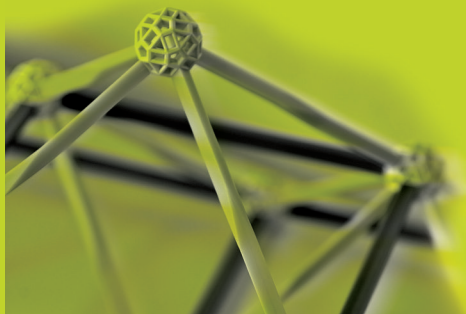


# Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

Educació i alumnat d'origen immigrant:  
vells i nous reptes per a l'èxit escolar  
i la cohesió social

**BEA BALLESTÍN**  
**I SHEILA GONZÁLEZ**  
(AUTORES)  
**JOSEP M. VILALTA**  
(DIRECTOR)



5

## Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social

Bea Ballestín i Sheila González

[a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya*.  
*Anuari 2015*, pàgines 265-298]



## INTRODUCCIÓ

Al llarg de la primera dècada del 2000, l'alumnat estranger va passar de suposar aproximadament un 2,5% de la població escolaritzada a les escoles i els instituts catalans a superar el 15% (Martínez i Albaigés, 2013), i es van produir tres circumstàncies que, al marge de l'increment numèric, van atraure l'atenció dels responsables polítics. En primer lloc, l'arribada d'aquest alumnat tenia lloc majoritàriament en edats avançades, de manera que l'escolarització no s'iniciava en els primers anys de l'educació primària, i posava en qüestió les bases de l'aprenentatge constructiu sobre el qual està dissenyat el sistema educatiu. En segon lloc, un volum important d'aquests alumnes arribava un cop començat el curs escolar (fenomen conegut com a *matrícula viva*), la qual cosa generava certes dificultats afegides per a la planificació educativa. I, en tercer lloc, s'observava una alarmant distància entre els resultats escolars de l'alumnat immigrant i els obtinguts pels seus companys autòctons.

En els últims anys, arran de la crisi econòmica, sembla haver-se produït una relaxació en les preocupacions polítiques i socials protagonitzades per l'escolarització de l'alumnat estranger, principalment per la caiguda de l'alumnat arribat en cursos avançats i pel debilitament de la matrícula viva. Però també perquè el focus d'atenció s'ha desplaçat a qüestions més de base, com la reducció de la despesa pública en

educació i l'excel·lència del sistema educatiu, a banda de l'atenció a l'alumnat més vulnerable a causa de l'increment de les situacions de pobresa familiar. Tot i això, el percentatge d'alumnes estrangers o d'origen estranger s'ha mantingut sense grans canvis i les desigualtats de resultats no han desaparegut, de manera que els centres educatius i el professorat segueixen treballant per donar respostes als reptes sorgits en aquest context.

En aquestes pàgines ens proposem presentar alguns d'aquests reptes i reflexionar-hi, i ho fem entorn de dos eixos analítics: les tensions derivades de la relació entre immigració i exclusió social, d'una banda, i entre èxit escolar i procedència etnicocultural, de l'altra. Ho fem tenint molt present que el pes dels nois i noies de famílies immigrades que han acomplert bona part de la seva escolarització (i socialització) aquí (i que, per tant, ja no es poden qualificar de «novinguts») és cada vegada més elevat, i que aquesta realitat actual més complexa planteja un debat sociodemogràfic i conceptual de fons sobre com analitzem la condició d'estrangeria en els infants i joves i, de retruc, sobre l'ús i abús de la noció de «segona generació».<sup>1</sup>

Amb aquests punts de partida, abordarem un total de nou reptes, deixant de banda —per estricta limitació d'espai— una multitud de fenòmens que, si no de manera exclusiva, sí de manera més punyent, afecten l'alumnat d'origen immigrat. L'esforç de síntesi ens obliga a passar de puntetes per diversos aspectes que marquen les experiències escolars de l'alumnat estranger, però, malgrat això, volem apropar al lector aquestes experiències, tot facilitant algunes eines per a la seva comprensió. A tal efecte, cada repte planteja una breu diagnosi per a Catalunya, una justificació de la seva rellevància i algunes —breus i necessàriament incomplertes— propostes per al seu assoliment.

.....

1. Per a un aprofundiment en aquest debat conceptual de fons, vegeu, per exemple, l'*Informe RecerCaixa*, elaborat pel CER de Migracions de la UAB (2014), citat en la bibliografia.

## COHESIÓ SOCIAL I MÓN ESCOLAR

Els sociòlegs de l'educació i els investigadors procedents d'altres àmbits científics (ciència política, pedagogia, antropologia...) coincideixen a assignar a l'escola un rol central en la consecució de la cohesió social, atès que és la principal institució amb què les famílies immigrades entren en contacte i, per tant, és un espai privilegiat per desenvolupar polítiques d'acollida i d'integració. En el terreny relacional, els centres educatius són espais clau en la configuració de relacions entre nens i adolescents, perquè és la institució on més temps passen fora de l'àmbit familiar, però també perquè es tracta d'un espai de constant intercanvi relacional allunyat de les relacions amb els adults (Alegre, 2004). Però, malgrat que les escoles i els instituts són contextos facilitadors de les interaccions entre autòctons i estrangers, la xarxa escolar no està exempta de reptes que cal superar per aconseguir esdevenir autèntics escenaris de cohesió social.

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

La segregació escolar és origen —i alhora conseqüència— de la manca de cohesió social. Partint de l'interès per l'efecte de la composició escolar sobre la convivència de persones de distinta procedència en un mateix centre escolar, no és d'estranyar l'abundant producció científica que, des de l'anàlisi de les polítiques públiques i des de la sociologia, ha centrat la seva atenció en els processos d'assignació de plaça i les dinàmiques de concentració de l'alumnat estranger en determinats centres educatius (Alegre *et al.*, 2010; Benito i González, 2007; Bonal, 2005; Cebolla Boado, 2007; Dronkers *et al.*, 2011; Olmedo i Santa Cruz, 2008; Van Zanten i Kosunen, 2013).

Les disparitats en els percentatges de població estrangera d'escoles i instituts mostren que l'escolarització d'aquest alumnat no s'ha produït

de manera equilibrada entre els diferents centres que conformen la xarxa escolar catalana. L'adscripció territorial de moltes de les escoles i els instituts, combinada amb una forta i creixent segregació residencial, però també les dinàmiques d'elecció de centre de les famílies (principalment, la fugida de la classe mitjana de determinades escoles), i les estratègies de selecció adversa d'alguns centres han desembocat en un escenari de composicions escolars fortament distants pel que fa a la presència d'alumnat estranger.

A Catalunya, la xarxa escolar —integrada per centres de titularitat pública, centres concertats de titularitat privada però sustentats amb recursos públics i centres totalment privats— presenta una distribució fortament desigual entre tots tres tipus de centres. Com ja s'apuntava en *L'estat de l'educació de 2013* (Martínez i Albaigés, 2013), si bé al llarg de la dècada del 2000 es va reduir la distància dins la xarxa finançada públicament, és a dir, entre centres públics i concertats, a partir del curs 2010-11 se'n torna a observar un increment entre ambdós tipus de centre.

