvencionen o tarifiquen les places públiques i privades de l'escola bressol (0-3 anys) s'han reduït quasi un 60% (75 milions menys)		
2014	71.238				
2013	71.591				
2012	77.438				
2011	80.861				
2010	84.015				
2009	84.849	Un 12,4% dels alumnes van a 434 centres d'alta complexitat i immigració	Entre el 2009 i el 2013 s'han retallat 488 milions d'euros en infantil i primària (-19,5%). Entre el 2009 i el 2013 s'han retallat 71 milions en menjadors, extraescolars, compensatòria i altres accions d'equitat (-23%).		
2008	89.024				
2007	83.716				
2006	82.077				
2005	79.547				
2004	76.687				
2003	72.980				
2002	68.315			Graduats ESO Pública 2014-15: -Autòctons (87%) -Magrebins (69%) -Llatins (65%) -Subsaharians (56%)	A PISA 2012, l'origen social determina els resultats un 23% més que a PISA 2009
2001	64.722				
2000	63.489				
1999	59.359				
1998	56.572				
1997	56.701				
					Un 8% d'abandonaments a 1r de Batxillerat; un 15% a FP

Taxa d'atur de 16 a 25 anys el 2014: Autòctons (43%) – Estrangers (64%)						
		Origen social dels joves de 15 a 25 anys el 2012				
	Situació vital	Benestant doble ingrés (28%)	Altres famílies doble ingrés (32%)	Família amb un sol ingrés (32%)	Baixa precària monoparen. (8%)	
1996	54.602					
1995	53.809					
1994	54.424					
1993	55.745					
1992	57.178					
1991	56.162					
1990	56.464					
1989	56.849					
1988	57.842					
1987	58.120					
1986	60.409					
1985	64.433					
1984	64.684					
1983	66.533					
1982	72.957					
1981	75.247					
1980	82.545					
1979	91.713					
1978	100.929					
28-34 anys el 2012						
% universitaris: Classe benestant (62%) vs. Classe baixa precària (21%)						
% fracàs escolar: Classe benestant (12%) vs. Classe baixa precària (40%)						
% descens educatiu: Classe professional (4%) vs. Classe obrera (35%)						
% mai sense beca al llarg de l'escolarització: Classe baixa precària (64%)						

Font: Elaboració propia a partir d'Idescat i de Martínez-Celorio i Marín (2013).

eficaç centrada en la primera etapa vital (0-18 anys), on l'equitat del sistema educatiu té un paper determinant per assolir-la.

CANVIS PREDISTRIBUTIUS EN ELS FACTORS EXTERNS

Tota estratègia equalitzadora des de l'escola s'ha de repotenciar des de dins, però també des de fora, afeblint els factors *out school* que tant la determinen (mercat de treball, sistema fiscal, inversió en benestar, educació d'adults...). Per això cal combinar un enfocament predistributiu dels factors externs que emmarqui i es compenetri amb canvis interns per a l'equitat educativa. Els canvis predistributius que proposem incideixen en canvis de política social, política familiar, lleure infantil, política local i mercat de treball. La interacció d'aquestes propostes tindria en el mitjà termini grans efectes multiplicadors per afeblir el pes extern de la desigualtat.

Renda mínima infantil per a famílies pobres

L'evidència demostra que els més afectats per l'ajust i el decrement de la inversió educativa són els alumnes de famílies empobrides per la crisi juntament amb les famílies que ja són les més desfavorides (Richardson, 2010). L'atur perllongat, l'estrès i l'angoixa familiar per la manca de recursos, l'aïllament relacional o l'estigma social d'una llar empobrida tenen conseqüències educatives per als fills escolaritzats que poden tenir seqüeles a llarg termini en les seves trajectòries.

Per això convé introduir esquemes de renda mínima garantida per a famílies amb menors en situació de pobresa (30% a Catalunya) i pobresa severa (18%). Els esquemes de rendes mínimes d'inserció (RMI) s'han de substituir per prestacions familiars (*child benefits*) per tal de cobrir tota la població menor de 18 anys de famílies pobres. Així quedarien substituïdes les desgravacions fiscals per fills, els ajuts discrecionals

dels ajuntaments i altres ajuts que fragmenten la resposta per a aquest perfil de famílies. Seria una mesura unificada i gestionada des del Departament de Benestar Social i Família.

Una renda mínima infantil podria introduir mesures de condicionalitat relacionades amb el rendiment i l'aprofitament escolar bonificant la graduació progressiva primer en l'ESO i després en les titulacions postobligatòries. Hi ha una evidència acreditada dels beneficis que representen les rendes infantils en la millora dels resultats escolars, les taxes de graduació i les condicions familiars d'educabilitat (Duncan & Magnuson, 2013; Berham, 2011; Fiszbein, 2009).

La proposta de FEDAIA anomenada *Prestació Econòmica Universal per a la Criança (PEUC)* està pensada per cobrir el 50% del cost de criança d'un infant, que a Catalunya suposa 5.037 euros anuals. Seria una prestació de 210 euros mensuals per criatura i graduada en funció de la situació familiar o la discapacitat. Si s'apliqués una prestació com la PEUC per al 30% dels menors pobres existents a Catalunya, implicaria una despesa o inversió social de 1.056 milions anuals. Generaria un retorn econòmic d'uns 340 milions anuals i, per tant, el cost real per a la hisenda catalana (exclòs el seu retorn) seria de 716 milions anuals que equivaldrien al 4,5% del frau fiscal anual actualment existent.

Alhora, l'elevació del salari mínim fins als 1.000 euros, l'activació laboral dels pares pobres en situació d'atur de llarga durada i els incentius a la contractació per a perfils vulnerables, anirien alleugerant el percentatge de famílies amb fills en situació de pobresa.

Parentalitat positiva i famílies educadores

La introducció de programes de parentalitat positiva en la primera infància (0-6 anys) des dels centres de salut actuaria de manera multiprofessional (pediatres, mestres, assistents socials, treballadores famíli-

ars...) per garantir llars ben estructurades, bones pràctiques de criança i suport a l'aprenentatge dels fills. Millorar, capacitar i apoderar les famílies de menor capital formatiu en el seu vincle amb el professorat, l'escola, la cultura i la ciutat ha de ser una estratègia reforçada des del món local i associatiu.

La participació dels pares a les AMPA i en les activitats cíviques i de barri forma part del capital social familiar i influeix en les actituds i els rendiments dels fills. Les famílies d'ingressos baixos i les famílies immigrants són les que menys participen en les escoles dels seus fills, especialment en escoles públiques on no hi ha una AMPA constituïda.

Com a contraprestació de la renda mínima infantil, ja hem destacat la necessitat d'incorporar processos d'acompanyament i mentoria pensats per als pares i mares que acabaran redundant en el benestar i l'aprenentatge dels fills.

