

Oportunitats educatives a Barcelona 2022



Informe

Març 2023

**Gerència de Cultura,
Educació, Ciència i
Comunitat**



**Ajuntament
de Barcelona**

Índex

Bloc 1: L'educació i la criança en la petita infància	3
Bloc 2: De i3 fins a 4t d'ESO	20
Bloc 3: La distribució de l'alumnat i la segregació escolar	42
Bloc 4: L'abandonament escolar prematur i l'educació secundària postobligatòria	63
Bloc 5: L'educació més enllà del temps escolar i al llarg de la vida	85
Bloc 6: L'impacte de la Covid-19: noves i velles desigualtats educatives i la resposta de les administracions	110
Bibliografia	127
Glossari	137

Bloc 1:

L'educació i la criança en la petita infància

1 Interpretació

L'accés als serveis d'educació i a la criança en la petita infància és un dret educatiu fonamental, que ofereix múltiples beneficis: incrementa el desenvolupament cognitiu i motriu, les habilitats psicosocials, i els control emocionals, i tendeix a afavorir l'èxit escolar (*Save the Children, 2019*). A més a més, l'impacte de l'educació infantil en les criatures és progressiu: particularment positiu en els infants en situacions de major vulnerabilitat socioeconòmica, amb la qual cosa se la considera un dispositiu clau en termes d'equitat social, d'igualtat d'oportunitats, i de prevenció de les desigualtats socials. Aquest impacte progressiu fa encara més important l'accés de tots els grups socials a aquest nivell educatiu (que, com veurem, no sempre es dona).

És per això que **els organismes internacionals (UE, OCDE, UNESCO) consideren que l'educació de la petita infància és una etapa vital per garantir el dret a l'educació en condicions d'igualtat d'oportunitats**. Aquest és un dret reconegut per la Convenció sobre els Drets de l'Infant (art. 28) i el Comitè dels Drets de l'Infant de les Nacions Unides (Observació general 7/2005). També, *l'Agenda 2030* incorpora l'educació infantil com a objectiu específic i defensa la seva universalitat i accessibilitat. Més recentment, el *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)* (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030) i el *Commission Staff Working Document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee* (Comissió Europea, 2021) han posat de relleu la necessitat de garantir una educació infantil de 1r cicle, de qualitat, inclusiva i equitativa, especialment per a la infància de llars amb menor renda, amb els objectius d'assegurar la igualtat d'oportunitats i d'acabar amb la transmissió intergeneracional de la pobresa.

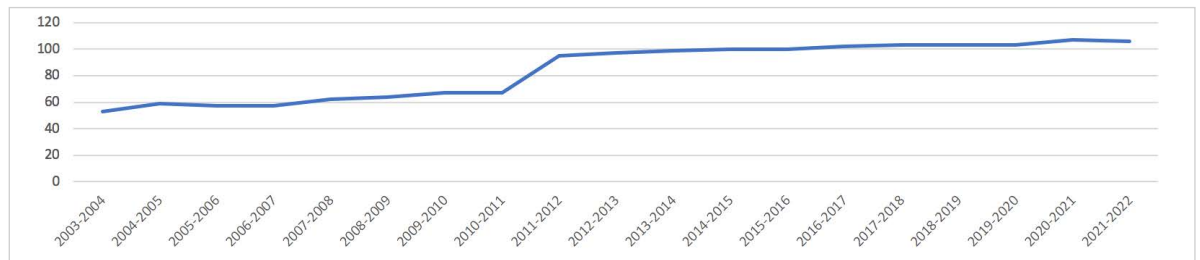
Cal assenyalar que, tot i la seva importància, l'educació infantil en el nostre context està considerada legalment com a voluntària, no pas com a obligatòria (tal com assenyalen el [Decret 282/2006](#) i el [Decret 101/2010](#)). Justament per això són importants plantejaments ambiciosos com l'*Acord de ciutat per l'Educació 2030 (ACE 2030)* de l'Ajuntament de Barcelona que té com a objectiu tendir a la gratuïtat real de l'educació universal ampliada dels 2 als 18 anys; o, igualment, l'actual *Pla per a l'Educació i Criança de la Petita Infància 2021-2024*, també de l'Ajuntament de Barcelona, que té com a objectiu impulsar una política municipal integral que avanci en la universalització, diversificació i articulació de recursos per a l'educació i criança dels infants dels 0 als 3 anys. O, en clau catalana, l'aprovació de l'[acord 29/2022, de 21 de juny de 2022](#), segons el qual el [Departament d'Educació assumirà el cost](#) (sense incloure ni el servei de menjador ni els serveis complementaris – com el d'acollida) que té per a les famílies l'escolarització d'infants a l'i2 a les escoles bressol de titularitat municipal (i, en el futur, també i0, i i1), amb la qual cosa les EBM tindran una major accessibilitat econòmica.

A Barcelona, les polítiques per a la petita infància s'han centrat -tradicionalment- en la provisió del servei de les Escoles bressol municipal (EBM, que ofereixen cursos d'Educació Infantil de 1r Cicle: i0, i1, i 2). Recentment, noves modalitats educatives, com els espais familiars de criança municipals, han començat a guanyar importància relativa. A continuació es descriuen ambdós serveis.

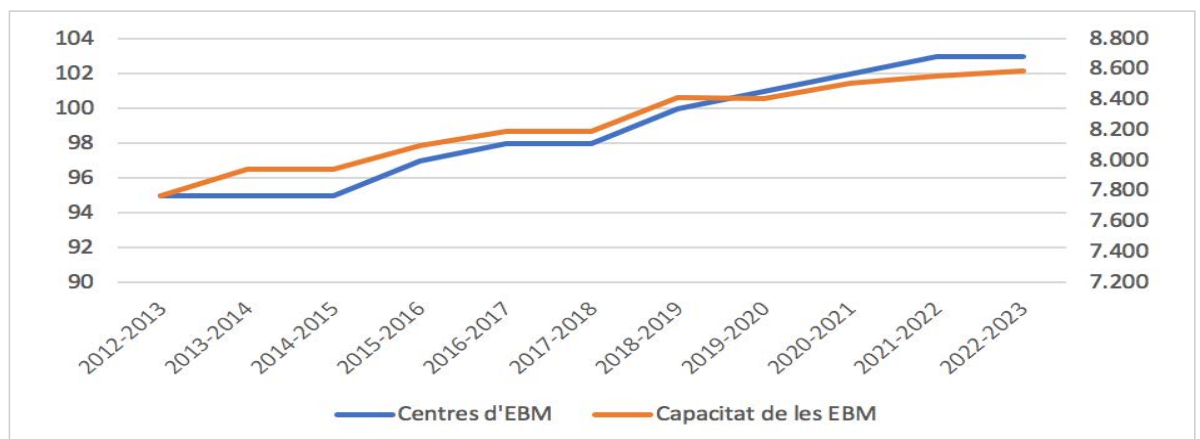
D'una banda, l'evolució de l'Educació infantil de 1r cicle i a l'EBM mostra una tendència a una major accessibilitat i equitat educativa, degut a: l'augment de centres i de places del sector públic (en especial, municipal); l'increment del pes relatiu del sector públic; la major cobertura teòrica de la població d'entre 0 i 2 anys, i la creixent Taxa bruta d'escolarització (TBE) -a pesar de l'impacte de la Covid-19; i la reducció dels preus assumits per moltes famílies per accedir a aquests nivells (gràcies a la tarifació social, i previsiblement, en el futur, a la mesura de progressiva gratuïtat i0 – i2).

En els últims anys, ha augmentat el número de centres i places del sector públic (en especial, municipal). Per exemple, entre 2012-2013 i 2022-2023, el número d'EBM ha passat de 95 a 103, i la capacitat de les EBM de 7.766 a 8.588. Dit d'una altra manera, en poc més d'una dècada la ciutat ha creat 8 EBM i ha incrementat la seva capacitat en 822 places (increments del 8% i 10%, respectivament).

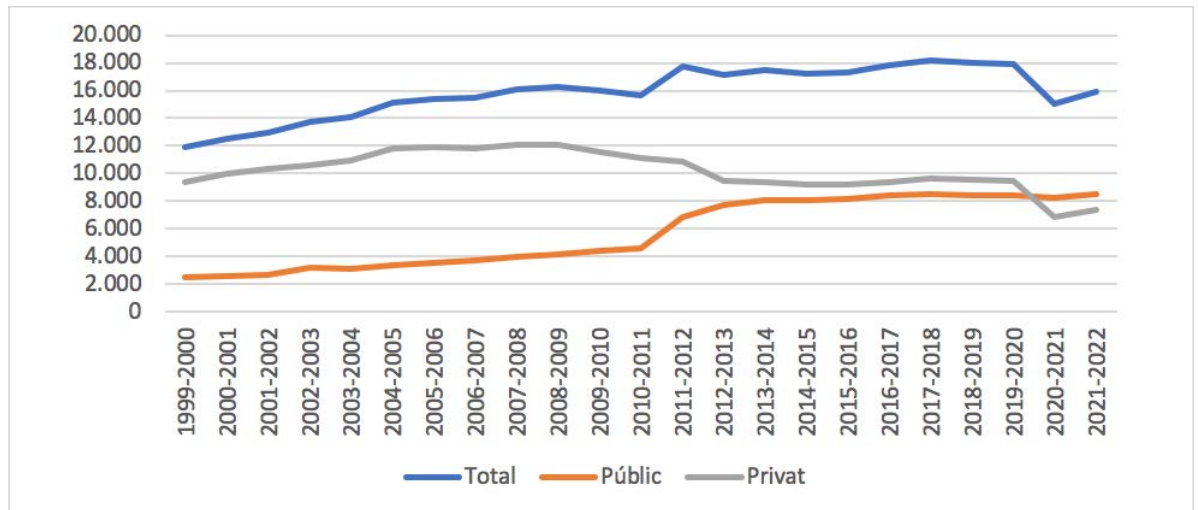
Centres públics d'Educació infantil de 1r cicle, Barcelona entre 2003-2004 i 2021-2022



Evolució de l'oferta (en centres i places) de les EBM, Barcelona entre 2012-2013 i 2022-2023

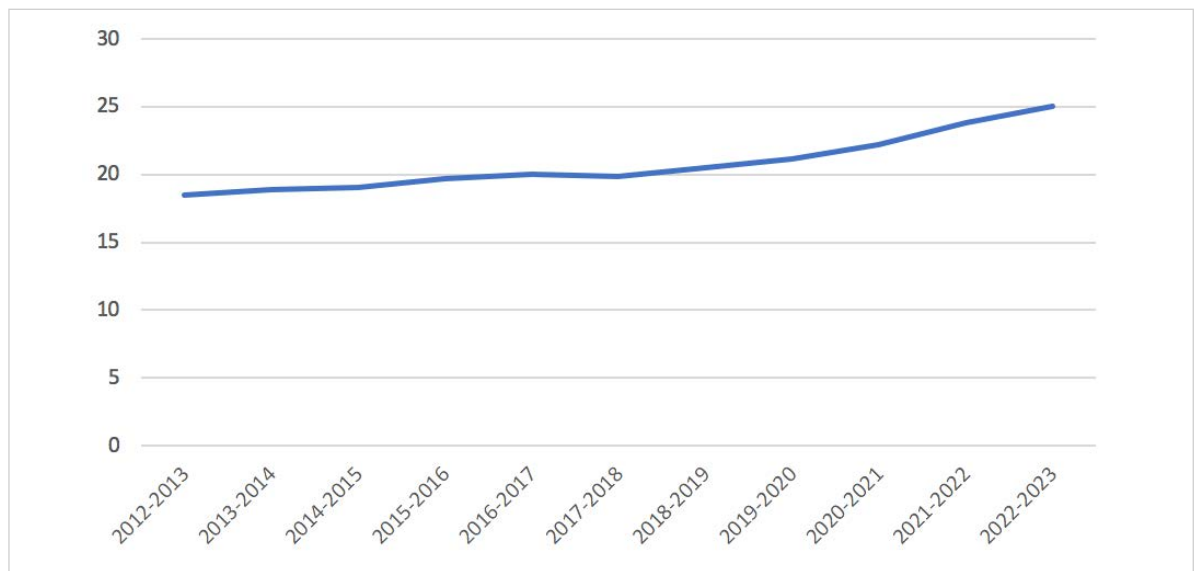


Matrícula d'Educació infantil de 1r cicle, segons titularitat, Barcelona entre 1999-2000 i 2021-2022



Aquest increment s'ha donat en un context de **davallada demogràfica**. Durant el període 2012-2013 fins 2021-2022 els infants d'entre 0 i 2 anys han passat de 41.951 fins a 34.361: és a dir, en l'actualitat hi ha 7.590 infants d'entre 0 i 2 anys menys que fa una dècada (un 18,1% menys) (font: IMEB). Conseqüentment, l'augment d'oferta de les EBM en un context de davallada demogràfica ha fet que **durant l'última dècada, les EBM hagin augmentat la seva capacitat de cobertura teòrica fins arribar al 25% de la població entre 0 i 3 anys (al 2022-2023), +6 punts percentuals en relació al 2012-2013, quan era del 19%** (font: IMEB).

Percentatge de capacitat teòrica de les EBM en relació al padró municipal, Barcelona entre 2012-2013 i 2022-2023

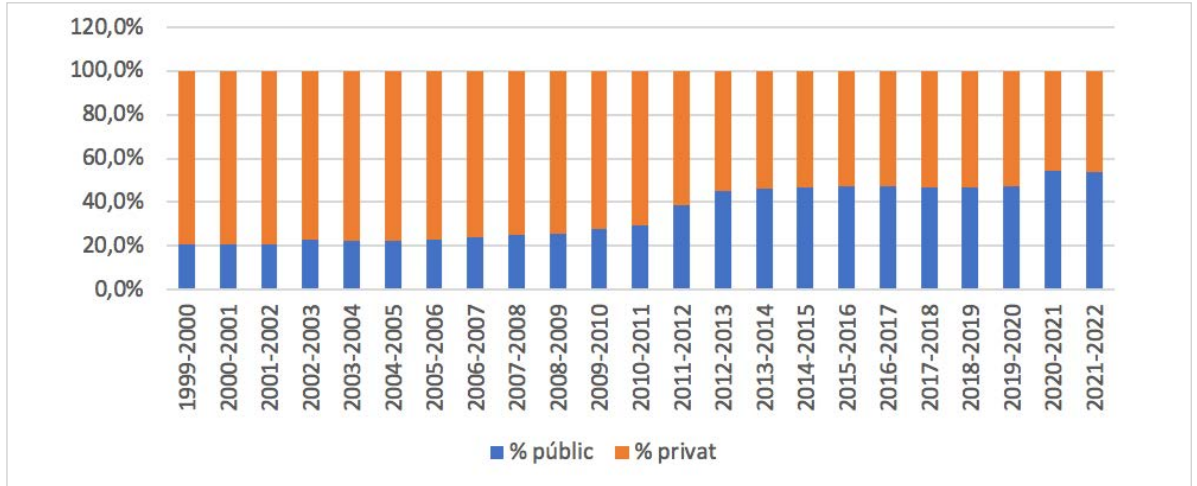


Relacionat amb aquesta davallada, la matrícula d'Educació infantil de 1r cicle ha anat a la baixa durant els últims cursos: al 2017-18 hi havia 18.145 infants matriculats a aquest nivell, per a només 15.918 al 2020-21. **En aquest procés de davallada demogràfica, el sector privat se n'ha ressentit més: perdent tant alumnat com pes relatiu sobre el total de matrícula. En canvi, la matrícula de les escoles bressol públiques ha crescut de forma constant** (p.ex., 2.553 infants matriculats al 2000-2001, 4.565 al 2010-2011, i 8.545 al 2021-2022).

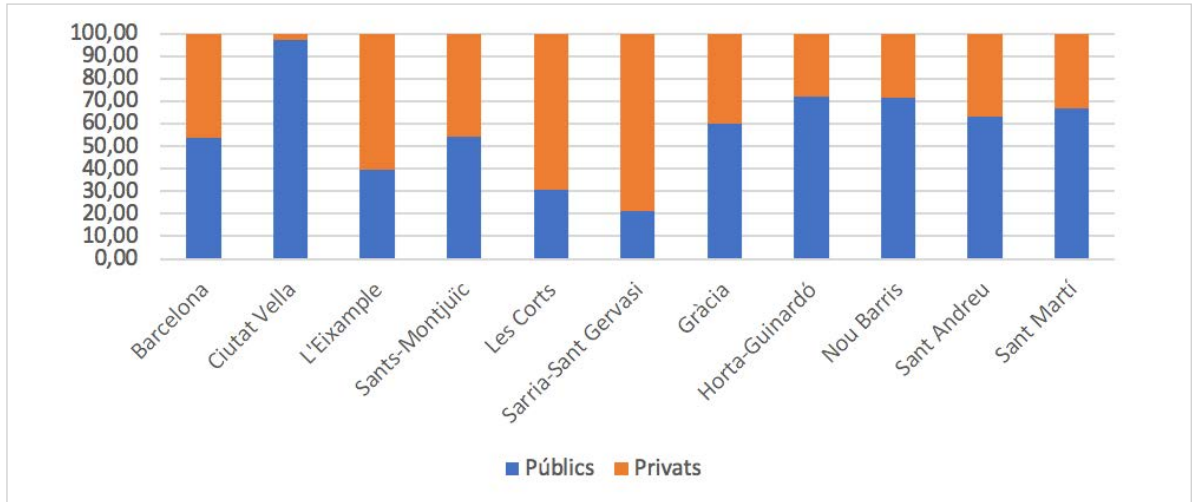
Conseqüentment, **el pes relatiu del sector públic sobre la matrícula total també ha crescut gradualment. Actualment, el sector públic matricula el 58,4% de l'alumnat (+14,9 punts percentuals que fa una dècada).**

De totes maneres, el sector privat continua essent preponderant als territoris de major renda, mentre que als districtes de menor renda l'escolarització recau en major grau en l'escola bressol pública.

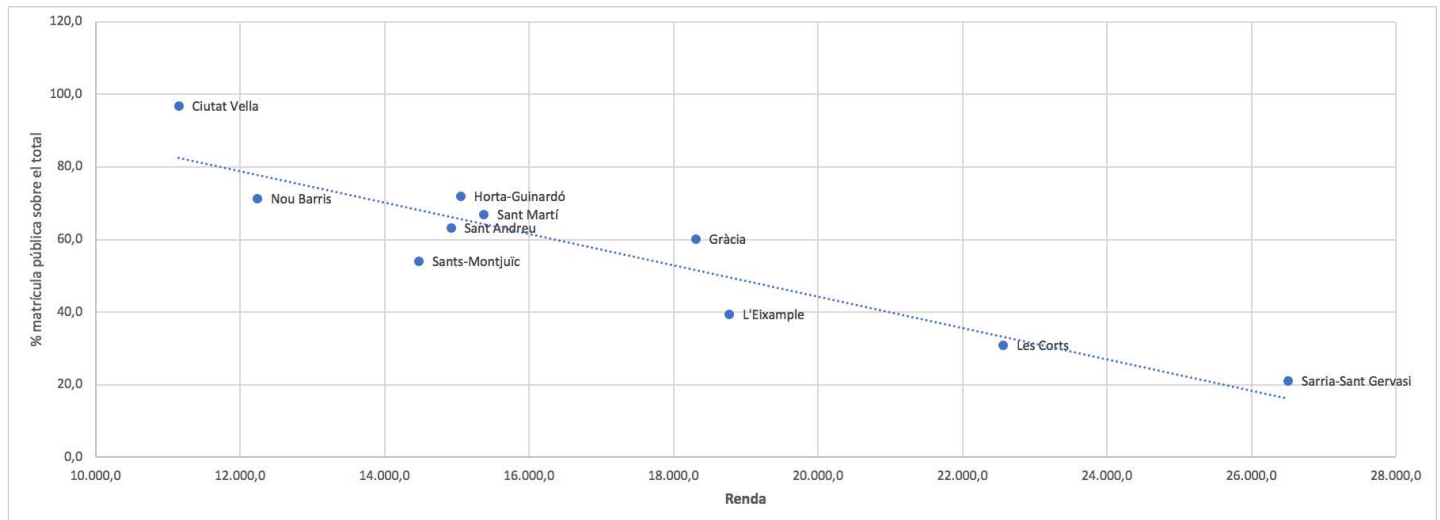
Matrícula d'Educació infantil de 1r cicle, segons titularitat (en percentatge), Barcelona, 1999-2000 fins 2021-2022



Percentatge de matrícula pública d'Educació infantil de 1r cicle, segons districtes, Barcelona 2020-2021



Relació entre percentatge de matrícula pública d'Educació infantil de 1r cicle i renda, segons districtes, Barcelona 2020-2021



Més enllà d'analitzar l'evolució de de l'oferta i de la matrícula, és important analitzar la relació entre població teòrica i l'alumnat efectivament matriculat, a partir de la qual es calcula la Taxa bruta d'escolarització (TBE). Així, **menys de la meitat dels infants entre 0 i 2 anys estan escolaritzats a la ciutat de Barcelona (el 44,3%)**. De totes maneres, la TBE varia extremadament segons edats, i és un 13,0% en els menors d'un any, un 50,8% en els d'un a dos anys, i un 66,9% en els de 2 a 3 anys.

Amb una mirada històrica, **l'evolució de la TBE 0-2 augmenta especialment entre 2006-2007 i 2016-2017** (quan passa de 36,6 fins al 43,5) **però posteriorment s'estanca** (fins arribar al 44,3 de 2021-2022).

A més a més, la **TBE d'infants d'entre 0 i 2 anys va patir una reducció dràstica en temps de pandèmia, si bé immediatament es va recuperar**. En concret, la TBE entre 0 i 2 anys al 2019-2020 era del 45,1% (és a dir: més de quatre de cada deu infants d'entre 0 i 2 anys estaven escolaritzats en una escola bressol o llar d'infants). Un curs després, aquesta TBE es va reduir 6 punts percentuals (el 39,9% al 2020-2021). Però el següent curs 2021-2022 la TBE va augmentar fins al 44,3% - una ràtio pràcticament idèntica a nivells pre-pandèmics.

A pesar d'aquest cert estancament, la **TBE de Barcelona és substancialment superior a la de Catalunya**.

De totes maneres, tal com hem comentat, **encara hi ha desigualtats en la TBE 0-2 entre grups socials i entre barris de la ciutat**. Segons grups socials, la TBE dels infants de nacionalitat autòctona és del 53,7% mentre que la dels de nacionalitat estrangera el 16,0% (font: ACE 2030).

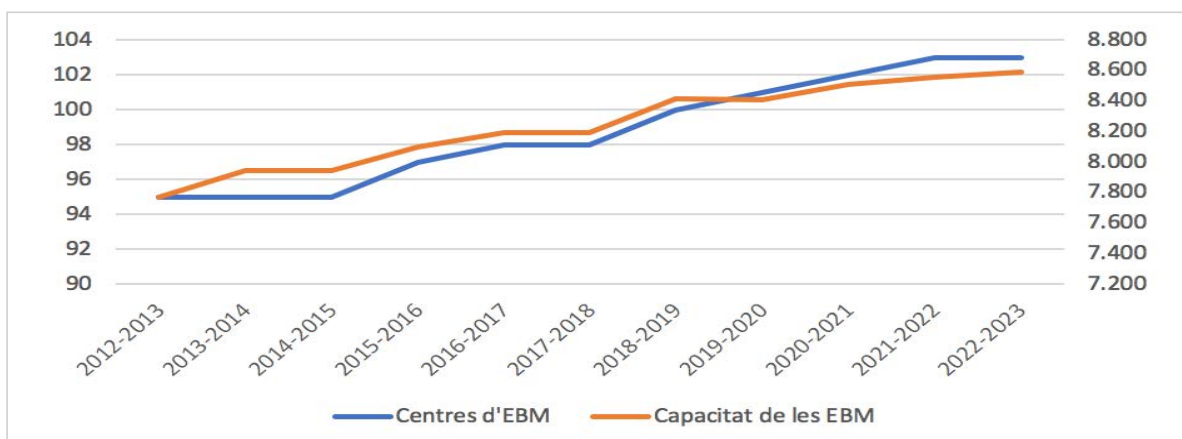
També, la TBE als territoris amb més recursos econòmics és substancialment superior a la dels de menors recursos econòmics. A més a més, de forma preocupant **el diferencial entre els districtes amb major i amb menor TBE ha crescut als últims cursos**: el diferencial era del 30,4% al 2016-2017, del 33,7% al 2017-2018, del 37,1%, del 39,0% al 2019-2020, i del 39,8% al 2021-2022. És a dir, les desigualtats d'accés han crescut un 9,2 punts percentuals en només sis cursos (a l'any de la pandèmia, on la TBE 0-2 es va reduir, les diferències entre districtes van caure a "només" el 31%). L'augment de les desigualtats és conseqüència d'**una dinàmica oposada: d'una banda, al districte amb menor TBE 0-2, Ciutat Vella, la TBE 0-2 s'ha estabilitzat a només 1 de cada 4 infants** (de fet, fins i tot s'ha reduït lleugerament: del 26,6% al 2015-2016 fins al el 24,4% al 2021-2022); **d'altra banda, en contrast, als districtes amb majors TBE 0-2, aquesta ha augmentat fins a**

arribar a 2 de cada 3 infants (en el mateix període, la TBE 0-2 augmenta +2,2 punts percentuals a Les Corts i +7,1 a Sarrià – Sant Gervasi, i arriba fins al 58% i 64% al 2021-2022).

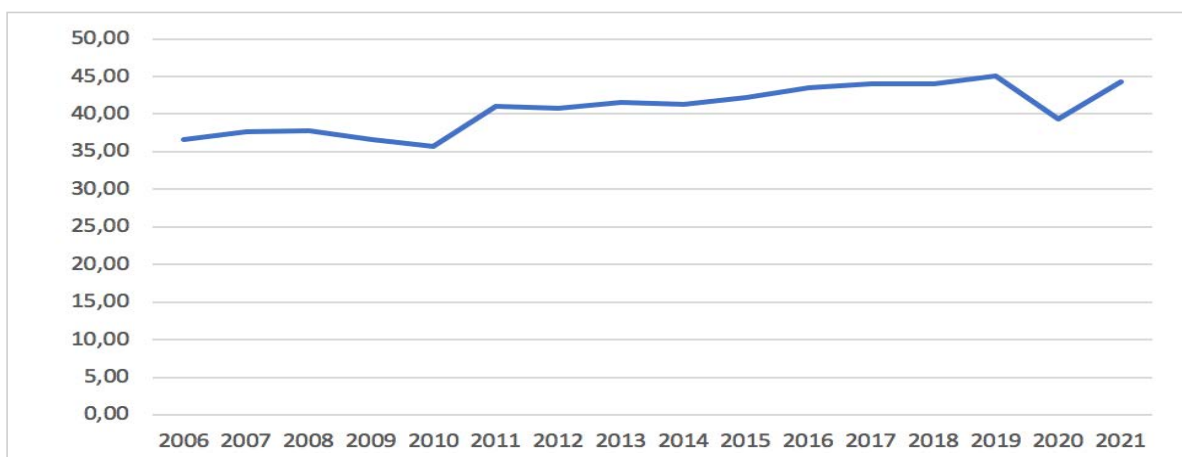
Evolució històrica de la TBE 0-2, segons territori (Catalunya, Barcelona, i districtes de Barcelona), entre 2015 i 2021

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Catalunya	36,5	37,6	38,4	39,2	38,9	32,7	39,3
Barcelona	42,2	43,5	44,0	44,0	45,1	39,3	44,3
Ciutat Vella	26,6	27,3	26,7	25,6	25,6	22,9	24,4
L'Eixample	41,2	43,4	43,5	42,7	47,0	41,1	44,4
Sants-Montjuïc	40,0	45,6	44,9	43,9	42,9	37,1	41,3
Les Corts	56,6	57,7	60,4	60,1	61,8	52,0	58,8
Sarrià-Sant Gervasi	57,1	57,2	58,0	62,7	64,6	53,9	64,1
Gràcia	43,4	44,3	46,5	48,6	48,3	43,4	44,2
Horta-Guinardó	35,3	36,1	36,7	37,5	37,6	33,4	36,6
Nou Barris	37,5	36,9	36,9	36,6	38,8	33,7	38,9
Sant Andreu	39,7	40,5	40,8	41,7	42,7	39,3	45,2
Sant Martí	44,3	45,3	46,0	43,5	44,1	38,3	45,7

Evolució de la Taxa de demanda atesa de les Escoles bressol municipal, Barcelona i districtes, entre 2012-2013 i 2022-2023

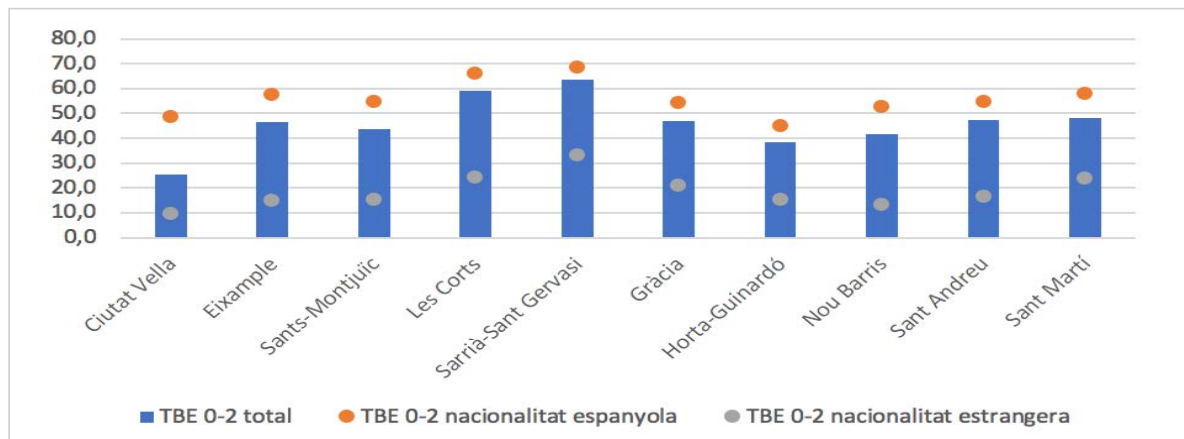


Evolució de la TBE 0 - 2, Barcelona entre 2006 i 2021



Bona part d'aquestes diferències són degudes a l'escassa participació de les famílies amb infants de nacionalitat estrangera en les EBM. Així, **la TBE 0-2 d'infants de nacionalitat espanyola és del 56,3%, mentre que la TBE 0-2 d'infants de nacionalitat estrangera és del 17,2%**. Per exemple, la TBE 0-2 dels infants de nacionalitat espanyola de Sarrià – Sant Gervasi és del 68,4%, en canvi la dels infants de nacionalitat estrangera de Ciutat Vella és del 9,4%.