Per als últims cursos dels quals disposem dades, les distàncies són notables. A l'educació primària, en el curs 2013-14, dels 55.009 alumnes estrangers matriculats, el 86,6% assistia a centres públics, el que suposa l'11,8% dels alumnes d'aquests centres. En el cas de la xarxa privada, la presència d'alumnat estranger se situava entorn del 4,7%. Major segregació s'observa a l'educació secundària, amb dades de 2014-15: els instituts públics estan conformats per un 17,1% d'estrangers, mentre que als centres concertats el percentatge es redueix al 6,8%.

**Propostes:** la distribució equilibrada entre centres finançats amb recursos públics, és a dir, entre centres públics i concertats, requereix l'assoliment d'un compromís per part dels centres de titularitat privada per assumir, en igualtat de condicions, els diferents perfils d'alumnat que s'escolaritzen a Catalunya. Això implica, necessàriament, el condi-

cionament del concert a l'assumpció d'aquesta responsabilitat compartida. D'altra banda, s'ha de reduir l'efecte dissuasiu que les barres econòmiques (quotes voluntàries), però també curriculars (religió, manca de dispositius d'atenció a la diversitat...), tenen sobre l'elecció d'aquests centres per part de les famílies estrangeres.

### Taula 1.

#### Alumnat estranger a l'educació primària (curs 2013-14)

	Total alumnat	Estrangers	% estrangers
Centres públics	312.079	47.631	15,3
Centres concertats	148.422	6.922	4,7
Centres privats	6.312	456	7,2
<b>Total Catalunya</b>	<b>466.813</b>	<b>55.009</b>	<b>11,8</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

### Taula 2.

#### Alumnat estranger a l'educació secundària obligatòria (curs 2014-15)

	Total alumnat	Estrangers	% estrangers
Centres públics	182.411	31.200	17,1
Centres concertats	105.646	7.145	6,8
Centres privats	3.677	379	10,3
<b>Total Catalunya</b>	<b>291.734</b>	<b>38.724</b>	<b>13,3</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

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

Les estadístiques publicades pel Departament de la Generalitat de Catalunya no permeten anar més enllà de les diferències entre xarxes,



però diferents recerques de caràcter més micro han posat sobre la taula l'existència d'una forta segregació també dins de cadascuna de les dues xarxes escolars finançades públicament. En altres paraules, la titularitat del centre no és un indicador determinant de la composició per procedència. Si bé els centres públics han assumit l'escolarització de l'alumnat estranger en major percentatge que els centres concertats, dins la xarxa pública existeixen escoles amb nul·la presència d'aquest perfil d'alumnes, mentre que en altres s'ha constituït com el col·lectiu majoritari. I a l'inrevés, malgrat que els centres concertats presenten baixos percentatges d'alumnat estranger, alguns superen notablement els observats en alguns centres públics.

Les causes són diverses, però la desigual distribució residencial de la població estrangera i l'adscripció territorial dels centres a través dels criteris de prioritització d'accés són factors clau. Aquests, a més, es combinen amb les diferents lògiques de tria escolar i de problematització de la tria en funció de variables socioeconòmiques, fet que desemboca en concentracions artificials de la demanda escolar en determinats centres (Alegre *et al.*, 2010).

**Propostes:** el disseny d'àrees de proximitat escolar (criteris d'accés) heterogènies pel que fa a la composició social i l'acompanyament i orientació de les famílies (autòctones i estrangeres) en la tria escolar, pot incidir en l'obtenció de composicions escolars menys homogènies a nivell intraescolar i menys distants entre centres. D'altra banda, la implicació de la Inspecció educativa en la consecució de centres més heterogenis és necessària per a l'aplicació d'instruments com les reduccions o increments de ràtio, les reserves de places per a alumnes amb necessitats educatives específiques o la distribució de la matrícula viva, entre d'altres.

### Repte 3: Reduir la segregació escolar dins dels centres

Finalment, la segregació no es produeix només entre centres, sinó també dins de les mateixes escoles o instituts. L'escolarització conjunta d'alumnat estranger i autòcton en un mateix centre escolar és una qüestió bàsica per fixar les bases d'un sistema educatiu que afavoreixi la integració social i escolar dels alumnes de nova incorporació. No obstant això, l'escolarització conjunta en un mateix centre no és suficient; a més, cal que dins dels centres educatius es produeixi un autèntic contacte intercultural entre els alumnes, defugint de la desegregació intraescolar, és a dir, de la tendència a la construcció dels itineraris i dispositius escolars d'acord amb criteris de procedència o ètnia, o fins i tot en funció d'altres criteris que malgrat ser de base *tècnica* (nivell, ritme, rendiment) sobreexposen determinats col·lectius més vulnerables a trajectòries de baix valor acadèmic.

Tot i que més escasses, les recerques sobre segregació intraescolar (González Motos, 2014; Carrasco *et al.*, 2011; Ponferrada-Arteaga i Carrasco-Pons, 2010) han permès observar com, fins i tot als centres escolars heterogenis, es produeixen dinàmiques d'exclusió social emfasitzades —quan no causades— per dinàmiques organitzatives que limiten el contacte entre alumnes de diferents procedències.

Dins de les dinàmiques organitzatives, l'existència de grups de nivell i d'itineraris formatius diferenciats són els dos processos pedagògics més habituals. Existeix una evidència empírica que assenyala la sobrerepresentació de l'alumnat estranger en grups de nivell adaptat baix i la seva poca presència en els grups avançats. Sense entrar en els efectes que això pot tenir pel que fa a rendiment escolar (tractarem aquesta qüestió més endavant), hi ha un ampli acord entre els investigadors en considerar que tant les agrupacions per nivells com la jerarquització d'itineraris formatius limiten la possibilitat de contacte intercultural, especialment quan es produeix una correlació amb grups ètnics i procedències (Hallinan, 1978; Moody, 2001; González Motos,

2014). A més, els efectes relacionals d'aquestes dinàmiques pedagògiques van més enllà de la potenciació o reducció del contacte, i és que semblen contribuir a naturalitzar i consolidar estigmes i jerarquies entre els alumnes i els seus companys, i creen una especial hostilitat entre alumnes pertanyents a grups d'alt rendiment i alumnes dels grups de reforç (González Motos, 2014; Ponferrada-Arteaga i Carrasco-Pons, 2010; Ballestín, 2008, 2012).

Menció especial mereixen les aules d'acollida com a espais de convivència relacional de l'alumnat estranger, tenint en consideració que una part important d'aquest alumnat s'incorpora a l'educació a partir d'una escolarització compartida entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Aquest dispositiu d'atenció a la diversitat es converteix, sovint, en un espai de referència significativa per a l'alumnat que hi assisteix, una aula on conviuen alumnes que comparteixen, si no la procedència, sí les experiències derivades d'un procés migratori i, sovint, les dificultats de comunicació, un espai tutelat per docents més comprensius amb les seves dificultats i amb un estil docent més personal (Alegre, Benito i González, 2007; Benito i González, 2010; Ballestín, 2008, 2011; González Motos, 2014). Tot plegat assigna a l'aula d'acollida un valor de confort relacional que —davant les dificultats i l'aïllament experimentats a l'aula ordinària— pot emfasitzar un replegament relacional fonamentat en la procedència, especialment entre els alumnes de les minories més nombroses al centre. Aquestes anàlisis han posat de manifest l'existència d'una major proximitat relacional entre els alumnes que han assistit a l'aula d'acollida i mostren, a més, que els alumnes vinculats a aquest dispositiu tendeixen a ocupar posicions més perifèriques en el conjunt de la xarxa dels centres.

