

El sistema educatiu català. Element de cohesió i equitat social

JOAQUIM ARNAU i JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO
Membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials. IEC

Amb la col·laboració de
XAVIER BESALÚ
JOAN MATEO
MÒNICA PEREÑA

Índex

Presentació

1. Cohesió social i equitat educativa
 - 1.1. Factors clau de l'equitat
 - 1.2. El context sociolingüístic del sistema educatiu català
 - 1.3. Els indicadors d'equitat en el context dels objectius educatius europeus ET2020 a Catalunya
 - 1.3.1. L'escolarització universal
 - 1.3.2. Població amb estudis d'educació secundària postobligatòria
 - 1.3.3. Població amb estudis de nivell terciari
 - 1.3.4. Formació al llarg de la vida. L'educació de persones adultes
 - 1.3.5. Taxa d'ocupació dels graduats recents
 - 1.3.6. Participació en educació infantil
 - 1.4. La segregació escolar
 - 1.5. Els tres grans eixos de desigualtat o fragmentació social: classe social (pobresa), territori (rural, urbà o suburbà) i origen (migracions)
 - 1.6. El fracàs escolar
 - 1.7. Abandonament escolar prematur (AEP)
 - 1.8. Indicadors d'equitat derivats de les proves PISA
 - 1.8.1. Percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències
 - 1.8.2. Resiliència
 - 1.9. Indicadors d'equitat derivats de les proves del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
 - 1.9.1. Percentatge de l'alumnat situat en el nivell inferior de competències
 - 1.10. Evolució de les diferències en equitat
 2. Valoració general del sistema educatiu
 - 2.1. Competències no lingüístiques
 - 2.2. Competències lingüístiques
 3. Els reptes del sistema educatiu per a augmentar l'equitat
 4. Conclusions
- Referències

Presentació

L'educació, en el sentit més extens del terme, continua sent un dels elements destacats per a la conformació de la cohesió social. En la nostra societat, l'escola ha deixat de tenir el paper primordial d'homogeneïtzador i de cohesionador social que tradicionalment havia tingut en el passat.

La cohesió social fa referència al grau de convivència entre grups diferents que comparteixen el mateix espai social, urbà, cultural, educatiu, etc. Des d'una mirada més proactiva, entenem la cohesió social com «la possibilitat de compartir un projecte col·lectiu de futur que es pugui viure plenament des de la diferència» (Besalú i Vila, 2005).

També la cohesió social descriu els nexes o lligams que uneixen les persones en la societat i constitueix un concepte polifacètic que nosaltres abordarem des de la perspectiva educativa.

En el marc dels sistemes educatius, la cohesió és el resultat d'actuar sinèrgicament des de totes les forces i agents que operen en el sistema i que actuen sobre els individus amb l'objectiu educatiu fonamental de possibilitar que es construeixin una identitat personal, social i ciutadana pròpia.

Així, la clau de la cohesió consisteix en com, des d'una àrea determinada —l'educació en el nostre cas—, s'atenen les persones i les relacions que mantenen en un espai determinat i es creen marcs globals de convivència i d'acció educativa fonamentats en l'equitat.

Des de fa temps, en el camp polític i normatiu, el lligam entre educació i cohesió social ha estat entès com un element destacat. Només cal recordar, entre altres fets, la Declaració dels Drets dels Infants (ONU, 1959), la Convenció sobre els Drets de l'Infant de l'UNICEF de 1989 (UNICEF, 2006), la LEC (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació) i, més recentment, el decret d'inclusió (Decret 150/2017, del 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu).

1

Cohesió social i equitat educativa

Parlar, doncs, de cohesió del sistema educatiu significa parlar primordialment, encara que no exclusivament, d'equitat.

Aquesta equitat és el grau en el qual el sistema educatiu català proporciona les oportunitats necessàries per al desenvolupament personal i acadèmic dels individus del sistema. Una educació equitativa és la que lluita i treballa per evitar membres en vies d'exclusió o marginalització del sistema. Fa referència a si hi ha igualtat o desigualtat en l'assoliment de les competències necessàries per a aquest desenvolupament, si hi ha membres que les assoleixen i membres que no, si aquesta desigualtat fa patents distàncies molt grans entre sectors de la població (polarització), a quins sectors de la població afecten, si s'han atenuat o no amb el temps i com es poden reduir. I tot això per tal de mostrar quins són els factors que expliquen les diferències entre els individus, quins són els més rellevants i quines són les estratègies, orientacions o plans per a reduir-les i/o atenuar-les.

És evident que no n'hi ha prou amb parlar d'atenuar diferències sinó que cal considerar el marc en el qual tota la població ha d'aprofitar més les possibilitats d'un sistema que pot i ha de millorar. També és clar que l'escola i l'educació sigui formal o informal no és l'únic element que garanteix aquestes dimensions a les quals s'ha fet referència.

A hores d'ara el paper cohesionador que pot tenir l'educació s'ha de basar en el fet de concebre l'educació social (formal i no formal) i l'escola com a elements imprescindiblement entrelaçats de l'acció educativa amb voluntat cohesionadora. Els reptes educatius actuals van fent entendre l'educació com un ecosistema format per tots els agents educatius de la comunitat. Amb l'objectiu de formar persones, tot oferint-los oportunitats socials i professionals per a construir-se i desenvolupar-se. Una educació que mena a exercir activament la ciutadania, a construir una societat en pau sobre la justícia i la cohesió socials. A través d'una educació de qualitat com a dret i no pas com a privilegi.

1.1. Factors clau de l'equitat

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) conceptualitza l'equitat en educació com un constructe basat en dues dimensions considerades clau: justícia socioeducativa i inclusió.

Des del punt de vista de la justícia, es considera una educació equitativa aquella que garanteix, per a tots, el mateix dret i accés a l'educació. D'aquesta manera, els nens han de tenir garantida una educació lliure des dels tres fins als dinou anys, independentment del gènere, origen ètnic, habilitats personals o religió (UNESCO, 2012). Tal com es torna a emfatitzar posteriorment (UNESCO, 2017), és inacceptable que qualsevol singularitat personal, l'estatus socioeconòmic, el gènere o l'ètnia es puguin convertir en determinants clau per a l'èxit futur d'un infant.

Tot i això, autors com Castelli, Ragazzi i Crecenti (2012) assenyalen que garantir els mateixos drets no garanteix l'equitat, que cal considerar dos elements fonamentals: els resultats obtinguts i el tractament que hem donat a les diferències.

Això implica que hem de ser conscients que, malgrat les normatives derivades del sistema, es dona l'existència de pràctiques a les escoles que no sempre condueixen a l'equitat i també que els estudiants no parteixen dels mateixos punts de sortida quan s'escolaritzen. Aquests elements ens obliguen a reconceptualitzar el terme *equitat*.

Aquesta reconceptualització condueix a entendre que no podem tractar aquestes dimensions com a elements aïllats entre ells i aïllats del seu context. Ainscow *et al.* (2012) proposen com a nou concepte el d'*ecologia de l'equitat* i descriuen les complexes interaccions que s'estableixen entre les pràctiques educatives a les escoles, la demografia escolar i les expectatives escolars de les àrees culturals locals.

És des d'aquesta mirada ecològica que es justifica que una de les més grans recomanacions de l'OCDE (2012) per a millorar, realment, l'equitat, consisteixi en la necessitat de treballar simultàniament en dos factors que interactuen clarament: d'una banda, la necessitat de generar sistemes educatius que siguin legalment i estructuralment dissenyats per a ser justos i equitatius de debò, i, de l'altra, tenir molt en compte les pràctiques escolars i els recursos aplicats.

Seguint aquestes recomanacions, des de les escoles cal considerar i reconduir, bàsicament, sis grans aspectes (Ainscow *et al.*, 2012): «El model d'aprenentatge dels alumnes, l'organització dels grups en el context escolar, l'existència de marcs continuats d'oportunitats, els procediments reglamentats de suport de l'escola al desenvolupament personal i social dins del centre, els sistemes de resposta de l'escola a la diversitat i, finalment, la naturalesa de les relacions de l'escola amb la comunitat local».

Des del sistema educatiu cal potenciar la inclusió en tots els seus nivells, l'escolarització primerenca, la personalització dels aprenentatges, l'orientació personalitzada, la flexibilització curricular, la universalització i motivació per a accedir a l'educació secundària postobligatòria, l'orientació personal i professional, la transversalitat entre els estudis de batxillerat i els cicles mitjans professionals, el desenvolupament de la formació professional superior molt vinculada amb el sistema social i laboral i connectada amb els altres estudis i, finalment, la potenciació de la creació d'espais formatius que facin possible, de veritat, la formació continuada al llarg de tota la vida. D'aquesta manera, queda socialment clara la responsabilitat

de formació al llarg de tota la vida, que el sistema ha de mantenir amb tot aquest alumnat.

S'ha dit anteriorment que l'equitat no és un concepte exclusiu de la cohesió. Catalunya té una llengua i una cultura minoritzades i hom vol mantenir la pròpia identitat i compartir-la, que no vol dir imposar-la. Aquí el sistema educatiu té objectius que van més enllà de l'equitat tal com es podria entendre en països de llengua i cultura majoritàries. És un sistema que ha de fer esforços de caràcter compensatori a favor de la llengua i cultura pròpies però també fomentar la convivència, el respecte i el coneixement dels que són d'orígens culturals diferents. La societat catalana, en els darrers decennis, ha experimentat una creixent diversitat a conseqüència de les aportacions de fluxos migratoris de nacionalitats i cultures molt diverses. L'administració catalana i la local han ofert i mobilitzat recursos per a atendre aquesta realitat. Malgrat les lògiques dificultats d'encaix i els conflictes que s'observen, sembla que els joves viuen cada cop amb més normalitat aquesta situació. Algú ha dit que vivim una època de frontissa vers una nova realitat social (Essomba *et al.*, 2009) que té certs paral·lelismes amb onades d'immigració històricament anteriors.