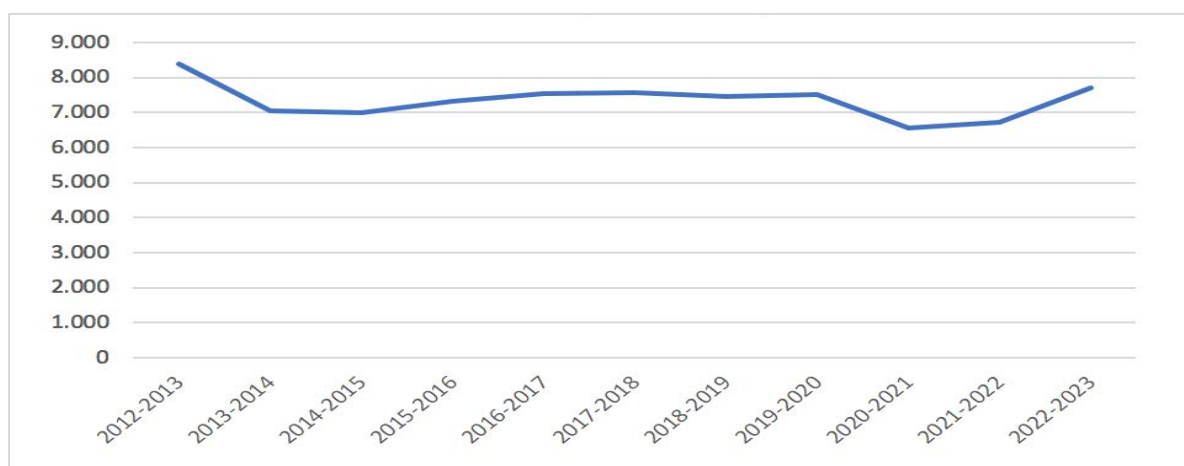
Taxa d'escolarització (TBE 0-2), segons nacionalitat, i districtes, Barcelona, 2020-2021



També és igualment important analitzar quantes places d'EBM demanden les famílies. **Durant la pandèmia, la demanda d'EBM es va desplomar, però aquesta s'ha recuperat immediatament.** Així, la demanda d'EBM al curs 2019-2020 era de 7.527 places, va baixar fins a 6.555 al curs següent, fins a 6.720 al 2021-2022, i s'ha recuperat al curs 2022-2023: 7.706 places (font: *Informe Relatiu a la campanya de preinscripció i matrícula del curs 2022-2023 de les Escoles bressol de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona*, IMEB, 2022). De totes maneres, aquesta recuperació global oculta dinàmiques dispars entre territoris entre 2019-2020 i 2022-2023: en alguns districtes, la demanda ha crescut, com l'Eixample, Sants-Montjuïc, i Ciutat Vella (8,3%, 8,6%, i 11,1%, respectivament); al districte de Sarrià-Sant Gervasi l'increment ha estat molt significatiu (+29,6%); i, en canvi, als els districtes de Gràcia, Nou Barris i Sant Martí la demanda s'ha reduït (-3,7%, -7,2%, i -7,5% respectivament).

La demanda actual per EBM (7.706 places al curs 2022-2023) és la més alta en una dècada – només superada per la demanda de 8.381 al curs 2012-2013 (quan la població d'entre 0 i 2 anys era de 41.951, molt superior a l'actual 34.361) (font: IMEB). Així doncs, les famílies cada vegada augmenten la seva demanda per EBM.

Demanda de les EBM, Barcelona entre 2012-2013 i 2022-2023



Evolució de la demanda per les EBM, districtes, entre 2019-2020 i 2022-2023

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Barcelona	7527	6555	6720	7706
Ciutat Vella	378	286	362	420
Eixample	1.079	1.006	962	1.168
Sants - Montjuïc	850	724	829	923
Les Corts	343	312	285	361
Sarrià - Sant Gervasi	284	267	305	368
Gràcia	819	768	706	789
Horta - Guinardó	931	757	788	968
Nou Barris	810	648	725	752
Sant Andreu	751	691	704	771
Sant Martí	1.282	1.096	1.054	1.186

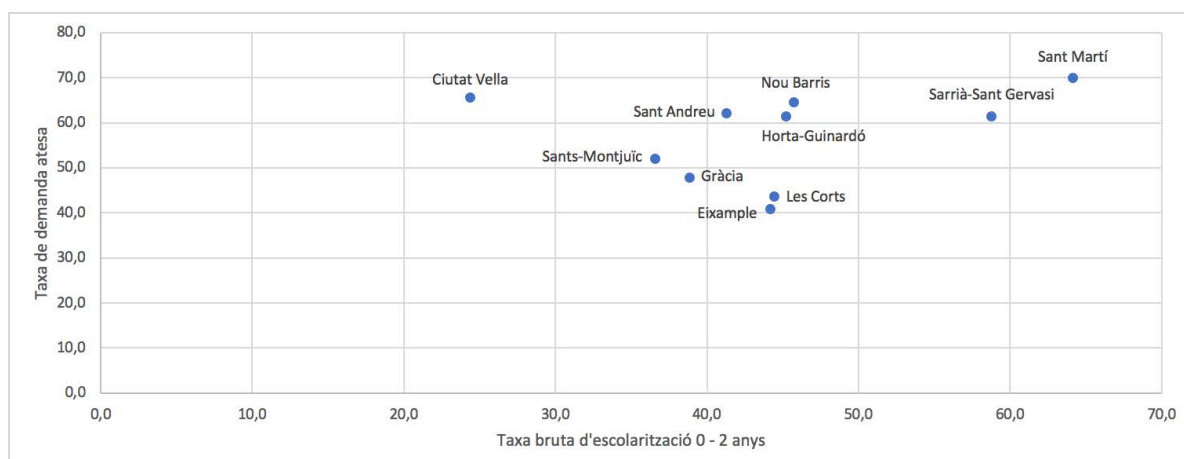
De la relació entre, d'una banda, demandes familiars i, d'altra banda, oferta d'escoles bressol, s'obté la taxa de demanda atesa. Amb una mirada evolutiva històrica, **la taxa de demanda atesa entre 2015 i 2022 s'ha reduït lleugerament. En concret, al curs 2015-2016 la TDA de les EBM era del 59,2% a la ciutat, mentre que al 2022-2023 era del 56,8% (per tant, una reducció de 2,4 punts percentuals)** (font: elaboració pròpia a partir dels diversos *Informes d'Oportunitats Educatives* i del *Informe Relatiu a la campanya de preinscripció i matrícula del curs 2022-2023 de les Escoles bressol de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona*, IMEB, 2022). Dit d'una altra manera: aproximadament 1 de cada 2 famílies que intenta accedir a una EBM no aconsegueix fer-ho. L'evolució de la TDA és molt dispersa segons districtes: la TDA de les EBM es redueix a Gràcia (al 2015-2016 era del 59,0% i al 2022-2023 del 47,7%, per tant una pèrdua de -11,3 punts percentuals), Nou Barris (del 78,7% fins al 64,4% durant el mateix període, per tant -14,3 punts percentuals), i Horta-Guinardó (que passa del 77,3% fins al 61,4%, per tant -15,9 punts percentuals). En canvi, augmenta molt a l'Eixample (la TDA passa del 33,6% al 2015-2016 fins al 40,1% al 2022-23, per tant +7,1 punts percentuals), Sant Martí (del 61,5% al 69,8%, per tant +8,3), i Sarrià - Sant Gervasi (del 51,8% fins al 61,4%, per tant, +9,6). Dit d'una altra manera, **el recent increment de centres i places municipals, indubtablement positiu, només ha donat resposta parcial al ràpid increment de demanda per part de les famílies del sector públic (especialment a alguns territoris).**

Evolució de la Taxa de demanda atesa de les Escoles bressol municipal, Barcelona i districtes, entre 2012-2013 i 2022-2023

Territori	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
BARCELONA	57,0	54,0	56,0	59,2	56,5	55,3	57,9	57,1	64,0	64,9	56,8
Ciutat Vella				71,0	61,8	66,4	62,8	75,1		74,9	65,5
Eixample				33,6	31,0	35,1	43,2	38,9		47,0	40,7
Sants-Montjuïc				55,7	56,9	53,2	54,5	53,1		65,5	52,0
Les Corts				44,7	44,5	44,8	53,1	46,1		59,6	43,5
Sarrià-St. Gervasi				51,8	56,0	62,9	72,1	85,9		77,7	61,4
Gràcia				59,0	50,2	43,3	47,7	45,9		52,1	47,7
Horta-Guinardó				77,3	71,5	71,5	65,0	62,7		71,6	61,4
Nou Barris				78,7	70,6	65,5	60,2	61,4		65,7	64,4
Sant Andreu				63,0	63,1	61,2	68,4	63,1		67,0	62,0
Sant Martí				61,5	63,3	59,3	62,0	63,0		76,5	69,8

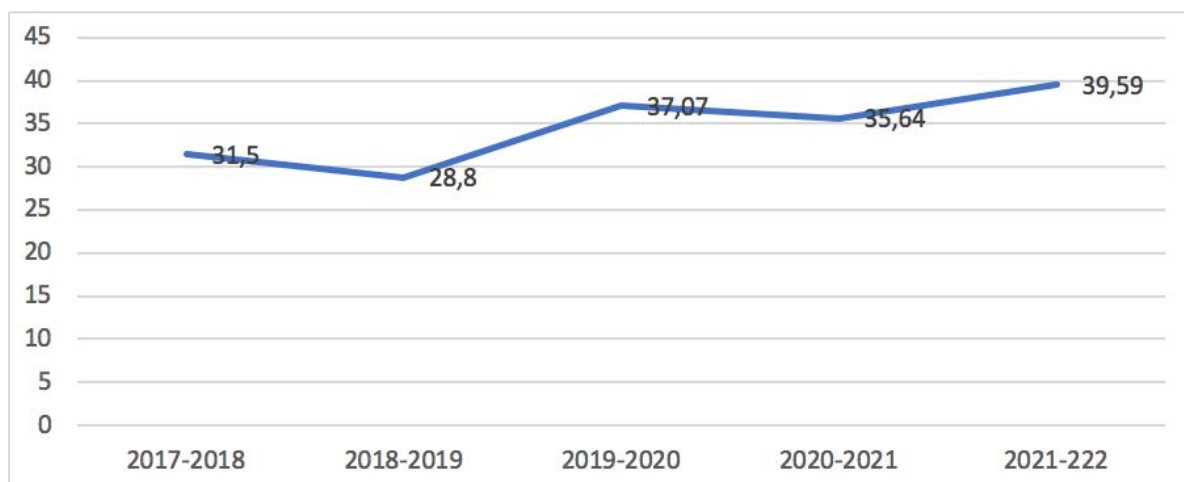
De la combinació de la TBE 0-2 i de la Taxa de demanda atesa (TDA) de les Escoles Bressol municipals (EBM) es poden identificar quatre tipologies diferents de districtes. Els districtes d'elevada accessibilitat a les EBM (elevada TBE 0-2, del 59-64%, i elevada TDA, 61-70%), com Sarrià Sant - Gervasi, i Sant Martí. Després, els districtes amb insuficient oferta pública d'EBM (baixa TBE 0-2, 37-45%, i baixa TDA, 41-48%), situats a territoris de rendes mitjanes, com l'Eixample, Sants - Montjuïc, Les Corts, i Gràcia. Per últim els districtes amb poca demanda d'EBM a pesar d'escasses taxes d'escolarització (baixa TBE 0-2, 24-45%, i elevada TDA, 62-66%), situats a territoris de rendes mitjanes i baixes, com Horta - Guinardó, Nou Barris, Sant Andreu i, especialment, Ciutat Vella.

Districtes segons Taxa bruta d'escolarització 0-2 i taxa de demanda atesa

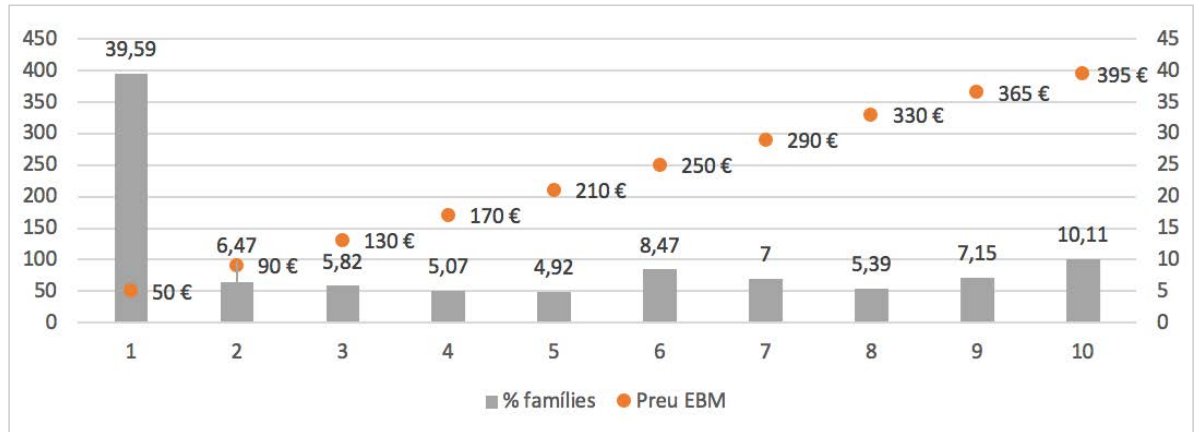


Per últim, en termes d'accessibilitat econòmica, **els últims cursos s'han reduït els preus assumits per a les famílies per accedir a aquests nivells. La tarifació social ha estat una eina útil i positiva, amb beneficis sobretot per a les famílies en situació més vulnerable** (Blasco, 2018; Bonal, 2017; Cubel, 2010; Navarro-Varas, 2019; Saurí, 2019; *Save the Children*, 2019). Al curs 2021-2022, pràcticament quatre de cada deu famílies es situen al 1r tram de la tarifació social, el més econòmic (3.320 infants matriculats sobre un total de 8.387). L'evolució del percentatge de famílies situades al 1r tram de la tarifació social ha passat de 2.457 infants, el 31,5% (curs 2017-2018) fins a 3.320, el 39,6% (curs 2021-2022). Dit d'una altra manera, en només quatre cursos els infants situats al tram més econòmic han crescut +863, un +8,1 punts percentuals. Aquesta evolució apunta a una bona focalització de les polítiques de tarifació de les EBM.

Percentatge de famílies situades al 1r tram de la tarifació social de les EBM, Barcelona entre 2017-2018 i 2021-2022



Percentatge de famílies i quota mensual corresponent a cada tram de la tarificació social de les escoles bressol (en % i €), Barcelona 2021-2022



D'altra banda, **els espais familiars de criança municipals són cada vegada més una alternativa més utilitzada per a moltes famílies**. Els espais familiar estan compostats per entre 14 – 16 famílies amb els seus infants, que es troben setmanalment en un entorn educatiu, en sessions de fins a dues hores i mitja, amb el suport i l'acompanyament professional. Al 2022, Barcelona disposa d'una xarxa de 23 espais familiars integrats en la Xarxa d'espais familiars de criança municipals (ECFM). La implementació d'aquesta xarxa **diversifica l'oferta d'atenció i de criança en la petita infància a la ciutat** -en un context en que cada vegada les demandes familiars es caracteritzaran per un major focus en la conciliació, més enllà de l'escolarització.

2 En resum

L'accés als serveis d'educació i a la criança en la petita infància és un dret educatiu fonamental, i ofereix múltiples beneficis. Però, tot i la seva importància, l'educació infantil és legalment voluntària, no pas obligatòria. Per això són importants iniciatives municipals (com l'*Acord de ciutat per l'Educació 2030* o el *Pla per a l'Educació i Criança de la Petita Infància 2021-2024*) que apunten a la necessitat d'avançar envers la universalització, gratuïtat, diversificació, i articulació de recursos (escoles bressol municipal, serveis de criança) per a l'educació i criança dels infants dels 0 als 3 anys. Així, **durant els últims anys s'ha implementat una política decididament favorable a l'accessibilitat i l'equitat educativa a l'Educació infantil de 1r cicle: Barcelona ha incrementat el número de centres i de places de les EBM; la qual cosa, en un context de davallada demogràfica, ha augmentat la capacitat de cobertura en relació a la població d'entre 0 i 2 anys; també ha crescut el pes relatiu del sector públic sobre el total de la matrícula (per primer cop a la història el sector públic és superior al privat); i, per últim, ha reduït els costos assumits per les famílies a través de la tarifació social.**

De totes maneres, **a la ciutat es mantenen (i ocasionalment agreugen) desigualtats d'accés: en termes de taxa d'escolarització (especialment estancada a Ciutat Vella, on només un de cada quatre infants del districte està escolaritzat).** Bona part d'aquestes diferències són degudes a l'escassa participació de les famílies amb infants de nacionalitat estrangera en les EBM. Així, **la TBE 0-2 d'infants de nacionalitat espanyola és del 56,3%, mentre que la TBE 0-2 d'infants de nacionalitat estrangera és del 17,2%.** Per exemple, la TBE 0-2 dels infants de nacionalitat espanyola de Sarrià – Sant Gervasi és del 68,4%, en canvi la dels infants de nacionalitat estrangera de Ciutat Vella és del 9,4%. Igualment, **la reduïda taxa de demanda atesa (a l'Eixample, Gràcia, o Les Corts, on una de cada dues demandes no és atesa per les EBM)** assenyalava que l'increment de l'oferta no ha donat resposta completa al ràpid increment de les preferències de les famílies per les EBM -enlloc de les llars d'infants privades.

De la combinació de la TBE 0-2 i de la Taxa de demanda atesa (TDA) de les Escoles Bressol municipals (EBM) es poden identificar quatre tipologies diferents de districtes. **Els districtes on les EBM faciliten una elevada accessibilitat** (elevada TBE 0-2, del 59-64%, i elevada TDA, 61-70%), **com Sarrià Sant - Gervasi, i Sant Martí. Després, els districtes amb insuficient oferta pública d'EBM** (baixa TBE 0-2, 37-45%, i baixa TDA, 41-48%), **situats a territoris de rendes mitjanes, com Eixample, Sants - Montjuïc, Les Corts, i Gràcia.** Per últim **els districtes amb poca demanda d'EBM a pesar d'escasses taxes d'escolarització** (baixa TBE 0-2, 24-45%, i elevada TDA, 62-66%), **situats a territoris de rendes mitjanes i baixes, com Horta - Guinardó, Nou Barris, Sant Andreu i, especial-**

ment, Ciutat Vella. Aquesta última situació assenyala la persistència de famílies allunyades de les EBM -degut a factors econòmics, de conciliació familiar, i de distància simbòlica amb les institucions (Saurí, i González, 2022).

Aquestes dinàmiques indiquen que les polítiques d'increment d'oferta pública (especialment, municipal) i de tarifació social han estat extremadament efectives a l'hora d'augmentar l'accés a l'Educació infantil de 1r cicle, i de reforçar les preferències de les famílies envers les EBM (en especial, en territoris de rendes mitjanes) -en detriment de la demanda envers llars d'infants privades. Però que, alhora, es mantenen diferències substantives en termes d'accessibilitat segons grups socials, i que l'administració encara no ha donat resposta completa a la major demanda de famílies per les EBM.

3 Experiències rellevants

- **L'aprovació de l'Acord per l'Educació 2030 i del Pla per a l'Educació i Criança de la Petita Infància 2021-2024**, de l'Adjuntament de Barcelona, amb l'objectiu d'impulsar una política municipal integral que avanci en la universalització, diversificació i articulació de recursos per a l'educació i criança dels infants dels 0 als 3 anys, així com la gratuïtat real de l'educació universal ampliada dels 2 als 18 anys. Tal com s'ha esmentat, l'educació infantil en el cas català està considerada legalment com a voluntària, no pas com a obligatòria. És per això que aquest acord permet avançar envers una major equitat educativa i cohesió social des de l'àmbit municipal. Aquest acord està alineat en les recomanacions dels recents el *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)* (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030) i l'informe *Commission Staff Working Document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee* (Comissió Europea, 2021).
- A Catalunya, l'aprovació l'acord 29/2022, de 21 de juny de 2022, segons el qual el Departament d'Educació assumirà el cost (sense incloure ni el servei de menjador ni els serveis complementaris – com el d'acollida) que té per a les famílies l'escolarització d'infants a l'i2 (i, en el futur, i0, i i1) a les escoles bressol de titularitat municipal (i, en el futur, també i0, i i1) incrementarà l'accessibilitat econòmica d'aquest nivell.
- **L'increment de centres i de places públiques -especialment municipal- d'Educació infantil de 1r cicle, que s'ha traslladat en un increment substantiu del pes relatiu de la matrícula pública.** Durant els últims anys, les administracions públiques han incrementat tant el número de centres públics (en l'actualitat, 106 públiques, de les quals, la gran majoria, 103, municipals), com les places ofertes. Al fer-ho, ha donat més resposta a una demanda anteriorment insatisfeta, que es matriculava -com a alternativa- al sector privat. Conseqüentment, el pes relatiu del sector públic ha crescut exponencialment: fa una dècada, només el 29% de l'alumnat estava al sector públic, mentre que en l'actualitat és 54%. Aquest creixement afavoreix l'equitat educativa d'aquest nivell educatiu -i, per tant, és positiu.
- **La reducció dels preus que les famílies han d'assumir per les escoles bressol: en l'actualitat, per la tarifació social (una política amb conseqüències inequívocament positives en termes d'equitat educativa); i, en el futur, per la progressiva gratuïtat de l'i0 – i2 (excepte dels serveis complementaris).** L'aprovació de l'acord 29/2022, de 21 de juny, de consolidació del finançament del tercer curs del primer cicle d'educació infantil i d'impuls del finançament dels cursos 1r i 2n del 1r cicle d'educació

infantil, ha impulsat la gratuïtat de l'escolarització dels infants de 0-3 anys als centres públics -però no dels serveis complementaris (i la retribució de 800 € anuals per infant i curs a les llars d'infants privades).

- **La millor detecció d'alumnat amb necessitats educatives especials.** L'evolució dels infants de 1r cicle d'educació infantil amb necessitats específiques de suport educatiu a les escoles bressol municipals i les llars d'infants privades de Barcelona (entre els cursos 2015-2016 i 2021-2022) ha estat exponencial: de 233 (2015-2016) a 488 (2021-2022), la qual cosa assenyala a una millor tasca de detecció per part de l'administració, tal com assenyala l'informe *Petita infància i educació inclusiva a les escoles bressol municipals*: *Avenços i reptes en la detecció i atenció precoç de necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a les escoles bressol municipals de Barcelona*. Aquest informe assenyala les moltes millores que s'han fet en aquest sentit: incrementar les places reservades per a infants amb NESE un 164% amb 1 plaça per grup; crear l'Equip d'Educació Inclusiva (integrant l'EEAN); incorporar 1 educadora social (depèn de l'IMEB) i 5 educadores socials (depenen de l'IMSS) als equips de 10 escoles bressol municipals en el marc del Pla de Barri; augmentar la borsa d'hores de suport educatiu d'atenció inclusiva; crear el Servei de suport especialitzat itinerant (SEI) amb infermera auxiliar -entre d'altres.
- **El programa "Patis en família" de les EBM (desenvolupat a iniciativa i amb el suport de l'IMEB)**, i que actualment es duen a terme a terme a 34 EBM (font: IMEB).
- **La definició i implementació, del Model educatiu de les escoles bressol de Barcelona de l'IMEB**, elaborat el 2005, revisat i actualitzat el 2019 (amb la participació dels i les professionals dels equips educatius), i actualment compartit per les 103 EBM de la ciutat.
- **La consolidació de la Xarxa d'espais familiars de criança municipals (en l'actualitat, 23 espais) i del programa Nadons en família.** Ambdós serveis han de permetre, tal com exposa el ACE 2030, "Assegurar que totes les famílies amb infants menors de tres anys compten amb algun servei educatiu, per garantir entorns d'aprenentatge i creixement saludable a tots els infants i el suport a la criança de les famílies".
- **La creació de la iniciativa municipal pionera Vila Veïna, que aborda les cures en petites unitats territorials, i atén als infants d'entre 0 i 2 anys no escolaritzats a les EBM.** En la iniciativa hi participen equips professionals especialitzats, que integren una xarxa comunitària i corresponsable del benestar col·lectiu, conjuntament amb la ciutadania. El desplegament de **Vila Veïna** a la ciutat forma part d'una **transformació de model sociosanitari**, en què es prioritza la **proximitat, corresponsabilitat i personalització** de l'atenció. El canvi principal consisteix a concebre **la cura com una tasca compartida i comunitària**, no pas privada i individual. El desplegament del projecte preveu la implantació de 115 viles veïnes o **unitats territorials (d'entre 10.000 i 30.000 habitants cadascuna)**, amb almenys una vila veïna a cada districte, i compta amb un pressupost inicial de **3,5 milions d'euros**. **Una de les línies d'atenció prioritàries s'adreça a infants de 0 a 2 anys que no estiguin matriculats a cap escola bressol, els quals rebran especial atenció del Servei d'Atenció Domiciliària (SAD)**, el suport a la tramitació d'ajudes i certificacions, i la participació en bancs de moviment.

4 Recomanacions

- **Augmentar els centres i les places de les EBM, per tal d'incrementar l'escolarització dels infants de menys de 2 anys, universalitzar l'escolarització dels d'entre 2 i 3 anys i, alhora augmentar el pes relatiu del sector públic sobre el total de matrícula.** Tal com s'ha assenyalat, a pesar d'indubtables avenços, la TBE 0-2 s'ha estancat (especialment a Ciutat Vella), i la TDA continua essent reduïda en molts districtes (en alguns, inferior al 50%). En paral·lel, a pesar del creixement del sector públic, la concentració d'escoles privades és molt elevada en particular als territoris de majors rendes. Per això es recomana ampliar els centres i les places de les EBM, especialment en zones de menys oferta pública.

De manera similar, l'ACE 2030 estableix com a fita ambiciosa l'increment de places i de centres de EBM, tot prioritzant els territoris amb major vulnerabilitat social i major manca d'oferta pública (ACE 2030). Una estratègia complementària de creació d'EBM passaria per la incorporació a la xarxa municipal de les llars d'infants privades situades en zones de dèficit d'oferta -tal com també assenyala l'ACE 2030. Previsiblement, l'increment de centres i places de EBM permetria incrementar la TBE 0-2 anys i quasi universalitzar la TBE d'entre 1 i 2 anys.

Aquestes recomanacions i objectius estan completament alineats amb les agendes estatals i europees. D'una banda, el *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)* (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030) té com a objectiu garantir una educació infantil de 1r cicle, de qualitat, inclusiva i equitativa, especialment per a la infància de llars amb menor renda. El Pla estableix com meta intermèdia (per 2025) assolir una TBE al 1r any del 50% i al 2n any del 75%; i, com a meta final (per 2030) assolir una TBE del 55% i 85%, respectivament. D'altra banda, l'establiment d'aquesta recomanació i l'assoliment d'aquest objectiu també va en la línia del que estableix el document *Commission Staff Working Document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee* (Comissió Europea, 2021), que denuncia que "Equal access to affordable and inclusive early childhood education and care and quality inclusive education is central to securing equal opportunities and ending the intergenerational transmission of social exclusion" (p. 17).