Un dels objectius a aconseguir seria que en tota escola s'organitzi una AMPA o una AFA, donant més dotació i recursos com a gestores de serveis i com a líders comunitaris. Dins d'aquest objectiu, les AMPA consolidades i que funcionen bé haurien d'apadrinar i tutoritzar la creació de noves associacions en les escoles més vulnerables on els pares i mares no estan organitzats.

Accés al lleure i garantia d'estiu educador

A l'entorn d'un 20% dels menors de 16 anys no participen en cap activitat de lleure i un 13% no es poden permetre anar de colònies, viatges de fi de curs i altres activitats de pagament, segons les dades de l'ECV (2014). El temps de lleure és una esfera directa de desigualtat que accelera la bretxa d'avantatges i desavantatges cognitius, socialitzadors i capacitadors en funció del capital cultural i econòmic de les famílies. Per empitjorar-ho, la compactació de la jornada escolar en els instituts

públics afecta molt negativament els menors de l'ESO (12-16 anys), en quedar-se sense una oferta de lleure i activitats extraescolars de qualitat. Al mateix temps, l'absència d'activitats de lleure a l'estiu impacta de manera negativa en la represa escolar del curs següent.

Cal una oferta local enriquidora d'activitats de lleure educador des dels ajuntaments que coordinin el temps fora de l'escola amb les entitats, les escoles i els instituts, on es prioritzi l'atenció, el reforç i l'estimulació dels menors en situació socialment vulnerable, tant a l'hivern com a l'estiu.

La LEC (2009), en l'article 6.6, ja preveia convocar ajuts per al lleure educador entre les famílies de menor renda. El 2010 es destinaven 14,6 milions a subvencionar activitats extraescolars que han estat retallats a la meitat a partir del 2013, però es tracta d'uns recursos que s'haurien de recuperar i multiplicar (Martínez-Celorrio, 2016). D'altra banda, la inversió educativa dels ajuntaments s'ha reduït un 19% durant els anys de crisi, en detriment, entre d'altres, de les activitats d'esport, lleure i música dels menors.

Polítiques locals de desagregació i municipalització

Una estratègia predistributiva justa implica igualar en recursos totes les escoles, tot evitant la dualització entre pública i concertada i qualsevol forma de segregació per raons socioeconòmiques. Assolir un major equilibri del mapa escolar i una menor segregació entre escoles per la seva composició i les seves clientele és un objectiu ja fixat en la LEC (2009) que faculta els municipis a vetllar pel seu compliment. Segons Martínez i Albaigés (2014), la major segregació dels alumnes estrangers de Catalunya en relació amb altres comunitats autònomes es concentra en les àrees més poblades del país: Baix Llobregat, Barcelonès, Vallès Occidental, Gironès, Segrià, Tarragonès i Baix Penedès.

La segregació escolar a Catalunya és superior a la segregació urbana per barris i no es limita a la dualitat entre pública i concertada, sinó que també afecta la segregació interna de la xarxa pública. La segregació tampoc no està correlacionada amb el pes migratori present en cada municipi. Tenim bons exemples d'experiències locals de desagregació a Girona, Manlleu, Olot, Terrassa o Mataró (Bonal, 2012). Però, tot i així, certs instruments recollits en la normativa com la reserva de places no són utilitzats per la meitat de municipis majors de 10.000 habitants

Ja hem vist abans com la distribució d'una matrícula més equilibrada i interclassista faria augmentar els resultats. Alguns autors com Bonal (2015; Ferrer, 2011) han demostrat el significatiu *peer effect* en positiu que es produeix en centres socialment mixtos i l'efecte negatiu que té l'excessiva concentració tant d'alumnat estranger com de baix rendiment en determinades escoles guetitzades.

Desagregar i equilibrar el mapa escolar no tan sols s'ha de fer redistribuint la matrícula, sinó també enxarxant les escoles en una nova cultura col·laborativa entre centres que funcionen i centres *difícils*, on cal potenciar i alliberar temps docent per l'intercanvi d'ajut i d'experiències. Les escoles, mestres i AMPA que cooperin entre si han de rebre bonificacions i distincions per incentivar aquest nou treball en xarxa per recosir i desagregar el sistema.

En el futur esquema de governança de l'ensenyament, els municipis més grans de 10.000 habitants han de tenir un major protagonisme gestor, supervisor i facilitador de les escoles. L'aïllament dels centres del seu entorn, sobretot a secundària, ha de donar pas a fórmules de gestió entre els municipis i els serveis territorials. Els municipis no tan sols han de ser clau a l'hora de reequilibrar el mapa escolar o de completar serveis on no arriba ensenyament. La governança multinivell del sistema guanyarà en eficiència com més coordinades i compartides siguin les decisions a escala local.

Corresponsabilitat del mercat de treball i la societat

Els agents del mercat de treball (sindicats i empresaris) han de consensuar quina ha de ser la seva funció davant de l'objectiu d'equitat educativa. Per tradició històrica, la configuració del mercat de treball a Espanya i Catalunya es caracteritza per l'*empresarialitat* amb força discrecionalitat per gestionar els mercats interns de les empreses sense connexió amb el sistema d'FP dissenyat en forma escolar. Per contra, els països de tradició germànica han configurat un model de *professionalització* amb una FP dual que reproduïx el sistema gremial d'aprenentatge d'oficis. La clau va ser que el taylorisme mai no es va aplicar del tot als països germànics, mentre que va passar tot el contrari als països llatins d'industrialització tardana.

La corresponsabilitat de les empreses i del mercat de treball amb el sistema educatiu català ha d'obrir una nova etapa que no ha de limitar-se a l'àmbit de l'FP o de les universitats. Els requisits de contractació establerts en els convenis sectorials i en la negociació col·lectiva han d'incentivar l'assoliment de titulacions de secundària superior entre els joves i no actuar com a atracció (*push*) de l'abandonament prematur.

S'han d'articular modalitats flexibles que permetin treballar i completar de manera modular les titulacions d'FP mitjana i FP superior. Alhora, les empreses han de facilitar els processos d'acreditació de competències de l'experiència laboral com a instrument incentivador de retorn modular a les titulacions en FP. Per últim, els agents socials haurien d'acordar progressivament exigir les titulacions en FP mitjana com a nou llindar bàsic en substitució de l'ESO per a les ocupacions genèriques.

També l'Administració pública ha de revisar els seus requisits formatius d'accés als cossos de funcionaris, tot elevant l'actual mínim de graduat escolar per ser mosso d'esquadra, per exemple. Les titulacions de la secundària superior (FP mitjana i batxillerats) haurien de ser, a mitjà

termini, el nou llindar mínim en la contractació dels joves d'una forma progressiva i negociada.