**Propostes:** la segregació intraescolar és producte de decisions organitzatives dels mateixos centres i es produeix per diverses dinàmiques pedagògiques i/o organitzatives. Aquestes dinàmiques s'allunyen dels principis de l'educació inclusiva avalada pel marc jurídic del sistema educatiu català. Per tant, la lluita contra la segregació intraescolar exigeix la recu-

peració dels principis de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat dins de l'aula, defugint del disseny d'estructures paral·leles, siguin grups de reforç, siguin aules d'acollida. En aquest sentit, cal un replantejament de les estructures de centre que incorpori l'objectiu de la cohesió social a les escoles i els instituts, però també la (re)definició i l'increment dels recursos facilitats als centres per tal que èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social esdevinguin peces d'un mateix puzzle.

#### **Repte 4: Comprendre els aspectes emergents de les pertinences identitàries**

Les escasses investigacions que han abordat les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades des de la perspectiva escolar posen en relleu que les dinàmiques de diferenciació i les pràctiques segregadores —apuntades en l'apartat anterior— minen les expectatives dels joves i condicionen les seves oportunitats de participació en xarxes socials heterogènies i facilitadores de capital social. Trobar-se en condicions de desigualtat pel que fa a l'accés als aprenentatges i als canals participatius escolars afecta negativament la identitat i el sentiment de pertinença en la societat d'acollida. L'atribució de dèficits de vinculació i adaptació a alguns grups més culturalment estigmatitzats (com ara el marroquí) dificulta molt l'accés a una tria lliure de la identitat i a l'elecció de les preferències, perquè són imposades a través dels discursos i dels imaginaris col·lectius (Ballestín, 2011; Roca, 2013; González Motos, 2014). En aquest sentit, els discursos i imaginaris essencialistes sobre les cultures de determinats orígens s'han generalitzat dins i fora de l'àmbit escolar per emascarar i/o justificar processos i dinàmiques generadores de desigualtat social.

En un projecte recent prospectiu de la Fundació Bofill (en fase de tancament) per tal de detectar canvis i noves tendències en el col·lectiu d'infants i joves d'origen immigrant, el grup focal realitzat amb professionals del món socioeducatiu va fer emergir importants punts d'anà-

lisi relatius a les dinàmiques identitàries d'aquests nois i noies: l'oci, la família i els àmbits escolar/laboral emergeixen com a factors clau en els processos identitaris.

De manera molt resumida, les identificacions dels adolescents es troben majoritàriament vinculades a l'ús de l'oci i el temps lliure. Aquest es converteix en un espai de normalització on aquests nois i noies senten un cert grau d'inclusió. Cada vegada més hi ha una confluència identitària juvenil, que desemboca en hibridacions entre la població de diferents procedències, molt pròpia d'àrees urbanes, que gira a l'entorn del consum cultural, especialment les noves tecnologies, el vestit i el consum musical. Per exemple, autòctons o joves d'origen marroquí que adopten els referents d'una suposada «cultura llatina» pel que fa a l'estètica. Es destaca l'habilitat dels joves per fer «bricolatge» identitari segons l'ocasió i/o el grup d'interacció (iguals del mateix origen, iguals d'altres orígens, família, entorn públic, festes emblemàtiques en origen i destí, etc.). En general, els joves acostumen a ser experts malabaristes que combinen sense gaires complexos diversos referents identitaris i fan la transició entre els uns i els altres en funció dels objectius i interessos del moment. Ara bé, la pressió identitària que exerceixen les pautes dominants de consum entre els joves esdevé un indicador de desigualtat segons estatus sociocultural força visible. La qüestió del consum cultural, en un context de pressió segregadora a nivell social no tan sols pot tenir una influència en un sentit d'hibridació, sinó també en l'«encapsulament» en els referents (passats pel tamís de la urbanitat) dels països d'origen.

En segon lloc, la família —en un sentit extens i transnacional— continua exercint un paper fonamental com a espai de suport afectiu i sosteniment emocional i s'idealitzen els parents i els referents culturals que han quedat en origen. Malgrat tot, la identificació d'aquests adolescents amb els progenitors és complexa, i sovint és acompanyada de conflictes i oposicions en els projectes de futur, com ja s'ha mostrat en anteriors recerques (Carrasco, Ballestín i Borison, 2005).

Les dinàmiques identitàries englobades dins la tercera dimensió (acadèmica i laboral) són igualment centrals. En el context de crisi que estem vivint, les dificultats afegides d'accés al mercat de treball i d'emancipació familiar d'aquests joves tenen un impacte innegable en les seves construccions identitàries, perquè els deixen sense uns lligams materials i duradors d'integració social en la societat majoritària. Aquests processos afecten més els joves de les procedències més culturalment estigmatitzades, com poden ser marroquins i determinats orígens llatinoamericans (dominicans, equatorians...). A això s'afegeix la recrudescència dels efectes de la competència per recursos públics escassos (serveis socials, sanitat, educació) en entorns empobrits, on la població de diverses autoctonies genera o reforça determinats estereotips estigmatitzants dels nouvinguts.

Com a corollari de tots aquests condicionants materials i simbòlics limitadors de la identificació dels joves en situació social més vulnerable amb els referents de la cultura majoritària, sembla que la noció identitària de bona part d'aquests adolescents en relació amb el país on viuen es limita al barri o localitat de residència, i, en canvi, potser com a idealització a través de la socialització familiar, es reforcen els vincles sentimentals amb el país d'origen.

**Propostes:** cal aprofundir en la recerca sobre les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades per comprendre els nous contextos i condicionants (ara mateix en un punyent escenari de crisi) que les influeixen. En aquest sentit, es fa indispensable una perspectiva transcultural i transnacional que posi el focus en els elements comuns (amb la població de la mateixa edat) i les especificitats de les seves dinàmiques identitàries, que majoritàriament agafen com a escenari zones urbanes de la perifèria i compostes principalment per famílies de classe treballadora de diferents procedències.

## IMMIGRACIÓ I ÈXIT ESCOLAR

És notori que la preocupació pels resultats acadèmics dels fills i filles de famílies immigrades ha anat guanyant en protagonisme a mesura que els fluxos i l'assentament d'aquestes famílies s'han anat consolidant. La literatura sobre l'aprofitament escolar dels alumnes d'origen immigrant procedent de països extracomunitaris permet constatar la seva situació de desavantatge i el seu impacte en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris. Això sembla una constant malgrat que s'incrementin els anys d'assentament de les famílies i l'escolarització dels alumnes hagi estat primerenca. Les trajectòries acadèmiques que segueixen, com també la continuïtat d'estudis postobligatoris o abandonament, constitueixen un objecte d'estudi cabdal, ja que ens parlen del tipus i de les condicions d'incorporació que aquests joves estan fent a la societat i, per tant, de les possibilitats de transitar a la vida adulta en condicions d'igualtat. A continuació, fem una selecció de reptes clau en aquest àmbit.