- **Planificar la creació de nous centres i l'assignació de places d'EBM a partir de criteris d'equitat educativa i amb l'objectiu de reduir la segregació escolar.** En concret, per fer-ho, caldrà: planificar les places d'EBM haurà tenir en compte l'evolució demogràfica (i, alhora, els

previsibles canvis en les preferències familiars davant la reducció dels costos de les EBM)¹; incrementar la detecció de NEE (a través del treball conjunt entre serveis educatius, socials, i sanitaris); assegurar la reserva de places de NEE; o analitzar i, si s'escau, modificar, la contínuïtat envers el pas a i3. El nou [Decret d'admissió i programació de l'oferta educativa](#) (11/2021) dota de les eines administratives per a fer-ho.

- **Flexibilitzar l'estructura i l'horari de les EBM, per facilitar la presència de famílies històricament absents del servei.** L'accessibilitat a les EBM depèn fortament del seu cost econòmic (tal com les diferències entre districtes de la TBE o del pes de la matrícula privada posen de relleu); és per això que la tarifació social és una iniciativa d'impacte positiu en termes d'equitat educativa; i, previsiblement, també pot incrementar l'accessibilitat d'Educació infantil de 1r cicle, com també la progressiva gratuïtat conseqüència de l'aprovació de l'acord 29/2022, de 21 de juny, de consolidació del finançament del tercer curs del primer cicle d'educació infantil i d'impuls del finançament dels cursos 1r i 2n del 1r cicle d'educació infantil. Però la literatura acadèmica ha posat de relleu que la rigidesa organitzativa i horària de les EBM dificulta la presència de les famílies de classe treballadora -que tenen, típicament, menys disponibilitat horària (Saurí, i González, 2022). És per això que, tal com assenyala l'ACE 2030, cal ampliar progressivament l'oferta de diversificació horària a les EBM. En paral·lel, una altra estratègia per augmentar l'atractivitat i accessibilitat d'aquest dispositiu seria incrementar els serveis complementaris de les escoles bressol municipal -la qual cosa facilitaria l'accés especialment de les famílies de classe obrera i amb menor disponibilitat horària a les EBM (Saurí, i González, 2022).
- **Millorar la informació, i l'acompanyament durant el procés d'informació i de preinscripció de les EBM, per tal d'atraure, mobilitzar, i sensibilitzar les famílies que històricament no han optat per les EBM** (sovint, les qui acumulen majors situacions de vulnerabilitats i disposen de menor informació del funcionament d'aquest nivell educatiu). Tal com s'ha indicat, a pesar d'avenços importants en termes d'accessibilitat a les EBM, continua havent-hi un públic absent, de famílies amb menors recursos socioeconòmics i disponibilitat horària. És, doncs, important intentar acompanyar aquestes famílies per a matricular-se a les EBM. Existeixen múltiples estratègies complementàries per a fer-ho: el treball col·legiat, i inter-departamental (educació, sanitat i postpart, serveis socials, CDIAP – entre d'altres); la major presència de figures de mediació cultural i traducció lingüística; etc.
- **Reduir les ràtios i incrementar els recursos (organitzatius, de personal), per tal d'atendre amb millor eficàcia la diversitat i les NEE a les EBM.** L'ACE 2030 emfatitza que aquesta millora ha d'estar condicionada l'augment de la cobertura de la demanda i la universalització.
- **Transformar les EBM en “cases de la petita infància”,** per esdevenir equipaments comunitaris de referència per a les famílies del barri, que donin suport als projectes i activitats a les iniciatives comunitàries, cíviques, i culturals de proximitat (tal com estableix l'ACE 2030). Si bé hi ha iniciatives que apunten en aquesta direcció (com el programa “Patis en família” de les EBM, amb el suport de l'IMEB), cal escalar aquest programa de manera sistemàtica i, també, amb la participació de les famílies no usuàries de les EBM (tal com indica l'ACE 2030). Per fer-ho, les nou línies d'actuació que proposa l'ACE 2030 són les següents: obrir els patis de les EBM a les famílies; programar activitats comunitàries i culturals obertes al barri; cedir espais dels equipaments a entitats socials; reforçar els programes Vilaveïna i Concilia; o ampliar les activitats dirigides a infants de 0 – 3 anys als equipaments municipals (biblioteques, centres cívics, museus, centres esportius municipals, escoles municipals de música, etc.) -entre d'altres.
- **Multiplicar els espai familiar de criança municipals, per tal d'assegurar que la gran majoria de famílies amb infants d'entre 0-2 anys compten amb un servei educatiu públic i de**

1. El Síndic de Greuges ha reclamat insistentment que és imprescindible una adequació i equilibri entre les places ofertes i la població objectiu. La previsible davallada demogràfica d'aquesta franja d'edat pot implicar, ocasionalment en alguns territoris, la reducció de places. En cas contrari, i tal com alerta el Síndic, la segregació escolar pot incrementar (com, de fet, està passant a molts municipis catalans). En paral·lel, la gratuïtat de l'i2, indubtablement una bona notícia, previsiblement augmentarà la demanda i, al fer-ho, pot desequilibrar encara més la relació oferta – demanda, tensionar el sistema públic municipal, i reduir la ja insuficient TDA del nivell.

proximitat. Si bé és indubtable que les EBM juguen un rol fonamental en l'escolarització de la petita infància, a Barcelona existeixen molts dispositius, complementaris i alternatius, per a la petita infància, que tenen encara un abast reduït, però poden resultar crucials per a assolir aquesta universalització: espais familiars, espais de trobada i lúdics, dispositius per a famílies en situació de vulnerabilitat, etc. Previsiblement, la importància d'aquests dispositius pot créixer en la mesura que s'estenguin les baixes paternals de 16 setmanes, que van entrar en vigor l'1 de gener de 2021 (resultat de la implementació progressiva del Reial decret llei 6/2019, d'1 de març, de mesures urgents per a la garantia de la igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes en el treball i l'ocupació). La xarxa d'espais familiars ha d'ocupar un lloc prominent en aquest objectiu.

Així, l'ACE 2030 té com a fita augmentar les famílies amb petits infants usuàries dels serveis d'espai familiar de criança municipals. Igualment, hi ha una sèrie de recomanacions complementàries, tal com assenyala l'ACE 2030: la consolidació de la xarxa d'espais familiars de criança municipals en equipaments diversos (p.ex., escoles bressol, centres cívics, casals); l'acompanyament singularitzat per a famílies en situació de vulnerabilitat socioeconòmica; la intensificació de la col·laboració entre serveis (salut d'atenció primària -pediatria-, les EBM, i els espais familiars) i l'ampliació del programa "Nadons en família" itinerants als CAP (actualment, 7 CAP realitzen de manera itinerant el programa); el reforçament del programa Barcelona Cuida, perquè informi dels dispositius per a la criança en la petita infància; el reforçament de la col·laboració amb entitats socials per a la petita infància en risc d'exclusió; i reforçar l'oferta de "Bressols d'Estiu" a la xarxa d'EBM dins la Campanya de Vacances d'Estiu durant tots els mesos d'estiu. Amb la conjugació d'aquestes recomanacions s'avançaria en la universalització de recursos per a l'educació i criança dels infants dels 0 als 3 anys (tal com estableix l'actual Pla per a l'Educació i Criança de la Petita Infància 2021-2024).

- **Ampliar del programa de canguratge Concilia a nens i nenes d'entre 1 i 3 anys d'edat.**
- **Potenciar la continuïtat educativa, pedagògica entre les etapes d'infantil de primer i segon cicle d'Educació infantil (0 – 3 i 4 – 6 anys).** Sovint, les diferències competencials (en que el 0 – 3 ha estat, generalment, competència municipal, mentre que el 4 – 6 ho ha estat del Departament) han implicat una certa compartimentalització entre ambdues etapes.



Bloc 2:

De i3 fins a 4t d'ESO

1 Interpretació

En aquest bloc es descriuen els nivells educatius universals (Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO), que constitueixen el gruix central de les trajectòries escolars d'infants i joves, i que són claus a l'hora d'explicar les oportunitats i les desigualtats educatives.

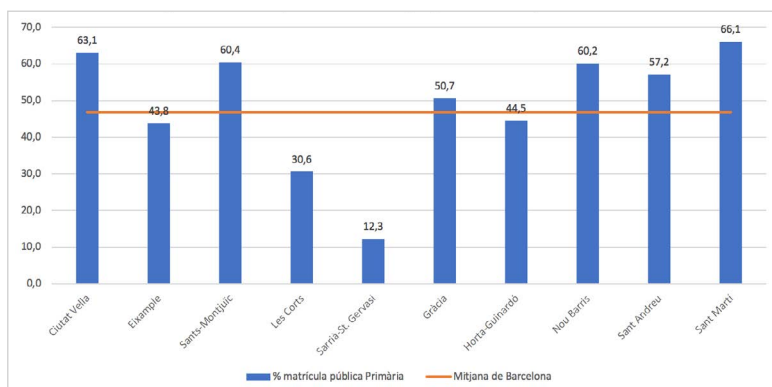
Cadascun dels nivells educatius es caracteritza a partir de tres dimensions: l'accés (l'oferta, la matrícula, i la mobilitat d'aquests nivells educatius), els processos (com la repetició), i els resultats (els de les Proves de competències Bàsiques, PCB, i les taxes de graduació de 4t d'ESO).

L'anàlisi específic de la composició social dels centres, així com de la segregació a nivell de ciutat, que és fonamental a l'hora d'explicar els processos i resultats d'aquesta etapa educativa, s'analitzarà més detalladament al 3r bloc.

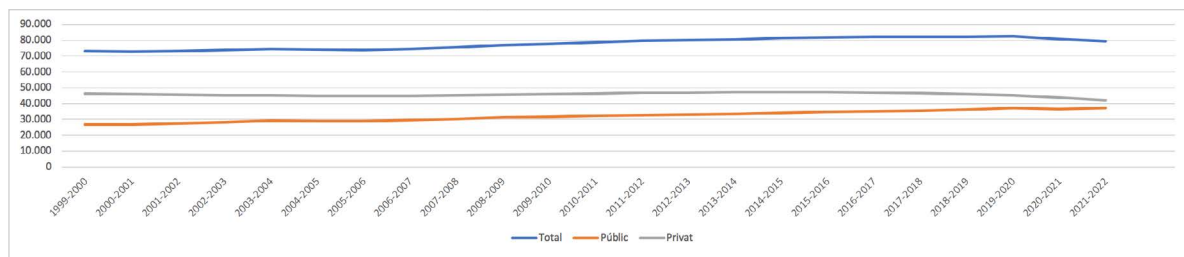
En primer lloc, es descriu l'accés a aquests nivells: l'evolució demogràfica, la matrícula, l'oferta de centres i places, i la mobilitat educativa.

L'accés als nivells educatius universals està fortament condicionat per l'evolució demogràfica recent, que ha implicat una davallada substancial de la matrícula a Educació infantil de 2n cicle i, en contrapartida, un augment important a ESO. En concret, durant l'última dècada (cursos 2011-2012 fins 2021-2022), la davallada ha afectat a la matrícula d'Educació infantil de 2n cicle, que ha passat de 41.498 fins a 35.988 (és a dir, -5.510 alumnes, una reducció del -13,2%); en canvi, tant Primària com ESO han augmentat: la matrícula de Primària ha passat, durant el mateix període, de 78.740 alumnes fins a 79.318 (un augment de +784 alumnes, el +0,9%), i la d'ESO de 53.122 a 56.999 (+3.877 alumnes, el +7,3%).

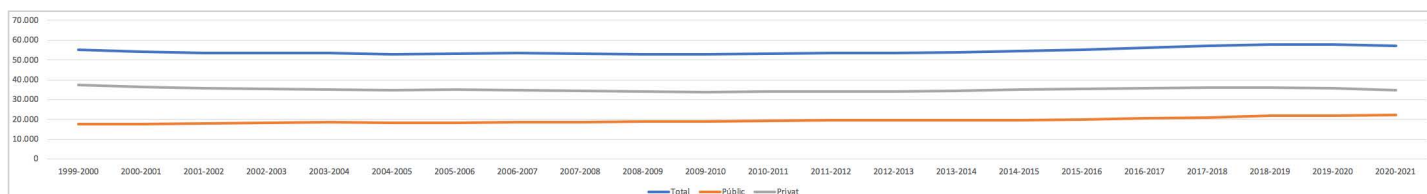
Matrícula Educació infantil 2n cicle, segons titularitat, Barcelona entre 1999-2000 i 2021-2022



Matrícula Primària, segons titularitat, Barcelona entre 1999-2000 i 2021-2022

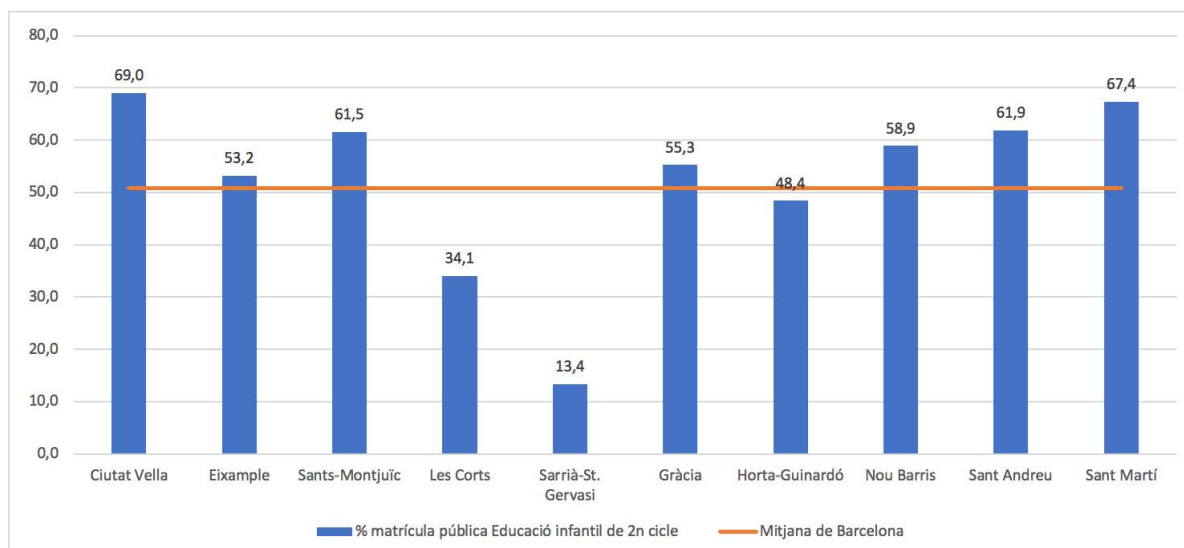


Matrícula d'ESO, segons titularitat, Barcelona entre 1999-2000 i 2020-2021

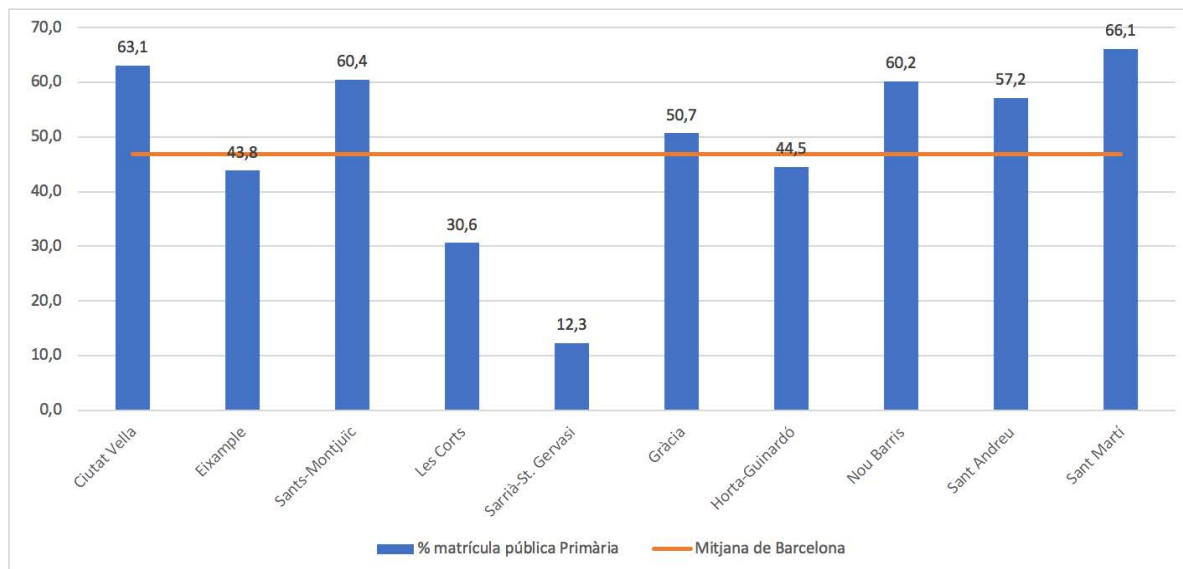


A tots els nivells, la dinàmica de l'última dècada ha estat d'augment constant de la matrícula del sector pùblic, i de pèrdua permanent d'alumnat del sector privat (la qual cosa ha fet incrementar el pes relatiu del sector pùblic a tots els nivells). Concretament, entre 2011-2012 i 2021-22, l'alumnat del sector pùblic d'Educació infantil de 2n cicle passa del 43,5% fins al 50,9%; a Primària, del 41,1% al fins al 46,9%; i a ESO del 35,8% fins al 38,8%. És a dir: el sector pùblic guanya +7,4 punts percentuals a Educació infantil de 2n cicle, +5,8 a Primària, i +2,7 a ESO.

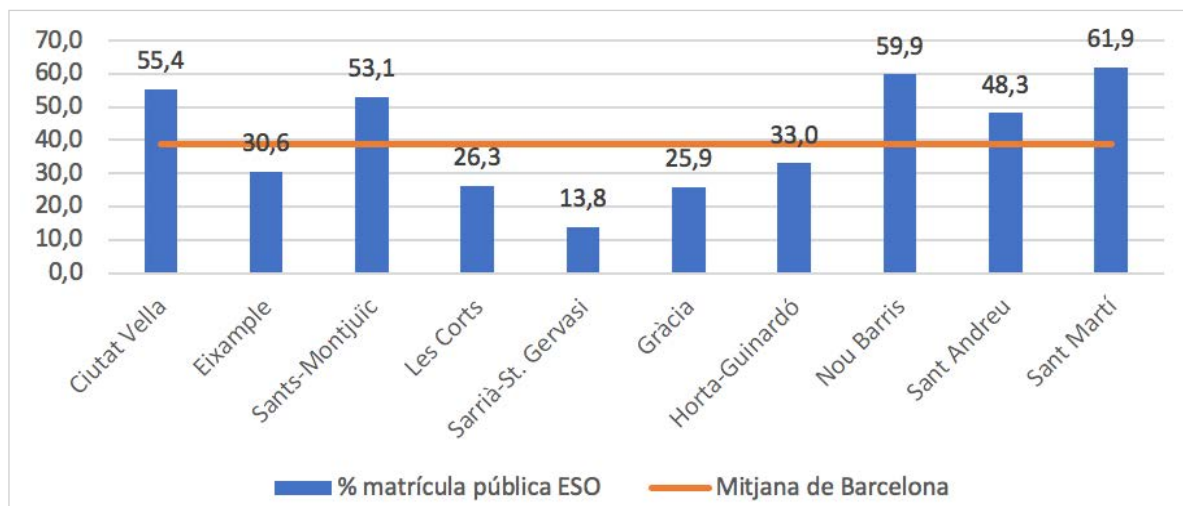
Percentatge de matrícula pùblica d'Educació infantil de 2n cicle, segons districtes, Barcelona 2021-2022



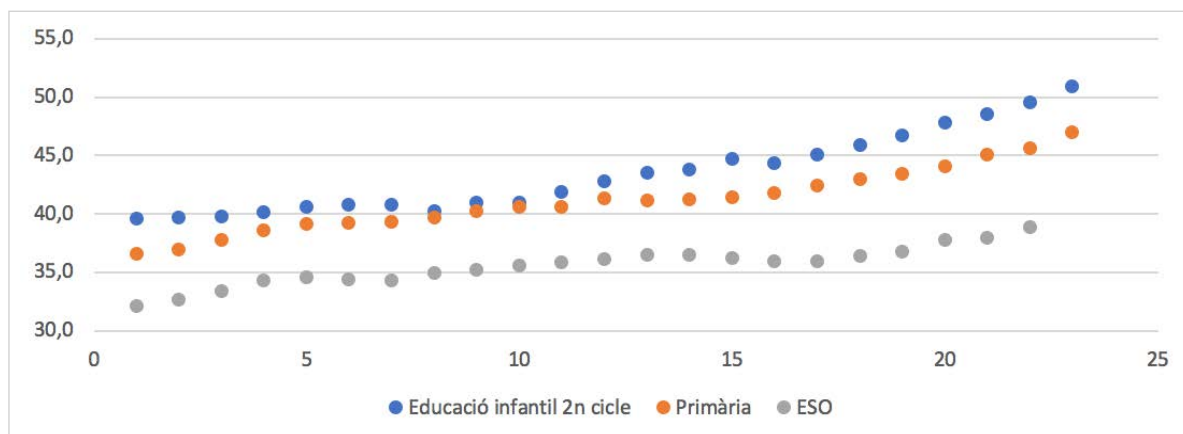
Percentatge de matrícula pública a Primària, segons districtes, Barcelona 2021-2022



Percentatge de matrícula pública a ESO, segons districtes, Barcelona 2021-2022



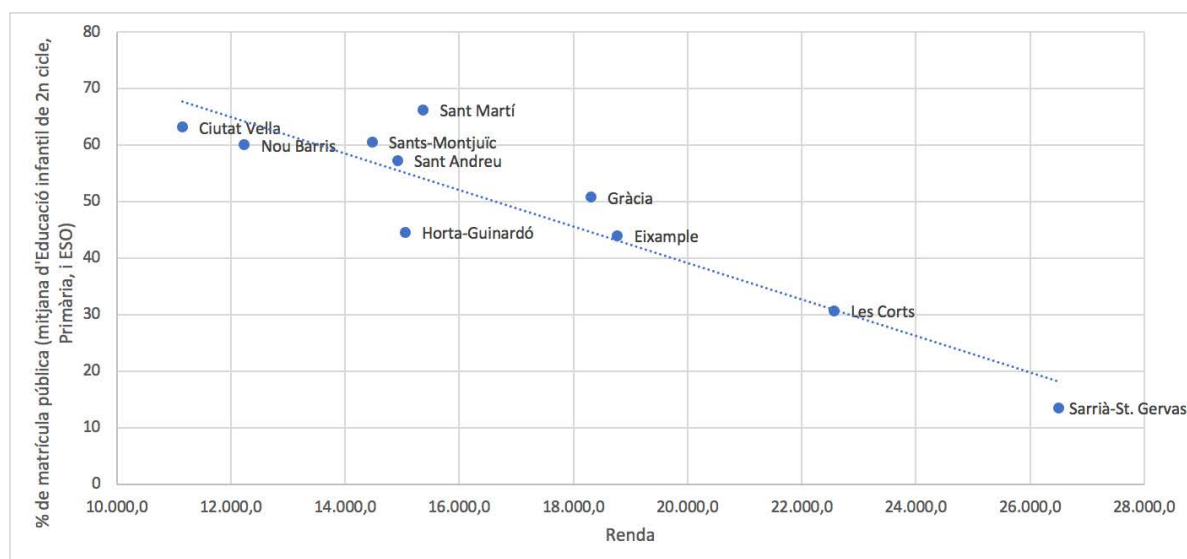
Percentatge de matrícula pública als nivells universals, Barcelona entre 1999-2000 i 2020-2021



De totes maneres, a pesar d'aquest creixement progressiu i constant, **el pes relatiu del sector públic als ensenyaments universals a Barcelona queda encara lluny de la mitjana de Catalunya**. Aquesta disparitat obeeix a la històrica concentració dels proveïdors privats a la capital catalana (Bonal, 2000; Zancajo, Verger, i Fontdevila, 2022).

Fruït d'aquesta concentració històrica, la geografia de l'oferta escolar actual es caracteritza encara per una **concentració de places privades i concertades als districtes de major renda** (molt superior a la població escolar d'aquells territoris).

Relació entre el percentatge de matrícula pública (mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) i renda, segons districtes, Barcelona 2021-2022



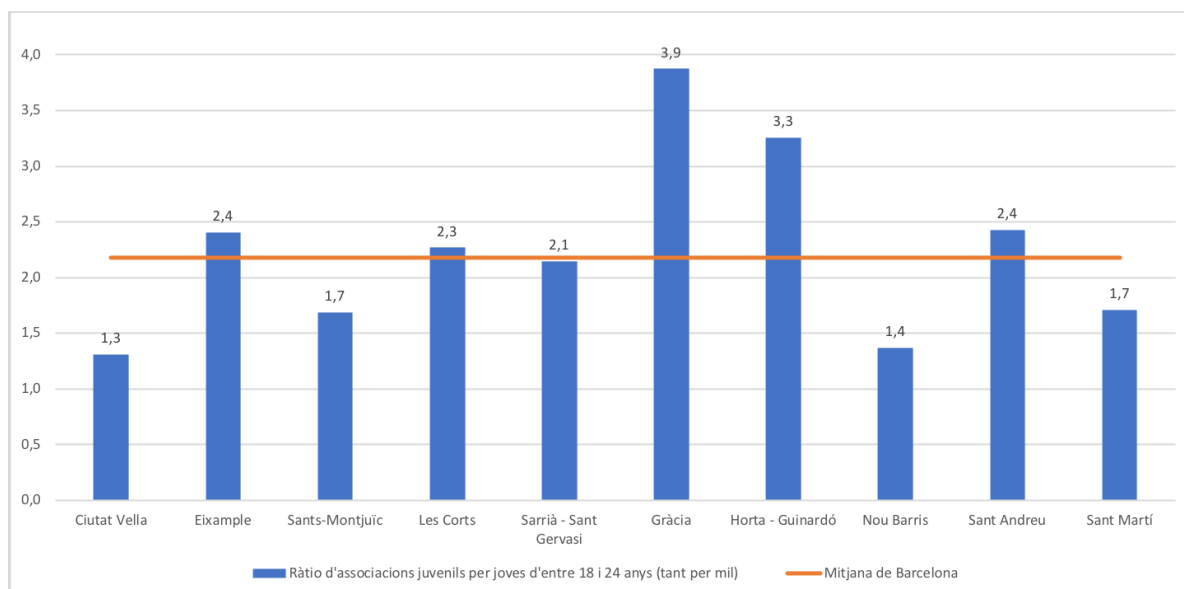
L'increment del pes relatiu del sector públic a Barcelona, que es dona de manera constant en els últims anys, obeeix, com a mínim, a dos factors complementaris. D'una banda, les famílies escullen cada vegada de manera més freqüent les escoles públiques – en detriment de les privades.

I, d'altra banda, l'oferta pública de la ciutat s'ha re-estructurat i ampliat. En termes de centres, **des de 2018 s'han creat set nous centres per fusió i tancament d'altres, i s'han creat quatre nous instituts escola, per creixement de quatre escoles.**¹ Es tracta d'actuacions quirúrgiques (de creació, transformació, i fusió) aplicades en centres amb baixa demanda i situació de guetització (CEB, 2022a).

En paral·lel, **s'han incrementat també els grups de centres públics – tant a primària com a secundària.** En concret, entre els cursos 2016-2017 i 2020-2021, els grups en centres públics de primària han passat de 260 a 271 (+11), i els de secundària de 177 a 201 (+24) (CEB, 2022a).

1. En concret, d'una banda, s'han creat set nous centres per fusió i tancament d'altres (dos al 2018, dos al 2019, 2 al 2020, i un al 2022). Són els següents: l'Institut escola El Til·ler (situat a la Z22, al barri de Bon Pastor, al districte de Sant Andreu) que resulta de la fusió i extinció de l'Escola Bernat de Boïl i l'Institut Cristòfol Colom (al 2018); l'Institut escola Trinitat Nova (Z19, Trinitat Nova, Nou Barris), a partir de l'Escola Sant Josep Oriol, l'Escola Sant Jordi, i l'Institut Roger de Flor (al 2018); l'Institut escola Arts (Z06, Hostafrancs, Sants-Montjuïc), que resulta de l'Institut Joan Corominas, i l'Escola Miquel Bleach (2019); l'Institut Pedralbes (Pedralbes, Les Corts), fruit de la fusió de l'Institut Joan Boscà, i l'Institut Ausiàs March (2019); l'Institut escola Rec Comtal (Z21, Trinitat Vella, Sant Andreu), que resulta de la fusió de l'Escola Ramon i Cajal, l'Escola Ramon Berenguer, i l'Institut Comas i Solà (2020); la segona línia estructural a l'escola Anglesola (Z07, Les Corts, Les Corts), resultant de l'extinció de l'Escola Ausiàs March (2020); i l'Institut escola el Molí (Z19, La Prosperitat, Nou Barris), que resulta de l'Escola Prosperitat, i l'Institut Galileo Galilei (font: CEB, *Avaluació de la transformació integral de centres: Convocatòria PROAVA 2022*, 2022). D'altra banda, s'han creat quatre nous instituts escola, per creixement de quatre escoles (un al 2018, dos al 2020, i un altre al 2021): l'Institut Escola Antaviana (Z18, Roquetes, Nou Barris), per creixement de l'Escola Antaviana (2018); l'Institut escola Coves d'en Cimany (Z15, El Carmel, Horta Guinardó) a partir de l'Escola Coves d'en Cimany (2020); l'Institut escola Tres fonts de Les Corts (Z07, Les Corts, Les Corts), per creixement de l'Escola Les Corts (2020); i l'Institut escola Mirades (Z15, El Carmel, Horta Guinardó), a partir de l'Escola Taxonera (font: CEB, *Avaluació de la transformació integral de centres: Convocatòria PROAVA 2022*, 2022).