Per últim, l'Administració pública també ha vincular l'obtenció del carnet de cotxe i moto a tenir el títol de graduat en ESO. Si aquest és el nivell considerat com a *salari cultural bàsic*, no s'entén que es permeti conduir per la via pública sense haver-lo superat. Seria un incentiu tant per a l'educació bàsica d'adults com per als joves desfavorits que s'activarien a formar-se per evitar el *cost de descens simbòlic* que suposaria no tenir el carnet de conduir motos, especialment.

CANVIS POTENCIADORS DE L'EQUITAT INTERNA DEL SISTEMA

Els canvis i estímuls predistributius de tipus extern que hem descrit s'orienten a afeblir el pes determinant de les desigualtats socials en els resultats i a fer augmentar els retorns socials i econòmics de l'equitat educativa. En aquest apartat, descriurem els canvis interns del sistema que han de conduir a elevar el nivell general de competències des de la inclusió i els diferents enfocaments de la igualtat d'oportunitats.

El model d'escolarització de masses vigent des dels anys seixanta mitjançant l'escola estandarditzada, l'autoritat magistral i els currículums prescrits i centralitzats és disfuncional per a la nova era creativa i la societat del coneixement. Són els factors escolars, didàctics i curriculars els que també generen fracàs escolar, exacerben la bretxa social d'entrada i s'imposen com a norma rígida i uniforme a un alumnat cada cop més divers, multicultural i digitalitzat. L'escola sí que importa i ha de canviar processos i rutines de funcionament que s'han demostrat ineficients i gens equitatius (Schmidt, 2015; Faubert, 2012; Heckman, 2011; Field, Kuczera i Pont, 2007). L'Estat té en el sistema educatiu un instrument poderós de predistribució que ha de generar major equitat des de canvis interns i estructurals que adaptin el currículum i les metodologies als nous temps.

Invertir en petita infància i universalitzar l'escola bressol

L'escola bressol i la criança de 0-3 anys és una etapa clau per fonamentar les futures bases i els rendiments de l'aprenentatge cognitiu i no cognitiu. Per cada dòlar invertit en serveis d'atenció a primera infància, el retorn i la rendibilitat està entre el 7% i 10% en benefici de l'Estat i dels contribuents (Heckman, 2011). Els beneficis multiplicatius de la inversió en primera infància acumulen rotundes evidències tant en països avançats com en vies de desenvolupament (Denboda, 2014; Duncan, 2011; Nadeau, 2011; Esping Andersen, 2010). Invertir en primera infància assegura taxes més altes de graduació postobligatòria, d'assolir títols universitaris sense tanta influència de l'origen social i, alhora, possibilita una major mobilitat social ascendent (Resuttica, 2004).

En el cas de Catalunya, tots els alumnes resilients d'entorns desfavorits, que són un 13% i estan capturats per PISA-2009, van completar l'etapa 3-6 anys (Ferrer, 2011). El curs 2013-2014, el 36% dels nens de 0-2 anys estaven escolaritzats a Catalunya, lluny del 51% del País Basc. El problema rau en la no gratuïtat i desigualtat d'accés, ja que, mentre el 65% dels pares universitaris escolaritzen els seus petits, ho fan el 32% dels pares amb estudis primaris (Síndic de Greuges, 2015). Entre els fills d'estrangers només representen el 4% quan suposen el 20% en el grup poblacional d'aquestes edats.

Per tant, cal convertir en gratuïta una oferta diversificada de serveis de criança entre els menors de 3 anys (escoles bressol, guarderies, llars de criança o grups de mares de dia). A causa de les retallades i l'austeritat lineal, les aportacions públiques que subvencionen o quantifiquen el cost de les places s'han reduït fins als 53,4 milions el 2013 (Síndic de Greuges, 2015). Una mesura predistributiva expansiva i gratuïta de l'escola bressol representaria multiplicar per 6 la despesa pública del 2013 i suposaria una inversió anual de 327 milions (l'equivalent al 2% del volum anual de frau fiscal estimat a Catalunya).

Nova etapa intermèdia (10-13 anys)

En l'estructura d'etapes educatives del sistema es produeix una transició forçada als 12 anys amb el canvi de l'escola primària cap als instituts i els centres de secundària. És una ruptura que no està ben vehiculada ni respon a les necessitats concretes de maduració. Als 12 anys, els alumnes encara no han entrat en l'etapa de pensament abstracte pel seu desenvolupament natural (s'hi entra als 14 anys), però el sistema l'anticipa i l'imposa. Als 9 anys finalitza el procés de lectoescriptura i la matemàtica bàsica i s'obre una etapa intermèdia entre els 10-13 anys de desenvolupament cognitiu centrat en les operacions concretes, on s'ha de treballar la curiositat, la creativitat i les intel·ligències múltiples des de metodologies actives i interdisciplinàries.

Instituir una nova etapa intermèdia que inclogui de 5è de primària a 2n d'ESO, en un clima de treball híbrid entre la calidesa de la primària i l'exigència de la secundària, resoldria el desajust que es produeix en els dos primers anys d'ESO i que es tradueix en un 6% de repetidors cada curs. Un mal començament de l'ESO condiciona la trajectòria posterior, especialment entre l'alumnat socialment més vulnerable, que és al que pitjor repercuteix aquest tall tan brusc entre l'escola i l'institut.

Comprensivitat sense repeticions ni *streaming*

Multitud de recerques demostren els efectes negatius de les repeticions i dels agrupaments per capacitat. Són un causant directe de desigualtat, desmotivació, *bullying* i abandonament sense que sigui demostrable que augmenti les taxes de graduació (Bridgeland, 2010; Brophy, 2006). Finlàndia té un sistema comprensiu basat en el suport personalitzat constant i en la modularització optativa en el batxillerat que inclou continguts proveïts dins i fora dels instituts, de manera que l'alumne es va construint el seu itinerari curricular. En lloc de repetir tot un curs, tan

sols es repeteixen aquells mòduls o àrees no superats. La seva taxa de repetidors és del 4% (Välijärvi i Sahlberg, 2008).

A Espanya, el 33% dels alumnes de 15 anys ha repetit algun any al llarg de la seva trajectòria. El problema és que, entre els alumnes d'origen desfavorit, la taxa és del 53%. De fet, a igual nivell de competència PISA, el sistema fa repetir a Espanya els alumnes desfavorits fins a 4 cops més respecte dels que no són pobres (OCDE, 2014).

El cost anual de les repeticions suposa el 14% de la despesa en primària i secundària (OCDE, 2011). Traslladat al cas català, amb una menor taxa de repetidors a primària i a secundària, el cost de les repeticions pot representar el 7,5% del total de despesa escolar (320 milions anuals). Una quantitat aprofitable si erradiquem la repetició i destinem els recursos a solucions més personalitzades, d'acompanyament, modularització i comprensivitat inclusiva, tal com fan a Finlàndia.