### Repte 5: Incrementar l'escolarització 0-3

Malgrat que l'escolarització obligatòria a Catalunya està legalment establerta entorn dels 6 anys d'edat, la pràctica totalitat dels infants accedeixen al sistema educatiu català en el moment en què aquest es dissenya com a etapa gratuïta, és a dir, als 3 anys (P3). Prenent, doncs, els 3 anys com l'inici de la intervenció socioeducativa, el període que transcorre des dels 18 mesos fins a l'entrada a P3 ha estat assenyalat per la recerca com una etapa de formació de diferències —tant cognitives com d'habilitats socials— entre infants d'entorns empobrits i d'aquells d'entorns més avantatjats (Esping-Andersen, 2006; Sarasa, 2012). En aquest sentit, l'etapa 0-3 ha esdevingut rellevant per a la detecció de problemes de desenvolupament o retard cognitiu que requereixen d'una intervenció precoç. En el cas de l'alumnat estranger, a més, l'escolarització en l'etapa preescolar comporta

un avenç del primer contacte amb la llengua catalana, fet que redueix les dificultats d'adaptació al medi escolar quan s'inicia P3. Les habilitats lingüístiques i d'expressió són a la base del desenvolupament lector, i alhora són necessàries per a l'adquisició d'hàbits i normes de comportament que, com hem comentat, faciliten l'èxit escolar.

Avançar l'edat d'entrada a l'escola demostra tenir efectes positius sobre el desenvolupament cognitiu de l'infant i, consegüentment, sobre el seu rendiment en l'etapa educativa obligatòria. Està generalment acceptat que l'educació preescolar millora el rendiment dels nens, especialment dels que provenen d'entorns socioeconòmicament més baixos, sigui a través dels estímuls cognitius directes o de l'adquisició d'hàbits i normes que els permeten desenvolupar-se millor dins la institució escolar (Tedesco, 2006).

L'any 2014 una quarta part de la població entre 0 i 3 anys tenia nacionalitat estrangera, xifra que contrasta amb el reduït percentatge que representa aquest col·lectiu entre els alumnes escolaritzats en l'etapa preescolar (4,5% de mitjana a Catalunya, 5,4% a la xarxa pública i 2,9% a la privada).

### Taula 3.

Estrangers amb edats compreses entre els 0 i els 3 anys

Població 0-3 anys	Estrangers	% estrangers
311.458	62.868	25,3

Font: Institut Nacional d'Estadística (padró 01-01-2014).

El desequilibri entre el pes poblacional i el pes escolar és encara més gran si fem una anàlisi desglossada per procedències. Mentre que els estrangers de països membres de la Unió Europea suposen un 17,9% del conjunt dels estrangers, incrementen el seu pes a les aules del primer cicle d'educació infantil fins al 28,4% (arribant a suposar el



42% dels estrangers escolaritzats en centres privats). I el cas contrari el protagonitzen els alumnes de l'Àfrica: pràcticament la meitat dels estrangers entre 0 i 4 anys que resideixen a Catalunya ostenten una nacionalitat africana, mentre que a les aules de 0-3 només el 22,1% provenen d'aquest continent (27,1% a les escoles públiques i 6% a les privades).

#### Taula 4.

Estrangers en edats compreses entre els 0 i els 4 anys, per procedències, i alumnat estranger escolaritzat en el primer cicle d'educació infantil (curs 2014-15)

	Alumnat estranger	% sobre estrangers	% sobre alumnes estrangers 0-3 anys
Unió Europea	12.706	17,9	28,4
Resta d'Europa	3.017	4,3	7,1
Àfrica	34.165	48,2	22,1
Amèrica del Nord i Central	2.765	3,9	0,7
Amèrica del Sud	6.909	9,7	34,5
Àsia i Oceania	11.360	16,0	7,0
<b>Total</b>	<b>380.466</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: IDESCAT (padró 01-01-2014) i Departament d'Ensenyament.

La visualització de l'etapa 0-3 com a mecanisme de conciliació laboral-familiar i les traves econòmiques (cal recordar que no és una etapa gratuïta i, per tant, tot i haver-hi places subvencionades, la major part de les places públiques són cofinançades per les famílies) expliquen, en bona mesura, unes taxes d'escolarització inferiors entre les famílies d'entorns empobrits i/o amb taxes d'ocupació (especialment femenina) més baixes. La concepció de l'etapa preescolar al país d'origen també sembla tenir un cert pes explicatiu. Així, les famílies provinents

de contextos geogràfics on l'educació preescolar és escassa, i només a l'abast de les famílies d'elevat poder adquisitiu, consideren en menor mesura el 0-3 com una opció educativa, mentre que per a les que procedeixen de contextos amb xarxes preescolars potents, el valor educatiu atribuït és un element incentivador de l'escolarització en aquesta etapa (Subirats *et al.*, 2009).

**Propostes:** l'extensió de l'educació universal amb anterioritat als 3 anys d'edat pot contribuir a reduir part de les desigualtats educatives atribuïdes a característiques familiars i ajudar alhora a facilitar la conciliació laboral i familiar i a l'increment de les oportunitats d'ocupació de les dones de determinades procedències. Conscients de les dificultats de la universalització de l'etapa 1-3 anys, seria aconsellable fer una tasca de detecció de necessitats educatives amb anterioritat a l'entrada a P3, especialment entre els col·lectius amb menor tendència a la sol·licitud de places de preescolar, per tal d'incrementar-ne les taxes d'escolarització.

## **Repte 6: Reduir les desigualtats de rendiment escolar**

Les dades mostren unes taxes d'obtenció del graduat escolar inferiors per al col·lectiu estranger que per a l'autòcton. Mentre que pràcticament 9 de cada 10 alumnes autòctons superen amb èxit l'escolarització obligatòria, només 7 de cada 10 estrangers finalitzen l'ESO amb el títol corresponent. Tot i que les dades se centren en l'educació secundària, durant l'educació primària aquest alumnat ha anat perdent el ritme escolar sense assolir les competències bàsiques, i és en l'adolescència quan la desmotivació i el desencís porten molts adolescents a abandonar l'escolaritat (FEDAIA, 2012). Així, doncs, a primària els infants que es troben en situació de pobresa falten més a l'escola i tenen un rendiment escolar més baix, cosa que els predisposa al fracàs escolar.

Els resultats de PISA 2012 (Bonal, 2014) coincideixen a assenyalar un major rendiment acadèmic per part de l'alumnat autòcton respecte al

dels seus companys estrangers. De mitjana, la diferència se situa en uns 70 punts, i aquesta distància, tot i que es redueix a 41 punts, es manté un cop que es controla pel nivell socioeconòmic de l'alumnat i per la de llengua parlada a casa. Així, doncs, ser d'origen estranger, amb independència de les barreres lingüístiques i de la classe social, afecta el rendiment escolar dels alumnes. I aquest és un punt que cal tenir en consideració, atès que PISA permet excloure de les anàlisis els alumnes amb menys de dos anys en el sistema educatiu i/o amb desconeixement de la llengua; de manera que es tracta d'alumnes amb una certa trajectòria en els centres escolars catalans, molts d'ells, fins i tot, des de l'educació primària.

El percentatge d'alumnat d'origen immigrat escolaritzat en el sistema educatiu no es mostra significatiu en l'explicació de les desigualtats de resultats en PISA 2012, però la segregació existent entre centres (que apuntàvem en apartats anteriors) sembla explicar una part de les diferències de resultats entre alumnes de diversos estrats socials. Publicacions actuals atribueixen a la composició social de les escoles, mesurada segons variables socioeconòmiques, efectes sobre el rendiment escolar de l'alumnat. Segons Alegre i Benito (2012), el pas d'un centre amb una proporció elevada de famílies amb estudis universitaris a un centre on aquest perfil d'alumnes és inferior implica la reducció en la nota mitjana dels estudiants. En un mateix sentit, Anghel i Cabrales (2014) observen que, al marge del nivell educatiu de la família, els alumnes experimenten un efecte addicional derivat del nivell educatiu dels pares dels seus companys i s'observa una millora en el rendiment quan el grup-classe està integrat per un major nombre de fills de famílies amb estudis universitaris. De la mateixa manera, les dades de PISA 2006 (Calero, Choi i Waisgrais, 2010) i 2012 (Bonal, 2014) mostren aquest efecte de composició escolar segons classe social. D'altra banda, les anàlisis de la composició escolar per procedència semblen comportar menys acord, i és que, un cop incorporada la variable de composició per nivell educatiu, la composició ètnica deixa de tenir significació, tot i que és possible que l'efecte de la composició per procedència

existeixi malgrat no ser lineal (Anghel i Cabrales, 2014; Calero *et al.*, 2010; Calero i Waisgrais, 2009; Cebolla Boado i Garrido Medina, 2010).