Grups de primària i secundària, centres públics de Barcelona, 2016-2017 fins 2020-2021



La mobilitat és un altre fenomen clau que caracteritza i condiona l'accés als diferents nivells educatius de la ciutat. La mobilitat als ensenyaments universals (Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) la mobilitat més rellevant és interna (entre barris, zones educatives, i districtes de la ciutat), i en canvi la mobilitat inter-municipal és més reduïda.

La mobilitat de l'alumnat és similar durant els tres ensenyaments universals. La taxa d'auto-contenció segons districtes (això és: de l'alumnat que estudia al mateix districte on resideix), de mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO, és especialment elevada a Sarrià - Sant Gervasi, Sant Andreu, i Sant Martí (superior al 80%); en canvi, és molt reduïda a Gràcia, Les Corts, Sants - Montjuïc, i Eixample (inferior al 70%).

Els fluxos de mobilitat inter-districte més habituals són: de Ciutat Vella a l'Eixample (un 14,5% de l'alumnat d'aquell districte hi estudia); de Sants Montjuïc a Les Corts (12,7%); de Les Corts a Sarrià-St. Gervasi (25,7%); de Gràcia a Sarrià-St. Gervasi (21,9%); d'Horta-Guinardó a Gràcia (13,9%); i de Nou Barris a Horta-Guinardó (15,1%).

Els districtes on comparativament més alumnat estudia fora del municipi són els de major renda: Sarrià - Sant Gervasi (4,4%) i Les Corts (3,3%).

Així, la mobilitat escolar és més elevada en els territoris de major renda, la qual cosa indica que són les famílies amb majors recursos les qui posen en marxa amb major freqüència estratègies d'elecció escolar en territoris més amplis, mentre que les famílies amb menors recursos socioeconòmics opten sovint per la proximitat. Al 3r bloc s'analitzarà amb major detall la relació entre mobilitat i segregació escolar.

Fluxos de mobilitat (mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO), Barcelona, 2020-2021

	Ciutat Vella	Eixample	Sants-Montjuïc	Les Corts	Sarrià-Sant Gervasi	Gràcia	Horta-Guinardó	Nou Barris	Sant Andreu	Sant Martí	altres municipis	
Domicili de l'alumnat	Ciutat Vella	70,4	14,7	4,4	0,8	3,1	0,5	0,4	0,5	0,4	2,5	2,3
	Eixample	3,0	69,2	2,7	3,4	9,5	4,6	3,0	0,3	0,2	1,7	2,4
	Sants - Montjuïc	3,4	6,9	67,5	12,9	4,9	0,3	0,2	0,3	0,1	0,2	3,4
	Les Corts	0,1	2,9	3,2	63,6	25,8	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	3,5
	Sarrià - Sant Gervasi	0,0	1,1	0,1	6,8	83,1	3,4	0,4	0,2	0,0	0,1	4,8
	Gràcia	0,2	5,2	0,2	1,4	22,2	60,6	7,1	0,6	0,3	0,3	1,8
	Horta - Guinardó	0,2	1,7	0,2	0,4	3,8	14,2	70,5	4,3	2,0	1,5	1,2
	Nou Barris	0,3	0,9	0,2	0,2	0,9	0,8	15,4	72,5	6,8	0,6	1,4
	Sant Andreu	0,2	2,1	0,1	0,4	0,9	0,5	3,8	4,1	81,8	5,0	1,1
	Sant Martí	0,5	7,7	0,1	0,8	1,9	0,5	2,3	0,4	3,0	80,4	2,4

En segon lloc es descriu un dels processos més rellevants per a aquests nivells: la repetició, analitzada a partir de la Taxa de no idoneïtat (TNI). La repetició és un dels elements que articula les trajectòries educatives dels infants i dels joves de la ciutat, i que té impactes especialment negatius en termes d'equitat educativa. La repetició és un mecanisme costós econòmicament, amb escassos beneficis educatius, i especialment inequitatiu -ja que amplia les desigualtats educatives (OECD, 2012; *Save the Children*, 2016). A més a més, tendeix a afavorir al fracàs acadèmic, a la desvinculació escolar, i a l'abandonament escolar prematur. De forma preocupant, la repetició és un fenomen molt freqüent en el nostre context. Tant Catalunya com Espanya tenen unes taxes de repetició superior a la d'altres regions europees. P.ex., l'informe PISA de l'OCDE, en la seva edició de 2018, mostra que la repetició a Catalunya és del 18%, inferiors a la mitjana espanyola (29%), però superior a la de l'OCDE (11%) i de la UE (13%) (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, CSA-SE, 2020). Per tal de copsar l'abast de la repetició a Barcelona, utilitzarem per a l'indicador de la Taxa de no idoneïtat (TNI), que calcula el percentatge d'alumnat amb edat superior a l'edat idònia teòrica del curs en què estan escolaritzats².

La TNI s'ha reduït substancialment als últims anys (sobretot, a secundària), la qual cosa és indicativa de major equitat educativa. Als últims 5 cursos (2017-2018 fins 2021-2022), la TNI es redueix a BCN a tots els nivells: lleugerament a Educació infantil de 2n cicle (-0,2 punts percentuals) i Primària (-0,2) i, sobretot, a l'ESO (-3,8).

A secundària, en concret, la TNI és del 7,1% a 1r d'ESO, del 8,1% a 2n d'ESO, de l'11,2% a 3r d'ESO i, per últim, del 12,5% a 4t d'ESO.

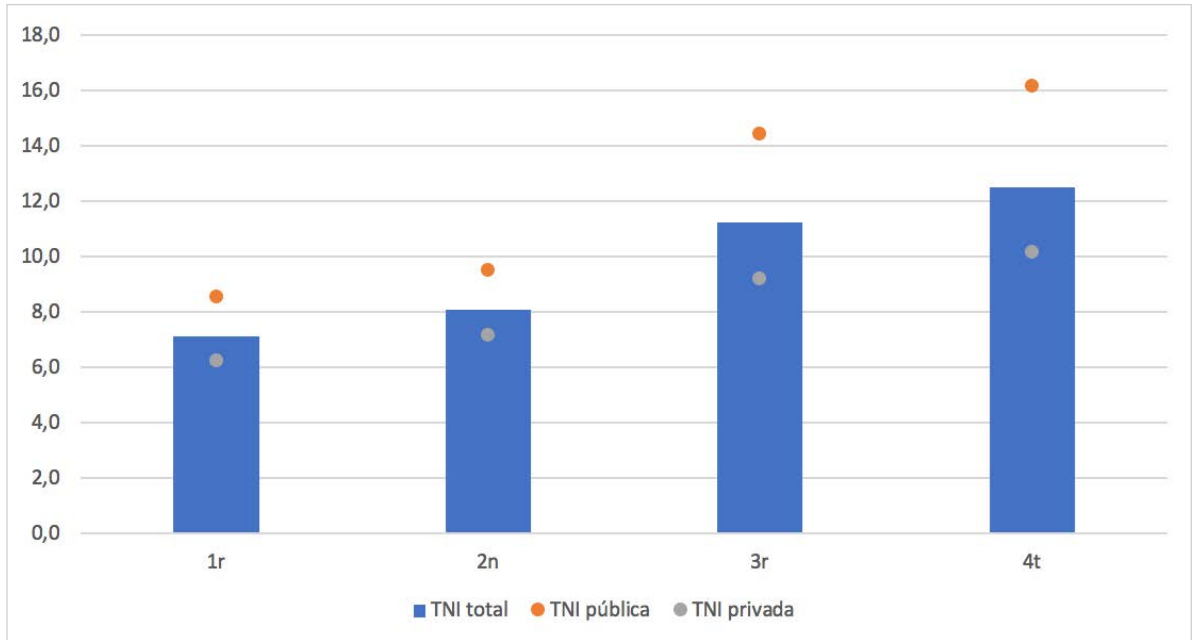
La reducció de la repetició, i la millora de la idoneïtat de l'alumnat, s'ha donat per múltiples factors, alguns de caràcter més estructural i d'altres més contextuals. Un factor estructural és **el canvi de criteris per a la repetició de l'alumnat que planteja la Llei orgànica d'educació LOMLOE, o Llei Celáa, de 2020**: la repetició esdevé una decisió col·legiada de l'equip docent, en base a les seves condicions socials i educatives, i que té un caràcter excepcional i es dona al final de cada cicle -per tant, 2 anys. En canvi, un factor contextual o conjuntural és **el canvi de paradigma pedagògic que es va donar durant el tancament escolar i el confinament domiciliari. Així l'avaluació durant aquest període va reduir al mínim els aspectes de penalització – i en últim terme va limitar la repetició de curs.** En aquest sentit, els *Criteris per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació d'adults, davant la prolongació del període de confinament pel Covid19* de la Secretaria de polítiques educatives (de març de 2020) assenyalaven que "les tasques realitzades durant el confinament han de suposar un valor afegit en l'avaluació de l'alumne, i no una penalització, atès que no es pot garantir que tots els alumnes disposin de les condicions materials adequades per a portar-les a terme a distància". Aquest canvi conjuntural també va afavorir a la reducció de la repetició que hem observat als últims cursos. En els propers cursos es podrà observar fins a quin punt l'evolució a la baixa de la repetició és un element de caràcter més estructural, o bé circumscrit al període excepcional de la pandèmia i al confinament.

De totes maneres, la repetició tendeix a concentrar-se als grups socials en situació de major vulnerabilitat, i per tant acostuma a ésser més present als centres públics. Així, la TNI a 4t d'ESO és del 9,4% en l'alumnat de nacionalitat espanyola, i del 30,6% en el de nacionalitat estrangera; del 14,6% en homes i del 10,3% en dones; del 27,4% la de l'alumnat diagnosticat amb NEE i del 7,9% la de la resta de l'alumnat; de mitjana, del 10,2% als cen-

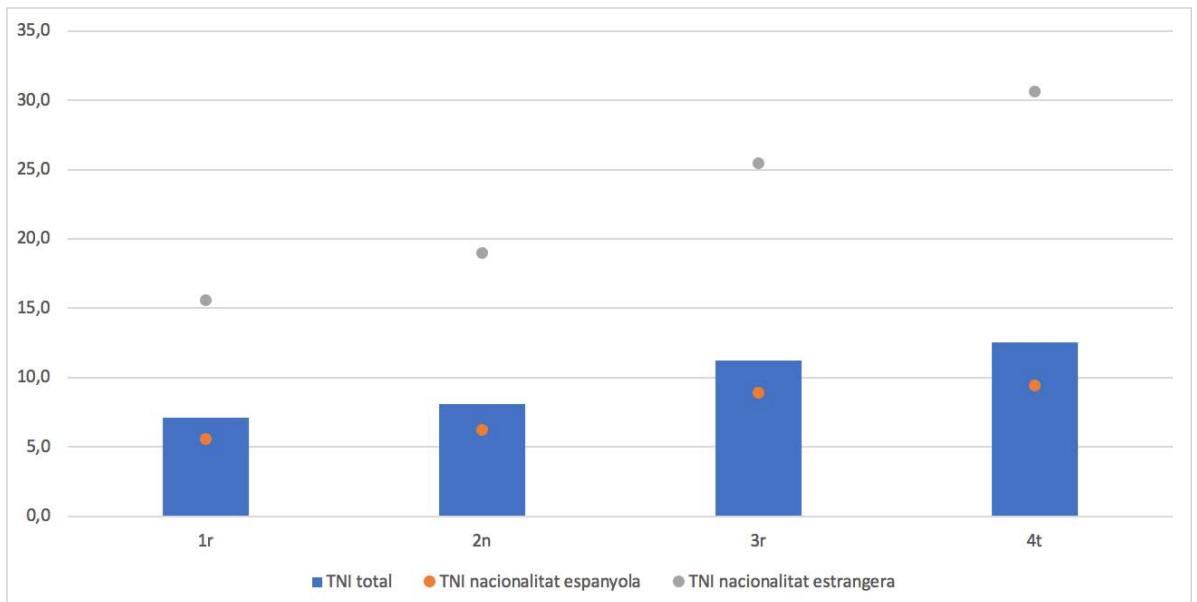
2. Aquesta taxa és més precisa que la dada de repetició proveïda pel Departament d'Educació, que només comptabilitza l'alumnat "que es matriculen en un curs en què ja havien estat matriculats el curs immediatament anterior" (veure, p.ex., *la Metodologia de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2019-2020*), amb la qual cosa l'alumnat que ha repetit anteriorment no són comptabilitzats si no estan repetint durant el curs analitzat.

tres privats, i del 16,2% als centres públics. Aquestes diferències es traslladen, de forma agregada, en e disparitats territorials. Així, aproximadament un de cada cinc alumnes de Ciutat Vella, Sants-Montjuic, i Nou Barris no presenta una edat idònia en relació al seu curs. En canvi, només un de cada deu alumnes de Les Corts, Sarrià-Sant Gervasi, i Gràcia en troben en aquesta situació. En aquest sentit, la correlació entre TNI i renda és molt elevada

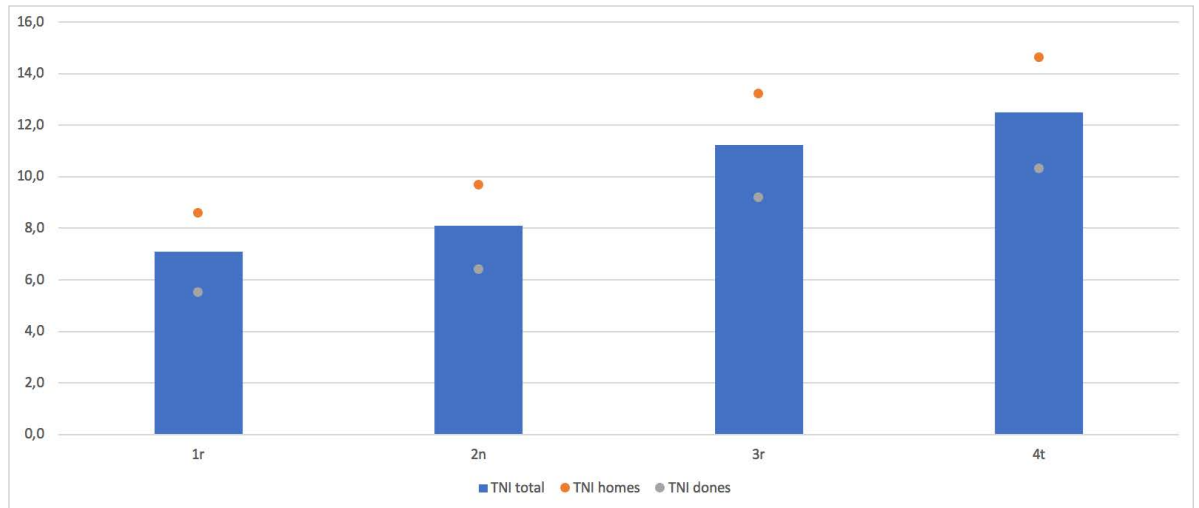
Taxa de no idoneïtat a 4t d'ESO, segons titularitat



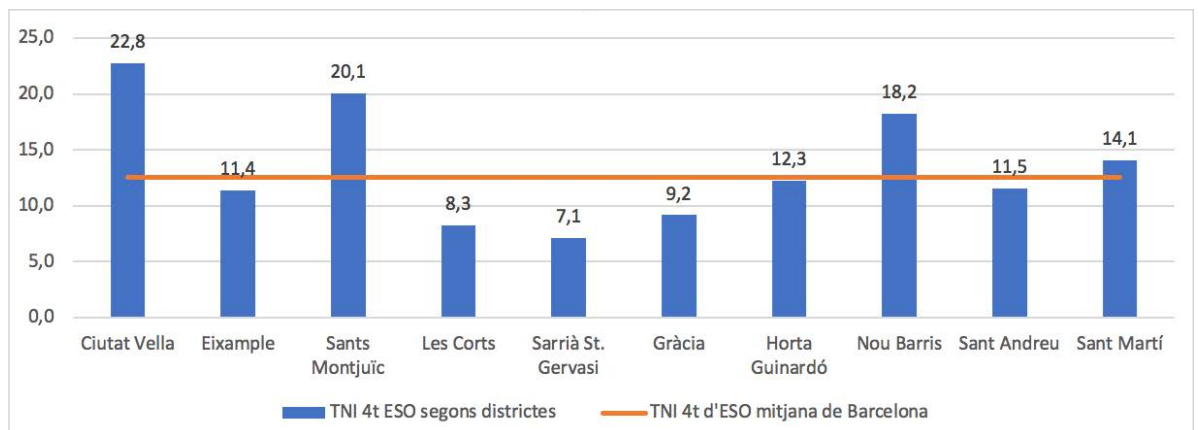
Taxa de no idoneïtat a 4t d'ESO, segons nacionalitat de l'alumnat



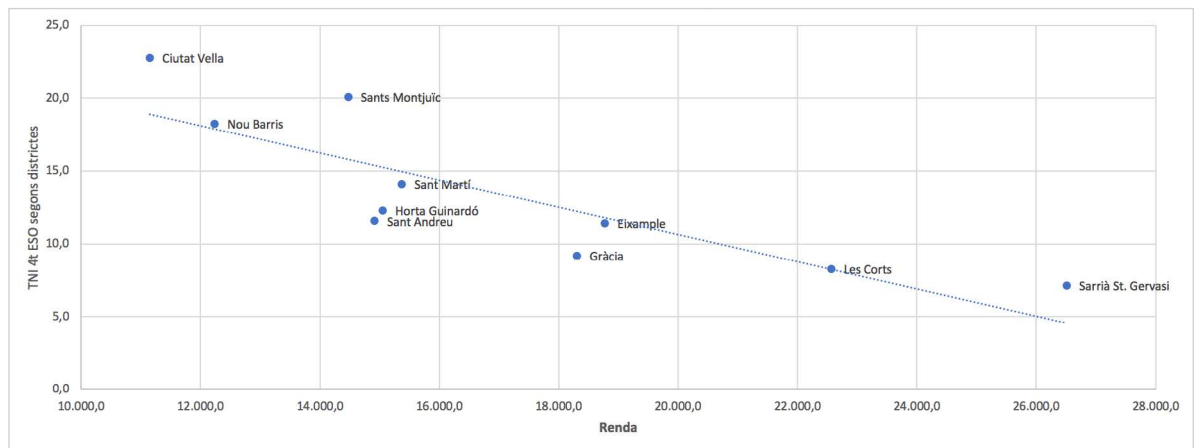
Taxa de no idoneïtat a 4t d'ESO, segons sexe de l'alumnat, Barcelona, 2021-2022



Taxa de no idoneïtat a 4t d'ESO, segons districtes, Barcelona, 2021-2022



Relació entre Taxa de no idoneïtat (TNI) a 4t d'ESO i renda, segons districtes, Barcelona 2021-2022



Evolució de la Taxa de no idoneïtat (TNI) als ensenyaments universals, entre 2017-2018 i 2021-2022, segons territoris i districtes

Evolució de la Taxa de no idoneïtat (TNI) als ensenyaments universals, entre 2017-2018 i 2021-2022, segons territoris i districtes	TNI Primària (mitjana 3 cursos)	TNI Educació infantil 2n cicle (mitjana 6 cursos)	TNI ESO (mitjana 4 cursos)
Catalunya	0,0	-1,3	-4,9
Barcelona	-0,2	-0,2	-3,8
Ciutat Vella	-0,3	-2,5	-8,9
Eixample	-0,2	-1,4	-3,7
Sants Montjuïc	-0,3	-2,4	-5,0
Les Corts	0,0	-0,5	-3,2
Sarrià St. Gervasi	-0,2	-0,5	-2,3
Gràcia	0,1	-1,2	-2,9
Horta Guinardó	-0,2	-0,5	-5,3
Nou Barris	-0,3	-2,3	-8,0
Sant Andreu	-0,2	-1,5	-6,9
Sant Martí	-0,3	-1,4	-4,3

En tercer lloc es descriu els resultats d'aquests nivells, a partir dels resultats a les Proves de competències bàsiques (PCB) -tant de Primària com d'ESO- i les taxes de graduació al finalitzar els ensenyaments obligatoris.

A l'hora d'analitzar les PCB cal tenir en compte que tenen una naturalesa diagnòstica, el que implica que els resultats d'aquestes no en determina el pas al següent nivell. I que les PCB avaluen coneixements i competències bàsiques (no pas els nivells d'excel·lència de l'alumnat). Els resultats de les competències bàsiques es transformen en una escala (que va de 0 a 100 punts) i es classifiquen en 4 trams: alt (molt bon domini de la competència), mitjà – alt (bon domini), mitjà – baix (domini suficient) i baix (no s'assoleix el domini de la competència) – tal com el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2020). Donat que l'objectiu pedagògic explícit de les proves és avaluar l'assoliment mínim de competències bàsiques (des d'una perspectiva d'equitat educativa), en aquest bloc s'analitzarà el percentatge d'alumnat que no assolix aquests mínims competencials -en canvi, no s'analitzaran d'altres aspectes (p.ex., l'assoliment de competències altes, ni tampoc en la comparació entre territoris amb millors resultats).

La interpretació de les últimes edicions de les PCB ha de partir de la premissa que aquestes han estat afectades per un fenomen global: les pèrdues d'aprenentatge provocades pel tancament escolar durant la pandèmia. La literatura acadèmica ha posat de relleu que el confinament domiciliari, el tancament escolar, la implementació (sovint, improvisada i amb pocs recursos) de l'educació digital o híbrida, en un context d'elevada bretxa digital ha generat importants pèrdues d'aprenentatge en la majoria de sistemes educatius del món.³ Les revisions sistemàtiques de literatura en desenes de països (Donnelly, i Patrinos, 2021; Moscovitz, i Evans, 2022; Storey, i Zhang, 2021), han identificat com aquestes pèrdues han estat especialment acusades a primària (més que no pas a secundària), i més greus per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica – la qual cosa ha incrementat les desigualtats educatives a tots els països.⁴ De totes maneres, no es tracta d'un efecte idèntic a tots els sistemes educatius, ja que **la pèrdua d'aprenentatge va ser més elevada allà on les escoles van romandre més setmanes tancades**, tal com assenyala un estudi del Banc Mundial (Patrinos et al., 2022). En aquest sentit, **les PCB (a Catalunya i a Barcelona) indiquen unes pèrdues d'aprenentatge homologables a les que han patit la majoria de sistemes educatius europeus que han tingut -de mitjana- també 11 setmanes de tancament escolar.**⁵

3. Les pèrdues d'aprenentatge descriuen la situació en que el progrés educatiu no es dona en la mateixa velocitat en que es donava en anys anteriors (quantificat a partir de sèries històriques).

4. En concret, es calcula que l'impacte del tancament escolar ha tingut un efecte especialment devastador per l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica: per exemple, les pèrdues d'aprenentatge van ser un 60% més acusades en l'alumnat amb menys recursos socioeconòmics a Itàlia i Països Baixos (Moscovitz, i Evans, 2022).

5. Tal com assenyala la [Fundació Jaume Bofill](#), "A Europa, la mitjana de tancament va ser d'11 setmanes, amb una pèrdua associada d'1,5 punts de rendiment global per setmana. El retrocés en els resultats dels alumnes catalans en les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO d'aquest any respon a aquest mateix efecte pandèmic".

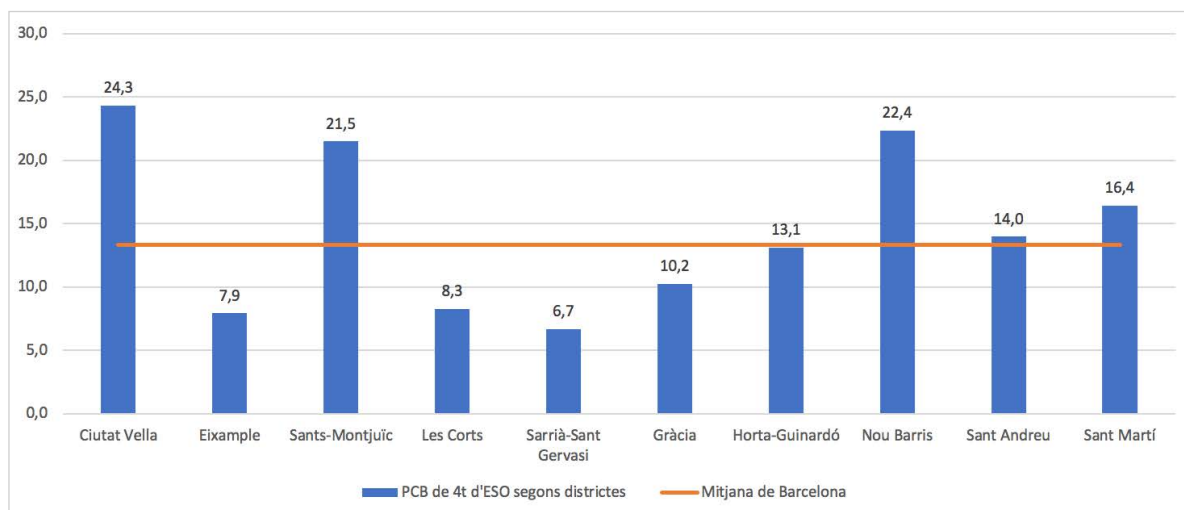
Encara és massa d'hora per assenyalar els factors exactes què han condicionat aquests resultats en el nostre context, però és possible apuntar alguns elements. **Els dos cursos de la pandèmia han estat afectat greument les activitats educatives dels centres educatius. Les 11 setmanes de tancament escolar i confinament domiciliari del curs 2019-2020** van tenir un gran i evident impacte, especialment per als infants i joves amb menors recursos socioeconòmics i accés a serveis digitals (González, i Bonal, 2021 i 2023; Jacovkis, i Tarabini, 2021). **També el curs 2020-2021 va estar greument afectat** (tal com recollia el *Pla d'actuació per al curs 2021-2022 per a centres educatius en el marc de la pandèmia*, del Departament d'Educació, 2022): les estrictes mesures de seguretat (com els grups bombolla, i els recurrents confinaments), i les habituals situacions de malaltia (tant en alumnat com en professorat), o la prevalença de no vacunació entre alguns grups socials, van condicionar l'organització i les metodologies escolars. En concret, l'organització i les metodologies escolars durant aquest període es van caracteritzar per: la poca presència de professionals especialistes, la continuació d'un model digital encara poc consolidat, amb la presència de sessions híbrides difícils de gestionar, o la manca d'activitats complementàries -entre d'altres- i, en definitiva, un funcionament “sota mínims” de la gran majoria de centres educatius.

A més a més, **a Barcelona l'alumnat vulnerable va patir de manera molt més acusada el confinament, amb conseqüències (socials, psicològiques, educatives) molt més severes que la resta d'alumnat.** Un anàlisi encarregat pel CEB va posar de relleu que la situació de l'alumnat vulnerable va ser de major precarietat, amb menor acompanyament i seguiment familiar (GESOP i CEB, 2022a). Bona part de les dificultats es derivaven de les característiques de les pròpies famílies: en general, el poc nivell d'estudis formals (el 44,8% dels progenitors de l'alumnat vulnerable només tenien com a màxim els estudis obligatoris), limitat coneixement del català (un 70% dels progenitors de l'alumnat vulnerable tenien la nacionalitat estrangera). També, a les condicions materials de les llars (menor accés a Internet i dispositius de connexió -com ordinadors portàtils i tauletes-, així com menys espais propis per estudiar, en comparació amb la resta de l'alumnat no vulnerable). Conseqüentment, un 18% de l'alumnat vulnerable no va poder seguir el curs escolar a distància (en contrast, només un 2,8% del no vulnerable es trobava en la mateixa situació) (GESOP i CEB, 2022a).