Des del nostre marc educatiu, la convergència de diverses realitats socials i les diferències individuals no s'han de percebre com a elements distorsionadors, sinó que, tractades correctament, tenen un clar efecte estabilitzador sobre el sistema educatiu, suposen un equilibri entre els diferents actors del sistema i emmarquen l'educació en un context ètic absolutament innegociable. La segregació, per contra, genera problemes d'inestabilitat i de marginació que ens aboquen inexorablement al conflicte a mitjà i llarg termini.

En conseqüència, entenem que la maduresa d'un sistema s'expressa generalment en termes d'estabilitat que cal situar en el context de marcs interpretatius globals que ens ajuden a entendre en profunditat el que s'està esdevenint a cada moment i que ens proveeixen pistes per a saber com podem orientar les polítiques educatives i definir estratègicament quina ha de ser l'actuació de cadascun dels agents que operen en el sistema.

Per tal d'analitzar aquests marcs i els elements que els componen, s'acostuma a parametritzar-los mitjançant un conjunt d'indicadors que, degudament interpretats, ens ajuden a diagnosticar correctament les situacions i a generar actuacions reeixides.

La majoria de sistemes educatius, a escala global, situen l'equitat al bell mig de la cohesió i consideren que és el motor propulsor més important d'aquesta.

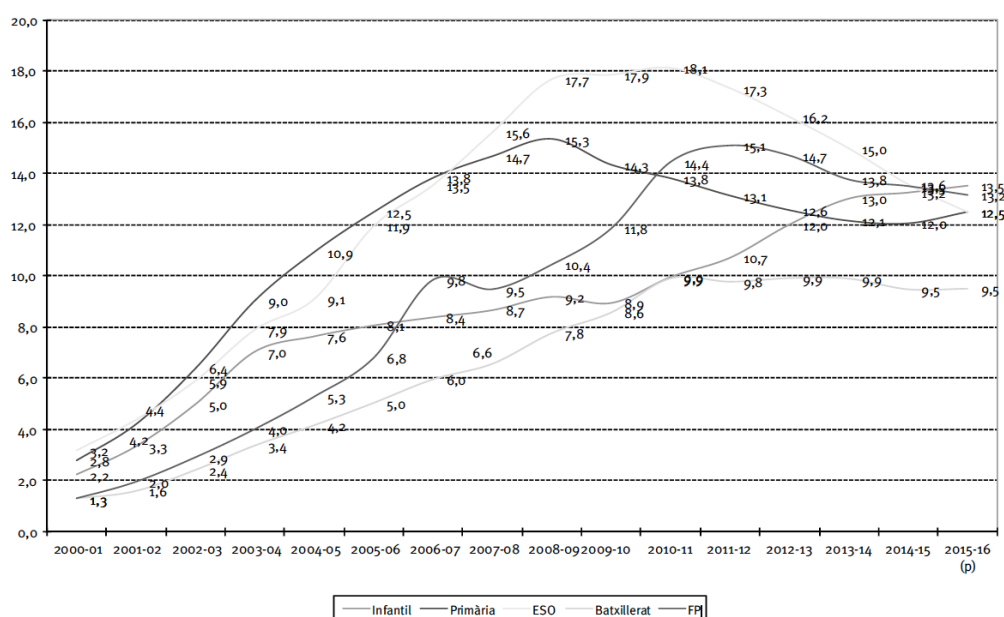
1.2. El context sociolingüístic del sistema educatiu català

No es pot fer una valoració de l'equitat sense considerar el context social i lingüístic en el qual actua el sistema educatiu.

Els últims quinze anys, el sistema educatiu català ha sofert canvis d'una complexitat extraordinària. És el sistema que més ha crescut en nombre d'alumnes als ensenyaments obligatoris amb un gran impacte migratori i per sobre dels països europeus.

Han canviat significativament les característiques de la població escolar a causa dels moviments migratoris intensos que s'han produït els últims anys. Els alumnes amb antecedents migratoris recents (curs 2015-2016) representen un 26,2 % del conjunt de la població escolar no universitària. D'aquests, el percentatge més gran són alumnes de segona generació, és a dir, nascuts a Espanya i fills de progenitors nascuts a l'estranger —12,4 %— o bé nascuts a Espanya però amb un dels dos progenitors nascuts a l'estranger —5,3 %— (Bayona i Domingo, 2018). Aquestes noves migracions han aportat una gran diversitat lingüística i cultural: provenen de més de 145 països diferents i estan presents en tots els nivells educatius (Generalitat de Catalunya, 2018). Això ha representat i representa per al sistema un repte extraordinari (figura 1).

FIGURA 1. Alumnat estranger per nivell educatiu a Catalunya (2000-2001, 2015-2016)



FONT: Fundació Bofill. Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació.

Han canviat, també, les característiques de la població per llengua familiar —llengua adquirida en primer lloc—, que es distribueixen en els grups lingüístics que es poden veure en la taula 1.

TAULA 1. *Volum de població segona la llengua familiar*

Llengua familiar	Percentatge
català	34,9
castellà	40,8
igual català que castellà	15,0
altres llengües	9,3 (del qual el 16,6 % és l'occità)

Al costat dels canvis poblacionals, a l'escola han arribat nous reptes: els canvis en les tecnologies de la comunicació, l'ús d'Internet, els telèfons mòbils, etc. I tot això en un context de crisi econòmica que no ha revertit les despeses que es dedicaven a l'educació abans de la crisi. Tot i el creixement econòmic dels dos últims anys, es manté la taxa de pobresa: el 20 % és la població total, un 28 % és població de menys de setze anys i del 8 % a l'11 % són infants (Albaigés i Pedró, 2017).

1.3. Els indicadors d'equitat en el context dels objectius educatius europeus ET2020 a Catalunya

L'any 2009, el Consell d'Europa va aprovar el marc estratègic Educació i Formació 2020 (ET2020: *Education and training, 2020*) per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació, basat en les fites assolides pel programa anterior, l'ET2010. En aquest document s'estableixen els objectius europeus que es consideren prioritaris. Cal assenyalar que, en conjunt, els objectius seleccionats tenen com a objectiu final proporcionar educació a tota la ciutadania de manera inclusiva, per tal que tothom pugui explotar el seu potencial, que ha de ser la garantia de la prosperitat econòmica sostenible de la societat i de l'ocupabilitat de tota la població.

Aquest objectiu final es concreta en uns indicadors que hem complementat. Les dades del conjunt de països de l'OCDE es poden trobar a la pàgina web de l'OCDE (2016), i les de les comunitats autònomes de l'estat espanyol les recullen Sicília i Simancas (2018).

1.3.1. L'escolarització universal

L'escolarització de tota la infància ha estat tradicionalment una fita en el camí d'assolir l'equitat educativa.

Segons dades oficials (Vilalta, 2016), la població catalana està escolaritzada al 100 % en el tram obligatori —dels sis als setze anys: educació primària i educació secundària obligatòria—, però també sabem que el 97 % s'escolaritza ja a partir dels tres anys —dels tres als cinc anys: segon cicle d'educació infantil o parvulari— i que un 88 % està encara escolaritzada a disset anys.

No és una dada menor: l'escolarització del 100 % de la població resident a Catalunya, independentment de l'origen que tenen, el seu estat de salut i capacitats i la situació

jurídica i socioeconòmica en què es troben, és una base necessària, encara que no suficient, per a garantir una cohesió social mínima. Tal com es diu en el Pacte Nacional per a la Immigració (Síndic de Greuges, 2008), «es corre el risc que la nova realitat derivada de l'increment de població condueixi a un debilitament de l'estat del benestar i a una erosió progressiva de la cohesió social [...] Amb l'objectiu de mantenir uns serveis públics de qualitat per al conjunt de la ciutadania [...] es considera del tot necessari: preservar el principi d'universalitat dels serveis públics bàsics; evitar qualsevol segmentació en l'organització i la prestació d'aquests serveis; adequar la seva dimensió pressupostària i organitzativa a la realitat social existent [...]».

1.3.2. Població amb estudis d'educació secundària postobligatòria

L'indicador es mesura a partir del percentatge de la població d'edat compresa entre els vint i els vint-i-quatre anys i que ha completat amb èxit estudis d'educació secundària postobligatòria. S'aposta perquè el valor òptim sigui igual o superior al 85 % de la població total. A Catalunya, el percentatge és el 73,6 %.

1.3.3. Població amb estudis de nivell terciari

El percentatge de la població d'edat compresa entre els trenta i els trenta-quatre anys amb estudis universitaris o de nivell equivalent ha de ser, com a mínim, el 40 %. A Catalunya és el 44,8 %.

1.3.4. Formació al llarg de la vida. L'educació de persones adultes

El percentatge de població d'edat compresa entre els vint-i-cinc i els seixanta-quatre anys que participa en cursos de formació ha de ser igual o superior al 25 % del total de la població d'aquestes edats. A Catalunya el percentatge és el 7,7 %.

Al Principat hi ha un percentatge molt petit de persones d'entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys que segueixin formant-se —un 7,6 % l'any 2015, lluny del 15 % que proposa com a objectiu l'Estratègia Europa 2020. A més, qui més es forma és qui presenta menys dèficits instructius: les dones, la població jove, la població autòctona, els professionals o la població amb estudis superiors, de manera que acaben replicant-se les desigualtats generades en l'etapa de formació bàsica (Vilalta, 2016).

La formació al llarg de la vida no solament té un impacte en la situació personal dins d'un mercat laboral en canvi permanent, sinó que també influeix en el desenvolupament, les actituds i les expectatives dels descendents, de manera que l'educació d'adults acaba essent també un element estratègic per a corregir les desigualtats de partida de les noves generacions. Però al nostre país, l'educació d'adults sempre ha estat la parenta pobre del sistema educatiu.

1.3.5. Taxa d'ocupació dels graduats recents

El percentatge de persones titulades d'entre vint i trenta-quatre anys que han acabat com a mínim el segon cicle d'educació secundària obligatòria i que han trobat feina en un termini no superior a tres anys després d'haver acabat els estudis ha de ser igual o superior al 82 %. A Catalunya aquest indicador se situa en el 78,7 %.