La segregació intraescolar, ja abordada anteriorment, apareix com a variable explicativa d'un menor rendiment escolar. Malgrat l'existència d'algunes investigacions que al llarg dels anys vuitanta i noranta defensaven que la segregació per habilitat produïa efectes positius per al conjunt de l'alumnat (Kulik i Kulik, 1984; Reezigt, 1993), en l'actualitat sembla haver-hi un acord entorn de la idea que l'agrupació per nivells, lluny d'incrementar el rendiment de tots els alumnes, ho fa en exclusiva d'aquells assignats a grups de rendiment elevat, mentre que els alumnes de menor nivell no tan sols no incrementen els seus resultats acadèmics, sinó que els veuen reduïts (Calero i Waisgrais, 2009; Nusche, 2009). És freqüent detectar una sobrerrepresentació d'alumnat estranger o de minories ètniques en els grups d'anivellament o de baix rendiment i, pel contrari, s'observa una infrarepresentació d'aquest perfil d'alumnes en els grups d'alt rendiment (Gillborn i Youdell, 1999; Cooley, 2008; Carrasco *et al.*, 2011). Si això és així i l'assignació de població immigrant a diferents classes no respon a criteris aleatoris, és possible que l'alumnat estranger vegi reduïts els seus ritmes d'aprenentatge i les seves aspiracions formatives com a conseqüència d'aquesta segregació interna (Contini, 2013).

**Propostes:** la reducció de la segregació (interescolar i intraescolar) pot revertir de manera notable el fracàs escolar de l'alumnat estranger. Cal, complementàriament, incrementar els recursos de les escoles i instituts que atenen un gruix important d'infants i adolescents en risc d'exclusió social, on es concentra majoritàriament alumnat d'origen immigrant, i que han vist reduïts sensiblement els recursos compensatoris per atendre'ls en els darrers anys. S'ha de dotar els centres amb alumnat amb majors necessitats educatives del millor professorat, adequar les ràtios per classe, impulsar estructures de treball per a l'educació inclusiva i desenvolupar els programes de suport lingüístic, psicològic i pedagògic destinats a alumnes amb més dificultats.

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

És innegable que un dels factors que està incidint de manera punyent en els darrers anys en les trajectòries escolars dels fills i filles de famílies immigrades és el deteriorament de les condicions de vida de moltes famílies castigades per les repercussions de la crisi socioeconòmica. Segons UNICEF Catalunya, la pobresa i la situació d'exclusió social entre els menors de 18 anys va augmentar fins al 33% a Catalunya l'any 2014. Per la seva banda, les dades de FEDAIA publicades el 2012 informaven que un 26,5% dels infants d'Espanya i un 23,7% dels de Catalunya vivien sota el llindar de la pobresa. La constatació que el risc de pobresa infantil es produeix de manera més palpable en famílies procedents de la immigració estrangera és una constant en els diferents estudis consultats.

Les escoles són testimoni de com les situacions precàries de les famílies repercuteixen en l'educació dels infants. És una percepció comuna que les polítiques públiques no estan parant prou atenció en l'àmbit educatiu en el combat contra la pobresa infantil més enllà de mesures epidèmiques com l'obertura perllongada de menjadors escolars o l'augment localitzat i parcial segons els municipis de les dotacions de beques en alimentació o llibres. Alguns informes, com el de FEDAIA (2012), aborden específicament els impactes de les problemàtiques vinculades a la pobresa de les famílies sobre l'àmbit escolar: dificultats dels pares per donar suport als fills en la formació acadèmica, urgència en les famílies perquè els més joves busquin una ocupació prematura i abandonin el sistema educatiu, dificultats econòmiques per disposar de roba i material escolar adient, menors possibilitats per accedir a les noves tecnologies i recursos educatius digitals, limitacions per assumir els costos d'activitats extraescolars (esports, reforç escolar, sortides...). Tot plegat desemboca en un elevat fracàs escolar, aguditzat especialment en els casos en què pobresa i procedència es creuen. Així, com indica Flaquer (2012), amb dades del Panel de Famílies i Infància (PFI),

els alumnes de famílies estrangeres pobres tenen més suspensos que els seus companys pobres autòctons (19,4% d'estrangers pobres davant d'un 16,2% d'autòctons pobres; i un 10,9 d'estrangers no pobres enfront del 6,5% d'autòctons no pobres) i presenten una major propensió a la repetició de curs (els estrangers pobres tendeixen a repetir curs 2,3 vegades més que els no pobres d'origen estranger).

**Propostes:** la lluita contra la pobresa sobrepasa les capacitats dels centres escolars, però l'àmbit educatiu ha de donar resposta als fenòmens que l'afecten de manera directa. Desenvolupar programes de reforç escolar, potenciar la participació de famílies sense recursos en activitats extraescolars, facilitar l'accés de tot l'alumnat a les noves tecnologies i a la resta de recursos necessaris per al seguiment normalitzat del currículum són només alguns dels programes que haurien de ser prioritat per part dels governs locals i autonòmic per incrementar l'equitat educativa dels sectors més desfavorits. Tot això, però, emmarcat en polítiques d'increment de l'ocupació i de lluita contra la pobresa extrema, principals causants dels desavantatges comentats.

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

La finalització de l'ESO constitueix el primer moment de transició educativa a què fan front els alumnes després d'una escolarització obligatòria comprensiva que arriba fins als 16 anys. Es tracta, sens dubte, d'una de les interseccions més transcendents del sistema educatiu. I és que prendre la decisió de continuar o no estudiant, o d'optar per la via acadèmica (batxillerat) o per la via professional (cicles formatius) adquireix gran rellevància per a la consecució d'unes determinades trajectòries formatives i laborals a llarg termini.

Cal conèixer el disseny del sistema educatiu per entendre la transcendència d'aquesta primera elecció. El batxillerat és el camí més ràpid

i directe als estudis universitaris, però, a més, és l'única via d'accés directe a l'educació professional superior (cicles formatius de grau superior, CFGS). Per la seva banda, els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) es configuren com la via de formació professional en finalitzar l'educació obligatòria, però no comporta una continuïtat formativa directa a nivells superiors. La inexistència d'una connexió directa entre els CFGM i els CFGS fa que la decisió que els alumnes han de prendre en finalitzar l'educació obligatòria estigui condicionant, a llarg termini, les seves possibilitats d'accés als estudis superiors (Alegre *et al.*, 2010). D'altra banda, cal advertir que la transició a l'educació postobligatòria és condicionada per l'obtenció del graduat escolar, atès que tant per accedir al batxillerat com als CFGM és requisit indispensable estar en possessió del graduat en ESO.