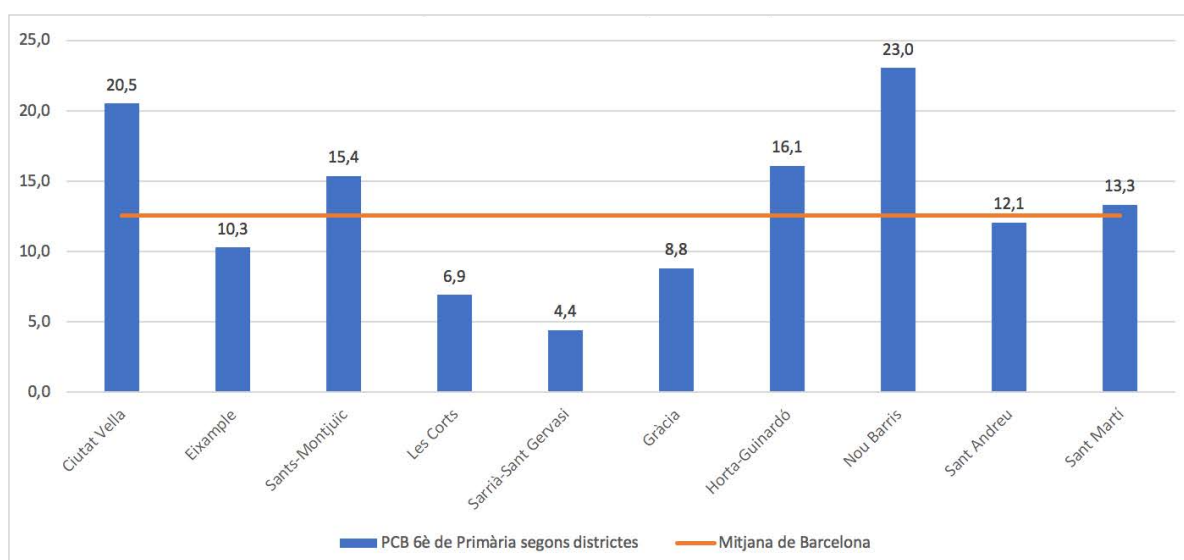
En part degut a l'impacte desigual que va tenir el tancament escolar (molt més perjudicials en entorns socioeconòmicament vulnerables), **les PCB de Catalunya mostren una tendència a major desigualtat i menor equitat educativa.** En concret, les dades de Catalunya mostren que les diferències entre el percentatge d'alumnat situat al tram de competències baix dels centres de complexitat baixa i els dels centres de complexitat alta s'incrementa, revertint la tendència a la major equitat educativa que es va donar en el període 2013 – 2017. Donada l'estreta correlació entre composició social i titularitat dels centres, no sorprèn doncs que els centres públics s'hagin vist més negativament afectats per aquesta situació – tal com ha passat en d'altres comunitats autònomes.⁶

6. Per exemple, al País Basc, la pèrdua d'aprenentatge ha estat més acusada al sector públic que al concertat (tal com mostra l'informe Esade EcPol i Fundació Cotec): mentre que l'alumnat de l'escola pública va perdre l'equivalent a mig curs de Matemàtiques per la pandèmia (54% de pèrdua), el de la concertada-privada no va patir aquesta pèrdua (només 7% de pèrdua).

Adolescents que no superen les Competències Bàsiques a 4t d'ESO (15-16), mitjana de 4 competències (científicotecnològica, matemàtiques, anglès, castellà, i català), Barcelona, 2020-2021



Infants que no superen les Competències Bàsiques a 6è de primària (10-11), mitjana de les competències avaluades, Barcelona 2020-2021



Evolució dels adolescents que no superen les Competències Bàsiques a 4t d'ESO (15-16), mitjana de 4 competències (científicotecnològica, matemàtiques, anglès, castellà, i català), Barcelona, 2013-2020

Font: Consorci d'Educació de Barcelona

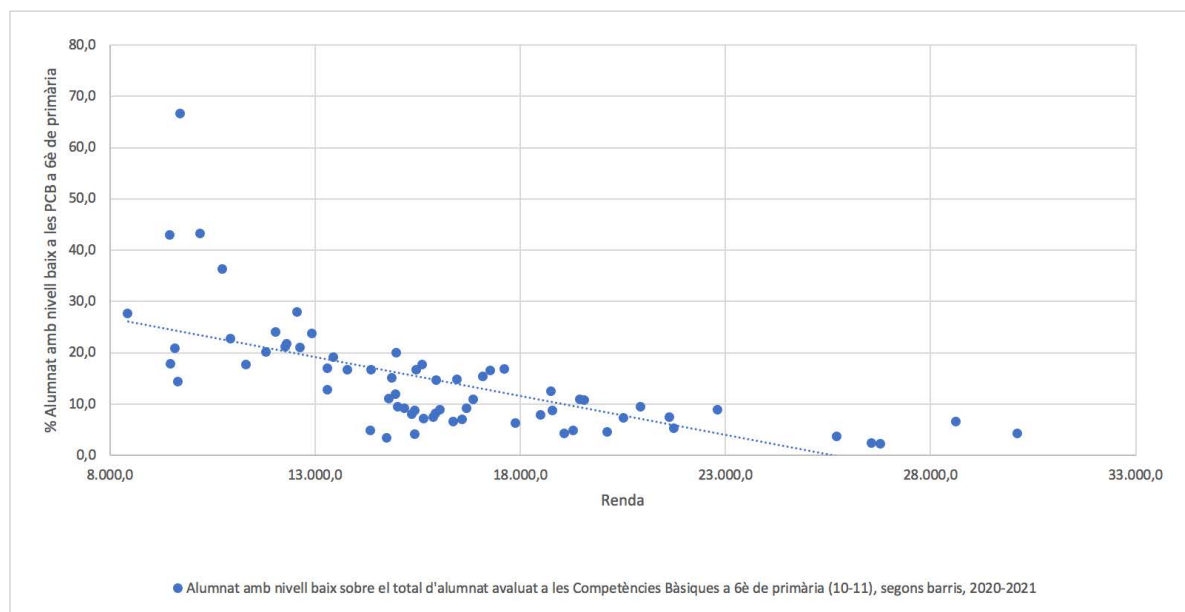
	2013-2014	2014-2015	2016-2017	2019-2020	2020-2021
Ciutat Vella	35,5	37,4	30,1	23,1	24,3
Eixample	5,9	6,6	6,9	8,0	7,9
Sants-Montjuïc	16,5	16,6	15,1	18,7	21,5
Les Corts	3,9	5,5	5,1	6,0	8,3
Sarrià-Sant Gervasi	3,8	4,2	5,0	5,6	6,7
Gràcia	5,6	10,4	6,2	8,1	10,2
Horta-Guinardó	8,2	6,6	8,8	11,3	13,1
Nou Barris	13,3	17,4	15,1	17,4	22,4
Sant Andreu	9,4	9,6	9,8	13,4	14,0
Sant Martí	10,2	11,1	11,1	14,3	16,4

L'empitjorament de les PCB (tant a Catalunya com a Barcelona) s'ha donat especialment en llengua anglesa i en matemàtiques. En concret, a 6è de Primària, l'alumnat amb nivell baix de matemàtiques augmenta a Catalunya, del 13,0% al 14,8% (és a dir, +1,8 punts percentuals), i a Barcelona del 11,2% al 13,4% (+2,2 punts); i el de llengua anglesa a Catalunya del 15,4% al 18,7% (+3,3), i a Barcelona del 11,5% al 14,0% (+2,5). A 4t d'ESO, el percentatge d'alumnat amb nivell baix a les proves a matemàtiques passa del 14,7% al 19,9% (+5,2), i a Barcelona del 12,5% al 18,3% (+5,8); i el de llengua anglesa, a Catalunya augmenta del 11,1% fins al 18,3% (+7,2) i a Barcelona del 7,6% al 13,8% (+6,2).

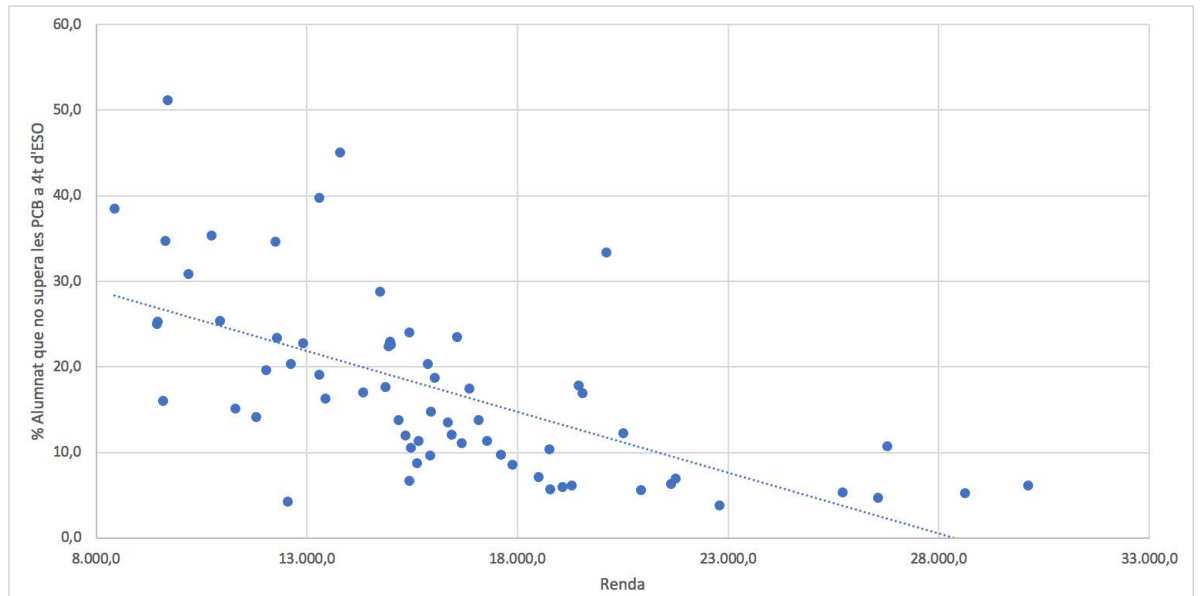
En canvi, **a les matèries de Medi natural a Primària i Àmbit científicotecnològic a ESO s'observen, contra – intuïtivament, millores: el percentatge d'alumnat de nivell baix es redueix.** L'alumnat de 6è de Primària que no superaven les PCB de Medi natural van passar, de mitjana, del 25,8% el 2019-202 fins al 18,3% al 2020-2021. L'alumnat de 4t d'ESO a nivell baix de de Àmbit científicotecnològic va passar del 14,0% al 2019-2020 fins al 13,3% al 2020-2021.

La distribució territorial dels resultats de les PCB a Barcelona és clarament desigual, i els pitjors resultats es concentren als territoris amb menor rendes. A nivell territorial, els infants amb nivell baix de PCB de Primària són, de mitjana de totes les matèries, un de cada cinc a Ciutat Vella, i Nou Barris (20,4% i 21,7%, respectivament); i, en canvi, menys d'un de cada deu a Sarrià – Sant Gervasi, Les Corts, i L'Eixample (6,7%, 7,9%, i 8,3%). Igualment, el percentatge d'alumnat amb nivell baix de PCB d'ESO són un de cada cinc a Sants – Montjuïc, Nou Barris, i Ciutat Vella (21,3%, 22,4%, i 24,3% - respectivament), mentre que. En termes de barris, les diferències encara són més acusades.

Relació entre el percentatge d'alumnat amb nivell baix a les PCB a 6è de primària i renda, segons barris, Barcelona 2020-2021



Relació entre el percentatge d'alumnat amb nivell baix a les PCB a 4t d'ESO i renda, segons barris, Barcelona 2020-2021



Durant el període 2016 – 2021 els resultats dels districtes de Barcelona ha evolucionat de manera molt dispar. A Primària, els districtes que milloren més són Sarrià – Sant Gervasi, Ciutat Vella (-1 punt percentual d'alumnat de nivell baix), i Sant Andreu, mentre que Nou Barris i Horta Guinardó empitjoren substancialment (+4 punts percentuals d'alumnat al nivell baix). A ESO, entre 2013-2014 i 2020-2022, la majoria de districtes empitjoren (especialment, Sants – Montjuïc, Sant Martí, i Nou Barris, que incrementen en +5 punts percentuals l'alumnat situat al tram de nivell baix), la qual cosa contrasta amb l'excel·lent millora de Ciutat Vella (durant el mateix període, l'alumnat situat al tram de nivell més baix passa del 35,5% al 24,3%, per tant uns -11,2 punts percentuals). Donada la millora de Ciutat Vella, la diferència entre el districte amb pitjors resultats i el de millors resultats s'ha reduït. De totes maneres, cal no sobre – emfatitzar aquests resultats agregats a nivell de districte, ja que aglutinen l'evolució d'una sèrie de centres molt diversos (socialment, pedagògicament) i, per tant, de casuístiques molt variades.

Un altre indicador de resultat educatiu és el de graduació al finalitzar els ensenyaments obligatoris. La no graduació a l'ESO és un indicador de fracàs acadèmic, que condiciona a la baixa la trajectòria acadèmica i que, en últim terme, pot esdevenir un factor de risc important en termes d'exclusió educativa i marginalitat social entre els joves. Els resultats de l'avaluació de l'alumnat al llarg de l'ESO mostren com la majoria de l'alumnat promociiona a cada curs (si bé amb un percentatge menor en la mesura que avancen els cursos): el 1,9% de l'alumnat de 1r d'ESO no promociiona, el 2,3% de 2n, el 4,1% de 3r, i el 6,1% de 4t d'ESO (dades relatives a Barcelona, curs 2021-2022, font: Departament d'Educació).⁷ Es tracta d'una evolució històrica a l'alça, en la que **cada vegada més alumnat d'ESO es gradua al finalitzar els ensenyaments obligatoris.**⁸

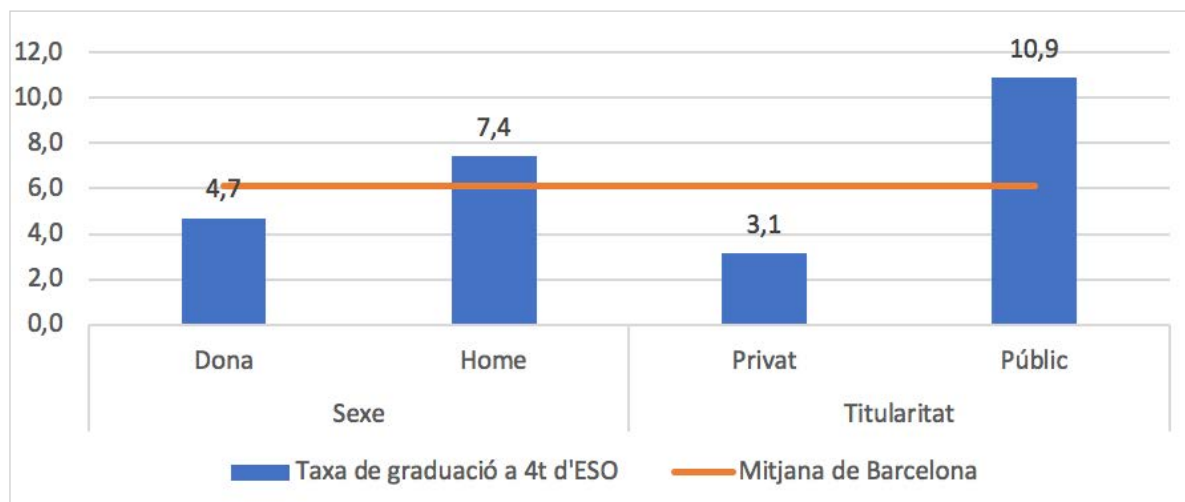
De totes maneres, continuen existint importants diferències segons característiques del centre i individuals. Així, **els homes més habitualment no promociionen que les dones (p.ex., a 4t d'ESO el 7,4% dels homes no promociionen, comparat amb el 4,7% de les dones).** També, **la no promoció és molt més freqüent als centres públics que als privats** (així, la no promoció als centres públics és del 5,4% a 3r d'ESO i del 10,9% a 4t d'ESO,

7. Aquests percentatges assenyalen l'alumnat que promociiona o que es gradua sobre el total matriculat.

8. És una dinàmica similar a la de Catalunya: p.ex., al curs 2005-2006 el 75,9% de l'alumnat es graduava, i al 2019-2020 era el 84,6% (+8,7 punts percentuals).

en comparació a 3,3% i 3,2%, respectivament, als centres privats). I, també, les **diferències de resultats de taxa de graduació a 4t d'ESO entre territoris s'han accentuat els últims anys, el que pot indicar major desigualtat educativa**. Així, segons el *ACE 2030*, la diferència en percentatge entre el districte amb la taxa de graduació a 4rt d'ESO més alta i el districte amb la taxa més baixa era del 16,3% al 2016-2017, del 18,3% al 2017-2018, i del 22,6% al 2018-2019 (font: *ACE 2030*).

Taxa de graduació a 4t d'ESO, segons sexe de l'alumnat i titularitat del centre, Barcelona 2020-2021



Tot i que encara avui no disposem de suficients anàlisis històriques i sistemàtiques de la trajectòria acadèmica dels i les joves que finalitzen els ensenyaments obligatoris a la ciutat – amb o sense graduat escolar – els estudis duts a terme fins ara, a partir del Registre d'Alumnat de Catalunya (RALC) permeten identificar desigualtats substancials en les trajectòries acadèmiques segons les característiques de l'alumnat i del centre (CEB, 2022b)., tal com han assenyalat l'*AEC 2030* o la literatura acadèmica (Termes, 2022).

2 En resum

L'accés als ensenyaments universals a Barcelona es caracteritza per els fenòmens següents: l'evolució demogràfica (en la que davallada actual a Educació infantil de 2n cicle i Primària cal afegir-hi un descens projectat per als propers anys); la geografia de l'oferta, i la distribució desigual del sector privat concertat, més present als territoris de major renda (i amb una oferta superior a la població escolar del territori); les preferències de moltes famílies per l'escolarització al sector públic; la creació de noves places i centres públics (també, en forma d'integració a la xarxa pública de centres concertats); l'augment del pes relatiu del sector públic; i les dinàmiques de mobilitat entre territoris.

En aquest context, les **administracions públiques durant els últims anys han dut a terme una política ambiciosa d'increment de l'oferta pública, a tots els nivells (Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO), a través de la creació de nous centres i l'absorció de centres concertats. Al fer-ho, han donat resposta a una demanda anteriorment insatisfeta, i facilitat l'increment constant del pes relatiu del sector públic.**

Aquest creixement, durant l'última dècada, ha facilitat l'augment constant de la matrícula del sector públic, en contrast amb la pèrdua d'alumnat del sector privat. **Això ha revertit parcialment una situació estructural històrica: la preponderància del sector privat a Barcelona (una situació excepcional en comparació amb la resta de Catalunya).**

En paral·lel, l'administració ha impulsat múltiples accions encaminades a millorar processos educatius i resultats acadèmics (p.ex., programes de formació per a professionals de l'educació, transformació i millora dels equipaments de la ciutat, incorporació de les pràctiques artístiques i culturals als centres, reforçar el valor pedagògic de les educatives activitats extraescolars, etc.), amb uns resultats dispars.

La repetició (indicada a través de la Taxa de no idoneïtat, TNI) és un dels processos claus dels ensenyaments universals, que té un caràcter poc eficient i inequitatiu. Als últims cursos, **s'ha reduït l'elevat grau de repetició a la ciutat** (una anomalia comparativa en clau europea); aquesta major idoneïtat de les cohorts a Barcelona és una notícia inequívocament positiva. Als últims 5 cursos (2017-2018 fins 2021-2022), la TNI es redueix a BCN a tots els nivells: lleugerament a Educació infantil de 2n cicle (-0,2 punts percentuals) i Primària (-0,2) i, sobretot, a l'ESO (-3,8).

Aquesta reducció és, però, fruit de factors tant estructurals (com el canvi de criteris per a la repetició de l'alumnat que planteja la Llei orgànica d'educació LOMLOE, de 2020) així com d'estructurals (el canvi de paradigma pedagògic que es va donar durant el la pandèmia, quan l'avaluació va reduir al mínim els aspectes de penalització – i en últim terme va limitar la repetició de curs).

Per contextualitzar els resultats acadèmics durant aquests últims cursos, cal fer referència necessàriament a que la Covid-19 i el tancament escolar van generar un terratrèmol educatiu a tots els sistemes escolars del món. En el nostre context, la pandèmia va afectar substantivament els cursos 2019-2020 i 2020-2021, i que (tal com ha passat en d'altres contextos) va implicar pèrdues d'aprenentatge, amb efectes més severes per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica. A dia d'avui, és difícil ponderar amb exactitud l'impacte de la pandèmia en educació a Barcelona; a més a més, algunes de les dinàmiques educatives assenyalades (com la parcialment negativa evolució dels resultats de les PCB) són anteriors a la Covid-19 i, per tant, fruit d'elements estructurals amb arrels més profundes que el tancament escolar. Per tot això, **cal interpretar amb cautela els recents resultats de la PCB a la ciutat -que, igual que a Catalunya, empitjoren els últims cursos, especialment en llengua anglesa i matemàtiques (tot i que, de manera contra-intuïtiva milloren en Medi natural i en Àmbit científicotecnològic). L'evolució històrica al llarg de l'última dècada de les PCB és mixta territorialment: especialment, millora a Ciutat Vella, i empitjora a Nou Barris.**

D'altra banda, **també és mixta l'evolució històrica de la taxa de graduació de 4t d'ESO que, en termes agregats, de ciutat, presenta una millora (indicativa de major eficiència) i, simultàniament, mostra un augment de les desigualtats entre districtes (així doncs, menor equitat educativa).**

En aquest sentit, és preocupant l'elevada, sistemàtica, i **persistent correlació entre, d'una banda, resultats acadèmics i trajectòries educatives i, d'altra banda, les característiques socioeconòmiques individuals i la seva distribució territorial.** Aquest repte **subratlla la necessitat d'implementar polítiques d'equivalència de centres a la ciutat** -tal com ja ha fet l'administració local.

En definitiva, aquestes dinàmiques apunten a que **l'administració local ha estat exitosa en les seves polítiques d'accessibilitat: d'increment d'oferta pública, i de millora d'aquesta (a través de projectes d'equivalències entre centres).** La demanda per part de les famílies per l'escolarització pública, o l'increment del pes relatiu del sector públic així ho assenyalen. **Són polítiques tant eficaces com equitatives -en la mesura que reverteixen la segregació escolar,** tal com veurem al 4t bloc d'aquest *Informe d'Oportunitats Educatives 2022.*

En canvi, les múltiples **accions encaminades a millorar els processos educatius i els resultats acadèmics han tingut un resultat mixt. La repetició s'ha reduït positivament, però els resultats de les PCB i les taxes de graduació de 4t d'ESO han presentat resultats ambivalents.**

3 Experiències rellevants

- **La re-estructuració i l'increment de l'oferta pública d'Educació infantil de 2n cicle, de Primària, i d'ESO**, a partir de la creació de set nous centres per fusió i tancament d'altres, la creació de quatre nous instituts escola per creixement de quatre escoles, i l'augment dels grups de centres públics – tant a primària com a secundària. Es tracta d'actuacions quirúrgiques (de creació, transformació, i fusió) aplicades en centres amb baixa demanda i situació de guetització.

La incorporació de sis centres a la xarxa pública, en zones amb major dèficit de places. Es tracta de l'Institut Escola Eixample (antiga Immaculada Concepció), al 2020 – 2021; l'Escola Aldana (Sagrats Cor), l'Institut Escola Elisabets (Labouré), l'Institut Escola Londres (Sagrada Família), i l'Institut Escola Sicília (Marillac) al 2021-2022; i l'Institut Escola Projecte (Centre Educatiu Projecte. **I properament la incorporació de dos més:** l'Escola Sant Felip Neri (Fundació Privada Torras i Bages) al 2023 – 2024. D'aquesta manera, vuit dels 19 centres concertats integrats a la xarxa pública a Catalunya es troben a Barcelona (segons el [Departament d'Educació](#)).

La implementació de programes basats en l'intercanvi entre equips docents, aprenentatge entre iguals, i amb assessorament pedagògic per aconseguir una transformació educativa amb una qualitat equivalent dels projectes educatius de centres. Això inclou, entre d'altres: el programa En cercle (45 assignacions, durant el període 2018-2019 fins 2021-22); el Congrés de Ciència (142 assignacions), Eines per al canvi (12 assignacions) i Xarxes per al Canvi (475 assignacions); el Modelatge 0-6 (56 assignacions); el Batxillerat Competencial (56 assignacions); i Escoles per la igualtat i la diversitat (42 assignacions) (font: dades cedides pel CEB).

El desenvolupament dels programes Creadors en Residència, Tot Dansa, Escena Pilot, Cinema en curs, i Espais C. Es tracta de programes “que posen l'accent en els processos de creació i generació de noves propostes i discursos culturals generats en contextos educatius” (*ACE 2030*).

La transformació, reforma i millora de la infraestructura (equipaments, mobiliari) i dels patis dels centres educatius de la ciutat. Durant el mandat 2019 - 2023 s'han millorat i remodelat els equipaments educatius que estaven en pitjor estat, tot prioritant els que estaven ubicats en barris de major complexitat social. Aquestes actuacions s'han dut a terme a partir de tres línies.

En primer lloc, *Ampliem els espais* (i, en el futur, a *Compartim espais educatius*), que feien referència a la cessió d'espais per a us educatiu durant el confinament generat per la Covid-19, i que s'han dut a terme a 218 centres educatius.

En segon lloc, les *Millores RAM*, -que inclouen totes les obres de reforma important-, i que han estat 414 (si bé algunes estan finalitzades, i d'altres encara pendents), a 216 centres educatius de la ciutat.

I, en tercer lloc, la línia de *Nova construcció*, en la que hi ha cinc actuacions ja acabades, de reforma i ampliació, als Institut escola Trinitat Nova, Institut Rubió i Tudurí, Escola la Mar Bella, Escola Ignasi Iglesias, i Escola Argensola. També, hi ha sis actuacions en curs: a l'Escola Auditori, Institut escola El Til·ler, Institut escola Antaviana, Institut escola Rec Comtal, Institut escola Arts, i Institut de l'Esport de Barcelona. Per últim, hi ha quatre projectes encara no iniciats, de reforma i ampliació: Institut escola Londres Villarroel, Institut escola el Molí, Escola el Turó, i Escola Prim.

La transformació dels patis escolars perquè siguin més naturalitzats, coeducatius, i comunitaris. En concret, l'Ajuntament de Barcelona, a través del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i el Consell Educatiu Municipal de Barcelona (CEMB), i amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i de l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona, va posar en marxa el 2020 un programa estable i sistèmic de transformació de 10 patis escolars cada any. El programa té l'objectiu de millorar-ne els espais físics (enjardinar-los per a que esdevinguin refugis climàtics) i les dinàmiques que s'hi estableixen (potenciar relacions més igualitàries amb la diversificació del joc, i afavorir els usos comunitaris com a equipaments de barri). Es tracta d'un programa que aborda diverses prioritats simultàniament: la ciutat jugable, la ciutat coeducadora, i la ciutat saludable i resilient al canvi climàtic. En concret, el curs 2019-2020 es van transformar 11 escoles de la ciutat en refugis climàtics (amb finançament de la Comissió Europea), la qual cosa va permetre recuperar 1.000 metres quadrats de sòl natural amb vegetació en substitució de terra de formigó, crear 2.213 metres quadrats de nous espais d'ombra amb pèrgoles i tendals, plantar 74 arbres nous, i instal·lar 26 nous punts d'aigua. Com a resultat d'aquestes transformacions i millores, les escoles presenten equipaments en condicions tècniques i funcionals òptimes, equivalents i adequades als diversos usos socials, comunitaris, i educatius.

- **Les jornades de formació sobre orientació educativa en les transicions a la secundària postobligatòria**, que inclouen: Jornada de reflexió sobre els PDC (36 participants, 2018), Atendre i entendre la diversitat als CFGM (63 participants, 2018), Noves orientacions i pràctiques amb èxit (59 participants, 2019), Jornada d'orientació a tutors i tutores i orientadors i orientadores de centre (86 assistents, 2019), i Jornades d'orientació educativa a tutors i tutores i orientadors i orientadores de centre (104 assistents, 2019).

Les actuacions d'acompanyament a les transicions a la secundària postobligatòria, a través de serveis d'orientació (el Servei Orientació Pla Jove, SOPJ), plans d'acompanyament (el Pla d'acompanyament a joves en situació de vulnerabilitat, Pla d'acompanyament a l'alumnat de 4t d'ESO cap als ensenyaments postobligatoris).

El **Servei Orientació Pla Jove (SOPJ)** s'adreça a alumnat amb diversos perfils: alumnat que prové de l'ESO i que té un nivell baix de competències acadèmiques, i joves que no provenen de l'etapa obligatòria (que han abandonat els estudis, o d'incorporació tardana al sistema educatiu). El SOPJ intervé en l'orientació acadèmica durant l'ESO i, també, l'acompanyament en l'adaptació als nous estudis. L'equip del SOPJ (17 professionals) va atendre, al 2019-2020, 4.185 joves (un sensible increment des de 2017-2018, quan va atendre 4.033 joves).

El Pla d'acompanyament a joves en situació de vulnerabilitat, iniciat al 2019-2020, identifica, orienta, assessora i acompanya l'alumnat de 4t d'ESO en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica amb l'objectiu de garantir que accedeix a la formació postobligatòria que li resulta més motivadora i adequada. Les accions del Pla inclouen -entre d'altres: la detecció de l'alumnat en risc d'AEP; l'assessorament per part de professionals del SOPJ; la distribució de l'alumnat NEE A i NEE B del Pla d'acompanyament per part de la Comissió de Garanties d'Admissió de Postobligatoris en els estudis desitjats i en què van ser orientats en funció de l'oferta; l'assignació de recursos específics de suport per als alumnes en situacions socioeconòmiques desfavorides; i la provisió de recursos de monitoratge a tot l'alumnat amb NEE A per a la seva escolarització als ensenyaments postobligatoris si en gaudia durant l'escolarització obligatòria. Al 2019-2020, 2.487 joves es van beneficiar d'aquest pla.