1.3.6. Participació en educació infantil

L'educació infantil és considerada un dels eixos bàsics per a garantir l'equitat, especialment de les famílies més vulnerables.

Segons dades del 2016 (Vilalta, *op. cit.*), la taxa d'escolarització total de la població de zero a dos anys a Catalunya s'ha estabilitzat entorn del 37 %, i aproximadament un 23 % ho fa en la xarxa pública, majoritàriament municipal.

Aquest primer cicle de l'educació infantil es veu fortament afectat per les desigualtats socials en l'accés. Així, per exemple, la taxa d'escolarització dels infants estrangers de zero a dos anys amb prou feines arriba al 9 %. Igualment, els grups socials amb menys capital econòmic i instructiu són els que presenten uns nivells d'escolarització més baixos en aquest cicle: si ens fixem en el nivell d'estudis dels pares, la diferència entre els que tenen estudis universitaris i els que només en tenen de primaris —o inferiors— passa dels 30 punts; i la diferència entre els pares amb contracte indefinit i els que estan a l'atur passa dels 20 punts. També sabem que els municipis amb menor renda *per capita* presenten nivells d'escolarització més baixos. Estan per sota del 25 %, per exemple, municipis com Manlleu, Blanes, Badalona, Figueres, Rubí, Canovelles, Ripollet, Santa Coloma de Gramenet o Salt.

Hi ha un cert consens a considerar que l'escolarització primerenca en aquest cicle té uns efectes positius en el desenvolupament integral de les capacitats dels infants, en la seva escolarització posterior i en els resultats acadèmics que obtindran. Aquests efectes serien encara més rellevants per als infants de les famílies més pobres o vulnerables, ja que rebre escolarització primerenca els facilitaria l'accés a entorns més normalitzats i podria neutralitzar alguns dels desavantatges més flagrants.

Es considera que l'escolarització a partir dels quatre anys ha de ser igual o superior al 95 %. A Catalunya està situada per sobre del 96,6 %.

1.4. La segregació escolar

Com és sabut, l'any 1997, a instàncies de les autoritats municipals de Vic, es van fusionar quatre de les escoles públiques en dues i es va signar el compromís de totes les escoles de la ciutat —públiques, concertades i privades— a participar en la distribució equitativa de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i, més en concret, d'origen estranger. Es va tractar d'una mesura de cirurgia radical per a fer front al procés avançat de «guetització» de dues escoles, ja que no s'havien pres amb anterioritat les mesures adequades per a evitar-ho.

Vint anys després, els processos de segregació escolar s'han multiplicat. Parlem de processos de segregació escolar quan, en un mateix barri o ciutat, alguns centres educatius escolaritzen molt majoritàriament només un determinat perfil d'alumnat, fet que no es correspon amb la composició socioeconòmica i cultural de la població de la zona. Aleshores, ni els centres santuari —majoritàriament privats— ni els centres estigmatitzats —majorment públics— preparen com cal l'alumnat per a viure en societats plurals i inclusives.

La segregació escolar afecta negativament el rendiment del sistema; no socialitza adequadament l'alumnat ni possibilita que aprengui a conviure, i condiciona en gran manera les trajectòries educatives, les expectatives i els resultats de l'alumnat més necessitat de veure compensades les desigualtats d'origen.

La causa més evident de la segregació escolar és, sens dubte, la segregació urbanística i residencial. Així doncs, el combat contra aquesta xacra passa en primer terme per una planificació urbana més equitativa i per una dignificació dels barris més degradats i empobrits. Però també hi tenen a veure les polítiques educatives, especialment les que fan referència a l'admissió i matriculació de l'alumnat. Una altra mesura que podria corregir aquesta deriva seria l'increment de l'oferta pública: en alguns districtes de Barcelona —l'Eixample, les Corts, Sarrià - Sant Gervasi—, per posar el cas, l'oferta pública a infantil, primària i secundària no arriba ni a un terç del total. Igualment, caldria modular el suposat dret a l'elecció de centre escolar per part de les famílies, que en cap cas hauria de ser considerat absolut.

Com han posat en relleu els informes de 2016 del Síndic de Greuges de Catalunya (Síndic 2016, 1 i 2) que la situació és alarmant i urgeix afrontar-la? «A Catalunya, el curs 2013-2014 hi ha un total de 101 centres de primària amb més d'un 50 % d'alumnat estranger, el 4,4 % del total, 20 dels quals amb més del 70 %, a Salt, Lleida, Terrassa, Barcelona, Girona, Sabadell, Vic, Figueres i Tortosa. I, a secundària, hi ha 24 centres amb més del 50 % d'alumnat estranger, el 2,3 % del total, 4 dels quals amb més del 70 %, a Barcelona, l'Hospitalet de Llobregat i Salt».

Entre les recomanacions que fa el Síndic hi ha la demanda d'un nou decret d'admissió d'alumnat, el desplegament de mesures actives de planificació de l'oferta de llocs escolars, la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, posar límits a l'autonomia dels centres o endegar mesures compensatòries als centres amb una composició social més desfavorida.

1.5. Els tres grans eixos de desigualtat o fragmentació social: classe social (pobresa), territori (rural, urbà o suburbà) i origen (migracions)

Sovint aquestes tres dimensions actuen plegades, de manera que multipliquen els seus efectes, però és cert que també poden actuar autònomament. En veiem les conseqüències tant en les facilitats o possibilitats d'accés al servei educatiu com en les condicions de l'escolarització i, per descomptat, en els resultats escolars.

Pel que fa als índexs de pobresa, la taxa de risc de pobresa total a Catalunya era del 19 % l'any 2015 i la taxa de risc de pobresa infantil —fins als setze anys—, del 27,9 %. La informació estadística disponible mostra amb tota claredat la relació que hi ha entre el nivell socioeconòmic de les famílies i els resultats escolars dels seus fills, sense que sigui en tots els casos un factor determinant. En aquesta línia, hi ha estudis recents que abonen la hipòtesi de la transmissió intergeneracional de la pobresa, que es concretaria en rendiments escolars insuficients, més probabilitat d'abandonament escolar prematur i, en general, en una situació de vulnerabilitat (Flores i Save the Children, 2016).

D'altra banda, el territori de residència és, en la pràctica, un condicionant extraordinàriament potent de les oportunitats a l'abast de les persones. Ho és, encara avui, en la clàssica divisió entre territori rural i urbà: en algunes zones rurals o de muntanya, demogràficament dèbils i mal comunicades, l'accés a tota mena de serveis es veu molt dificultat. Però ho és encara més en les grans ciutats i àrees metropolitanes si es resideix en determinats barris, zones o suburbis. Tal com es deia en la Llei de barris, hi ha àrees «on s'hi concentren processos de regressió urbanística, problemes demogràfics i dèficits econòmics i socials. Són, en molts casos, barris vells o nuclis antics, extensions urbanes construïdes sense una planificació ni una dotació d'equipaments adequats, polígons d'habitatges o àrees d'urbanització marginal. En aquestes zones sovint hi conflueixen problemes de naturalesa diversa [...] que afecten negativament el benestar dels ciutadans que hi viuen i són un impediment per a la cohesió social i el desenvolupament econòmic».

Ho podem il·lustrar amb dades de l'Ajuntament de Barcelona del 2015 (Ajuntament de Barcelona, 2016). Si la mitjana de la renda familiar disponible a la ciutat és de 100, mentre el barri més ric de la ciutat, Pedralbes, té un índex de 250,1, n'hi ha vuit que no arriben a 50: Ciutat Meridiana, el més pobre de la ciutat (34,5), la Marina del Prat Vermell, Trinitat Nova, Vallbona, Trinitat Vella, Torre Baró, Roquetes i Turó de la Peira.

En relació amb la migració estrangera, avui sabem que l'impacte que ha tingut s'ha fet notar en tota l'estructura social i de serveis de Catalunya, però ha estat especialment gran en aquestes àrees suburbanes o degradades. A més, cal afegir-hi que la majoria dels immigrants estrangers formen part també de les capes més pobres de la població catalana.

Segons dades del 2018 (Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania, 2019), a Catalunya hi viuen 1.174.811 persones de nacionalitat estrangera, un 15,3 % de la població total de Catalunya. La nacionalitat estrangera més nombrosa és la marroquina —18,6 %—, seguida de la romanesa —8,7 %—, la italiana —5,3 %—, la xinesa —5,3 %— i la pakistanesa —4,1 %. Barcelona és la ciutat on resideixen la majoria de les persones d'aquestes cinc procedències, però després el lloc de residència es diversifica: marroquins a Terrassa, Mataró, Tarragona i Reus; xinesos a Santa Coloma de Gramenet, Badalona, l'Hospitalet de Llobregat i Mataró; i pakistanesos a Badalona, l'Hospitalet de Llobregat i Santa Coloma de Gramenet.

Hi ha quinze comarques catalanes que estan per damunt de la mitjana catalana, encapçalades per la Segarra —27,6 %— i l'Alt Empordà —25,2 %—, i seguides pel

Pla d'Urgell, el Gironès, la Selva, el Baix Empordà, el Tarragonès, l'Urgell, el Segrià, el Baix Ebre, el Montsià, la Ribera d'Ebre, la Noguera, la Vall d'Aran i la Garrotxa. Tot i això, s'ha de dir també que la majoria d'estrangers resideixen a les grans ciutats de Catalunya: un 27,4 %, a Barcelona —284.000—; 4,6 %, a l'Hospitalet de Llobregat —48.000—; un 2,5 %, a Badalona —26.000—; un 2,4 %, a Terrassa —25.000—; i un 2,3 %, a Lleida —24.000.