Diversos estudis han parat atenció a la relació entre ètnia i itineraris formatius o *tracking*, i han observat l'existència d'un estatus diferenciat entre els alumnes que cursen itineraris acadèmics (majoritàriament, autòctons) i els que opten per itineraris no acadèmics (principalment, minories ètniques) (Gillborn i Youdell, 1999; Moody, 2001). A Catalunya les dades apunten en aquesta direcció: del conjunt d'alumnes que cursen estudis d'educació secundària postobligatòria, els autòctons trien en un 63,4% la via acadèmica, mentre que els estrangers ho fan en un 47%. En altres paraules, les transicions a l'educació postobligatòria condueixen l'alumnat estranger majoritàriament a la formació professional, mentre que els autòctons opten principalment pel batxillerat.

### Taula 5.

Alumnat escolaritzat en estudis secundaris postobligatoris  
(curs 2013-14)

	Alumnat en postobligatòria	Batxillerat	CFGM
Autòctons	126.620	63,4%	36,6%
Estrangers	17.660	47,0%	53,0%

Font: Departament d'Ensenyament.

Aquestes diferències es tradueixen en una sobrerrepresentació de l'alumnat estranger en els cicles formatius de grau mitjà (16,8%), itinerari amb poc prestigi i reconeixement social (Serra i Palaudàrias, 2010; Informe RecerCaixa del CER Migracions, 2014), i en una presència notablement més reduïda tant en el batxillerat (9,4%) com en els cicles formatius de grau superior (8,3%), vies formatives de major valor social.

### Taula 6.

Alumnat escolaritzat en estudis postobligatoris (curs 2013-14)

	Batxillerat	CFGM	CFGS
Alumnat	88.538	55.742	53.237
Estrangers	8.301	9.359	4.434
% estrangers	<b>9,4</b>	<b>16,8</b>	<b>8,3</b>

Font: Departament d'Ensenyament.

Majors necessitats educatives específiques, una escolarització tardana o dificultats lingüístiques poden explicar el menor rendiment durant l'educació secundària de l'alumnat estranger, però també hi tenen un pes explicatiu l'assignació a grups de reforç (amb adaptacions curriculars per a l'obtenció del graduat escolar condicionada a la no-continuitat en la via acadèmica), com també el paper del professorat en l'orientació (amb una major predisposició a adreçar l'alumnat estranger a itineraris professionalitzadors). Tot plegat comporta una reducció de les expectatives acadèmiques de bona part d'aquest alumnat i la seva conducció a itineraris de formació professional, malgrat que estudis recents apunten a la preferència per part de l'alumnat que obté el graduat a seguir itineraris acadèmics (González Motos, 2014).

**Propostes:** incrementar l'èxit escolar és un primer requisit per augmentar la presència d'alumnat estranger en l'educació postobligatòria. Però cal, ahora, evitar la sobrerrepresentació d'aquests alumnes en els



itineraris de menor perfil a través de la potenciació de les expectatives dels mateixos alumnes i dels professors sobre les seves capacitats per seguir l'itinerari acadèmic. En la mateixa línia, cal trobar criteris d'orientació basats en aquestes capacitats que es mostrin menys sensibles a prejudicis ètnics. És necessari també que les adaptacions curriculars i altres dispositius d'atenció a la diversitat siguin (re)dissenyats per a la igualació d'oportunitats, bo i evitant el seu efecte determinant sobre les trajectòries a llarg termini.

## **Repte 9: Millorar la inserció laboral**

A l'hora d'abordar els aspectes relatius a la transició escola-treball de la població jove d'origen immigrant, no podem deixar de tenir molt presents els efectes de la crisi econòmica a nivell estatal desencadenada el 2008. Des de llavors, les conseqüències en el mercat de treball no s'han deixat de sentir, i la massiva destrucció de llocs de treball i l'augment de les xifres d'atur han tingut una incidència especialment negativa entre la població estrangera, amb efectes poc menys que devastadors entre els joves.

Segons dades de l'EPA 2013, a Catalunya els joves de nacionalitat estrangera de 16 a 19 anys presenten un 52,8% d'atur, mentre que per als joves de nacionalitat espanyola és del 31,8%. D'altra banda, les dades sobre taxes d'activitat, analitzades a l'Enquesta de Joventut de Catalunya (2012), ens informen que el percentatge de joves immigrants en situació d'inactivitat (28,3%) és molt superior al dels joves autòctons (9,6%) (Santamaria, Planas, Font i Pericàs, 2012).

Aquestes xifres estan vinculades, sens dubte, a la relativa baixa qualificació dels joves d'origen immigrant, sobrerrepresentats, com apuntàvem abans, en trajectòries escolars d'abandonament escolar i en itineraris formatius amb poc prestigi i reconeixement social (Serra i Paludàries, 2010; *Informe Recercaixa del CER Migracions*, 2014).

La classe social és un element central a l'hora d'explicar tant l'ambició educacional i professional dels joves, com les seves posteriors posicions laborals. La posició socioeconòmica d'aquestes famílies explicaria la major incidència de trajectòries «obreres», orientades en major mesura cap a la «cultura del treball manual i poc qualificat» (Cachón, 2005). No obstant això, aquest tipus d'orientació de les estratègies dels pares pot xocar amb una major presència de valors expressius i autorealitzadors davant el treball remunerat entre els joves fills d'immigrants amb més nivell educatiu i amb més nivell d'ambició (Palacín, 2005).

La discriminació en el mercat laboral per motius ètnics sol aparèixer de manera més evident en alguns grups nacionals específics i entre els joves amb un nivell educatiu més baix, amb menys expectatives formatives i professionals. El discurs sobre l'existència de discriminació laboral és més present entre els nois d'origen marroquí (Gualda, 2007; Alarcón *et al.*, 2010). La mateixa percepció de racisme en el mercat de treball pot incidir negativament en les decisions educatives dels joves, sota la base del sorgiment d'identitats de caràcter «reactiu» entre determinats perfils de joves. A diferència dels pares, aquests joves no perceben els beneficis en termes comparatius que sí que han experimentat els seus progenitors, que prenen com a referència els nivells de benestar que tenien en la societat d'origen (vegeu *Informe Recercaixa del CER Migracions*, 2014).

No hem d'oblidar, d'altra banda, els condicionants de gènere. En general, la majoria d'estudis assenyalen que el risc de quedar-se al marge del mercat laboral és més alt per a les noies. Un element que continua intervenint en la percepció que tenen les dones joves sobre les seves oportunitats laborals són les responsabilitats familiars. Tanmateix, hi ha presents elements de canvi, a manera d'exemple i per al cas específic de les noies marroquines residents a Catalunya, s'observen estratègies de «negociació» a l'hora de superar les barreres familiars que s'interposen a les seves elevades expectatives educatives i d'emancipació (Pàmies *et al.*, 2013).

**Propostes:** cal repensar l'oferta pública dels serveis d'ocupació i ampliar el coneixement que tenen els joves sobre aquesta oferta per tal d'incrementar-ne l'ús, ateses les limitacions de les xarxes informals d'alguns col·lectius per a la cerca de feina. Cal també replantejar la formació professional i dotar-la de reconeixement i prestigi per tal que aquests itineraris formatius esdevinguin factors d'èxit en l'accés al mercat laboral, especialment en situacions en què l'alumnat ha de lluitar contra prejudicis ètnics.