I, per últim, el Pla d'acompanyament a l'alumnat de 4t d'ESO cap als ensenyaments postobligatoris, adreçat a acompanyar i orientar l'alumnat amb necessitats educatives especials en aquest trànsit especialment crític.

- **La tendència a la major equivalència entre els centres educatius de la ciutat.** Els diversos programes i transformacions citades anteriorment apunten a una essencial tasca que l'administració ha iniciat: generar una situació de partida (organitzativa, pedagògica, material i d'equipaments) més equivalent dels centres educatius de la ciutat. Es tracta d'una bona pràctica amb impactes positius, encara que indirectes, en relació a d'altres aspectes -com la segregació escolar.



4 Recomanacions

- **Incrementar les places i centres públics, especialment a les zones educatives amb menor presència del sector públic, amb l'objectiu de que el pes del sector públic de Barcelona sigui homogeni a tota la ciutat, i homologable amb les ràtios del conjunt de Catalunya i d'Europa.** Tal com hem assenyalat anteriorment, en les últimes dècades l'evolució històrica ha estat francament positiva, i apunta en aquesta direcció – però encara queda força camí per recórrer. Alhora, caldria evitar una major homogeneïtat en termes de distribució públic – privada, davant l'actual descompensació geogràfica (en que l'escola privada concertada es troba especialment a les zones de majors rendes). Les línies d'actuació que caldria dur a terme per a assolir aquest objectiu serien (seguint l'ACE 2030): planificar l'oferta pública d'acord amb la demografia de cada zona (tot vetllant perquè l'oferta pública cobreixi, almenys, fins al 60% de l'alumnat resident a la zona); i incorporar centres concertats a la xarxa pública allà on hi hagi dèficit d'oferta pública.
- **Afavorir una educació de proximitat dins de les 29 zones educatives de la ciutat: una escola de barri, un institut de districte.** L'educació de proximitat consolida els barris educatius, incrementa la cohesió social, enforteix els llaços comunitaris, facilita la participació de les famílies, potencia la mobilitat a peu i sostenible, permet optimitzar l'ús d'equipaments i serveis educatius en un mateix territori, i redueix la segregació escolar. En l'actualitat, la majoria de districtes educatius tenen reduïts índexs d'autocontenció en els ensenyaments universals. Idealment, tal com estableix l'ACE 2030, una ràtio d'auto – contenció òptima per a p3 i 1r de l'ESO seria del 90% de cada zona educativa (és a dir: 9 de cada 10 alumnes es matriculen en un centre educatiu de la zona educativa en què resideixen). Aquesta estructura facilitaria que Barcelona esdevingués “la ciutat dels 15 minuts”. A més a més, l'aposta de la proximitat en els nivells universals està recollida com a principi fonamental tant en la legislació catalana (LEC, article 47) com la espanyola (LOMLOE, article 86).
- **Continuar potenciant la equivalència entre els centres educatius i entre territoris de la ciutat.** Anteriorment, hem destacat els diversos programes i transformacions que l'administració local ha posat en marxa, per tal de generar una situació de partida (organitzativa, pedagògica, material i d'equipaments) més equivalent dels centres educatius de la ciutat, i que apunten en la direcció d'una major equitat entre centres. De totes maneres, la naturalesa d'aquest repte és colossal, i la seva operativització és metodològicament multidimensional i complexa. Per això, l'informe *Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona: Diagnòstic i propostes* (Bonal, i Zancajo, 2019, Barcelona: CEB) fa una proposta metodològica per conceptualitzar i quantificar l'equivalència educativa que pot ésser útil en termes de planificació educativa.

- **Reduir la repetició, especialment en els col·lectius més afectats, amb l'objectiu de continuar augmentant la taxa d'Idoneïtat dels ensenyaments universals.** La literatura acadèmica ha posat de relleu que la repetició és un mecanisme pedagògic amb efectes mixtos, que genera elevats costos econòmics per als sistemes educatius, i que afecta de manera injustificada a l'alumnat socioeconòmicament desavantajat (veure, p.ex., els informes de l'OCDE bastats en PISA al respecte). Històricament, tant Espanya com Catalunya s'han destacat com uns dels llocs d'Europa amb major ràtio de repeticions de tot l'alumnat. Els últims cursos, la TNI s'ha reduït ostensiblement, especialment a l'ESO, fruit tant de factors estructurals (canvis legislatius, p.ex.) com conjunturals (com els canvis de criteris d'avaluació en període de confinament escolar), però hi ha encara marge per a la millora en aquest sentit. Per això es pot assumir com a fita, tal com fa l'ACE 2030, incrementar la taxa d'Idoneïtat a 16 anys al 90%.
- **Dotar de recursos addicionals (de personal, de finançament) als centres dels territoris d'atenció social prioritària o d'atenció preferent.** Especialment, en termes de personal, estendre la integració de perfils professionals socioeducatius i psicoeducatius en aquests centres (tal com recomana, també, l'ACE 2030). També, en termes de finançament, es pot proposar la implementació del finançament per fórmula (un model de distribució progressiva dels recursos en funció de criteris de vulnerabilitat social, material, i educativa).
- **Igualar l'horari lectiu en escoles públiques i privades (tant a Infantil com a Primària)** (tal com recomana, també, l'ACE 2030). En aquest sentit, el [Síndic de Greuges ha reclamat insistentment](#) l'allargament de l'horari lectiu dels centres públics, l'anomenada "sisena hora", que implica augmentar un 15% l'horari d'atenció educativa que rep l'alumnat per part del professorat i, per tant, igualar les condicions d'educabilitat de l'alumnat dels centres públics (majorment, sense sisena hora) amb els dels concertats (sovint, amb activitats complementàries).
- **Assegurar l'aprenentatge competencial del català, i aportar recursos per a una escolarització plurilingüe** (tal com recomana, també, l'ACE 2030). En aquesta mateixa línia, el Síndic de Greuges alerta a [Drets i usos lingüístics dels infants i adolescents a Catalunya: L'escola com a garant de la igualtat d'oportunitats](#) (2022) que el bilingüisme social asimètric i la minorització de la llengua catalana posen de relleu la importància de reforçar la vehicularitat del català a l'escola. En aquest context, l'escola contribueix a compensar la subordinació del català al castellà en la resta d'àmbits d'interacció socials, garanteix la igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge de les llengües oficials, i genera un sistema amb baixa segregació lingüística.
- **Implementar un Pla contra la bretxa digital i el desenvolupament de l'e-learning** (tal com estableix l'ACE 2030). Aquesta recomanació es reitera i desenvolupa més extensament al 6è bloc, relatiu a la recuperació post-Covid 19.
- **Consolidar el Consell d'Innovació Pedagògica (CIP) i la Convocatòria Unificada de Programes Educatius (CUPE)** (tal com recomana, també, l'ACE 2030).
- **Continuar promovent els processos d'innovació i de millora de la qualitat docent a través de xarxes d'aprenentatge entre iguals, facilitar lideratges educatius amb perspectiva d'inclusió i d'equitat, i enfortir la formació inicial i continuada dels equips educatius** (tal com proposa, també, l'ACE 2030). Tal com hem assenyalat anteriorment, l'administració ha facilitat la posada en marxa dels programes En cercle, el Congrés de Ciència, Eines per al canvi, Xarxes per al Canvi, el Modelatge 0-6, el Batxillerat Competencial, i Escoles per la igualtat i la diversitat.
- **Incorporar als centres educatius la pràctica artística i cultural, dins i fora del temps escolar.** Aquesta és una recomanació compartida per l'ACE 2030, que té com a objectiu incorporar "a tots els centres educatius de la ciutat la pràctica artística i cultural, de forma central i connectada amb el nucli dels aprenentatges i dels projectes educatius dins i fora el temps escolar", de tal manera que "tots els infants i adolescents passen, com a mínim, per un procés de creació artística al llarg de la seva trajectòria educativa." En aquest sentit, l'administració ha

posat en marxa una sèrie de programes que -dins i fora del temps escolar- apunten a aquesta interconnexió entre espais escolars, educatius, artístics, i culturals: *Creadors en Residència*, *Tot Dansa*, *Escena Pilot*, *Cinema en curs*, i *Espais C*.

- **Identificar els impactes (cognitius, acadèmics, psicosocials) derivats de les diverses casuístiques resultat del Covid-19, al llarg dels cursos 2019-2020 i 2020-2021. Especialment, quantificar la pèrdua d'aprenentatge de tot l'alumnat, analitzar els grups socials i els territoris més perjudicats per aquests, i identificar-ne els factors explicatius.** En aquest sentit, és imprescindible, encara que difícil, oferir una explicació causal per explicar fenòmens multifactorials que, al llarg dels últims cursos, han presentat una evolució tan mixta i ambivalent, com els resultats de la PCB.
- **Superar la pèrdua d'aprenentatge patida durant el confinament escolar, per tal d'assegurar que tot l'alumnat a tots els barris finalitza els ensenyaments obligatoris amb competències i projectes vitals.** Tal com s'ha assenyalat prèviament, el confinament domiciliari i el tancament escolar han significat una important pèrdua d'aprenentatges, especialment greu en els entorns més vulnerables socioeconòmicament. Cal actuar-hi de forma immediata ja que, en cas contrari, [la pèrdua d'aprenentatges derivada de la covid-19 es pot cronificar si no s'activen mesures urgents](#) (tal com alerta la Fundació Jaume Bofill). La literatura acadèmica ha posat de relleu la necessitat de combinar objectius (recuperació cognitiva, vinculació escolar, competències psicosocials) i activitats (escolars i acadèmiques, amb extraescolars no acadèmiques) per tal de disposar d'estratègies més holístiques que lluitin contra l'impacte multidimensional que va tenir el tancament escolar i el confinament domiciliari en infants i joves. Un indicador que permetria identificar aquesta recuperació seria observar millores en les PCB de Primària i ESO, així com les taxes de graduació a 4t d'ESO; per exemple, l'*ACE 2030*, es planteja una taxa d'assoliment per sobre del 95%; reduir la distància màxima entre la taxa d'assoliment de les competències bàsiques entre l'alumnat en situació de vulnerabilitat social i la resta d'alumnat en tots els àmbits avaluats a 10 punts percentuals; i reduir la diferència entre districtes en l'obtenció del graduat escolar a 4rt d'ESO per sota de 10 punts. Les recomanacions presentades anteriorment (dotar de recursos de personal i de finançament addicional als centres dels territoris d'atenció social prioritària, igualar l'horari lectiu d'escoles públiques i privades, assegurar l'aprenentatge competencial del català, implementar un pla contra la bretxa digital, etc.) s'encaminen en aquesta mateixa direcció, també.



Bloc 3:

La distribució de l'alumnat i la segregació escolar

1 Interpretació

Des de fa anys Barcelona s'ha plantejat el repte d'esdevenir una ciutat educadora, que garanteixi una escolarització inclusiva, integradora, de proximitat i de qualitat per a tothom, amb una xarxa de centres equivalents entre els diversos territoris. **Per a esdevenir una ciutat educadora, Barcelona ha d'eliminar els elevats nivells de segregació escolar que, històricament, ha patit.**

La segregació escolar indica el grau en el que diferents grups d'alumnat (segons diverses característiques: necessitats educatives, gènere, origen migratori o ètnic, socio-econòmic) es distribueixen de forma desigual en un territori (barri, municipi, país) i/o sector (públic, privat). Així, una xarxa escolar segregada és aquella “amb un perfil d'alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres” (Benito, i González, 2007, p. 41). La segregació escolar implica que alguns centres escolars (típicament, de titularitat pública) concentrin, desproporcionadament i injustificadament, majors complexitats socioeducatives. Per això, les escoles amb major concentració d'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica tendeixen a experimentar major dificultats acadèmiques, recórrer a pràctiques per gestionar internament l'heterogeneïtat (p.ex., agrupacions per nivells), i presenten major desgast per part dels professionals; en últim terme, aquests centres poden entrar en espirals d'estigmatització (Alegre i Ferrer, 2010; Benito i González, 2007; Bonal, 2012).

En els últims anys, la lluita contra la segregació ha ocupat un espai central en l'agenda política. En l'àmbit català cal destacar el [Pacte contra la segregació escolar](#), de 2019, impulsat pel Departament d'Educació i el Síndic de Greuges, i el [Decret 11/2021](#) (el *Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya*), que estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres (públics i concertats) en els ensenyaments obligatoris i batxillerat. El *Decret 11/2021* dona molta capacitat d'intervenció, als municipis en la planificació educativa i en el control i gestió dels processos d'admissió de l'alumnat, i reforça els ens locals com a actors claus en la lluita contra la segregació escolar.

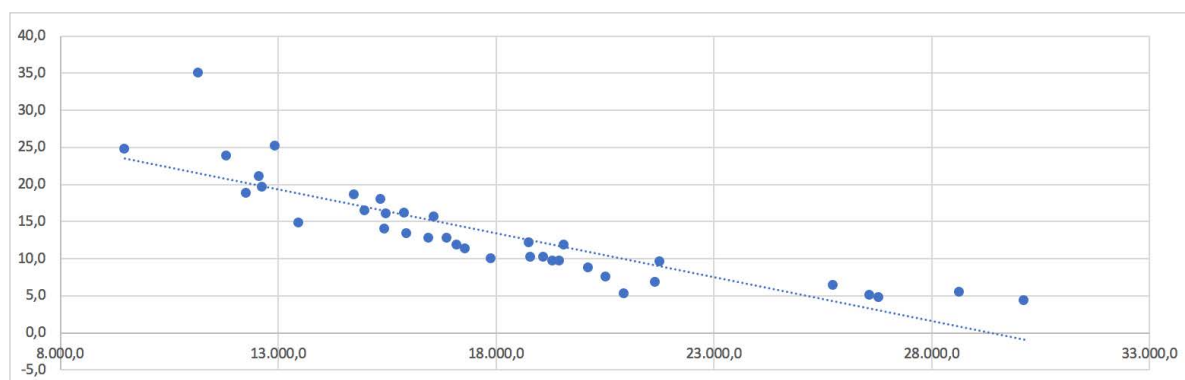
De totes maneres, **tot i que els ens locals han vist créixer exponencialment la seva capacitat d'intervenció i àmbits d'actuació contra la segregació escolar, la implementació pràctica d'eines, mesures, i comissions per lluitar contra la segregació escolar ha estat extremadament desigual al territori:** mentre que alguns municipis han estat exemplars, d'altres han omès ostensiblement les seves responsabilitats en la lluita contra la segregació escolar. L'informe *Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte sobre la segregació escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges, 2022) denuncia contundent-

ment la disparitat municipal a l'hora de lluitar contra la segregació escolar i, al contrari, posa de relleu que **Barcelona ha estat un municipi exemplar en la lluita contra la segregació escolar**. La segregació escolar ha estat objecte de múltiples plans i actuacions -que es descriuen amb major detall a les experiències rellevant d'aquest bloc.

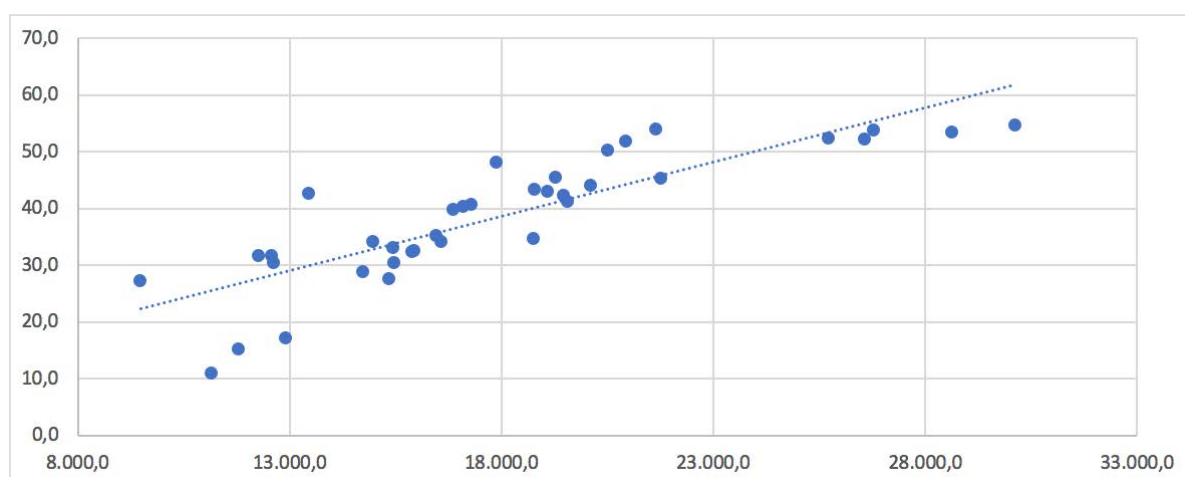
Abans d'analitzar la segregació a Barcelona cal assenyalar que un element que contextualitza i emmarca la segregació escolar és la distribució de la població, i en concret els patrons de segregació residencial. Així, **la demografia de la ciutat es caracteritza per dos elements paral·lels: d'una banda, una distribució desigual de les situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, parcialment solapades amb la presència d'alumnat estranger i/o nascut a l'estranger.**

I, d'altra banda, una davallada demogràfica -actual i projectada per als propers cursos (que pot generar situacions de sobre-oferta en algunes zones educatives i, així, facilitar l'augment de la segregació escolar).

Relació entre renda i població amb estudis primaris (% sobre el total), segons barris, Barcelona 2021

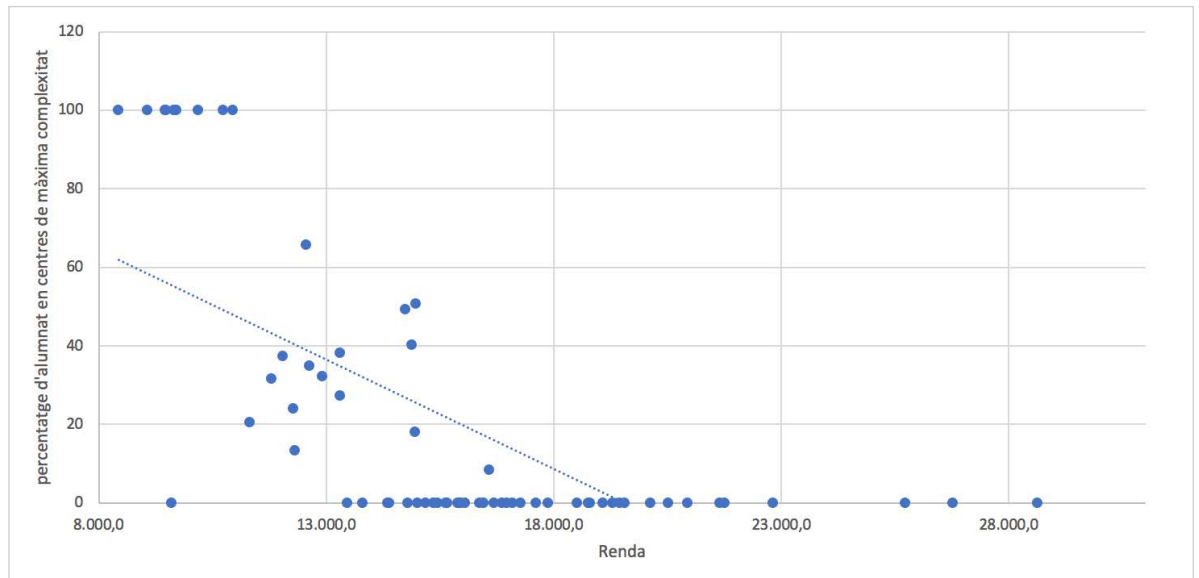


Relació entre renda i població amb estudis superiors (% sobre el total), segons barris, Barcelona 2021



La complexitat dels centres educatius de la ciutat es correlaciona parcialment amb aquesta distribució de la població. Per exemple, els centres de major complexitat estan ubicats en els barris amb menors rendes.

Relació entre percentatge d'alumnat en centres de màxima complexitat (mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) i renda, segons districtes, Barcelona 2021-2022



De totes manes, a pesar d'aquesta parcial correlació, **a Barcelona la segregació escolar és superior a la segregació residencial** (Bonal, i Zancajo, 2019 i 2020; Bonal, Zancajo, i Scandurra, 2019 i 2021). Tal com denuncia l'ACE 2030, “a Barcelona la distribució desigual d'alumnat no és només deguda a la desigual composició de la població dels barris, ja que dins d'algunes zones educatives conviuen centres de baixa a molt alta complexitat.”

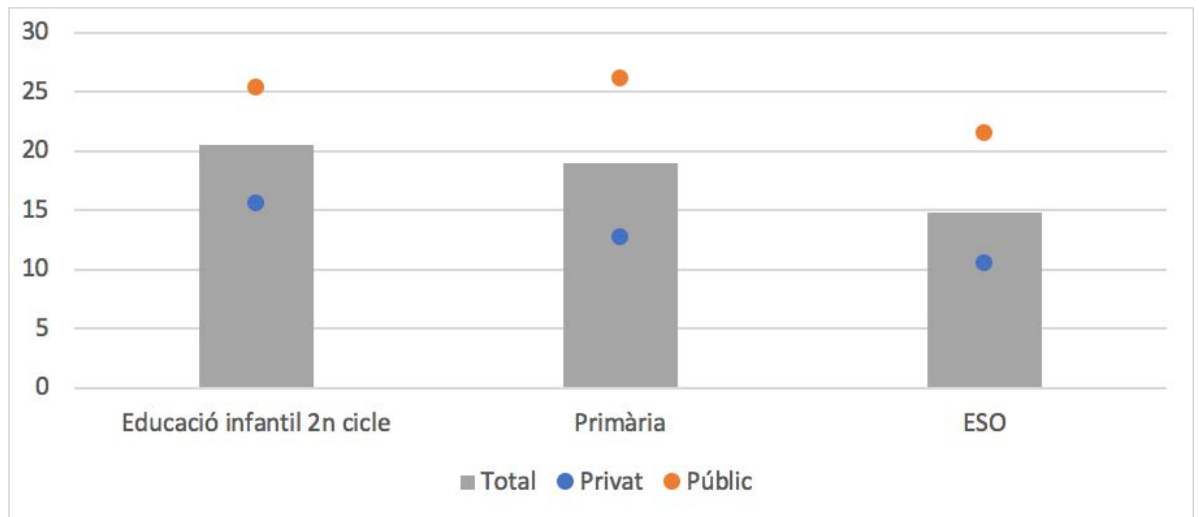
En aquest sentit, i tal com s'ha denunciat a bastament (també en anteriors edicions de l'*Informe d'oportunitats educatives*; Termes, 2020), **la composició social dels centres està fortament condicionada per la doble xarxa, pública i privada**, que articula el sistema educatiu català i barceloní. Ambdues xarxes presenten una composició social molt diferenciada – fins i tot quan comparteixen un mateix territori. Aquesta desigual i injustificada distribució de l'alumnat té a veure amb fenòmens d'elecció escolar (especialment elevada a la ciutat de Barcelona), i són fonamentals per explicar els elevats nivells de segregació escolar de la ciutat.

En concret, **l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica, i de nacionalitat estrangera, es troba desproporcionadament concentrat al sector públic.**

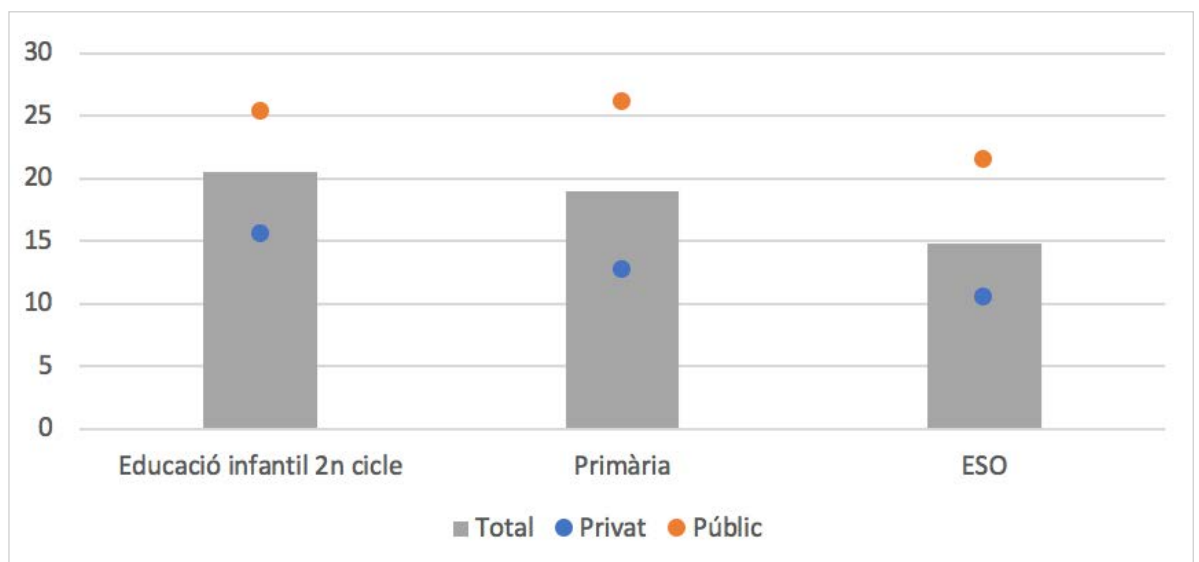
D'una banda, tot i que el sector públic matricula només el 53% de l'alumnat d'i3, matricula fins al 64% de l'alumnat vulnerable d'aquest nivell (en contrast, el sector concertat matricula el 47% de l'alumnat total d'i3, i només el 36% de l'alumnat vulnerable) (Castillo, 2022).

D'altra banda, la xarxa pública continua matriculant desproporcionadament una major ràtio d'alumnat estranger. Així, per exemple, tot i que l'alumnat estranger es concentra en alguns districtes (com Ciutat Vella, degut als patrons residencials de la població), en tots els territoris i en tots els nivells educatius la presència d'alumnat estranger és sempre superior al sector públic que no pas al privat (al voltant de 10 punts percentuals de diferència).

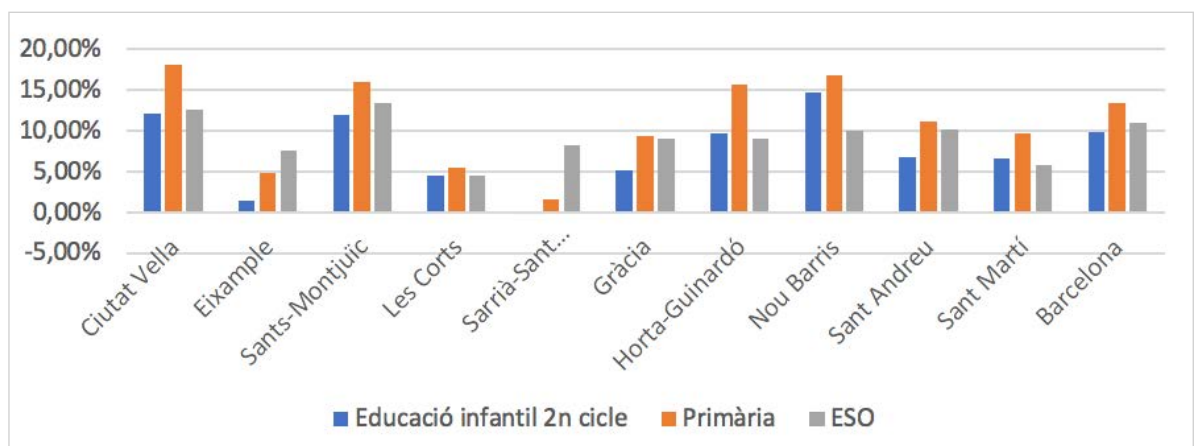
Distribució alumnat estranger segons titularitat i nivell educatiu, Barcelona 2021-2022



Distribució alumnat NEE segons titularitat i nivell educatiu, Barcelona 2021-2022



Sobrerrepresentació al sector públic (públic - privat) de l'alumnat de nacionalitat estrangera, segons nivells, Barcelona 2021-2022



Sobrerrepresentació al sector públic (públic - privat) de l'alumnat diagnosticat NEE, segons nivells, Barcelona 2021-2022

	Educació infantil 2n cicle	Primària	ESO
Ciutat Vella	-6,2%	10,7%	8,0%
Eixample	4,7%	8,1%	4,6%
Sants-Montjuïc	8,2%	17,3%	2,4%
Les Corts	6,0%	8,9%	3,2%
Sarrià-Sant Gervasi	2,8%	5,3%	3,8%
Gràcia	2,9%	9,4%	-2,2%
Horta-Guinardó	7,8%	18,2%	9,8%
Nou Barris	14,7%	23,0%	17,6%
Sant Andreu	7,4%	11,3%	13,2%
Sant Martí	4,2%	10,9%	1,4%
Barcelona	8,5%	15,6%	9,2%

Això no vol dir, de totes maneres, que ambdues xarxes siguin homogènies; al contrari: **el sistema educatiu de Barcelona està compost per una “triple xarxa”**. Tal com descriu el Síndic de Greuges, en aquesta triple xarxa hi conviuen: en primer lloc, escoles de major complexitat social, sovint estigmatitzats, majoritàriament públiques però també algunes concertades; en segon lloc, escoles públiques i concertades de complexitat mitjana (una composició social heterogènia); i, en tercer lloc, escoles majoritàriament concertades però també públiques de baixa complexitat (una composició social més afavorida que el seu entorn, i amb capacitat d'atreure demanda, especialment de famílies amb més capital cultural i econòmic amb lògiques d'elecció més informades i estratègiques) (Síndic de Greuges, 2016).