L'alumnat estranger matriculat als centres de Catalunya el curs 2017-2018 (Bayona i Domingo, 2017, *op. cit.*) en termes generals —llevat del cas italià— es correspon amb les dades de població estrangera. Tant a parvulari —de tres a cinc anys— com a primària —de sis a onze anys—, o a l'ESO —de dotze a quinze anys—, l'alumnat de nacionalitat estrangera més nombrós és el marroquí —6,6 %, 5,1 % i 2,6 % del total, respectivament—, seguit del romanès —1,3 %, 1,6 % i 1 %—, del xinès —1 %, 1 % i 0,9 %— i del pakistanès —0,8 %, 0,6 % i 0,5 %. Tot i això, cal remarcar que a l'ESO hi havia també un nombre significatiu d'alumnat hondureny —0,6 %— i bolivià —0,5 %. Un percentatge molt significatiu d'aquest alumnat, especialment al parvulari i a educació primària, ha nascut ja a Catalunya.

1.6. El fracàs escolar

El no assoliment del grau d'ESO és el que porta a parlar a escala internacional de fracàs escolar per les conseqüències que pot tenir sobre el futur de les persones.

Les dades elaborades per Bayona i Domingo (2018, *op. cit.*) a partir de la informació proporcionada pel Departament d'Ensenyament i l'Idescat sobre els alumnes de les escoles públiques del curs 2015-2016 indiquen que el percentatge de fracàs d'aquesta població és del 13,9 %. Hi ha diferències significatives entre els autòctons —fills i pares nascuts a Espanya—, amb un percentatge del 10,3 %, els immigrants de segona generació —nascuts a Espanya i amb pares d'origen estranger—, amb un 17,3 %, els immigrants amb pares d'origen estranger que han arribat a Catalunya amb menys de set anys, amb un 16,7 %, i els immigrants amb pares d'origen estranger que han arribat a Catalunya amb set anys o més, amb un 29,2 %. Hi ha una bretxa important, per tant, entre autòctons i immigrants, i es pot considerar molt significativa la que hi ha entre autòctons i immigrants de segona generació pel fet que les famílies i ells mateixos han disposat de més temps d'adaptació al nostre país.

Un conjunt de factors, tots ells interrelacionats, expliquen estadísticament les diferències de fracàs: el nivell educatiu, poder adquisitiu i origen cultural de les famílies, la discontinuïtat en l'escolaritat —entrar i sortir del sistema— i l'alta concentració —segregació— d'immigrants en determinades àrees i centres escolars.

Tot i que el Departament d'Ensenyament ha desplegat un ampli pla d'ajut pedagògic —professorat, assessorament, aules d'acollida— i de recursos —Pla per a la Llengua i la Cohesió Social— és evident que el sistema educatiu té un marge reduït per a disminuir les desigualtats a curt termini. Un dels motius, entre d'altres, és la manca de domini de l'instrument d'aprenentatge: la llengua. Aquests alumnes, si no s'han incorporat a l'ensenyament inicial i parlen llengües molt distants del català i del castellà, necessiten un suport lingüístic i acadèmic continuat, durant un període d'entre cinc i set anys (Huguet, Navarro, Chireac i Sansó, 2013; Querol, 2011), per tal

d'arribar a una competència pròxima a la d'un nadiu. D'altra banda, és fonamental proporcionar a aquests alumnes espais d'ús real de la llengua en activitats socialitzadores a través de la implicació dels companys i de l'entorn. També és important el reconeixement de les llengües i cultures dels alumnes d'origen estranger, aprofitant les moltes oportunitats que ofereix el currículum.

1.7. Abandonament escolar prematur (AEP)

Es refereix al percentatge de la població compresa entre els divuit i vint-i-quatre anys que ha participat en l'educació secundària obligatòria i que no continua cap classe d'estudi posterior. L'AEP és, tanmateix, un concepte complex que respon a fenòmens diferents: alumnes que no obtenen el graduat de l'ESO, alumnes que acaben l'ESO i tenen el graduat però no continuen estudiant, alumnes que comencen la postobligatòria (batxillerat i cicles formatius) i al cap d'uns mesos abandonen, alumnes que cursen la postobligatòria però no obtenen el graduat i alumnes que entren i surten del sistema.

Catalunya té un dels nivells més elevats d'Europa d'abandonament escolar prematur: del 17,7 % el 2019 (Departament d'Educació, 2019), un percentatge que no es correspon amb el desenvolupament social i econòmic del país, i ocupa el novè lloc en una mostra de trenta països europeus. A Europa el valor òptim d'aquesta taxa se situa al voltant del 10 % i l'objectiu fixat pel Consell d'Europa per a Espanya és del 15 %. Aquest abandonament s'ha reduït molt significativament, ja que abans del 2008, quan va esclatar la crisi econòmica, presentava la xifra exagerada del 32,9 %. A Euskadi és del 7 %.

Gran part de les causes que expliquen l'AEP són les mateixes que expliquen el fracàs escolar: estatus migrat i classe social desfavorida. Però no es pot acabar aquí l'explicació, ja que l'AEP interpel·la tot el sistema educatiu, incloent-hi l'estructura i la qualitat d'aquest. Des de la mateixa Administració (Mateo, 2018) es reconeixen també diversos factors: la rigidesa estructural, la falta de flexibilitat per a adaptar-se a les demandes dels nous temps i el desprestigi tradicional de la formació professional com a conseqüència que socialment només es valora el que és purament acadèmic —la meta és cursar el batxillerat per a preparar-se per a la universitat—, projecte que converteix el sistema en una promoció piramidal que allunya molts alumnes amb bones capacitats que tindrien èxit acadèmic si tinguessin ofertes flexibles i se'ls oferissin altres formes d'aprendre. Molts alumnes transiten per l'escolaritat sense un coneixement real de les ofertes educatives i de les seves capacitats i prenen decisions equivocades.

L'economista Miquel Puig senyala que més enllà de les circumstàncies personals dels afectats —la majoria pertanyen a famílies amb poc capital econòmic, social i instructiu—, el factor més determinant serien les característiques del mercat laboral català, les oportunitats de llocs de treball de baixa qualificació, i és aquí on caldria focalitzar la lluita contra l'abandonament escolar prematur.

Altres causes que rauen també en el mateix sistema són les múltiples formes de segregació interna dins dels mateixos centres: els grups de nivell i altres formes de diversificació curricular i la falta d'orientació i acompanyament personal. Aina

Tarabini posa l'accent en els factors del mateix sistema educatiu com a agents que proveeixen, o no, oportunitats educatives i laborals per als joves. I en remarca tres: «la segregació escolar, perquè configura entorns amb recursos, serveis i béns àmpliament desiguals; les múltiples formes de segregació interna dins dels mateixos centres —els grups de nivell i algunes formes de diversificació curricular—, una pràctica molt generalitzada a Catalunya; i l'orientació, l'acompanyament i la cura personal» (Tarabini, 2017).

La important reducció d'AEP que s'ha produït en els últims deu anys es deu sobretot al fet que amb la crisi econòmica existent a hores d'ara hi ha hagut menys oportunitats de treball per als joves, situació que els ha adreçat a continuar estudiant. Observem les dades referides a Catalunya de la taula 2.

TAULA 2. *Abandonament prematur dels estudis (grup d'edat: 18-24 anys)*

Any	Catalunya	Espanya	Unió Europea
2019	17,8 % ^p	—	—
2018	17 %	17,9 %	10,6 %
2017	17 %	18,3 %	10,6 %
2016	18 %	19 %	10,7 %
2015	18,9 %	20 %	11 %
2014	22,2 %	21,9 % ^b	11,2 % ^b
2013	24,7 %	23,6 %	11,9 %
2012	24,2 %	24,7 %	12,7 %
2011	26,2 %	26,3 %	13,4 %
2010	28,9 %	28,2 %	13,9 %
2009	31,9 %	30,9 %	14,2 %
2008	32,9 %	31,7 %	14,7 %
2007	31,2 %	30,8 %	14,9 %
2006	28,5 %	30,3 % ^b	15,3 % ^b
2005	33,2 % ^b	31 % ^b	15,7 %
2004	34,1 %	32,2 %	16 %
2003	34,3 %	31,7 % ^b	16,4 % ^b
2002	31,3 %	30,9 %	17 %
2001	30,3 %	29,7 %	-

b, ruptura de sèrie; *p*, provisional; —, dada no disponible. NOTA: objectiu UE-28, 10 %; objectiu Espanya, 15 %.

FONT: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Juny 2019.

I, a continuació, mostrem les mateixes dades classificades per sexes, amb diferències significatives entre dones i homes (taula 3).

TAULA 3. Abandonament prematur dels estudis segons el sexe (grup d'edat: 18-24 anys)

Any	Catalunya		Espanya		Unió Europea	
	(homes	dones)	(homes	dones)	(homes	dones)
2019	23,3 % ^p	12,2 % ^p	—		—	
2018	21,5 %	12,5 %	21,7 %	14 %	12,2 %	8,9 %
2017	19,6 %	14,4 %	21,8 %	14,5 %	12,1 %	8,9 %
2016	21,6 %	14,2 %	22,7 %	15,1 %	12,2 %	9,2 %
2015	21,8 %	15,8 %	24 %	15,8 %	12,4 %	9,5 %
2014	26,7 % ^b	17,5 % ^b	25,6 % ^b	18,1 % ^b	12,8 % ^b	10,2 %
2013	30,5 %	18,6 %	27,2 %	19,8 %	13,6 %	10,2 %
2012	28,5 %	19,7 %	28,9 %	20,5 %	14,5 %	10,9 %
2011	31,1 %	21,1 %	31 %	21,5 %	15,3 %	11,5 %
2010	34,8 %	22,8 %	33,6 %	22,6 %	15,8 %	11,9 %
2009	38,4 %	25,1 %	37,4 %	24,1 %	16,1 %	12,3 %
2008	39,8 %	25,7 %	38 %	25,1 %	16,6 %	12,7 %
2007	37,2 %	25,1 %	36,6 %	24,7 %	16,9 %	12,8 %
2006	34,5 % ^b	22,3 % ^b	36,7 % ^b	23,6 % ^b	17,4 % ^b	13,2 % ^b
2005	41,2 % ^b	24,7 % ^b	37 % ^b	24,7 % ^b	17,7 %	13,7 %
2004	41,1 %	26,6 %	39 %	25 %	18,3 %	13,8 %
2003	42,0 % ^b	26,3 % ^b	38,4 % ^b	24,8 % ^b	18,5 % ^b	14,3 % ^b
2002	36,3 %	26 %	37,2 %	24,3 %	19 %	14,9 %
2001	35,1 %	25,4 %	36 %	23,1 %	—	

b, ruptura de sèrie; *p*, provisional; — dada no disponible. Nota: objectiu UE-28, 10 %; objectiu Espanya, 15 %.