## CONCLUSIONS

Com advertíem a l'inici d'aquest capítol, són molts els temes que, per manca d'espai, queden fora d'aquestes reflexions. El pes de les famílies en l'èxit escolar dels seus fills, però també la seva participació en les dinàmiques per a la cohesió social; el paper del professorat en l'atenció a la diversitat, en general, i en l'atenció a l'alumnat estranger, en particular; l'accés a la universitat per part de l'alumnat d'origen immigrant; l'educació d'adults com a eina de formació més enllà dels 16 anys; les traves jurídiques i administratives a què fan front els alumnes en situació irregular o les circumstàncies especials que afecten l'alumnat tutelat són, entre d'altres, alguns dels temes que han quedat pendents.

Les reflexions recollides en aquestes pàgines són diverses, però, en conjunt, posen de manifest, d'una banda, la interrelació existent entre àmbit educatiu i context social, i, de l'altra, l'existència d'un cert marge d'acció per part de les escoles i els instituts sobre la consecució de l'èxit acadèmic i la integració social dels seus alumnes. Així, doncs, és innegable que l'escola es veu sotmesa a dinàmiques, tensions i pressions que sobrepassen les seves parets. La pobresa, l'exclusió social, la segregació escolar o la reducció en política social són alguns dels processos que interfereixen, directament o indirectament, en el desenvolupament de l'alumnat i que tenen l'origen fora de les aules. Però

també és innegable que els centres escolars, a través de les seves dinàmiques pedagògiques i organitzatives (més o menys inclusives, més o menys segregadores) i dels seus professionals (més o menys implicats, més o menys formats, més o menys integradors), influeixen en el rendiment escolar i les trajectòries formatives del conjunt de l'alumnat i, en especial, de l'alumnat estranger.

Les reflexions aquí apuntades ens permeten també afirmar que els joves d'origen immigrant es veuen afectats per característiques específiques lligades als seus entorns familiars i comunitaris (pes de la procedència en les dinàmiques de construcció de la seva identitat adolescent, distàncies lingüístiques que dificulten la comprensió i comunicació, processos migratoris que afecten emocionalment les seves trajectòries formatives...). Però, alhora, no són aliens a dimensions comunes al col·lectiu de joves en general, especialment del col·lectiu de joves de classe treballadora (pobresa, dificultats d'inserció laboral, fracàs escolar, itineraris formatius poc valorats, menor formació preescolar...). En definitiva, cal desenvolupar polítiques que combatin el determinisme social i, per tant, que redueixin l'efecte que tant les característiques socioeconòmiques com de procedència tenen sobre l'èxit escolar i la cohesió de l'alumnat estranger.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÓN, A. (dir.) *et al.* (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes, una aproximació sociològica*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.

ALEGRE, M. À. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ALEGRE, M. À. i BENITO, R. (2012). «Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar», a: C. GÓMEZ GRANELL i P. MARÍ KLOSE (dir.). *IV Informe sobre la situació de la infància, l'adolescència i la família a Catalunya i Barcelona*. Barcelona: CIIMU, p. 98-126.

ALEGRE, M. À.; BENITO, R.; CHELA, X. i GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALEGRE, M. À.; BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2007). *Immigrants als instituts*. Barcelona: Mediterrània.

ANGHEL, B. i CABRALES, A. (2014). «The Determinants of Success in Primary Education in Spain». *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas / Journal of Public Programs and Policy Evaluation*, núm. 2, p. 22-53.

BALLESTÍN, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural.

— (2011). «Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el *colour-blindness* y los esencialismos culturalistas», a: D. POVEDA, M.I. JOCILES i A. FRANZÉ (ed.). *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

— (2012). ««¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!»». Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria», a: F.J. GARCÍA i A. OLMOS (ed.). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

BENITO, R. i GONZÀLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 28.

BONAL, X. (dir.) (2005). *Sociología de la educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

— (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 60.

CACHÓN, L. (2005). «Inmigrantes jóvenes en España», a: A. LÓPEZ, L. CACHÓN, D. COMAS *et al.* *Juventud en España. Informe 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud (Injuve).

CALERO, J.; CHOI, Á. i WAISGRAIS, S. (2010). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006». *Revista de Educación*, número extraordinari, p. 225-256.

CALERO, J. i WAISGRAIS, S. (2009). «Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los *peer effects*». Comunicació presentada a: *XVI Encuentro de Economía Pública*, Granada.

CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B.; BORISON, A. (2005). «Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques», a: C. GÓMEZ-GRANELL *et al.* (coord.). *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, vol. 2. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància).

CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B. i BERTRAN, M. (2011). «Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas», a: F.J. GARCÍA CASTAÑO i S. CARRASCO (ed.). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*.

*Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: Ministeri d'Educació, col·l. Estudios CREADE, núm. 5, p. 367-400.

CEBOLLA BOADO, H. (2007). «La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros». *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 118, p. 97-121.

CEBOLLA BOADO, H. i GARRIDO MEDINA, L. (2010). «The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects». *European Sociological Review*, vol. 27, núm. 5, p. 606-623.

CER MIGRACIONS UAB (2014). *Informe RecerCaixa. Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*, no publicat.

CONTINI, D. (2013). «Immigrant Background Peer Effects in Italian Schools». *Social Science Research*, vol. 42, núm. 4, p. 1.122-42.

COOLEY, J. (2007). «Alternative Mechanisms of Peer Achievement Spillovers: Implications for Identification and Policy». W CER Working Paper No. 2008-08.

DRONKERS, J.; VELDEN, R. VAN DER i DUNNE, A. (2011). *The Effects of Educational Systemes, School-Compositions, Track-Level, Parental Background and Immigrants' Origins on the Achievement of 15-Years Old Native and Immigrant Students. A Reanalysis of PISA 2006*. Maastricht: ROA, Research Centre for Education and the Labour Market, *Research Memorandum*.

ESPING-ANDERSEN, G. (2006). «El doble desavantatge de l'educació dels menors de tres anys», a: X. BONAL (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

FLAQUER, L. (2012). «Pobresa infantil: conseqüències en les condicions

de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents», a: C. GÓMEZ-GRANELL i P. MARÍ-KLOSE. *Infància, adolescència i família: una anàlisi del Panel de Famílies i Infància. IV Informe CIIMU 2012*. Barcelona: CIIMU.

GILLBORN, D. i YOUDELL, D. (1999). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Londres: Taylor & Francis - Routledge.

GONZÁLEZ MOTOS, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: causas institucionales e impactos académicos*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

GUALDA, E. (2007). «Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva», a: E. GUALDA i I. RODRÍGUEZ (ed.). *Infancia y Juventud en las Migraciones Internacionales. Perspectivas globales y locales*. Madrid: Exlibris Ediciones, p. 51-70.

HALLINAN, M.T. (1978). «The Process of Friendship Formation». *Social Networks*, vol. 1, núm. 2, p. 193-210.

KULIK, J.A. i KULIK, C.L.C. (1984). «Effects of Accelerated Instruction on Students». *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 3, p. 409-425.

MARTÍNEZ, M. i ALBAIGÉS, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ, S.; SILVA, B.; VILELLA, M. (2012). *Pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.

MOODY, J. (2001). «Race School Integration and Friendship Segregation in America». *The American Journal of Sociology*, vol. 107, núm. 3, p. 679-716.

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



OLMEDO, A. i SANTA CRUZ, E. (2008). «Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 2, p. 1-31.