El diferencial entre segregació residencial i segregació escolar s'explica per múltiples raons: la davallada demogràfica i la sobre-oferta educativa; un sistema d'elecció de centre que ofereix moltes alternatives escolars a les famílies; la geografia de l'oferta (on les escoles concertades es concentren desmesuradament als territoris de rendes altes, i generen una oferta superior a la demanda teòrica); i les diferències de prestigi entre centres (tant públics com privats, en forma d'una “triple xarxa”). Això afavoreix dinàmiques d'elevada mobilitat educativa, especialment en les classes mitjanes i altes (que la literatura acadèmica anomena “vol de famílies blanques de classe mitjana”) (Planificació educativa: Informe de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2021 – 2022).

Així, un factor clau per explicar la segregació escolar és la sobre-oferta educativa – especialment habitual en el sector concertat. De fet, el Síndic de Greuges ha alertat reiteradament que, en l'actual tendència de davallada demogràfica, si no es prenen mesures dràstiques d'adequació de les places ofertes, la sobre-oferta generarà majors nivells de segregació escolar (Síndic de Greuges, 2022). A més a més, i també denunciat pel Síndic de Greuges, sovint és el sector concertat qui genera la sobre-oferta educativa (Segurola, 2022; Síndic de Greuges, 2022).

Un altre dels factors claus per explicar la segregació escolar (i que explica perquè aquesta és superior a la segregació residencial) és la mobilitat escolar. **La mobilitat de l'alumnat és similar durant els tres ensenyaments universals (Educació Infantil de 2n cicle, Primària, i ESO).** La taxa d'auto-contenció segons districtes (això és: de l'alumnat que estudia

al mateix districte on resideix), de mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO, és molt diferent segons districte. L'auto-contenció és especialment elevada a Sarrià - Sant Gervasi, Sant Andreu, i Sant Martí (superior al 80%); en canvi, és molt reduïda a Gràcia, Les Corts, Sants - Montjuïc, i Eixample (inferior al 70%). Els fluxos de mobilitat inter-districte més habituals són: de Ciutat Vella a l'Eixample (un 14,5% de l'alumnat d'aquell districte hi estudia); de Sants Montjuïc a Les Corts (12,7%); de Les Corts a Sarrià-St. Gervasi (25,7%); de Gràcia a Sarrià-St. Gervasi (21,9%); d'Horta-Guinardó a Gràcia (13,9%); i de Nou Barris a Horta-Guinardó (15,1%). Els districtes on comparativament més alumnat estudia fora del municipi són els de major renda: Sarrià - Sant Gervasi (4,4%) i Les Corts (3,3%). Els fluxos de mobilitat inter-districte més habituals són: de Ciutat Vella a l'Eixample (un 14,5% de l'alumnat d'aquell districte hi estudia); de Sants Montjuïc a Les Corts (12,7%); de Les Corts a Sarrià-St. Gervasi (25,7%); de Gràcia a Sarrià-St. Gervasi (21,9%); d'Horta-Guinardó a Gràcia (13,9%); i de Nou Barris a Horta-Guinardó (15,1%). La mobilitat és un fenomen educatiu clau, amb impactes molt rellevants en la segregació escolar, o en la taxa de demanda atesa – entre d'altres. També, la literatura acadèmica ha permès identificar algunes tipologies de territoris segons mobilitat.¹

Així, la mobilitat escolar és més elevada en els territoris de major renda, la qual cosa indica que són les famílies amb majors recursos les que activen amb major freqüència processos actius d'elecció i tria escolar, mentre que les famílies amb menors recursos socioeconòmics opten sovint per la proximitat. De manera similar, el CEB alerta que “el nivell de retenció de la població en edat escolar és molt desigual segons el districte, i són les famílies amb més capital social i cultural les que s'escolaritzen en un districte diferent del que viuen per tal de garantir el que perceben com a millors escoles per als seus fills i filles. Les famílies més vulnerables són les que aposten més per la proximitat” (CEB, 2022). En aquest sentit, **la mobilitat accentua i agreuja les dinàmiques de segregació escolar a Barcelona** (Bonal, i Zancajo, 2019 i 2020; Bonal, Zancajo, i Scandurra, 2019 i 2021).

Per això, l'administració local fa temps que ha apostat per una escola de proximitat, ja que aquesta és més equitativa, sostenible, i comunitària (CEB, 2022).

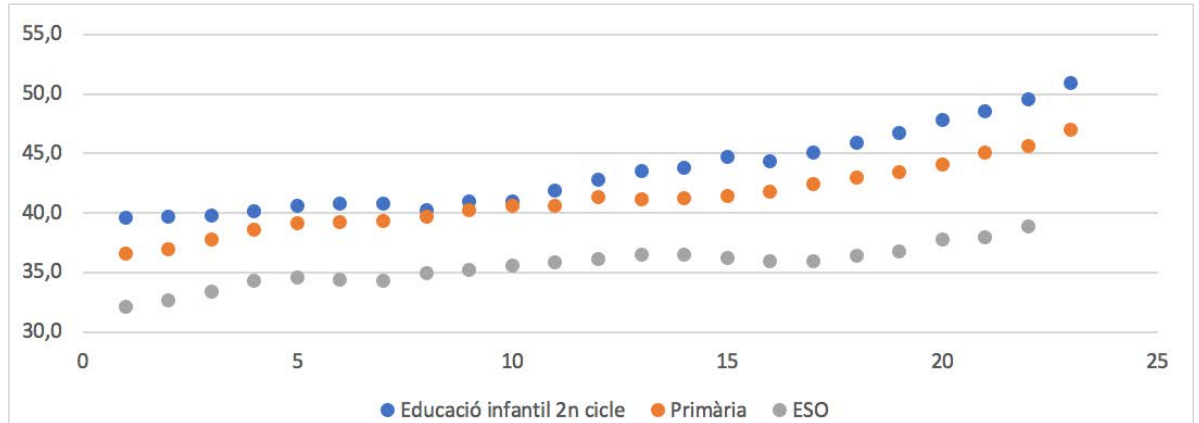
Fruit d'una política encaminada a incrementar l'equitat educativa, **durant els últims cursos, la segregació escolar a Barcelona s'ha reduït dràsticament.** En concret, **ha augmentat el pes relatiu del sector públic; la identificació de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica ha millorat, i la distribució d'aquest perfil d'alumnat ha tendit a ser més equilibrada (tant a Primària com, sobretot, a ESO); i, com a resultat, la segregació escolar a Barcelona s'ha reduït – i generat, doncs, una situació de major equitat educativa.**

En primer lloc, durant l'última dècada, el sector públic ha guanyat pes relatiu a tots els nivells educatius i a tots els districtes. Cal assenyalar que la xarxa concertada contribu-

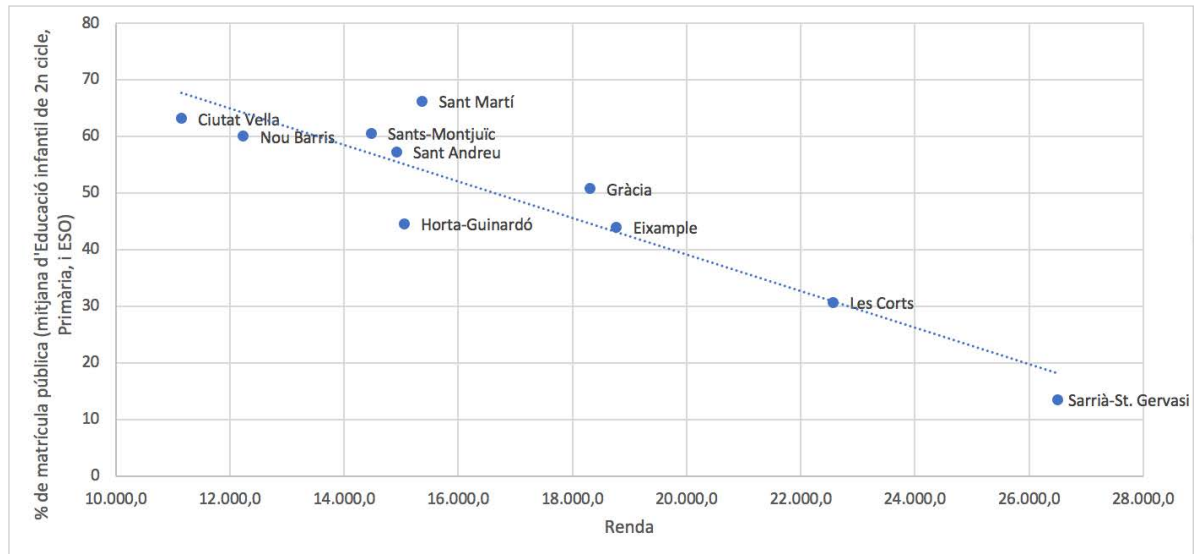
1. Veure l'informe del CEB *Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona: Diagnòstic i propostes* (Bonal, i Zancajo, 2020) o l'informe *Oportunitats educatives a Barcelona 2020* (Termes, 2020). Així, alguns **territoris són d'atracció**, amb elevades taxes de retenció i gran percentatge d'alumnat extern (com el districte de Sarrià - Sant Gervasi, i les Zones educatives (ZE) de Sarrià, les Tres Torres, la Font d'en Fargues, les Corts, la Maternitat i Sant Ramon, Pedralbes). D'altres són **territoris d'elevada mobilitat**, on simultàniament hi ha alta mobilitat externa (reduïda taxa de retenció) i alta incorporació d'alumnat d'altres territoris: els districtes de Les Corts, l'Eixample, Gràcia, i Horta - Guinardó, així com les ZE de Vallcarca i els Penitents, el Coll, la Salut. Hi ha també **territoris d'escassa mobilitat**, on l'alumnat resident no es desplaça a altres llocs a estudiar (hi ha, doncs, elevada taxa de retenció) però, al mateix temps, el territori en qüestió no atrau alumnat d'altres zones: són els districtes Sant Andreu i Sant Martí, i les ZE del Raval, el Barri Gòtic, la Barceloneta, Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera; la Marina del Prat Vermell, la Marina de Port; Torre Baró, Ciutat Meridiana, Vallbona; Sant Andreu; i el Parc i la Llacuna del Poblenou, la Vila Olímpica del Poblenou, el Poblenou, Diagonal Mar i el Front Marítim del Poblenou. Per últim, els **territoris amb reduïda capacitat de retenció i d'atracció**, en els que bona part de l'alumnat resident estudia a altres llocs, però simultàniament no es matriculen alumnat d'altres territoris; es tracta dels districtes de Ciutat Vella, Sants-Montjuïc, i Nou Barris, i les ZE el Carmel, la Teixonera. De totes maneres, cal evitar la sobre-interpretació d'aquestes dades, almenys per dues raons. En primer lloc, perquè la mobilitat en termes administratius (entre districtes o entre municipis) no indica necessàriament fenòmens de mobilitat reals -en termes, p.ex., de distància recorreguda. I, en segon lloc, perquè la casuística que explica la atracció, retenció, i mobilitat és dispersa: la percepció de la qualitat educativa de l'oferta local; l'aïllament geogràfic i l'accessibilitat al transport públic; l'existència d'oferta propera; etc. Les raons de la retenció poden ser múltiples, deguts, p.ex., motivada per l'oferta escolar (p.ex., la Font d'en Fargues, o el Parc i la Llacuna, la Vila Olímpica, Diagonal Mar i el Front Marítim - Poblenou); per aïllament geogràfic (p.ex., Torre Baró-Ciutat Meridiana-Vallbona); o per manca d'oferta propera (Ciutat Vella) (Bonal, i Zancajo, 2019; Termes, 2020).

eix desmesuradament a generar segregació escolar (més enllà de l'existència, important qualitativament, però escassa quantitativament, de centres concertats amb una vocació missional, tot i que amb reticències d'esdevenir pública) i, doncs, l'increment del pres relatiu pot esdevenir **una manera indirecta de reduir la segregació escolar**.² En aquest sentit, entre els cursos 2011-2012 i 2021-2022 el sector públic ha esdevingut majoritari a Educació infantil de 1r cicle (a Sants – Montjuïc, Gràcia, Sant Andreu, i Sant Martí), i de 2n cicle (l'Eixample, i Gràcia), i Primària (Gràcia, i Sant Andreu).

Percentatge de matrícula pública als nivells universals, Barcelona entre 1999-2000 i 2020-2021



Relació entre el percentatge de matrícula pública (mitjana d'Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) i renda, segons districtes, Barcelona 2021-2022



2. Tot i que amb matisos, ja que existeixen centres concertats amb vocació eminentment social, així com centres públics de caràcter privilegiat, l'evidència demostra que els centres privats i concertats contribueixen desmesuradament en la segregació escolar (Zancajo, Verger, i Fontdevila, 2022).

Creixement del sector públic als nivells universals, Barcelona i districtes entre 2011-2012 i 2021-2022

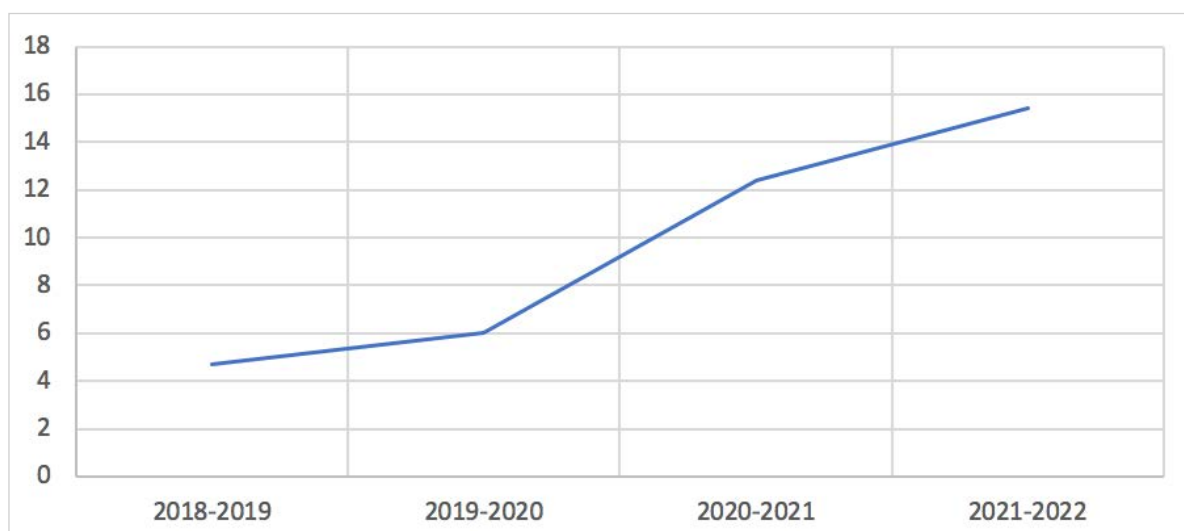
	Educació infantil 2n cicle	Primària	ESO
Barcelona	7,4	5,8	2,7
Ciutat Vella	10,6	7,1	4,2
Eixample	18,5	12,7	8,4
Sants Montjuïc	7,1	4,2	-3,8
Les Corts	5,8	2,8	4,0
Sarrià St. Gervasi	2,3	0,9	1,1
Gràcia	9,0	6,4	-6,1
Horta Guinardó	4,3	2,5	-1,5
Nou Barris	0,2	3,3	-0,3
Sant Andreu	5,8	7,2	9,2
Sant Martí	4,5	3,3	4,4

En segon lloc, **la identificació de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica ha millorat**. Entre 2018-2019 i 2020-2021, l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica (NESE-B) identificat a passat de 523 a 1.018 a i3 (un increment de +495, és a dir, pràcticament s'ha doblat, i un +94,6%); i a 1r d'ESO, ha passat de 540 a 1.517 (+977, i per tant s'ha quasi triplicat, un +180,9%) (Bonal, 2022).

En termes percentuals, la detecció d'alumnat NEE-B ha passat del 4,7% (2018-2019), fins al 6,0% (2019-2020), 12,4% (2020-2021), i 15,4% (2021-2022). Dit d'una altra manera, en només tres cursos la detecció de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica s'ha triplicat (CEB, *Presentació de l'evolució del pla de xoc*, 2022).

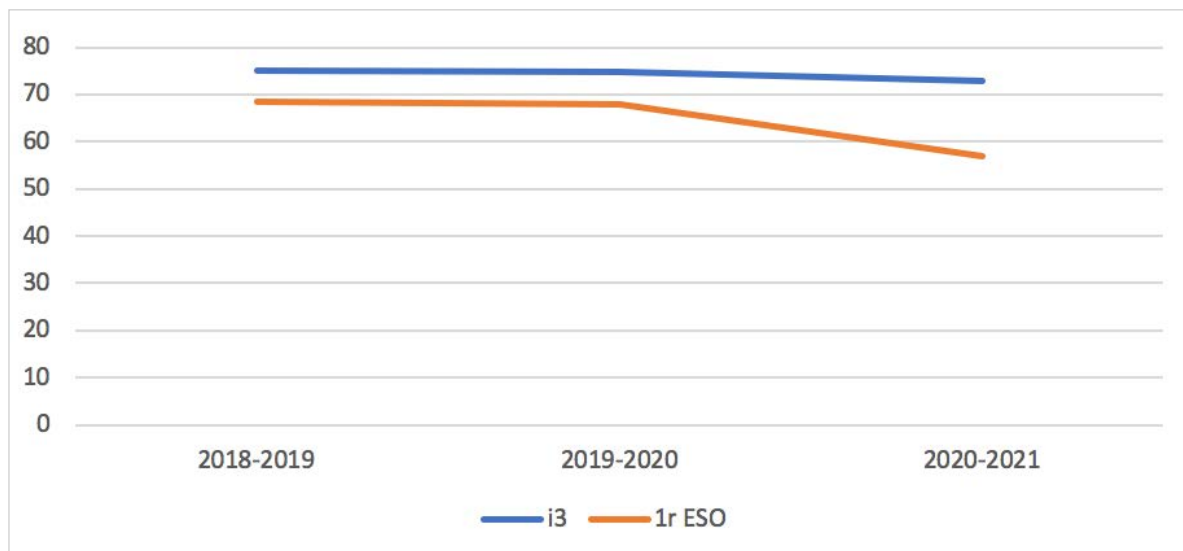
Territorialment, l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica a i3 supera el 50% a la Z20 (Ciutat Meridiana-Torre Baró-Vallbona), i més del 30% a la Z15 (El Carmel-La Teixonera) i a la Z1 (Ciutat Vella); en canvi, les proporcions són mínimes en canvi a les zones Z7 (Les Corts), Z9 (Sarrià -les Tres Torres), Z10 (el Putxet i el Farró- Sant Gervasi - la Bonanova - Galvany) i la Z26 (el Parc i la Llacuna, la Vila Olímpica, Diagonal Mar i el Front Marítim - Poble Nou) (Bonal, 2022). A ESO es donen dinàmiques similars també (Bonal, 2022).

Alumnat identificat com NEE-B sobre el total de l'alumnat dels ensenyaments universals



I, en tercer lloc, la distribució de l'alumnat vulnerable entre les xarxes públiques i privades assenyalava a una distribució més equitativa (tot i que encara francament desproporcionada) des de la implementació del Pla de Xoc. Així, al curs 2018-2019, el 72% de l'alumnat vulnerable estava matriculat al sector públic, i al 2020-2021 aquesta ràtio va baixar fins al 69% (-2,2 punts percentuals); a l'ESO, en el mateix període, es passa d'un 68,4% de l'alumnat matriculat a la pública a un 56,8% (-11,6 punts percentuals) (Bonal, 2022).

Evolució de l'escolarització a la xarxa pública d'alumnat vulnerable de i3 i de 1r ESO



Com a conseqüència d'aquests canvis, l'índex de dissimilitud (que quantifica la segregació escolar) presenta millores significatives -tant a Educació Infantil de Primer cicle, Primària Secundària- des de 2018.

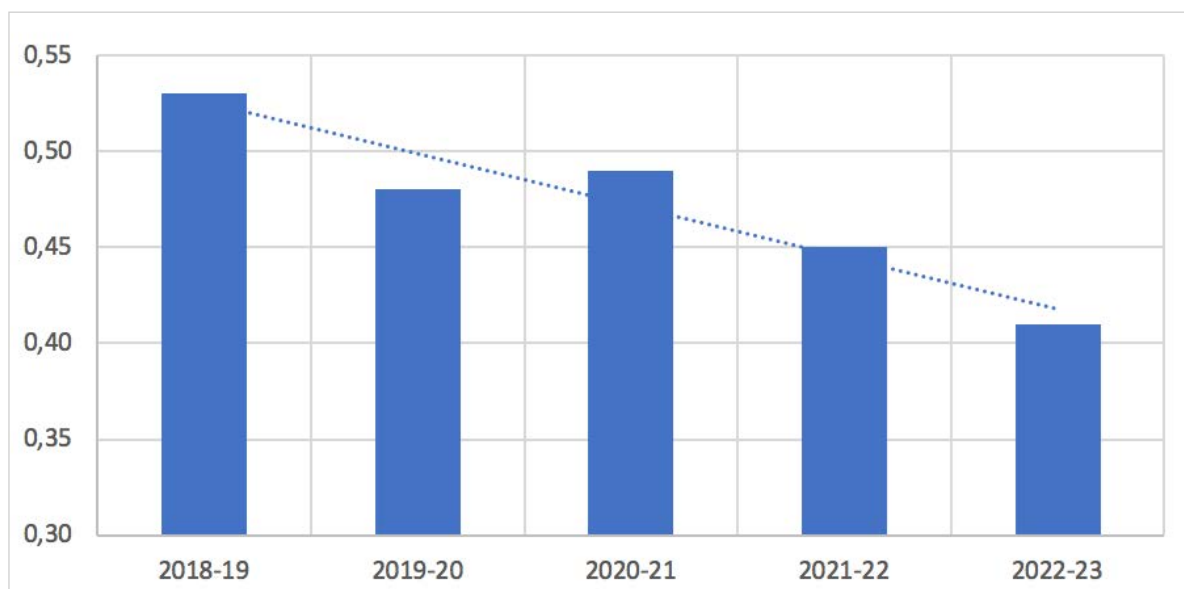
A Educació infantil de 2n cicle, la segregació escolar de l'alumnat vulnerable socioeconòmicament (identificat com a NESE-B) a i3 (que és un curs especialment important, ja que és la porta d'entrada a la trajectòria escolar) ha passat del 0,53 (2018-2019) fins al 0,41 (2022-23) (Castillo, 2022; Bonal, 2022). En concret, l'índex de dissimilitud de i3 passa del 0,53 (2018-2019), al 0,48 (2019-2020), al 0,49 (2020-2021), al 0,45 (2021-2022), i al 0,41 (2022-2023). És a dir, la segregació escolar per raons socioeconòmiques al començar els ensenyaments universals s'ha reduït una quarta part en només quatre cursos (un 23%).

A Primària, el Síndic assenyalava una reducció de l'índex de dissimilitud, que passa del 0,44 (2018-2019), al 0,40 (2020-2021), i al 0,37 (2021-2022) (Síndic de Greuges, 2022). Per tant, una reducció de 0,07 punts d'índex de dissimilitud (del 15,9%) en només tres cursos.

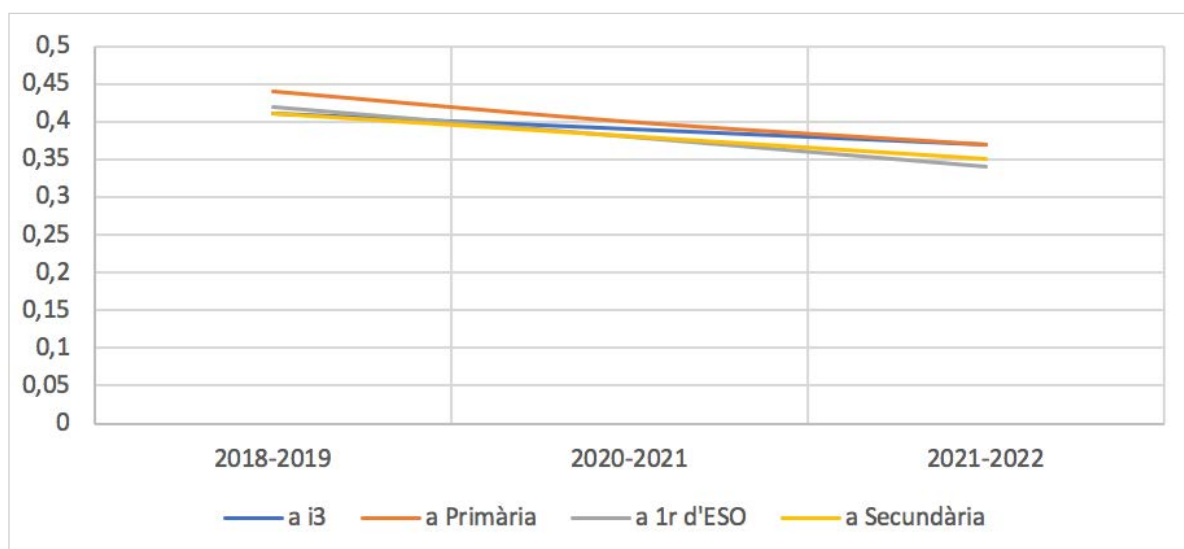
I, a ESO, l'índex de dissimilitud de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica passa de 0,53 (2018-2019), a 0,51 (2020-2021), fins a 0,39 (2020-2021). Això és, en només tres cursos la segregació a 1r d'ESO s'ha reduït 0,14 punts (una reducció del 26,4% de l'índex de dissimilitud a ESO) (Bonal, 2022).

Així, des de la signatura del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya (2018) i l'aprovació del Pla de Xoc a Barcelona, al 2021, la segregació escolar s'ha reduït un 23% a i3, un 15,9% a Primària, i un 26,4% a 1r d'ESO.

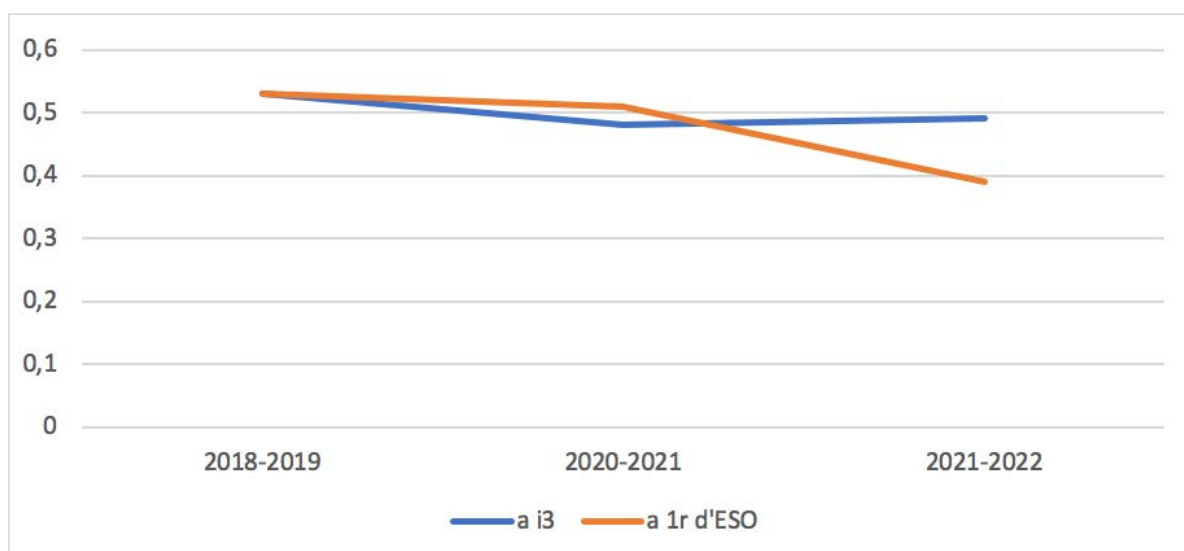
Índex de dissimilitud a i3, Barcelona, 2018-2019 fins 2022-2023



Evolució de l'Índex de dissimilitud segons nivells educatius, entre 2018-2019 i 2021-2022



Evolució de l'Índex de dissimilitud segons nivells educatius, entre 2018-2019 i 2021-2022



Per últim, **la situació de l'alumnat amb situacions associades a discapacitats i trastorns (els NESE-A) s'ha vist radicalment alterada per l'aprovació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.** L'aprovació d'aquest Decret es basa en un principi d'ampli consens en el si de la comunitat educativa: un sistema educatiu que no segrega és també un sistema educatiu inclusiu.