La literatura sociològica ha demostrat que l'agrupament per nivells de capacitats (*streaming*) no és una mesura puntual i reversible, sinó tot el contrari, acaba instituïda als instituts com una mesura irreversible de segregació horitzontal. A més, l'assignació a grups de nivell no depèn només de criteris de rendiment i conducta, Oakes (2005) va demostrar que els joves més pobres i de minories ètniques tenen més probabilitats d'acabar en els grups de baix nivell malgrat tenir capacitats més elevades. La metaanàlisi de Nusche (2009) arriba a les mateixes conclusions.

S'estima que, a Catalunya, a l'entorn del 30% d'alumnes de 15 anys estan agrupats en *streaming* de baix nivell (amb fort predomini en la xarxa pública i d'alumnat d'origen social baix) sense que aquesta mesura dels centres millori els seus resultats ni les seves aspiracions (Aymerich, 2011; Ferrer, 2009). Funciona com un *efecte Pygmalión* negatiu, com a profecia autocomplerta que condueix l'alumnat més vulnerable, més repetidor i més desmotivats pels continguts cap a l'abandonament i la insuficiència de competències.

Ens cal un replantejament a fons de com educar l'adolescència sota un marc de comprensivitat més inclusiu, personalitzat i eficient, sense repeticions ni *streaming*. La sobreacademització de l'ESO ha estat un procés distorsionador dels plantejaments originals de l'atenció a la diversitat que cal revertir, tot redefinint els propòsits i les metodologies de l'ensenyament secundari en perspectiva 2020.

Nou nucli curricular i noves formes d'aprendre

Mantenim un format curricular a la secundària pensat per a l'escolarització de masses d'una societat industrial que ja no existeix. Tenim uns currículums sobrecarregats, dissenyats amb una mentalitat predigital, enciclopèdica i memorística. Alhora, el coneixement continua parcel·lat en assignatures amb un professorat especialista que gairebé no treballa en comú, ensenya i avalua tal com ho van fer amb ell/a i recela del treball interdisciplinari.

Segons l'Informe TALIS de l'OCDE (2013), el 87% del professorat espanyol de l'ESO mai no ha observat l'aula d'altres professors, una xifra que duplica la mitjana de l'OCDE i que a Corea es redueix al 5%. Quasi la meitat dels professors espanyols (48%) mai no han participat ni col·laborat en activitats conjuntes amb altres assignatures. També resulta el doble que la mitjana de l'OCDE (23%), mentre que en països com Polònia o Dinamarca, aquest perfil individualista és tan sols el 10% del professorat.

L'ESO ha quedat *batxilleratitzada* per una bona part del professorat, que mai ha acabat d'assimilar la comprensivitat i l'augment de la diversitat de l'aula com a reptes de creixement professional. Els nous canvis socials externs exigeixen una revisió profunda del currículum i de les formes escolars d'ensenyar i aprendre. S'ha d'aprimar i flexibilitzar el currículum prescrit, donar més llibertat organitzativa d'espais i temps a un professorat més ben capacitat que actuï amb metodolo-

gies actives i enfocaments interdisciplinaris (Coll, 2016; Martínez-Celorrio, 2016).

L'aprenentatge matemàtic als 15 anys, per exemple, està massa centrat en la matemàtica més abstracta i no pas en l'aplicada i la matemàtica social. Aquesta decisió curricular fa que s'exacerbi la desigualtat de resultats per origen social (OCDE, 2016). D'aquí la recomanació de centrar-se millor en els fonaments durant més temps per després poder extrapolar i seguir amb continguts més personalitzats i sempre vinculats a la vida real.

El currículum bàsic, especialment a l'ESO, no ha d'estar tan detallat ni prescrit com ara ho està, ja que intenta abastar molt i aconsegueix resultats modestos i massa superficialitat. La introducció de la nova etapa intermèdia (10-13 anys) permet un nou disseny curricular més coherent i integrat que fonamenti millor les bases de l'aprenentatge intel·lectual entre els 14-16 anys. Per això, cal determinar quins nuclis fonamentals dels sabers permeten l'aprenentatge rellevant i aprimar continguts redundants i enciclopèdics, tal com fa la nova reforma a Finlàndia (2016).

La introducció de formes globalitzadores curriculars com l'aprenentatge basat en projectes en les escoles més innovadores demostra que té un impacte igualador i de major eficàcia que el model magistral tradicional, almenys als Estats Units (Martínez-Celorrio, 2016). Per liderar les noves formes curriculars i didàctiques cal un replantejament a fons de la formació inicial del professorat i una reforma de les facultats d'educació, massa aïllades en si mateixes i reproductores d'un currículum taylorista i gens coordinat, que no respon a les necessitats actuals d'aprenentatge, sinó més aviat a relacions de força i interès corporatiu dels departaments implicats.

Tercera secundària de garantia juvenil per atraure l'abandó

Cal integrar els programes de garantia juvenil, escoles d'adults per treure's el graduat, unitats externes d'escolarització i centres de segona oportunitat en una *tercera secundària* com a *track* recuperador dels abandonaments. Dissenyada de manera flexible i modular i sota inspecció educativa especialitzada, s'ha d'orientar cap a la titulació professional i educativa dels joves beneficiaris, per tal de recuperar l'autoestima i accelerar l'adquisició de competències bàsiques.

La *tercera secundària* (en paral·lel i equivalent amb el batxillerat i l'FP mitjana) actuaria des de la igualtat capacitadora i la igualtat reactivadora amb clars components d'educació social. Les accions no s'han de limitar a buscar la primera inserció en un mercat de treball d'alta rotació i precari, sinó a garantir un esquema d'acompanyament fins a assolir una titulació postobligatòria. Per això cal potenciar els mecanismes modulars i oberts que permetin personalitzar la formació, la pràctica, l'aprenentatge cultural i l'acreditació flexible que entronqui amb les titulacions reglades de l'FP mitjana.

La inscripció en aquests esquemes no hauria de ser voluntària com passa ara, sinó responsabilitat dels ajuntaments i censar tots els abandonaments i atraure'ls cap a aquesta *tercera secundària*, tal com fan als països escandinaus. Per tal d'evitar un tracte discriminatori, cal derogar el requisit de nacionalitat espanyola que exclou els joves de nacionalitat estrangera dels actuals programes de garantia juvenil.

La *tercera secundària* quedaria reforçada amb una xarxa de mentoria social per part de professionals d'empresa que actuarien com a referents de la inclusió i elevació d'aspiracions dels joves recuperats. Alhora, caldria bonificar la inscripció amb una petita beca mensual i un paquet de bonificacions de consum cultural, musical i lleure juvenil més enllà dels seus barris.