Font: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Juny 2019

El que ens ha de preocupar, com assenyalen Francesc Colomer *et al.*, és que les accions de formació d'adults per a resoldre la problemàtica no són gaire vàlides per als joves que abandonen els estudis prematurament, els quals, generalment, no es beneficien d'aquesta possibilitat formativa. Aquesta mancança de preparació dificulta, alhora, que entrin al mercat de treball i els porta a augmentar el grup de joves anomenats *ni-nis* (ni estudien ni treballen), amb les repercussions socials que comporta aquesta situació des del punt de vista personal i social.

L'abandonament escolar prematur és una de les preocupacions més compartides a nivell europeu i s'han dissenyat un conjunt d'objectius i polítiques que formen part de l'Agenda 2020 de la Comissió Europea.

1.8. Indicadors d'equitat derivats de les proves PISA

1.8.1. Percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències

Un dels indicadors d'equitat que considera PISA és el percentatge d'alumnes que queden situats en el nivell inferior de les competències clau. Un sistema educatiu no hauria de sobrepassar el 15 % del seu alumnat en aquest nivell inferior de competències —matemàtica, científicotecnològica i de comprensió lectora—, segons l'objectiu de l'Estratègia Europa del 2020 del Consell d'Europa.

Els resultats de l'informe PISA 2015 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2015) indiquen que Catalunya té entre un 15 % i un 18 % de l'alumnat situat en el nivell baix de les competències, similar al de la mitjana de la Unió Europea i de l'OCDE. En competència científica, que va ser la competència prioritària en l'informe PISA 2015, Catalunya va tenir un 16 % de l'alumnat en aquesta franja. Va quedar situada en el vuitè lloc dels quaranta països de l'OCDE, amb valors que van oscil·lar entre el 9 % d'Estònia i el 48 % de Mèxic. I si s'agafa el Japó com a marc de referència en competència matemàtica, els indicadors són els següents: al Japó, l'11 % de l'alumnat se situa en el nivell baix de les competències, mentre que a Catalunya se situa en el 18 %.

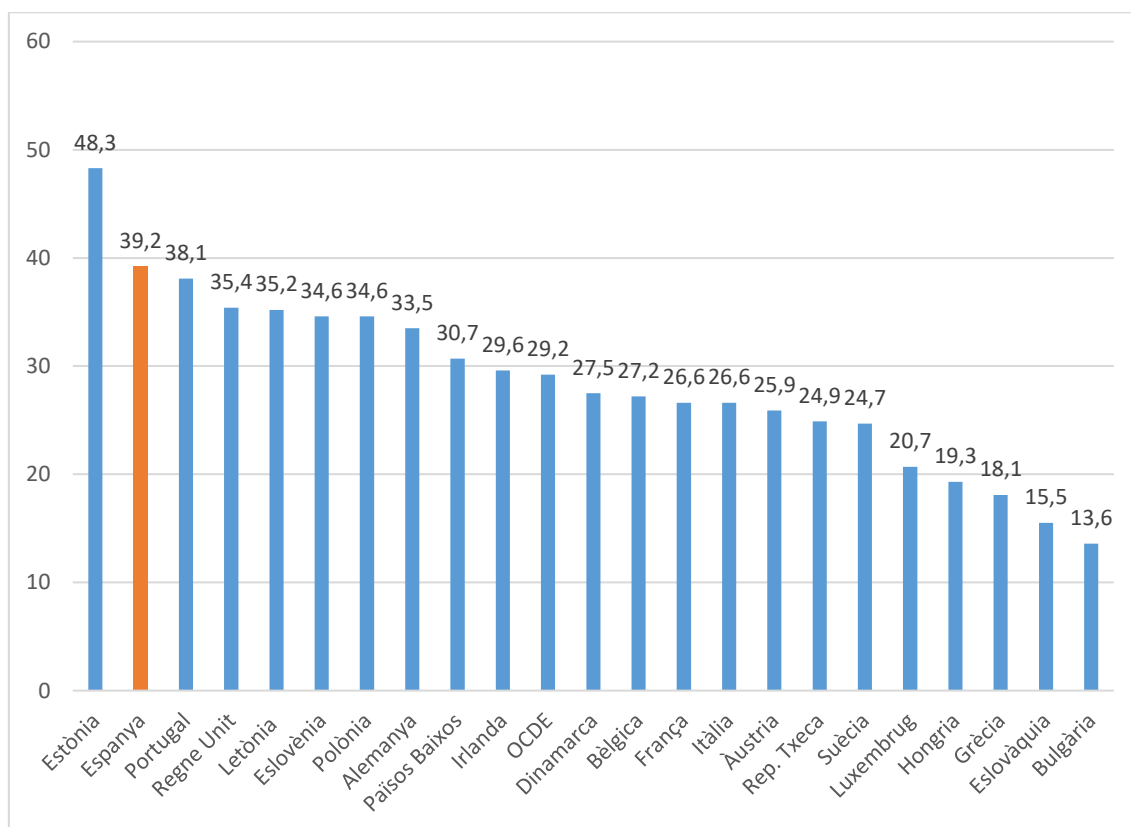
Els resultats de les mateixes proves PISA indiquen també que l'alumnat nadiu se situa en comprensió lectora entre 58 i 62 punts per sobre de l'alumnat migrat —de segona i primera generació. Aquest informe atribueix les desigualtats en els resultats acadèmics al diferent nivell educatiu de les famílies i a la condició d'immigrant.

1.8.2. Resiliència

La resiliència, que és la capacitat dels éssers vius de superar situacions adverses, en el context educatiu fa referència a la capacitat d'aquell alumnat que malgrat que es troba en una situació socioeconòmica complexa i poc afavorida, obté resultats per sobre d'allò que caldria esperar. Com és sabut, en aquesta resposta influeixen les capacitats individuals de l'alumne, però també la qualitat del centre educatiu, el capital social de la família i l'entorn social. En aquest sentit, cal advertir que «sense l'acompanyament de tots aquests factors, l'efectivitat de l'atenció escolar no és suficient» (Alegre, 2015).

Empíricament, es defineix pel percentatge d'alumnes situats en el primer quartil de l'ISEC (índex socioeconòmic i cultural) que puntuen en l'escala per sobre del segon quartil (puntuació PISA). A Catalunya aquest percentatge està situat en l'11 %. Sobre els mateixos resultats de l'informe PISA de les dades donades anteriorment podem comparar les dels països europeus (gràfic 1).

GRÀFIC 1. *Percentatge d'estudiants resilient europeus segons els resultats de la prova de ciències*



FONT: FESE i PISA 2015. *Resultados clave*. OCDE (1916), p. 8.

1.9. *Indicadors d'equitat derivats de les proves del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu duu a terme proves de competències similars a les proves PISA que inclouen també les competències en llengua catalana, castellana i estrangera.

1.9.1. *Percentatge de l'alumnat situat en el nivell inferior de competències*

Les proves dutes a terme a quart de secundària el 2018 situen aquest percentatge entre el més baix, d'un 9,8% en llengua castellana, i el més alt, d'un 15,2% en competència científicotecnològica. En llengua catalana, aquest percentatge és del 10%.

La comparació per categories de centres contribueix a explicar els factors associats a la desigualtat. En competències lingüístiques i no lingüístiques, als centres de complexitat alta, amb un percentatge més elevat de nous nadius, alumnes amb necessitats educatives especials i condicions familiars desfavorides, hi ha més nivells baixos de competència —entre un 20% i un 26%— que als centres de complexitat baixa —entre un 4% i un 5%. Tampoc es pot considerar equitatiu que entre el 30% i el 35% dels alumnes tinguin un coneixement entre baix i mitjà de totes les competències.

I si es parla de gènere, no hi ha gaires diferències entre els sexes: les noies són lleugerament més competents en llengües i ho són menys en matemàtiques.

Els centres de complexitat alta mostren quin és el clúster de factors que s'interrelacionen per a crear desigualtat: Alguns centres de complexitat alta manifesten que les necessitats econòmiques derivades de les famílies, moltes de les quals són d'origen immigrant, impacten en la salut emocional dels infants i afecten, lògicament, el rendiment escolar.

1.10. Evolució de les diferències en equitat

Pel que fa a l'equitat en relació amb les competències, s'observa una certa reducció de les diferències al llarg dels anys. S'ha reduït el nivell baix d'assoliment en els centres de complexitat alta (Albaigés i Pedró, 2017, *op. cit.*), així com les diferències en la puntuació mitjana entre els centres de complexitat alta i baixa en les proves dutes a terme als alumnes de 4t d'ESO (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019).

En llengua anglesa s'ha reduït la diferència en competències entre alumnes de centres d'alta i baixa complexitat: de 24,6 punts l'any 2014 a 18,3 punts l'any 2018 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2018, *op. cit.*).

És evident, també, que s'ha reduït significativament el percentatge d'abandonament escolar prematur.

Hi ha, per tant, una certa tendència del sistema educatiu a reduir la polarització. Alguns factors que expliquen aquesta evolució positiva són els següents:

a) S'han dotat de més recursos els centres de complexitat alta, reduint-ne la ràtio alumne per professor. Tot i això, alguns centres, per les condicions tan especials que tenen, diuen que necessiten més mestres i serveis d'atenció psicològica més constants.

b) S'ha augmentat l'atenció personalitzada a un 11 % de l'alumnat de primària amb la creació del Suport Escolar Personalitzat (SEP) a primària i la creació del PRIM (Programa Intensiu de Millora) a secundària (Albaigés i Padró, 2017, *op. cit.*).

c) S'ha doblat l'oferta en els cicles formatius de FP de grau mitjà. L'any 2000, a la FP només hi havia 16 joves —de quinze a dinou anys— de cada 100. L'any 2014 ja n'eren el 46,5 %. Això ha contribuït també a reduir l'abandonament escolar (PIME, 2016).