PALACÍN, I. (2005). «Dinàmiques de transició al mercat de treball», a: *II Jornades sobre Immigració i Societat*. «Els fills de la immigració». En línia: <https://www.ccosona.cat/pdf/acollida-integracio/ponencia-05.pdf>

PÀMIES, J. *et al.* (2013). «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya». *Temps d'Educació*, núm. 44, p. 191-207.

PONFERRADA-ARTEAGA, M. i CARRASCO-PONS, S. (2010). «Togetherness, Coexistence or Confrontation - The Impact of School Climate and Culture on Peer-to-peer Social Relations in Catalonia, Spain». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 15, núm. 1, p. 87-107.

REEZIGT, G.J. (1993). *Effecten van Differentiatie op de Basisschool*. Groningen: Rion.

SANTAMARÍA, L. C.; PLANAS, M. B.; FONT, O. B. i PERICÀS, J. M. (2012). «Treball. Condicions en el mercat de treball i trajectòries laborals de la joventut catalana». *Enquesta a la joventut de Catalunya (EPA)*, p. 117-224.

SARASA, S. (2012). «Efectes de l'escola bressol en el desenvolupament dels adolescents», a: C. GÓMEZ-GRANELL i P. MARÍ-KLOSE (coord.). *Infància, adolescència i família: una anàlisi del Panel de Famílies i Infància. IV Informe CIIMU 2012*. Barcelona: CIIMU.

SERRA, C. i PALAUDÀRIAS, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·l. Informes Breus, núm. 26.

SUBIRATS, J. *et al.* (2009). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Bellaterra: UAB.

TEDESCO, J.C. (2006). «Igualtat d'oportunitats i política educativa», a: X. BONAL, M.À. ESSOMBA i F. FERRER. *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.

VAN ZANTEN, A. i KOSUNEN, S. (2013). «School Choice Research In Five European Countries: The Circulation Of Stephen Ball's Concepts And Interpretations». *London Review of Education*, vol. 11, núm. 3, p. 239-255.



# Índex

<b>INTRODUCCIÓ.</b> <i>Josep M. Vilalta</i>	15
Presentació	17
El context internacional. L'educació i les polítiques educatives a l'inici del segle XXI	19
Catalunya als inicis del segle XXI: context i reptes del sistema educatiu	34
Bibliografia	37

## NOVA SOCIETAT, NOVA EDUCACIÓ

<b>1. LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENENTATGE ESCOLAR:</b>	
<b>UN REPTE INDEFUGIBLE.</b> <i>Cèsar Coll</i>	43
Introducció	45
De la individualització a la personalització de l'aprenentatge	49
La personalització i la nova ecologia de l'aprenentatge	56
La personalització de l'aprenentatge escolar: desafiaments, riscos i oportunitats	62
L'educació escolar i la construcció de recorreguts personals d'aprenentatge: experiències i recursos	79
Cap a la personalització de l'aprenentatge escolar: eixos d'actuació	95
Bibliografia	99
<b>2. VERS UNA CULTURA DE LA INNOVACIÓ: REPTES I OPORTUNITATS EN EL MARC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ.</b> <i>Mar Camacho</i>	105
Introducció	107
El caràcter complex de la innovació en educació	112
La innovació en educació: resistències i oportunitats de canvi	114
La revolució digital i l'impacte en la innovació educativa	117
Tendències internacionals sobre innovació en educació	119
Aspectes clau sobre innovació en educació	123

La innovació en el marc del sistema educatiu català: diagnosi, condicions favorables i elements crítics	128
Recomanacions finals i propostes de millora	
Bibliografia	136
Agraïments	138

### **3. LES LLENGÜES EN L'EDUCACIÓ: EL PLURILINGÜISME**

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

<i>i Mireia Trenchs</i>	139
Introducció: la internacionalització a l'abast de tothom, una nova mirada	141
El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica	150
Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament	159
Balanç i propostes de futur per a un model lingüístic educatiu internacionalitzador a Catalunya	183
Bibliografia	191

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

<b>4. LES POLÍTIQUES DE PROFESSORAT.</b> <i>Enric Prats</i>	201
Introducció	203
Anàlisi i diagnòstic	206
Propostes	248
Bibliografia	255
Agraïments	261

## **SOCIETAT I POLÍTIQUES EDUCATIVES**

### **5. EDUCACIÓ I ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT: VELLS I NOUS REPTES PER A L'ÈXIT ESCOLAR I LA COHESIÓ SOCIAL.** *Bea Ballestín*

<i>i Sheila González</i>	265
Introducció	267
Cohesió social i món escolar	269

Immigració i èxit escolar	278
Conclusions	290
Bibliografia	291

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

<i>Josep Maria Jarque</i>	299
Introducció	301
Indicadors sobre l'escola inclusiva	303
De miratge en miratge	304
Preguntes i dades sense resposta	310
Com sortir del miratge	320
Conclusions	323

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

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

## FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ I IMPACTE DE LA CRISI

### 8. L'IMPACTE DE LA CRISI I DE LES POLÍTIQUES D'AUSTERITAT

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

### LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

### 9. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. PROBLEMES, REPTES

<b>I ESCENARIS PER A LA REFORMA.</b> <i>Jordi Musons i Jordi Nomen</i>	415
Introducció	417
Anàlisi diagnòstica de situació i propostes de millora	420
El projecte de centre i el nou currículum	432
El professorat	444
L'alumnat	456
Les famílies	463
Conclusions, necessàriament provisionals	466
Bibliografia i recursos	468

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

### 10. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR. *Francesc*

<i>Xavier Grau</i>	475
Introducció	477
Visió global del finançament de l'educació superior	496
El finançament de les universitats en països europeus similars a Catalunya	512
Resum de conclusions	534
Bibliografia	535

<b>11. LA DEDICACIÓ DELS ESTUDIANTS I L'EFICIÈNCIA DEL SISTEMA UNIVERSITARI.</b> <i>Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons</i>	539
Introducció	541
Metodologia i dades	546
Consideracions finals i propostes	566
Bibliografia	569
<b>12. LA FORMACIÓ DOCTORAL EN LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT: SITUACIÓ ACTUAL I NOUS REPTES DE FUTUR.</b> <i>Jordi Alba, Francesc Córdoba i Antonio Huerta</i>	571
Introducció: el personal doctor i l'economia del coneixement	573
El personal doctor a Catalunya	581
El Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya	588
Conclusions	598
Propostes de futur	600
Bibliografia	602
<b>CONCLUSIONS I REFLEXIONS.</b> <i>Josep M. Vilalta</i>	605
Resum, conclusions i propostes d'acció	607
Bibliografia	691
<b>RELACIÓ DE PARTICIPANTS ALS SEMINARIS</b>	695



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

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

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



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

Capítol de mostra.

Edició no venal

Primera edició: juliol de 2016

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

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

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

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

**DL:** B 15014-2016

**Impressió:** ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari* 2015 de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en sis grans blocs i dotze capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes claus com, entre d'altres, el de la cultura de la innovació educativa, la personalització de l'educació, el multilingüisme i la internacionalització de les aules, l'abandonament escolar prematur, l'equitat i l'eficiència del sistema, les polítiques de professorat, el finançament de l'educació a Catalunya i els efectes de l'austeritat i la crisi actual, els reptes de l'educació secundària obligatòria i de l'ensenyament superior. L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya* està dirigit per Josep M. Vilalta, i compta amb la col·laboració de vint experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.

FUNDACIÓ  
Fundació  
JAUME  
Jaume  
BOFILL  
Bofill

ISBN: 978-84-94526-48-0



9 788494 526480