Districtes educatius prioritaris

La classificació d'escoles i instituts segons el seu grau de complexitat decidida pel Departament d'Ensenyament ha de donar un pas més enllà. Aquesta classificació permet atorgar una certa singularitat i discriminació positiva de recursos en favor de les escoles situades en els barris més vulnerables. Però el repte és crear districtes escolars singulars en cadascun dels barris catalans que concentren major pobresa, atur i immigració. En aquests contextos d'alta complexitat, s'ha d'assajar un nou tipus de gestió de la xarxa pública en clau comunitària i integrada, amb plantilles estables de professorat més ben pagat i amb més autonomia curricular i pedagògica.

En aquests tipus de contextos, s'han de superar esquemes burocràtics clàssics i reforçar una nova etapa intermèdia entre els 10 i 14 anys, travessant els límits que imposa la separació estricta d'etapes educatives entre primària i ESO. Aquestes i altres mesures singulars només poden ser gestionades des d'un districte escolar amb poder delegat per emprendre canvis i innovacions que millorin els resultats i la convivència, com per exemple:

- augmentar el salari dels educadors, atesa la complexitat del barri,
- estabilitzar plantilles competents i ben formades de professorat,
- alliberar temps lectiu al professorat perquè pugui reflexionar sobre la seva pràctica, formar-se, coordinar-se o implicar-se en el treball comunitari,
- reforçar el nombre d'educadors socials i mediadors comunitaris,
- obrir els instituts a les tardes amb horari lectiu i extraescolar,
- tenir 2 professors per aula quan sigui necessari,
- introduir metodologies d'aprenentatge cooperatiu, inclusiu i per projectes, tot evitant l'agrupació d'alumnes per *streaming*,
- vincular les escoles i els instituts amb la ciutat educadora, fent de la ciutat un text curricular a investigar, descobrir i aprendre a partir dels seus recursos, empreses, administracions i instal·lacions

(d'energia, de subministraments, de reciclatge, de transports, de cultura , etc.),

- acceptar encàrrecs d'empreses i col·lectius per resoldre problemes i exercicis de la vida econòmica real,
- instal·lar minicentrals solars a les teulades d'escoles i instituts, amb manteniment a càrrec de professionals i dels mateixos alumnes,
- obrir l'avaluació dels projectes, exercicis i encàrrecs desenvolupats pels alumnes a tribunals d'adults, veïns i professionals de reconegut prestigi,
- garantir mentories d'acompanyament al final de l'ESO i al llarg del batxillerat i dels estudis d'FP per reduir els abandonaments i les males eleccions d'especialitat,
- reconèixer l'esforç meritocràtic dels alumnes i la millora personal de resultats amb un sistema de bons, incentius culturals i gratificacions adequades a la seva edat.

Moltes d'aquestes actuacions són avui impossibles de realitzar des dels centres considerats individualment i des dels marcs normatius vigents. El districte ha de funcionar en una escala supraescolar i intercentres que articuli, gestioni i experimenti una nova forma d'ensenyar i d'aprendre. Els districtes prioritaris i singulars seran capaços de potenciar un nou ecosistema de cohesió i èxit socioeducatiu que trenqui el cercle tancat de la desigualtat, conjuntament amb la resta de mesures que anem exposant.

Sistema propi de beques, que dupliqui la inversió

L'article 158.2.b de la LEC (Llei d'educació de Catalunya) preveu un sistema propi de beques i ajuts a l'estudi. Les beques incrementen un 28% la possibilitat de graduar-se en la secundària postobligatòria com més baix sigui el nivell cultural i de renda familiar (Martínez-Celorio, 2015b). No obstant això, el disseny del sistema espanyol de beques és

poc redistributiu i massa centralista i infrafinança comunitats com Catalunya. La despesa en beques a Catalunya representa el 3,5% de la despesa pública educativa, mentre que la mitjana europea és del 7,5%, a Gran Bretanya és del 9,4% i a Dinamarca quasi és el 15% (Martínez-Ce-lorrio, 2015b).

L'objectiu de duplicar la inversió en beques ha de formar part de l'estratègia catalana dels objectius Europa 2020. Duplicar-la pot suposar injectar uns 162 milions més al pressupost. Cal arribar a un consens de país per concebre un sistema de beques més equitatiu, diversificat i vinculat a l'èxit i la continuïtat educativa fins a titular-se en la postobligatòria, característiques que no són pas prou garantides per l'actual sistema.

Cal multiplicar i diversificar les beques amb tutorització i seguiment al batxillerat i a l'FP entre els fills de famílies de renda baixa, tot incorporant contraprestacions comunitàries. Repetir curs al batxillerat o no superar un mínim de crèdits a l'FP no hauria de ser motiu d'exclusió de beca com passa actualment. Al contrari, s'han de crear modalitats singulars de *beca de reforç* que incentivin la via lenta i/o la continuïtat fins a la graduació de batxillerat amb un pla personalitzat.

No es tractaria només d'una transferència monetària per cobrir costos directes, indirectes o d'oportunitat, sinó que també inclouria avantatges en el consum cultural, d'arts, museus i espectacles, participant també en projectes d'aprenentatge-servei. Les beques de reforç s'haurien d'activar durant el primer trimestre de curs per part del professorat dels centres amb una barem de rendes familiars a determinar.

S'ha de crear un Comissionat de Promoció Educativa de caire inter-departamental (Ensenyament i Universitats) per tal de projectar, impulsar i rendir transparència sobre el sistema català de beques. Així quedarien unificades les fonts estadístiques sobre beques i ajuts a l'estudi i es gestionaria el registre de becaris, avui inexistent, que hauria d'estar vinculat amb l'historial acadèmic individual.

Finançament escolar equitatiu basat en necessitats

El nou paradigma de finançament s'ha de definir d'acord amb la necessitat d'equitat. Com a criteri distributiu, el principi de la diferència de Rawls (1998) recomana assignar els recursos donant prioritat a la infància i adolescència més vulnerable i a les dianes més sensibles del sistema on es genera més desigualtat (la no titulació en secundària superior, l'abandonament prematur o la segregació entre escoles).

Si tenim en compte aquest criteri distributiu, s'obre la possibilitat de redefinir com cal aplicar la recuperació dels 358 milions d'euros que queden pendents de recuperar en els propers pressupostos per al 2017 i que s'haurien d'annualitzar per arribar a igualar el pressupost existent el 2010 i consolidar-se. A aquesta quantitat caldria afegir-hi els prop de 320 milions anuals que s'estalviaria el sistema si s'erradiquen les repeticions de curs, tal com hem vist.

Per tant, un nou sistema de finançament definit d'acord amb les necessitats i potenciador de l'equitat podria disposar de 678 milions addicionals cada any que s'haurien d'afegir a la inversió equalitzadora que ja es fa. Disposar d'un paquet anual de 678 milions permet replantejar amb voluntat política una estratègia nacional per a l'equitat educativa que amplii l'efectivitat de l'actual programa *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya* (2012).