Si alguna cosa ha tingut a veure en tot plegat és que molts mestres han estat molt resilents en aquest context demogràfic tan difícil i tan complex.

2 Valoració general del sistema educatiu

Els resultats acadèmics analitzats a partir de les proves de competències proporcionen també alguns criteris de valoració general del sistema educatiu comparant-lo amb els d'altres països. I això evidentment amb totes les limitacions que aquest criteri comporta, perquè aquestes proves no valoren índexs importants que ja hem comentat —fracàs escolar, abandonament escolar prematur, etc. Es parla d'aquesta valoració a partir de resultats en competències no lingüístiques i lingüístiques

2.1. *Competències no lingüístiques*

L'informe PISA del 2015 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2015, *op. cit.*) indica que el sistema educatiu català té un nivell de resultats acadèmics equiparable al de molts països de l'entorn que tenen el mateix nivell de desenvolupament. Els resultats en competències acadèmiques a la fi de l'educació obligatòria mostren que Catalunya, en comparació amb un total de quaranta-dos països, se situa en la posició 13 en competència científica, en la 16 en comprensió lectora i en la 15 en competència matemàtica. Les mitjanes en totes les competències són lleugerament superiors a les de la Unió Europea i de l'OCDE. En alguna d'aquestes tres competències estem lleugerament per sota, lleugerament per damunt o a un nivell semblant al d'alguns països de la Unió Europea —Àustria, França, Alemanya, Dinamarca, Suècia i Bèlgica.

Per bé que el factor migratori fa que els contextos entre els diversos països no siguin comparables, els resultats estan lluny dels que mostren alguns països amb competències òptimes —el Japó, Finlàndia, Estònia, el Canadà, Corea del Sud, etc.), cosa que indica que encara hi ha una possibilitat de millora important en aquestes competències acadèmiques. Així i tot, i per comparació, cal donar valor a aquests resultats en un context tan complex com el català.

Les proves del 2018 (OCDE, 2019), tot i amb algun lleuger retrocés en matemàtiques i ciències, confirmen també que els resultats són lleugerament superiors a la mitjana dels països de l'OCDE i superiors a la mitjana d'Espanya. Aquest mateix informe indica també que quan s'agafen els resultats al llarg dels anys no es troba cap augment o disminució significatiu en cap matèria.

2.2. Competències lingüístiques

El model educatiu, pel que fa a les llengües, parteix del català com a principal llengua vehicular i incorpora el castellà i la llengua estrangera amb una freqüència d'exposició i intensitat suficients perquè els alumnes adquireixin una competència equiparable en les dues llengües oficials i un nivell satisfactori en almenys una llengua estrangera. El model ha aplicat, des de fa molts anys, la metodologia de la immersió en aquells contextos amb predomini d'alumnat castellanoparlant. És un model adaptat ara a la població immigrada que està inclòs en un pla més general, inclusiu —el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social—, que ha proporcionat molts recursos a aquesta població: milers d'aules d'acollida, selecció i formació de professionals i elaboració de recursos docents.

Els resultats de les avaluacions del curs escolar 2017-2018 (Consell Superior Avaluació del Sistema Educatiu, 2018a, *op. cit.*) dutes a terme a sisè de primària i quart de secundària confirmen que aquesta població escolar té una competència equiparable en les dues llengües oficials i en occità a l'Aran. I les recents proves del 2019 confirmen aquest equilibri (Consell Superior Avaluació del Sistema Educatiu, 2019, *op. cit.*) en la competència en català i en castellà, que es manté constant al llarg del temps i en totes les àrees territorials. Les proves, però, són escrites i caldria acudir a proves orals completes per a determinar de manera més fiable les competències analitzades.

Les avaluacions fetes pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport a segon curs de secundària indiquen que els alumnes catalans tenen un domini de la llengua castellana equiparable al de la mitjana d'Espanya i que, per tant, el model educatiu de Catalunya no té cap influència negativa en l'aprenentatge de la llengua castellana (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2017).

El model educatiu intenta garantir la igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat per a aprendre les dues llengües i vol compensar la menor freqüència d'ús i presència ambiental que té el català en relació amb el castellà en molts indrets de Catalunya, com ho demostra el darrer estudi demogràfic sobre «els usos que fa la població escolar (4t d'ESO) de les dues llengües oficials» (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2013). Uns usos en els quals predomina la comunicació en castellà entre els joves en molts àmbits de relació —en les relacions interpersonals dins i fora de l'escola— i també en els mitjans —música, cinema, TV i Internet. L'escola ha de seguir actuant clarament com a compensadora del dèficit d'espais en català, però veus autoritzades i diverses observacions fetes demostren que el programa educatiu en relació amb el català no es compleix en alguns centres ni en algunes etapes educatives, especialment a la secundària, on s'imparteixen continguts en castellà que s'haurien de fer en català d'acord amb el disseny curricular oficial. Amb aquestes pràctiques no es garanteix aquest caràcter compensador que ha de tenir l'ensenyament de i en català i es malbaraten els esforços que es fan en altres etapes del procés educatiu. Cal que la totalitat dels docents i dels alumnes usin cada llengua oralment i per escrit en els espais curriculars que tenen assignats i, a més a més, que els professors usin el català i promoguin la comunicació en aquesta llengua en els ambients menys formals del centre.

El model educatiu català té també com a objectiu promoure el coneixement d'almenys una llengua estrangera. L'anglès és la llengua triada com a primera opció pel 96,8 % de l'alumnat i al voltant d'un 20 % dels alumnes aprenen dues llengües estrangeres.

Els resultats de la prova mostral Aptis per a Joves (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2018b) aplicada pel British Council a alumnes de 4t d'ESO de 50 centres de Catalunya, indica que un 65,9 % d'aquests assoleixen nivells a partir de B1, que correspon a un nivell llindar, és a dir un nivell 3 en una escala de 0 a 6 competències (*Marc europeu comú de referència per a les llengües* publicat del Consell d'Europa). L'objectiu desitjable seria que tots els alumnes assolissin aquest nivell al final de l'escolaritat obligatòria. L'explotació del qüestionari adjunt a la prova permet constatar també que un 62,1 % dels alumnes fa extraescolars en anglès i que un 48,3 % dels centres ofereixen matèries no lingüístiques en anglès. El fet de tenir accés o no a aquests recursos influeix en els resultats i pot determinar una manca d'equitat que cal compensar.

3

Els reptes del sistema educatiu per a augmentar l'equitat

Fetes totes les anàlisis anteriors, considerarem ara reptes importants que el sistema educatiu de Catalunya ha d'afrontar per a augmentar l'equitat, tal com podem veure en les lletres següents.

a) Establir la gratuïtat de l'educació infantil des dels zero als dos anys i dotar de més recursos la dels zero als sis anys

L'etapa dels zero als dos anys és l'etapa, com s'ha dit, en la qual menys escolaritzats estan els que més ho necessiten —infants migrats i d'altres de nivell socioeconòmic baix. És sabuda la importància que té aquest període per al futur desenvolupament acadèmic i personal dels infants.

b) Dotar, si cal, de més recursos els centres de complexitat alta

Ha quedat demostrat que el fet de dotar de més recursos els centres de complexitat alta contribueix a la millora de les competències en els alumnes.

c) Lluitar contra la segregació escolar amb polítiques efectives

L'objectiu és vetllar perquè els centres d'una mateixa zona tinguin una composició similar entre ells i equivalent en el territori on s'ubiquen. I quan existeix una territorialitat que dificulta aquesta composició, dotar de més mitjans els centres amb concentració alta d'immigrants per criteris de discriminació positiva. El recent *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges, 2019) és un compromís adquirit pel Departament d'Educació, administracions municipalistes i entitats locals. Implica diverses polítiques educatives, com ara establir criteris clars d'admissió d'alumnat als diversos centres —públics i concertats—, adequar el finançament als centres públics i concertats per tal de garantir la gratuïtat de l'ensenyament; és conegut que en els centres concertats i en alguns de públics les famílies paguen per serveis als quals no poden accedir els desfavorits —noves tecnologies, dotació addicional de professionals, serveis extraescolars com menjadors, activitats de lleure i complements de formació, etc. El pacte incorpora també propostes d'educació «intercultural», promovent pautes i materials en relació amb el currículum i projectes educatius en centres de naturalesa intercultural, i una comissió de seguiment i avaluació que ha de donar compte dels compliments pactats.

d) Augmentar i millorar la qualitat dels plans d'entorn

Els plans d'entorn són projectes educatius que connecten l'escola amb el medi social pròxim i que tenen i han de tenir, com s'ha comentat, diversos, objectius: fomentar la convivència, educar en el lleure i donar suport a les famílies. Són un element de

cohesió necessari que complementa l'acció educativa de l'escola i que pot oferir contextos més espontanis per a l'ús del català. En aquest aspecte s'estan donant ja passos positius. Actualment ja s'ha produït un augment en el nombre de plans i en la diversitat d'objectius que es proposen. Ara hi ha 128 plans d'entorn en 109 municipis, dels quals se'n beneficien prop de 1.300 centres i 400.000 alumnes, i alguns han estat avaluats de manera molt satisfactòria (Consell Escolar de Catalunya, 2019).

e) Continuar augmentant l'oferta i la qualitat de la FP (cicles formatius i cicle superior)

Aquesta és una mesura, com s'ha vist, que pot contribuir a reduir l'abandonament escolar. Un dels projectes que ha tingut èxit és la formació professional dual, una modalitat en què l'alumne desenvolupa l'activitat formativa en el centre educatiu i en l'empresa. Actualment encara és incipient, ja que només representa un 4,3 % del total de l'alumnat que cursa FP (Miró, 2016). Tot i això, els representants de les petites i mitjanes empreses de Catalunya creuen que hi ha un desajust entre l'oferta formativa del Departament d'Ensenyament i el mercat de treball. Hi ha un excés de persones no qualificades, un excés de sobrequalificades i una mancança de titulats tècnics de grau mitjà —fenomen que es coneix per *polarització de l'estructura formativa*. Probablement, més que un excés de persones sobrequalificades, el que hi ha és manca de sobrequalificacions tècniques i professionals. Aquests desajustos demanen un diàleg productiu entre les empreses, els sindicats i el Departament d'Educació.

f) Donar coherència i continuïtat al model lingüístic al llarg de tota l'educació obligatòria i postobligatòria

Diferents observacions i veus autoritzades informen sobre importants dèficits en la continuïtat del projecte pel que fa a l'ús i ensenyament del català, amb la qual cosa es trenca la continuïtat del model educatiu i es limiten sobretot les possibilitats dels que no la tenen com a pròpia. Caldrà analitzar les causes d'aquests dèficits i buscar-ne solucions, que apel·len el Departament d'Educació, a la voluntat dels professors i dels directors dels centres. El Departament d'Educació (2018) ha endegat un projecte metodològic que no canvia l'essència del model educatiu actual (*El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*), tot intentant formular principis i pràctiques per a augmentar la competència en les tres llengües i considerant també la diversitat lingüística que hi ha a les aules. Amb això es tracta de generar també més equitat i aprofitar el bagatge lingüístic dels alumnes —aprenentatge integrat de les llengües entre si i aprenentatge integrat de llengua i continguts no lingüístics, tant quan es fa des de la llengua vehicular com des d'una llengua estrangera. Aquest projecte requerirà recursos de formació i de difusió d'experiències ja contrastades (Arnau i Pereña, 2018). També hi ha un projecte incipient d'ensenyar algunes llengües de gran difusió, com el xinès o l'àrab, en horari escolar. Pel que fa a aquest tema, les idees polítiques sobre els aspectes tècnics i metodològics haurien de deixar pas als experts que d'altra banda han de generar confiança en aquest model educatiu a la població. I les avaluacions amb criteris fiables i transparents han de ser també la base per a augmentar aquesta confiança.

g) *El sistema educatiu necessita augmentar recursos*

Es desitja arribar al 0,6 % del PIB, però els diners no són decisius; s'han de saber aplicar de la millor manera en els sectors més estratègics. En aquest aspecte és important, com s'ha comentat, adequar el finançament de centres públics i concertats per tal de garantir la gratuïtat de l'ensenyament i tots els seus serveis complementaris que ofereix a tota la població.

h) *La qualitat docent*

Hi ha, però, una sèrie de factors importants en la millora dels sistemes educatius i, per tant, de l'equitat, que sempre són els més determinants. De fet, les Proves PISA i altres tipus d'avaluacions són indicadors que d'una manera general mostren com funciona el sistema de manera comparativa però no aprofundeixen en les causes de l'èxit o fracàs. McKinsey (2019) assenyala que els millors sistemes educatius s'assemblen en la manera de formar i seleccionar els mestres i en la manera de gastar els recursos. El procés de selecció és un llarg camí, amb una bona formació didàctica, una bona pràctica guiada per tutors experts i amb una avaluació final abans d'incorporar-se al sistema. No busquen formar molts llicenciats, sinó garantir la qualitat dels seleccionats d'acord amb les demandes del sistema. Els centres educatius de qualitat també tenen membres o equips que exerceixen com autèntics líders pedagògics. Aquests sistemes avaluen també les causes per les quals augmenta o baixa el rendiment dels alumnes.

L'any 2017 el Departament d'Educació i el Consell Escolar de Catalunya van elaborar el document *Ara és demà*, que planteja el debat sobre el futur de l'educació a Catalunya amb la participació de tota la comunitat educativa (sindicats, professorat, centres educatius, famílies, alumnes, associacions cíviques i culturals, etc.).

Entre moltes propostes que es recullen a les conclusions del document, es posa especial èmfasi en el professorat pel que fa a la formació inicial, l'accés a la professió docent i la formació permanent.

En la formació inicial es proposa adequar el currículum a les necessitats i exigències formatives de la nostra societat —ensenyament de i en les llengües, tecnologia educativa, etc.— i proposar una formació pràctica que ja inclogui alternances entre la universitat i l'escola des del primer curs del grau fins al model de residència —treball en centres educatius i mentors diferents amb una avaluació transparent necessària per a l'acreditació professional. Una iniciativa en la qual participen totes les universitats catalanes (Prats, 2019) està elaborant el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF).

S'ha de redefinir el model d'accés a la professió docent, incorporant un sistema d'avaluació qualitativa de competències personals i interpersonals. La formació permanent s'ha d'adequar a les necessitats i als projectes educatius dels centres tot buscant establir xarxes educatives de comunicació sobre projectes innovadors i bones pràctiques. Altres propostes, també relacionades amb el professorat, fan referència a treballar i definir el concepte de *lideratge pedagògic*, amb formació i incentius per a la participació i la governança del centre. L'Administració informa

d'un projecte de selecció de docents orientats a la direcció de centres amb un programa de formació que incorpora ja 615 docents.

Més enllà dels temes de professorat, el document *Ara és demà* fa algunes propostes referides a alguns canvis en l'estructura del sistema: una formació bàsica —en competències— dels sis als quinze anys amb una orientació preprofessional en els darrers cursos, una flexibilització de l'etapa de l'educació secundària —dels quinze als divuit anys— amb una formació comuna i una formació específica més acadèmica i/o professional amb flexibilitat en els itineraris formatius i amb un destacat acompanyament, tutorització i orientació.

I pel que fa a l'estructura dels centres, es proposa la creació dels instituts escola, centres on els alumnes estudien des de l'etapa d'infantil fins a acabar la postobligatòria. Amb aquests centres s'eliminen les transicions difícils que hi poden haver de primària a secundària i es facilita la continuïtat dels projectes educatius. Aquest és un canvi que es farà progressivament i que l'administració ja promou en algunes zones.

Per a lluitar contra la bretxa digital i incorporar la formació necessària en aquest terreny, el Departament d'Educació ha preparat el Pla d'Educació Digital de Catalunya, un pla a cinc anys que anirà incorporant centres i formarà el professorat necessari. La competència digital serà una competència bàsica que s'avaluarà a 4t d'ESO (Consell Escolar de Catalunya, 2019, *op. cit.*).

Un aspecte no menys important és la formació permanent adaptada a les circumstàncies canviants de la societat. En aquest aspecte també hi ha iniciatives del Departament d'Educació, com és el projecte de decret de l'Institut Obert de Catalunya, per tal d'afavorir la qualitat i l'equitat en l'educació més enllà de l'escola i al llarg de la vida (Consell Escolar de Catalunya, 2019, *op. cit.*).

i) La convivència

Finalment, augmentar l'equitat és una qüestió d'afermar la convivència que va més enllà del sistema educatiu. El Pacte Nacional per a la Immigració (Síndic de Greuges, 2008 i 2019) afirma que «la incorporació de la diversitat a una societat oberta com la nostra s'ha de fer garantint l'existència d'una cultura pública comuna com a realitat i com a projecte de país». Per a fer-ho possible, esmenta cinc reptes: la participació en la vida pública, la llengua catalana com a llengua pública comuna, la convivència en una societat aconfessional que garanteixi la pluralitat de creences, la igualtat d'oportunitats entre homes i dones —i la perspectiva de gènere— i les polítiques d'atenció a la infància, la joventut, la gent gran i les famílies. En tots aquests àmbits el camí per recórrer encara és llarg.

Cal fomentar la participació en la vida pública: fomentar l'accés de totes les persones a les tecnologies de la informació i al coneixement, augmentar la rendibilitat dels equipaments públics i l'accés lliure a aquestes instal·lacions, promoure la convivència en l'espai públic, fomentar la participació de les persones d'origen estranger en les entitats culturals i esportives i en les associacions... evitant la creació d'una xarxa paral·lela, etcètera.

Hem de ser conscients que convivim en una pluralitat de creences: donar reconeixement institucional a totes les religions presents a Catalunya, garantir el dret a l'exercici de la pràctica religiosa i l'aconfessionalitat de les institucions i de l'Administració pública.

Establir la igualtat d'oportunitats entre homes i dones: incloure la perspectiva de gènere en totes les mesures relatives al mercat de treball, l'administració pública i la família; reforçar les accions destinades a combatre la violència masclista.

El projecte de convivència, que han de tenir tots els centres educatius de Catalunya, a més de contemplar la resolució dels conflictes i d'aspectes organitzatius que hi tenen incidència, com podrien ser els processos d'acollida, de comunicació i de participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, farà èmfasi en determinats valors i actituds, entre els quals hi ha la coeducació, la inclusió o l'educació en el respecte. En l'àmbit de la coeducació, per exemple, es proposa l'eliminació de tota mena de discriminació per raó de gènere o d'orientació sexual, qüestions que avui estan en el centre del debat públic. La inclusió fa referència al fet que totes les persones, independentment de les seves característiques personals, pugui tenir un accés normalitzat a la ciutat i a tots els serveis públics, començant per l'escola. D'alguna manera es ve a dir que són els recursos els que han d'anar on hi ha els ciutadans que els necessiten, i no al revés. Pel que fa a l'educació en el respecte, s'advoca pel diàleg, als antípodes de la indiferència i de la violència envers els altres, el respecte cap a un mateix, cap als altres i cal al medi on vivim.

Dins d'aquest ampli camp de la convivència, segurament es podria afirmar que avui hi ha dos factors que preocupen especialment la societat catalana: d'una banda, la violència contra les dones i contra les persones amb una orientació afectivosexual minoritària, amb múltiples manifestacions que poden anar des de l'assetjament o la discriminació a l'assassinat. I de l'altra, els processos de radicalització, lligats tant a fonamentalismes de tipus religiós com a determinades ideologies polítiques.

4 Conclusions

1a. S'ha analitzat l'equitat del sistema educatiu en un context que li ha plantejat grans reptes, ja que és el sistema que més ha crescut en alumnes en els ensenyaments obligatoris, per sobre dels països europeus i com a conseqüència del gran impacte migratori.