Un bon exemple de paradigma de finançament basat en necessitats és la Llei de finançament escolar equitatiu de Califòrnia (2013). Va ser dissenyada després de la recessió patida als Estats Units i té previst invertir 18.000 milions de dòlars fins el 2021. És una llei que atorga més finançament a les escoles més necessitades, condicionat no pas als resultats acadèmics dels alumnes, sinó a plans de millora i d'innovació educativa, d'implicació de les famílies en l'escola, de parentalitat positiva i de participació dels estudiants. Els tres col·lectius-diana que s'han

prioritzat són: alumnes tutelats o en famílies d'acollida, alumnes de famílies amb baixos ingressos i alumnes de famílies immigrants. És una llei que reforça i delega més autonomia local a l'escola i les famílies per aprovar el pressupost de l'escola, tot detectant les necessitats i implicant les famílies en tot el procés.

En termes comparats a l'esforç inversor fet per Califòrnia, si la mateixa llei s'apliqués a Catalunya, suposaria una inversió equivalent i ajustada a la població, de 3.146 milions d'euros fins l'any 2021 (630 milions anuals). Tal com hem vist, el fons extraordinari de 678 milions superaria aquesta quantitat i ens homologaria internacionalment.

CONCLUSIONS

La missió del sistema educatiu és elevar el nivell cultural i de competències de manera universal i cohesionar la societat mitjançant l'exercici eficaç i transversal de la igualtat d'oportunitats. En un sistema equitatiu, els factors adscriptius de l'alumne (origen socioeconòmic, estrangeria o discapacitat) no poden ser barreres que limitin els seus òptims, potencials i oportunitats d'aprenentatge. Al llarg d'aquest capítol hem emmarcat i clarificat de què parlem quan parlem d'equitat educativa i hem presentat els diferents enfocaments, condicionants, objectius i dianes d'intervenció.

Alhora, hem contextualitzat l'equitat educativa dins la perspectiva de la predistribució per tal d'atacar les desigualtats des de les arrels i des de les seves causes més estructurals i subjacents. Si la societat no es corresponsabilitza de l'equitat externa, difícilment l'escola podrà lluitar ella sola contra la desigualtat que la condiona. Les nostres propostes s'acompanyen d'un fons identificat que estimem al voltant dels 678 milions anuals (358 milions a recuperar de les retallades 2009-2013 i 320 milions com a estalvi per erradicar les repeticions). Seria una estimació i una quantitat consolidable anualment a partir d'ara. Una quantitat

que cal sumar a les partides i mesures que ja destinen la Conselleria d'Ensenyament i els ajuntaments en els àmbits d'inclusió i equitat.

Per tant, continuarem lluny de tenir un finançament suficient i a l'altura del que correspon a Catalunya per nivell de riquesa i desenvolupament econòmic. Però no partim de zero. No obstant això, al marge de la disponibilitat futura d'aquests 678 milions, el que considerem més important és oferir un primer mapa per augmentar l'equitat educativa obert al debat i la contrastació.

L'esforç i les decisions de la nova Conselleria d'Ensenyament des del 2016 estan girant cap a una agenda política més compromesa amb l'equitat i la inclusió. Encara és d'hora per veure si aquest gir serà transcendent i suposarà o no un punt d'inflexió realment transformador respecte de les inèrcies del passat. Una d'aquestes inèrcies ha estat obviar o esquivar una anàlisi completa i globalitzada entorn de l'equitat educativa on s'incloguin tant els seus condicionaments externs com els factors interns que la limiten. El gran debat *Ara és Demà*, propiciat des del Consell Escolar de Catalunya, no ha incorporat un eix centrat a millorar l'equitat del sistema, com si aquest no fos el tema estratègic de les transformacions que cal decidir i debatre. Esperem que aquesta contribució ajudi a dibuixar un nou mapa de mesures d'intervenció i de polítiques públiques predistributives que ambicionin augmentar l'equitat educativa i la cohesió social, des de fora i des de dins del sistema.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

AYMERICH, R. et al. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. «Polítiques», 73. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BEHRMAN, J. R.; PARKER, S.W.; TODD, P.E. (2011). «Do Conditional Cash Transfers for Schooling Generate Lasting Benefits? A Five-Year Follow-Up of PROGRESA/Oportunidades». *Journal of Human Resources*, núm. 46 (1), p. 93–122.

BONAL, X. (2015) (dir.). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. «Informes breus», 60. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

– (2012). *Municipis contra la segregació escolar*. «Dossiers de premsa», 7. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BRIDGELAND, J. et al. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Washington: Civic Enterprises, LLC.

BROPHY, J. (2006). «Grade Repetition». París: International Institute for Educational Planning, UNESCO. «Education Policy Series», núm. 6.

CAPSADA, Q.; HOECKEL, K.; ORTIZ, L. (2013). *Educació, competències i mercat de treball*. «Informes breus», 42. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CARABAÑA, J. (2016). «¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en 45 Secundaria Superior?». A: *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

CAUSA, O.; CHAPUIS, C. (2009). *Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*. París: OECD. «OECD Economics Department Working Papers», núm. 708.

CEBOLLA, H. et al. (2015). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Fundació La Caixa.

COHEN, G. A. (2008). *Rescuing Justice and Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

COLEMAN, J. (dir.) (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.

COLL, C. (2016). «La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible». A: VILALTA, J.M. (dir.) *L'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. «Polítiques», 84. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CONNELL, R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

DENBOBA, A. et al. (2014). *Stepping Up Early Childhood Development: Investing in Young Children for High Returns*. Washington DC: World Bank.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. (2013). «Investing in Preschool Programs». *The Journal of Economic Perspectives*, núm. 27(2), p. 109-132.

ESPING-ANDERSEN, G.; PALIER, B. (2010). *Los tres grandes retos del Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.

FAUBERT, B., (2012). *In-school Policies and Practices for Overcoming School Failure: A Literature Review*. OECD. «Education Working Paper». París: OECD.

FERRER, F. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. «Polítiques», 74. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

– (2009). *Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. «Polítiques», 70. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FIELD S.; KUCZERA, M.; PONT, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París: OECD.

FISZBEIN, A. *et al.* (2009). *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC: World Bank.

GADDIS, S.M. (2013). «The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement». *Social Science Research*, núm. 42(1), p.1-13.

GONZÁLEZ, J.J. (2005). «Estado de Bienestar y desigualdad». A: GONZÁLEZ, J.J.; REQUENA, M. (ed.). *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza Editorial, p. 165-192.

GREENWALD, R.; HEDGES, L.; LAINE, R. (1996). «The Effect of School Resources on Student Achievement». *Review of Educational Research*, núm. 66 (3), p. 361-96.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. United Kingdom: Routledge.