2a. Són dades positives del sistema: l'escolarització universal, el percentatge de persones amb estudis de nivell terciari —tot i que amb desequilibris importants per la naturalesa de les titulacions— i la taxa d'ocupació de graduats recents. És molt baix, en canvi, el percentatge de persones en formació al llarg de la vida.

3a. No hi ha problemes de convivència entre els escolars per raó d'origen cultural i lingüístic.

4a. És un sistema amb un nivell de resultats globals en competències equiparable al de països amb un nivell socioeconòmic semblant, però encara amb importants marges de millora.

5a. És un sistema que aconsegueix un coneixement equiparable de les dues llengües oficials —català i castellà— gràcies al model educatiu que s'ha anat aplicant des dels anys vuitanta del segle passat.

6a. Cal valorar aquests resultats globals considerant el context sociolingüístic i la pressió que ha rebut el sistema en els últims anys.

7a. Aquests resultats són globals, però no amaguen la falta d'equitat en els resultats acadèmics i la distància notable entre l'alumnat de diferents condicions. És cert que durant aquests darrers anys s'han atenuat diferències en equitat i s'ha reduït l'abandonament escolar prematur.

8a. Un altre factor creador d'inequitat que probablement té a veure també amb els índexs anteriors és la poca participació en l'etapa educativa dels zero als dos anys de fills de famílies d'origen estranger i classes desfavorides.

9a. La segregació escolar continua sent un factor de desigualtat.

10a. Les formes tradicionals d'ensenyar i aprendre estan en crisi i el sistema requereix canvis també en la seva estructura.

11a. Per a la millora de l'equitat escolar a Catalunya caldria considerar els reptes següents:

- a) Establir la gratuïtat de l'educació infantil des del zero fins als dos anys i dotar de més recursos la dels zero als sis anys.
- b) Discriminació positiva en recursos als centres de complexitat alta.
- c) Lluitar contra la segregació escolar amb polítiques efectives.
- d) Dedicar més recursos a l'educació, però aplicar-los de manera estratègica.
- e) Orientar i acompanyar als alumnes que tenen més dificultats per a adaptar-se al sistema.
- f) Augmentar i millorar la qualitat dels plans d'entorn.
- g) Continuar augmentant l'oferta i la qualitat de la FP.
- h) Millorar la formació del professorat pel que fa a la formació inicial, l'accés a la professió i la formació permanent.
- i) Redefinir el concepte de *lideratge pedagògic*, amb formació i incentius per a la participació i la governança dels centres
- j) Considerar canvis en l'estructura del sistema amb la creació dels instituts escola.
- k) Lluitar contra la bretxa digital incorporant la formació necessària en aquest terreny amb el Pla d'Educació Digital de Catalunya.
- l) Oferir una formació permanent adaptada a les circumstàncies canviants de la societat amb la creació de l'Institut Obert de Catalunya.
- m) Fomentar la convivència, que va més enllà de les parets de l'escola.

Els reptes són cosa de tota la comunitat educativa. Demanden entendre l'educació com un ecosistema format per tots els agents educatius de la comunitat. Amb l'objectiu de formar persones, tot oferint oportunitats socials i professionals per a construir-se i desenvolupar-se. Una educació que mení a exercir activament la ciutadania, a construir una societat en pau sobre la justícia i la cohesió social. A través d'una educació de qualitat com a dret i no pas com a privilegi.

Referències

- AINSCOW, M. [et al.] (2012). «Making Schools effective for all: rethinking the task». *School Leadership and Management*, vol. 32, núm. 3, p.1 97-213
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2016). *Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona* (2015). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ALBAIGÉS, B.; PADRÓ, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M. (2015). *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció a la diversitat?* Barcelona: Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- ARNAU, J. i PEREÑA, M. (2018). *Les competències lingüístiques de la població escolar de Catalunya: Una qüestió d'equitat?* [Inèdit]
- ARNAU, J. (2017). *Ara és demà: Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya* [en línia]. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <http://sfcs.espais.iec.cat/files/2016/09/arnau_comunicacio_sfcs.pdf>.
- BAYONA, J.; DOMINGO, A. (2018). *El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Centre d'Estudis Demogràfics.
- BESALÚ, Xavier; VILA, Ignasi (2007). *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: La Catarata.
- CASTELLI, L.; RAGAZZI, S.; CRESCENTINI, A. (2012). «Equity in education: a general overview». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, núm. 69, p. 2243-2250.
- COLOMER, F.; MARTÍNEZ, C.; TATARET, M. (2018). *Abandonament escolar prematur i qualitat de govern a les regions europees*. Barcelona: Fundació Catalunya-Europa.
- COMISSIÓ EUROPEA (2009). *Educación y formación (ET 2020)* [en línia]. <https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es>
- (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. [en línia]. Brussel·les. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>>.
- COTS, Jordi (2011). *La realització dels drets dels infants, avui: Seminari commemoratiu del vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- ESSOMBA, M. A.; LAOUAJI EL GHARBI, S.; CRESPO R. (2010). «Jeunesses diverses dans une ville diverse: le cas de Badalona en Catalogne». A: *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale* [en línia]. Rabat: UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188331>>, p. 104-139.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2008). *Pacte Nacional per a la Immigració: Un pacte per viure junts i juntes*. [en línia] Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració. <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/document_final_pni_catala1.pdf>.

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009a). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>>.
- (2009b). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2018a). *País de naixement dels alumnes de règim general per serveis territorials: Curs 2017/2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (2018b). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2019) *Pla d'Educació Digital: Projecte de decret de l'Institut Obert de Catalunya* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/normativa/disposicions-normatives/en-tramit/projectes-decret/dioc>>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2013). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013* [en línia]. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/informes-19.pdf>.
- (2017a) *PISA 2015: Síntesi de resultats* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/Quaderns-36.pdf>.
- (2017b). *El coneixement de les llengües catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/Informes21catala.pdf>.
- (2018a). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2018: Síntesi de resultats* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns41.pdf>.
- (2018b). *L'avaluació de quart d'ESO 2018: Síntesi de resultats* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns40.pdf>.
- (2019). *L'avaluació de quart d'ESO 2019* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns43.pdf>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2019). *Abandonament prematur del estudis (18-24 anys)* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur>>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. SECRETARIA D'IGUALTAT, MIGRACIONS I CIUTADANIA (2019). *Les quaranta principals nacionalitats estrangeres presents a Catalunya: 1 de gener del 2019* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. <https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio_refugi/perfils_demografics/PERFIL_Paisos.pdf>.

- (2019). *Població estrangera empadronada a Catalunya: Xifres provisionals a 1 de gener del 2019* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. <https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05immigracio_refugi/perfils_demografics/PERFIL_ambits.pdf>.
- HUGUET, A.; NAVARRO, J. L.; CHIREAC, S. M.; SANSÓ, C. (2013). «The acquisition of Catalan by immigrant children. The effect of length of stay and family language». A: ARNAU, J. (ed.). *Reviving Catalan at school: Challenges and instructional approaches*. Bristol: Multilingual Matters; Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 29-48.
- MATEO, J. (2018). *Acta núm. 260 de la Comissió d'Ordenació del Sistema Educatiu. Consell Escolar de Catalunya*.
- MCKINSEY (2019). *Conclusiones del informe McKinsey*. [en línia]. Foro Interdisciplinar Rafael Termes. Madrid: IESE. <<https://www.coursehero.com/file/30817424/Conclusiones-del-informe-MCKINSEYpdf>>.
- MIRÓ, S. (2017). «Com ha evolucionat l'FP dual en el sistema educatiu català?». [en línia] *Pime al dia*. <<https://www.pimealdia.org/ha-evolucionat-lfp-dual-sistema-educatiu-catala>>.
- ORGANITZACIÓ PER A LA COOPERACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC (2008) «Ten Steps to Equity in Education». [en línia] *OECD Policy Brief*. <<https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>>.
- (2012). «Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools». [en línia] *OECD Multilingual Summaries* <<http://www.oecd.org/education/school/49620025.pdf>>.
- (2019). *PISA 2018 results*. [en línia] OECD Programme for International Student Assessment <https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf>.
- ORGANITZACIÓ DE LES NACIONS UNIDES (1959). *Declaració dels Drets de l'Infant de 1959*. [en línia] <https://ca.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3_dels_Drets_de_l%27Infant_de_1959>.
- PIME (2016). «Oferta de cicles formatius de grau mitjà». A: *PIME al dia* [en línia]. <<https://www.pimealdia.org>>.
- PRATS, E. (2019). *El projecte MIR*. Acta núm. 262 de la Comissió d'Ordenació del Sistema Educatiu. Consell Escolar de Catalunya.
- PUIG, Miquel (2016). «Abandonament escolar prematur». A: VILALTA, J. M. *Anuari 2015: Reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- QUEROL, M. (2011). *Relacions entre actituds i competències lingüístiques al final de l'educació secundària obligatòria: El cas de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya* [tesi de doctorat]. Lleida: Universitat de Lleida.
- SICILIA, G.; SIMANCAS R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015* [en línia]. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. <<https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/porta/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>>.
- SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat* [en línia]. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacio%20escolar_I_gestioprocadmissio_defok.pdf>, p. 21.
- SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització* [en línia]. <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf>.
- SÍNDIC DE GREUGES (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: Un compromís per a l'èxit educatiu*. [en línia]. <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf>
- TARABINI, Aina (2017). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar* [en línia]. Barcelona: Fundació Bofill. <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf>.

- UNESCO (2012). *Education for sustainable development (ESD)*. [en línia] París: Unesdoc, Biblioteca Digital. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222120>>.
- (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. [en línia] París: Unesdoc, Biblioteca Digital. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>>.
- UNICEF (2015). *Convención sobre los derechos del niño* [en línia]. Madrid: UNICEF. Comité Español. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf>.
- VILALTA, J. M. (2016). *Reptes de l'educació a Catalunya: Anuari 2015* [en línia] Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepteseducacioCatalunya.Anuari2015_041016.pdf>.