HECKMAN, J. (2011). «The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education». *American Educator*, vol. 35, núm. 1, p. 31-35.

HUSEN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

JACKSON, M. *et al.* (2007). «Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment». *Acta Sociologica*, 50 (3), p. 211-229.

KORPI, W.; PALME, J. (1998). «The Paradox of Redistribution and Strategies of Quality: Welfare State Institutions, Inequality, and Poverty in the Western Countries». *American Sociological Review*, núm. 63 (5), p. 661-687.

LEVIN, H.M.; ROLDÁN, M.B.; GARCHET, P. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Santiago: PREAL-UNESCO.

MARTÍNEZ, M.; ALBAIGÉS, B. (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. «Polítiques», 75. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X. (2016). «Impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu». A: VILALTA, J.M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. «Polítiques», 84. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

– (2016). «Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo». A: *Informe España 2016*. Madrid: Cátedra Martín-Patino.

– (2015a). *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajuts a l'estudi*. «Informes breus», 61. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

– (2015b). «Buena predistribución y mejor redistribución contra las desigualdades». A: *ESADE, Índice de Confianza Social 2014*, ps. 110-119. Barcelona: ESADE.

MARTÍNEZ-CELORRIO, X.; MARÍN SALDO, A. (2016). *Crisi, descens social i xarxes de confiança*. «Documents de treball», 26. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

– (2013). «Orígens de classe, educació i mobilitat social. Ascens i descens social de les persones joves en el context de crisi». A: *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*, vol. 2, p. 267-314. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

– (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. «Polítiques», 71. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2009). «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO». *RASE-Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, p. 56-85.

MOREL, N.; PALIER, B.; PALME, J. (ed.) (2012). *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol: Policy Press.

MORENO, L. (2014). *La Europa asocial*. Barcelona: Península.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Book.

MURILLO, F.J. (2005). «¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España». *Tendencias Pedagógicas*, núm. 10, p. 29-45.

NAUDEAU, S, N. et al. (2011). *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington: DC: World Bank.

NUSCHE, D. (2009). *What Works in Migrant Education? Review of Evidence and Policy Options*. «OCDE Education Working Paper», núm. 22.

NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelon: Paidós.

OAKES, J. (2005; original 1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press.

OCDE (2016). *Are Disadvantaged Students Given Equal Opportunities to Learn Mathematics?*. OECD. «PISA in focus», núm. 6.

– (2013). *TALIS 2013-Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

– (2011). *When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School: What Does it Mean for Education Systems?* OECD. «PISA in focus», núm. 6.

– (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA. París: OECD.

PHILLIPS, M. *et al.* (1998). «Family Background, Parenting Practices, and the Black–White Test Score Gap». A: JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (ed.). *The Black-White Test Score Gap*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

RAWLS, J. (1998). *Teoría de la justicia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

RESTUCCIA, D.; URRATIA, C. (2004). «Intergenerational Persistence of Earnings: The Role of Early and College Education». *American Economic Review*, vol. 94, núm. 5, p. 1.354-1.378.

RICHARDSON, D. (2010). «Child and family policies in a time of economic crisis». *Children & Society*, vol. 24, Issue 6, p. 495–508.

ROEMER, J.E. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.

SAMMONS, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Reading: Centre for British Teachers.

SCHMIDT, W.H. *et al.* (2015). «The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective». *Educational Researcher*, vol. 44, núm. 7, p. 371-386.

SCHULTZ, T. (2004). «School Subsidies for the Poor: Evaluating the Mexican Progresa Poverty Program». *Journal of Development Economics*, 74 (1), p. 199–250.

SEN, A.K. (2010). *La idea de la justicia*. Barcelona: Taurus.

SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges.

– (2015). *Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació infantil (0-3 anys)*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

– (2014). *Informe sobre els drets dels infants*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

– (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges.

SLAVIN, R.E. (1996). «Success for all: A summary of research». *Journal of Education for Students placed at Risk*, núm. 1, p. 41-76.

TEDDLIE, C. et al. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.

VÄLIJÄRVI, J.; SAHLBERG, P. (2008). «Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland». *Journal of Educational Change*, vol. 9, núm. 4, p. 385-389.

VANDENBERGHE, V. (2002). «Evaluating the magnitude and the stakes of peer effects analysing science and math achievement across OECD». *Applied Economics*, núm. 34, p. 1.283-1.290.

VILALTA, J.M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. «Polítiques», 84. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

WILKINSON, R.; PICKETT, K. (2009). *Desigualdad: un análisis de la infelicidad colectiva*. Madrid: Taurus.

Índex

INTRODUCCIÓ. <i>Bernat Albaigés i Francesc Pedró</i>	13
L'evolució de la crisi	16
Les polítiques educatives durant la crisi: una perspectiva internacional	17
Metodologia i estructura de l'<i>Anuari</i>	20

INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA

1. INDICADORS DE REFERÈNCIA SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU.

<i>Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban</i>	37
--	----

2. ELS CONDICIONANTS D'ORIGEN DE L'ÈXIT EDUCATIU:

LES CONDICIONS D'EDUCABILITAT. <i>Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban</i>	63
Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural	65
Condicions de salut i educació	95
Gènere	113

3. ELS CONDICIONANTS DE SISTEMA DE L'ÈXIT EDUCATIU:

GESTIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS I IGUALTAT D'OPORTUNITATS.

<i>Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban</i>	121
La demografia educativa	123
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	147
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu	187
L'escolarització preobligatòria	200
L'escolarització postobligatòria	218
La formació al llarg de la vida	237

La provisió de recursos al sistema educatiu	246
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals	290

4. ELS CONDICIONANTS DE DESTÍ DE L'ÈXIT EDUCATIU:

RETURNS DE L'EDUCACIÓ. *Bernat Albaigés*

<i>i Gerard Ferrer-Esteban</i>	307
--------------------------------	-----

Educació i ocupació	309
---------------------	-----

Societat del coneixement	325
--------------------------	-----

Participació cultural i política	340
----------------------------------	-----

EL MARC LEGISLATIU, LES POLÍTIQUES DESPLEGADES I EL JOC DELS ACTORS

5. L'IMPACTE DE LA LOMCE, L'LRSAL I LA LLEI D'ESTABILITAT PRESSUPOSTÀRIA EN EL DESENVOLUPAMENT DE POLÍTIQUES

EDUCATIVES. <i>Eva Izquierdo</i>	361
---	-----

La LOMCE i el marc competencial	364
---------------------------------	-----

L'LRSAL i les polítiques locals en matèria d'educació	369
---	-----

La competència d'educació més enllà de l'àmbit de l'ensenyament reglat: lleure i usos d'espais públics	379
---	-----

I. La Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera	384
---	-----

II. Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu	387
---	-----

Incidència de les tres normes en relació a la configuració constitucional del dret fonamental d'educació i el desenvolupament de les polítiques educatives	392
--	-----

Bibliografia	393
--------------	-----

6. PRINCIPALS MESURES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÍODE 2012-2015: UNA VISIÓ DESCRIPTIVA. <i>Jordi Blanch i M. Cristina Pujol</i>	395
Desplegaments normatius i conflictes amb l'Estat (LEC i LOMCE)	398
Principals polítiques escolars	407
Pla per a la reducció del fracàs escolar 2012-2018	408
Ensenyaments professionalitzadors. La formació professional	417
Flexibilització de la formació professional	424
Llei 10/2015 de formació i qualificació professionals	432
Altres ensenyaments professionalitzadors	436
Conclusions: apunts de l'agenda actual i reptes de futur	439
 7. LA DESINVERSIÓ PÚBLICA EN EDUCACIÓ EN TEMPS DE CRISI: OPCIONS EXPLÍCITES I IMPLÍCITES DE POLÍTICA EDUCATIVA I EFECTES SOBRE LES DESIGUALTATS (2010-2015). <i>Xavier Bonal</i>	445
Opcions polítiques en el procés de desinversió	450
Una aproximació als efectes de la desinversió educativa sobre les desigualtats	463
Contracció pressupostària i desigualtats educatives	465
Conclusions	470
Bibliografia	472
 8. L'AUTONOMIA DE CENTRE EN ELS HORITZONS DE MILLORA EDUCATIVA. <i>Isaac Gonzàlez</i>	477
Els horitzons de millora educativa	480
L'autonomia educativa i les pulsions	495
Conclusions. Possibles escenaris de futur	547
Bibliografia	555

PERSPECTIVES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL TOMBANT DE LA CRISI

9. L'IMPACTE ECONÒMIC DE LA INVERSIÓ EN EDUCACIÓ: ELS EFECTES DE LA CRISI I ESCENARI DE FUTUR.

<i>Mariona Farré i Teresa Torres</i>	561
La importància de la inversió en educació i la seva relació amb el creixement econòmic	565
Els impactes macroeconòmics dels serveis d'educació	570
L'impacte de la inversió pública en educació en un escenari de crisi i de posterior recuperació econòmica	583
Conclusions	590
Propostes	593
Bibliografia	594
Annexos	598

10. INVERSIÓ PREDISTRIBUTIVA PER AUGMENTAR L'EQUITAT EDUCATIVA. *Xavier Martínez-Celorio*

<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	601
Dimensions i enfocaments de l'equitat educativa	604
Condicionants, prioritats i dianes per a l'equitat educativa	612
Marc d'estímuls en educació en clau predistributiva	629
Canvis predistributius en els factors externs	634
Canvis potenciadors de l'equitat interna del sistema	640
Conclusions	651
Bibliografia	652

11. LA INVERSIÓ PÚBLICA EN EDUCACIÓ (2015-2035).

<i>Eugeni Garcia-Alegre</i>	661
On invertir?	663
Quant invertir i en què?	671
Millorar la gestió dels recursos	693
Una proposta d'aplicació	700
Conclusions	707
Bibliografia	708

Annex I: Aclariments generals sobre les dades i els càlculs	714
Annex II: Justificació dels instruments i metodologia de càlcul	716

12. LA PLANIFICACIÓ ESCOLAR DAVANT LA DAVALLADA DEMOGRÀFICA: GOVERNANÇA DE L'OFERTA O SEGUIMENT DE LA DEMANDA?

<i>Ricard Benito i Isaac Gonzàlez</i>	731
La demografia escolar que ve	734
El dilema polític subjacent en la planificació educativa	741
El pes del sector públic i del sector privat	746
Reivindicació principal del sector públic: cap a una reducció de ràtios generalitzada	759
Les reivindicacions del sector públic en favor del seguiment de la demanda	779
Conclusions	785
Bibliografia	787
Annex	788

13. LA CRISI, UNA OPORTUNITAT PER REPENSAR LA CAPACITACIÓ LABORAL DELS ESTUDIANTS. *Ferran Mañé*

<i>Ferran Mañé</i>	797
La demanda de competències en un món productiu canviant	801
L'impacte de la formació professional: importa la seva estructura?	809
La recerca en disseny institucional del sistema educatiu i formatiu: la rendició de comptes	815
El sistema de formació professional català: algunes reflexions organitzatives	819
Reflexions finals	830
Bibliografia	831

14. CONCLUSIONS. *Bernat Albaigés i Francesc Pedró*

<i>Bernat Albaigés i Francesc Pedró</i>	841
Canvis en el context de l'educació	844
Polítiques impulsades durant aquest període	864
El comportament del sistema durant la crisi	882
Els reptes pendents	900
Una agenda educativa per a un cicle de recuperació econòmica	911

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, 2017
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

Capítol de mostra.
Edició no venal

Primera edició: setembre de 2017

Autoria: Bernat Albaigés Blasi, Francesc Pedró Garcia, Ricard Benito Pérez, Jordi Blanch Huguet, Xavier Bonal i Sarró, Mariona Farré Perdíguer, Gerard Ferrer-Esteban, Eugeni Garcia-Alegre, Isaac Gonzàlez Balletbò, Eva Izquierdo Monzón, Ferran Mañé Vernet, Xavier Martínez-Celorrio, M. Cristina Pujol i Matas, Teresa Torres Solé

Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació tècnica: Judit Vallès
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: 978-84-946591-3-3

DL: B 21723-2017

Impressió: ServicePoint FMI, SA

Després de gairebé un decenni des de l'inici de la crisi econòmica, l'*Anuari 2016* fa balanç de tot el que està relacionat amb l'impacte que ha tingut sobre l'educació i, en un moment en què sembla que la sortida es comença a percebre, planteja escenaris i propostes sobre com encarar el futur de l'educació a Catalunya.

Estructurat en tres grans blocs, en primer lloc analitza una sèrie d'indicadors que ofereixen una radiografia actualitzada i quantificada de l'estat de l'educació al nostre país. En segon lloc, fa una anàlisi de l'agenda política i el desenvolupament de polítiques educatives entre el 2012 i el 2016. El tercer bloc conté un treball monogràfic centrat en l'evolució de l'educació durant aquests darrers anys marcats per la crisi i presenta perspectives alternatives sobre quines polítiques públiques en educació, en un context de recuperació econòmica, podrien servir millor l'interès d'assolir una educació de qualitat, inclusiva i amb equitat, en línia amb l'agenda europea i també amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible en l'horitzó 2030. *L'estat de l'educació a Catalunya* és un estudi dirigit per Bernat Albaigés i Francesc Pedró i en el qual han col·laborat dotze experts més en aquest àmbit.