L'aprovació d'aquest decret ha anat acompanyada d'una major detecció d'alumnat NEE-A, en el cas específic de Barcelona. Les escoles bressol públiques (en gran part, municipals) i l'Equip Educatiu d'Atenció a Especials Necessitats (EEAEN) han fet una tasca de detecció d'alumnat amb NEE-A, que ha implicat que els infants amb NEE-A a les escoles bressol municipals de Barcelona amb seguiment i recursos activats hagi passat de 575 al 2015-2016 fins a 906 al 2021-2022. Les dificultats més presents en l'alumnat NESE-A són: dificultats de relació i comunicació (35%), retard maduratiu (17%), dificultats emocionals (9%), situació familiar vulnerable (8%), i dificultats de regulació (7%) (IMEB, 2022).

De totes maneres, les evidències i la literatura acadèmica (Miño, i Lozano, 2022; Síndic de Greuges, 2021a, 2021b) apunten a que, a pesar de que **els principis dels quals parteix el Decret 150/2017 són positius i que afavoreixen teòricament l'equitat educativa, la implementació del Decret d'inclusió ha estat precipitada, sense els recursos imprescindibles, ni el suport als centres educatius, ni el canvi professional imprescindible.** En concret, en primer lloc, no hi ha hagut un canvi cultural, de paradigma, que faciliti un model d'educació realment inclusiva; és a dir: que bona part del professorat continua considerant que la inclusió només té relació amb l'alumnat amb NEE, o que la seva atenció recau exclusivament en el personal de suport -entre d'altres.

En segon lloc, existeix un dèficit en l'alineament dels actors, i no hi ha tampoc una responsabilitat compartida entre aquests, la qual cosa es trasllada en diferències de criteris i descoordinació institucional entre els Equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAP), els Centres de desenvolupament i atenció precoç (CDIAP), els centres educatius, i els Serveis Territorials (ST).

I, en tercer lloc, els recursos destinats a fer el nou model d'educació inclusiva han estat insuficients. Resultat d'això, la implementació del Decret 150/2017 ha generat molts efectes no desitjats: noves dificultats (organitzatives, pedagògiques) a les aules, complicacions afegides en activitats complementàries (menjadors, extraescolars, etc.), reptes sobrevinguts a molts infants i joves amb necessitats educatives especials, i confusió en les seves famílies, i sovint malestar en centres educatius envers l'administració.

Davant dels efectes no desitjats de la implementació del Decret 150/2017, moltes associacions de famílies i associacions familiars s'hi han manifestat en contra (denunciant la manca de dotació pressupostària del Decret, o la seva pobra reglamentació. Tal és així que moltes famílies han optat per continuar matriculant els seus fills en centres d'educació especial (Sarrionandia, 2019; Taula d'entitats socials del tercer sector de Catalunya, 2022). Conseqüentment, la matrícula de les escoles d'educació especial s'ha mantingut pràcticament inalterada a pesar de l'aprovació del Decret 150/2017.

2 En resum

La segregació és un fenomen educatiu regressiu, que fa augmentar (de forma desproporcionada i injustificada) la complexitat social i educativa en determinats centres. La segregació empitjora especialment les trajectòries acadèmiques de l'alumnat més vulnerable, genera cercles viciosos i espirals d'estigmatització en algunes escoles, i redueix la cohesió social. Per això, **en els últims anys, la lluita contra la segregació ha ocupat un espai central en l'agenda política, tant catalana com barcelonina**. Especialment, el [Decret 11/2021](#) dona molta capacitat d'intervenció als municipis en la planificació educativa i en el control i gestió dels processos d'admissió de l'alumnat, i també reforça els ens locals com a actors claus en la lluita contra la segregació escolar. De totes maneres, no tots els municipis han actuat de forma contundent contra la segregació escolar tal com denuncia el Síndic de Greuges (Síndic de Greuges, [2022](#)).

Els factors que, històricament, expliquen l'elevada segregació escolar a Barcelona, inclouen, entre d'altres: la davallada demogràfica i la sobre-oferta educativa; un sistema d'elecció de centre que ofereix moltes alternatives escolars a les famílies; la geografia de l'oferta (on les escoles concertades es concentren desmesuradament als territoris de rendes altes, i generen una oferta superior a la demanda teòrica); o les diferències de prestigi entre centres (tant públics com privats, en forma d'una "triple xarxa"). Això afavoreix dinàmiques d'elevada mobilitat educativa, especialment en les classes mitjanes i altes

Per combatre-la, **Barcelona ha implementat de forma decidida polítiques contra la segregació escolar, a través de dues estratègies complementàries a l'hora de combatre la segregació escolar i pal·liar-ne els seus efectes**.

D'una banda, s'han implementat polítiques compensatòries que, sense afectar directament la distribució de l'alumnat, sí que han tingut un caràcter progressiu, ja **que han millorat les condicions objectives de les escoles amb major complexitat i de l'alumnat en situació de major vulnerabilitat socioeconòmica** – i, així, han pal·liat els efectes indirectes de la segregació: **la posada en marxa de programes de gratuïtat de l'educació per als infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social; l'increment de beques menjador; i la incorporació de nous perfils professionals als centres educatius (Tècnics/ques d'integració social, educadors/es emocionals)**.

D'altra banda, també s'han implementat polítiques de de-segregació convencional, articulades al voltant del Pla de Xoc: l'increment de l'oferta pública (tant creant noves places i centres com, també, integrant centres concertats a la xarxa pública); una major i millor detecció d'alumnat en situació de vulnerabilitat (especialment, en situació

de vulnerabilitat social, NESE-B); la posada en marxa d'oferta de places singulars; els programes adreçats a generar una major equivalència entre centres; i una re-distribució de l'alumnat més equitativa.

Com a resultat d'això, al llarg dels últims cursos (des de 2018 fins a l'actualitat) la distribució de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica ha esdevingut més equilibrada, més paritària entre xarxes pública i privada; i, també, s'ha reduït sensiblement la segregació escolar a Barcelona. Així, des de la signatura del [Pacte contra la segregació escolar a Catalunya](#) (2018) i l'aprovació del [Pla de Xoc a Barcelona](#), al 2021, la segregació escolar s'ha reduït un 23% a i3, un 15,9% a Primària, i un 26,4% a 1r d'ESO.

La combinació d'ambdues estratègies ha permès simultàniament reduir parcialment la segregació escolar i pal·liar-ne els seus efectes, i ha convertit Barcelona en una ciutat exemplar en la lluita contra la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2022). Cal, però, evitar discursos triomfalistes i actituds contemplatives, ja que **encara és necessari continuar aprofundint en les polítiques ja implementades per aconseguir reduir encara més la segregació escolar**.

Per últim, **l'aprovació del Decret 150/2017 (o Decret d'inclusió) ha estat una oportunitat històrica** per augmentar la inclusió del sistema educatiu, i atendre correctament l'alumnat -independentment de les seves característiques- en igualtat d'oportunitats i en centres ordinaris. Però (més enllà de la major detecció de l'alumnat NEE-A que s'ha donat a Barcelona) **la seva implementació no ha anat acompanyada de les condicions per fer-la fructífera: ni d'un canvi cultural en els professionals de l'educació, ni d'una alineació prou coordinada entre actors institucionals i, molt especialment, ni dels recursos (econòmics, organitzatius) suficients per a fer possible el seu model**. És per això que l'educació inclusiva ocuparà sens dubte un espai central en l'agenda política dels propers cursos.



3 Experiències rellevants

- **La implementació del Pla de xoc contra la segregació, per la igualtat d'oportunitat i l'èxit educatiu.** El Pla consta de tres components: la detecció d'alumnat amb necessitats educatives (abans de que s'escolaritzi a i3, i gràcies a un acord amb l'Institut Municipal de Serveis Socials); l'acompanyament a les famílies en el procés de preinscripció i la reserva de places específiques per a aquest alumnat a tots els centres educatius; i la dotació de recursos per a l'escolarització, que garanteix la gratuïtat tant a la xarxa pública com la concertada, així com un accés menys burocratitzat a ajuts i prestacions com la beca menjador. Segons el Síndic de Greuges (2022), cal destacar en positiu els municipis, com Barcelona, que han promogut accions de lluita contra la segregació escolar. Evidentment, es tracta d'un pla recentment iniciat, l'abast del qual només s'observarà nítidament en el futur immediat, i que en l'actualitat es troba en una situació d'assoliment només parcial ([Planificació educativa: Informe de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2021 – 2022](#)). El Pla de xoc, a més, consolida un sistema en el qual els alumnes en situació de vulnerabilitat disposen de les prestacions següents: l'exempció del pagament de quotes per a l'escolarització, tant en centres públics com en concertats.; la gratuïtat en el servei de menjador, en les activitats extraescolars esportives, i en activitats d'estiu; la garantia de plaça en centres oberts. (CEB, 2022).
- **La creació del projecte European cities against school segregation i la celebració del congrés contra la segregació escolar (14 – 16 de desembre de 2023) a Barcelona.** Aquest projecte, amb finançament de la Comissió Europea, va ser fruit de la col·laboració entre institucions acadèmiques (la Universitat politècnica de Milà, la Universitat de Ciències de la vida de Noruega, sota el lideratge del [GEPS](#) de la Universitat Autònoma de Barcelona) i administracions locals (els Ajuntaments de Milà, d'Oslo, i el CEB). El projecte i el seu congrés posen de relleu el valor que tenen (en termes de coneixement i de transferència d'aquest) els diàlegs i les col·laboracions entre l'acadèmica en un tema tant sensible com la segregació escolar.
- **L'aposta per una escola de proximitat als nivells educatius universals: una aposta equitativa, sostenible, i comunitària** (CEB, 2022). En un context de quasi – mercat educatiu, com el català, els mecanismes d'elecció escolar històricament han facilitat, d'una banda, que les famílies que disposen de més capitals simbòlics i materials triïn aquelles escoles més aliniades amb les seves preferències pedagògiques i amb una major proximitat social; i, d'altra banda, al contrari, les famílies amb menys capitals simbòlics i materials tendeixen a escollir per les escoles més properes (Pagès Parcerisa, i Termes, 2022). Aquestes dinàmiques de mobilitat agreugen i exacerben les dinàmiques de segegació escolar, i de tancament social, i per tant són iniquitatives, tal com la literatura acadèmica ha identificat en el cas de Barcelona (Bonal, i Zancajo, 2019 i 2020; Bonal, Zancajo, i Scandurra, 2019 i 2021). Algunes reformes institucionals, com l'ampliació de les possibilitats d'elecció que el CEB va implementar al 2012 i no ha revertit

han estat negatives en termes d'equitat educativa. Per això cal celebrar l'aposta actual del CEB en favor de la proximitat.

- **Les actualitzacions metodològiques en la detecció de la vulnerabilitat de l'alumnat i de la complexitat dels centres, duts a terme pel CEB recentment.** D'una banda, el CEB ha elaborat un Registre d'Alumnat Vulnerable (RAV), que inclou alumnat en situacions diverses: percepció de la renda mínima, fons social d'infància, beca menjador del 100%, expedients als serveis socials, situació de vulnerabilitat socioeconòmica, o procedència migratòria d'un país de rendes baixes. Les dades de complexitat del centre fan referència només als centres finançats amb fons públics (centres públics, i privats concertats), però no inclouen els privats sense concert; l'anàlisi unifica les diverses categories que ha utilitzat el Consell superior d'avaluació (CSA), i aplica el càlcul de complexitat proposat per aquest. Ambdós canvis metodològics posen de relleu la importància que es dona a la identificació acurada de les situacions de vulnerabilitat individual i de complexitat de centre. En concret la detecció d'alumnat amb NESE-B ha passat del 4,7% (2018-2019), 6,0% (2019-2020), 12,4% (2020-2021), i 15,4% (2021-2022) (Castillo, 2022).
- **La major i millor detecció d'alumnat amb Necessitats educatives especials.** El procés de majors detecció de necessitats educatives especials, ja siguin associades a discapacitats i trastorns (NESE-A), derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides (NESE-B) o derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu i de falta de domini de la llengua vehicular (NESE-C), és d'una elevada complexitat tècnica i conceptual, tal com descriu l'Avaluació del pla de xoc contra la segregació escolar del Consorci d'Educació de Barcelona (Bonal, dir., 2022).¹ Més enllà d'aquestes dificultats inevitables, el Síndic de Greuges ha valorat la bona tasca de detecció de la ciutat de Barcelona (Síndic de Greuges, 2022). Així, la detecció d'alumnat amb NESE-B ha passat del 4,7% (2018-2019), 6,0% (2019-2020), 12,4% (2020-2021), i 15,4% (2021-2022). (Castillo, 2022).
- **La re-estructuració i l'increment de l'oferta pública d'Educació infantil de 2n cicle, de Primària, i d'ESO,** a partir de la creació de set nous centres per fusió i tancament d'altres, la creació de quatre nous instituts escola per creixement de quatre escoles, i l'augment dels grups de centres públics – tant a primària com a secundària. Es tracta d'actuacions quirúrgiques (de creació, transformació, i fusió) aplicades en centres amb baixa demanda i situació de guetització.
- **La incorporació de vuit centres concertats a la xarxa pública, en zones amb major dèficit de places.** Es tracta de l'Institut Escola Eixample (antiga Immaculada Concepció), al 2020 – 2021; Escola Aldana (Sagrat Cor), Institut Escola Elisabets (Labouré), Institut Escola Londres (Sagrada Família), i Institut Escola Sicília (Marillac) al 2021-2022; i Institut Escola Projecte (Centre Educatiu Projecte), i Escola Sant Felip Neri (Fundació Privada Torras i Bages) al 2023 – 2024. D'aquesta manera, vuit dels 19 centres concertats integrats a la xarxa pública a Catalunya es troben a Barcelona (segons el Departament d'Educació).
- **La generació de coneixement sobre segregació, i l'avaluació de polítiques de de-segregació per part de l'administració local.** En els últims anys, l'administració local ha creat una sèrie d'estudis i informes que han permès identificar els factors causants de la segregació; sense ser exhaustius, aquests inclouen: els informes de les Comissions de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, [Segregació Escolar, Equitat i Inclusió](#) (2019-2020), [Mapa Escolar](#) (2020-2021), [Segregació Escolar](#) (2020-2021), i [Planificació Educativa](#) (2021-2022). També, els estudis encarregats pel CEB, especialment l'informe [Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona: Diagnòstic i propostes](#) (Bonal, i Zancajo, 2019). I, per últim, les avaluacions encarregades pel CEB, com l'[Avaluació del Pla de xoc contra la segregació](#)

1. L'avaluació identifica alguns problemes, com ara: manca de consens entre el concepte de vulnerabilitat (social, educativa) segons institucions (CEB utilitzant una accepció més àmplia, i els EAP una de més restringida); definició canviant de vulnerabilitat, el que en dificulta la certificació; manca de sistematització i transparència en els processos de detecció; etc.

escolar del Consorci d'Educació de Barcelona (Bonal, dir., 2021). El cicle d'implementació de polítiques públiques basat en evidències requereix, en primer lloc, la identificació d'evidències i coneixement a partir dels quals dissenyar i planificar les polítiques públiques i, en segon lloc, l'avaluació de la implementació concreta d'aquestes polítiques. Ambdós elements (generació de coneixement, avaluació de polítiques) estan presents, doncs, en la implementació de polítiques contra la segregació posades en marxa per l'administració local a Barcelona.

- **La generació de dinàmiques de de-segregació escolar a partir de l'oferta de places singular -ja sigui amb l'obertura de noves línies com amb el bloqueig d'algunes places** (tal com preveu l'article 61 del [Decret 11/2021](#)). A Barcelona, aquestes dinàmiques s'han facilitat a l'Escola Gayarre, a l'Escola Can Maiol, a l'Escola de les Aigües, i a l'Escola Miralletes.
- **La revisió de les adscripcions entre primària i secundària.** Aquesta revisió ha reduït el número de centres adscrits, ha creat itineraris més clars, i ha fet més heterogènia la composició dels instituts (tal com elogia el Síndic de Greuges, 2022).
- **La posada en marxa de projectes d'equivalència entre centres.** En els últims anys, l'Ajuntament de Barcelona i el CEB han implementat molts programes que han permès avançar en la difícil tasca de generar major equivalència entre centres (en un context, tal com ha denunciat a bastament el Síndic de Greuges, de triple xarxa).

Es tracta de programes d'intercanvi i de formació per a docents, programes de vinculació de discursos artístics en contextos educatius, i de la transformació i millora de la infraestructura (equipaments, mobiliari) i dels patis dels centres educatius de la ciutat -entre d'altres.

Alguns d'aquests han estat emmarcats en les [Xarxes per al canvi](#) del CEB: un programa operatiu des de 2017, i que al 2020-2021 comptava amb 18 xarxes i 222 centres participants. També destaca (i tal com posàvem en valor al bloc 2) [la transformació dels patis escolars perquè siguin més naturalitzats, coeducatius, i comunitaris](#). En concret, l'Ajuntament de Barcelona, a través del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i el Consell Educatiu Municipal de Barcelona (CEMB), i amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i de l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona, va posar en marxa el 2020 un programa estable i sistèmic de transformació de 10 patis escolars cada any, amb l'objectiu de millorar-ne els espais físics (enjardinar-los per a que esdevinguin refugis climàtics) i les dinàmiques que s'hi estableixen (potenciar relacions més igualitàries amb la diversificació del joc, i afavorir els usos comunitaris com a equipaments de barri). Es tracta d'un programa que aborda diverses prioritats simultàniament: la ciutat jugable, la ciutat coeducadora, i la ciutat saludable i resiliència al canvi climàtic. En concret, el curs 2019-2020 es van transformar 11 escoles de la ciutat en refugis climàtics (amb finançament de la Comissió Europea), la qual cosa va permetre recuperar 1.000 metres quadrats de sòl natural amb vegetació en substitució de terra de formigó, crear 2.213 metres quadrats de nous espais d'ombra amb pèrgoles i tendals, plantar 74 arbres nous, i instal·lar 26 nous punts d'aigua.

També, tant els projectes [Escoles enriquides](#) com el [Caixa d'eines](#), ambdós emmarcats en el Pla de Barris, han facilitat aquesta equivalència entre centres.

La conjugació d'aquests programes ha de generar una situació similar de partida, equivalent encara que no idèntica (en termes organitzatius, pedagògics, materials i d'equipaments), entre els centres educatius de la ciutat. Aquesta difícil tasca és fonamental en la lluita contra la segregació escolar.

- **L'evolució a l'alça de les Beques menjador, un increment tant de la seva cobertura com del seu import.** Al curs 2020-2021, la cobertura de les beques menjador ha arribat a 34.000 infants (font: [ACE 2030](#)). Conseqüentment, la taxa de cobertura dels ajuts de menjador s'ha incrementat a tots els territoris: al conjunt de la ciutat ha passat del 12,7% al 2015-2016 fins

al 18,6% al 2020-2021 (i fins a un 37,5% a Nou Barris, o un 43,3% a Ciutat Vella) (font: dades cedides pel CEB). També al 2020-2021, l'import dels ajuts ordinaris ha passat de cobrir un 50% al 70% del cost del menjador, i ha millorat la seva tramitació gràcies a la interoperativitat de dades de renda. En aquesta línia, l'Ajuntament de Barcelona considera l'ampliació de les beques menjador com un indicador clau en el context de l'Agenda 2030, relatiu als ODS 1 i 2, tal com especifica a [L'Agenda 2030 de Barcelona, fites i indicadors clau: Informe presentat al plenari de l'Ajuntament de Barcelona](#) (Ajuntament de Barcelona, 2020). En termes d'evolució històrica, després de la crisi financera de 2008, les retallades van afectar especialment a les ajudes menjador (Bonal, Verger, i Pagès, 2013), per això cal celebrar que en els últims anys s'hagi revertit aquesta tendència.

- **La incorporació de nous perfils professionals en els centres educatius.** Integrats en el Pla de Barris, l'Ajuntament de Barcelona està promovent la creixent presència d'educadors/es socials i educadors/es emocionals a les escoles. En concret, aquests perfils professionals es reparteixen entre el total de centres educatius públics dels barris, en les especialitats següents: psicòlegs/òlogues, educadors/ores, tècnics/tècniques d'integració social, monitors/ores, mestres especialistes en audició i llenguatge, i tècnics/tècniques del Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta. Els i les educadores socials tenen la funció de donar una millor atenció especialitzada a l'alumnat i les seves famílies i, alhora, de recolzar a l'equip docent a l'hora de treballar conjuntament amb serveis socials, centres de salut i altres serveis comunitaris i de referència. Des de 2021, 81 escoles de la ciutat disposen d'aquests nous perfils professionals (d'aquestes 81, 66 escoles són als barris prioritzats pel programa del Pla de barris i la resta es troben en zones amb un nivell alt de vulnerabilitat socioeconòmica).

També, el servei SSAE, en el marc del programa [En cercle](#), ha facilitat els processos de gestió emocional (a través de la gestió positiva i restaurativa de les relacions i del conflicte) a 43 centres educatius de la ciutat.

- **La gratuïtat de l'educació universal i obligatòria per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social.** En l'actual legislació, el finançament públic de l'educació actualment universal i obligatòria (3-16 anys) no cobreix certes activitats pedagògiques dins l'horari lectiu (p.ex., sortides i colònies, o en el cas dels centres concertats l'anomenada sisena hora). Per exemple, segons la [Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya](#) (Síndic de Greuges, 2020), les famílies cofinancen el 75% dels centres de Primària i el 41% dels de Secundària. Per a entomar aquesta situació, l'Ajuntament de Barcelona assumeix aquest finançament per tot l'alumnat en situació de vulnerabilitat social (tant de centres públics com de concertats). En concret, l'Ajuntament garanteix la gratuïtat de l'escolarització (incloent-hi la beca menjador) per a aproximadament 4.000 infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social al curs 2020-2021. Per a fer-ho, el CEB estableix prestacions directes per l'alumnat adherit al Pla de xoc per tal de garantir la plaça de reserva, el servei de menjador i l'exempció de quotes (de 400€ als centres públics i de 1.130€ als centres concertats).
- **El context normatiu favorable**, tant a nivell autonòmic (el [Pacte contra la segregació escolar](#), de 2019; el [Decret d'integració de centres educatius a la xarxa de titularitat pública](#), de 2019; Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, de 2021) com central (la ja esmentada llei orgànica [LOMLOE](#)).

4 Recomanacions

Recomanacions sobre planificació:

- **Planificar una oferta educativa d'acord amb l'alumnat teòric de cada zona educativa, més enllà de la demanda escolar.** En aquest sentit, la planificació escolar s'ha de dur a terme en base a les perspectives demogràfiques, que permetin identificar sistemàticament les situacions d'infraoferta i de sobreoferta.

Tal com alerta el Síndic de Greuges (2021), en cas de sobreoferta és imprescindible reduir el número de places, de línies, o de ràtios. El criteri d'eliminació d'excés d'oferta ja està contemplat en el Decret d'admissió i, per tant, és una eina ja disponible per a les administracions locals. En relació a les ràtios, ja existeix una proposta de reducció de ràtios, elaborada per la CT del CEMB: "A P3, disminució de places per unitat a 20, 21 o 22, segons la zona educativa. A 1r d'ESO, arribar a 22 zones a ràtio 27 en els centres públics" ([Planificació educativa: Informe de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2021 – 2022](#)). La reducció de ràtios és una mesura que pot simultàniament reduir la segregació escolar, i incrementar la qualitat educativa; per a ser plenament progressiva, però, cal que s'aplica de manera desigual (és a dir, que la reducció de ràtios sigui més alta en els centres amb major complexitat, o aquells ubicats en territoris d'atenció preferent) ([Planificació educativa: Informe de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2021 – 2022](#)).

En paral·lel, en situacions de dèficit estructural de places, com l'Eixample o Gràcia, es pot plantejar l'increment de l'oferta pública.

Cal aconseguir criteris unificats per la reducció de la sobre-oferta, tant pel sector públic com pel privat. Reiteradament, s'ha denunciat que el sector concertat genera en gran mesura l'actual sobre-oferta educativa (Segurola, 2022; Síndic de Greuges, 2021).

Una forma d'incrementar l'oferta pública de forma flexible (i adaptable al context demogràfic) és l'ús de construccions modulars i sostenibles d'alta qualitat (tal com assenyala l'ACE 2030); es tracta de construccions àgils (es poden ampliar o reduir fàcilment), que poden compartir-se amb d'altres equipaments.

Les Unitats educatives de referència (UER) poden ser l'escala idònia per articular les necessitats de programació de la ciutat amb la garantia de continuïtat pedagògica amb dimensió territorial (tal com assenyala l'ACE 2030).

- **Continuar integrant a la xarxa pública educativa centres concertats en els nivells educatius i territoris amb infraoferta pública.** Les zones educatives on es podria dur a terme aquesta integració són les Z10, Z15, Z17, Z21 (veure el [Mapa Escolar](#), de la comissió de treball del Consell Municipal d'Educació de Barcelona).
- **Seguir oferint places singular com a instrument per de-segregar els centres**, tot vetllant perquè això no suposi l'exclusió de germans/es o alumnat de proximitat (tal com alerta l'informe de [Planificació educativa 2021-2022](#), del Consell Educatiu Municipal de Barcelona).
- **Augmentar la detecció d'alumnat amb necessitats educatives especials (especialment, en situació de vulnerabilitat social, NESE-B).** Tot i la millora realitzada en cursos anteriors (i reconegudes pel Síndic de Greuges, 2022), en l'actualitat només s'ha identificat el 12% de l'alumnat com a NESE-B, per la qual cosa es recomana incrementar aquest percentatge al voltant del 20 – 25% (tal com estableix també el Síndic de Greuges, 2022) (font: *ACE 2030*). Per fer-ho, cal utilitzar totes les eines administratives i tècniques (p.ex., padró d'habitants, serveis socials), i promocionar la col·laboració entre administracions. El Decret Llei 3/2022, de 29 de març, d'accés a dades dels ens locals i del Departament d'Educació per a l'aplicació de mesures destinades a la detecció i distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques estableix el marc adequat per a aquesta col·laboració.
- **Actualitzar regularment la fórmula per calcular la complexitat dels centres educatius**, tal com assenyala l'informe de [Planificació educativa](#) (2021 – 2022, pp. 16 – 17) del Consell Educatiu Municipal de Barcelona.
- **Continuar potenciant la distribució equilibrada de l'alumnat entre zones educatives i xarxes, per tal d'avançar encara més en la lluita contra la segregació escolar.** Anteriorment s'ha posat de relleu les millores en termes de segregació escolar; hi ha, però, marge per recórrer en aquest sentit. Els objectius poden ser, per exemple, tal com l'ACE 2030 proposa, reduir l'índex de dissimilitud en totes les zones educatives per sota del 0,3 (recordem que l'índex de dissimilitud, al curs 2021-2022, és del 0,37 a 3r i del 0,34 a 1r d'ESO) i reduir a la meitat la diferència entre el centres educatiu amb menor i major proporció d'alumnat en situació de vulnerabilitat social de cada zona educativa.
- Per tal d'evitar els efectes no desitjats de la redistribució de l'alumnat, cal respectar al màxim la proximitat territorial en la distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives especials – per tal d'evitar situacions de desarrelament, tal com alerta l'informe de [Planificació educativa](#) (2021 – 2022, del Consell Educatiu Municipal de Barcelona).
- **Redefinir les zones escolars, reduir les opcions de centres educatius a escollir, i revisar les adscripcions entre centres de Primària i de Secundària.** Les zones escolars han de tendir a la màxima heterogeneïtat interna (tal com estableix el Decret 11/2021, i recorda el Síndic de Greuges 2021), també si això implica trencar fronteres de barris o districtes. Tal com estableix l'ACE 2030, això passa per desplegar el Decret 11/2021 (incloent l'establiment de zones educatives que garanteixin l'equitat en el nombre mínim i màxim d'opcions d'elecció i responguin al criteri de garantir l'heterogeneïtat social en la composició de l'alumnat dels centres educatius). També, tot i que el mínim de centres educatius que poden escollir les famílies actualment és 12 (6 públics i 6 concertats), en moltes zones de la ciutat s'arriba a 45 centres possibles -tal com assenyala l'informe de [Planificació educativa](#) (2021 – 2022, del Consell Educatiu Municipal de Barcelona; per tant, la reducció de les opcions dels centres educatius a escollir reduiria la segregació escolar (Bonal, Zancajo, i Scandurra, 2019 i 2021). En aquest sentit, caldria reforçar el principi de proximitat com a criteri clau d'assignació de l'alumnat (fins i tot, si això resulta en la reducció del número de centres que poden triar les famílies). Per últim, la revisió del sistema d'adscripcions entre centres de primària i secundària hauria d'afavorir (i tal com apareix al Decret 11/2021), la reducció del número d'adscripcions dels centres de primària i secundària, l'heterogeneïtat de la composició dels instituts a través de l'establiment d'adscripcions d'escoles de diferent composició social i, especialment, evitar que escoles amb elevada concentració

d'alumnat socialment desfavorit estiguin adscrites a instituts també amb similar composició social (tal com assenyala també l'ACE 2030).

Recomanacions sobre els processos de preinscripció:

- **Establir mecanismes de cooperació (que evitin la competició) entre escoles públiques i l'administració en relació als sistemes d'informació amb les famílies:** p.ex., guies de centres, tríptics informatius, pàgines web, cartes informatives adreçades directament a les famílies, actuacions per a les famílies, fires d'ensenyament (tal com proposa el Síndic de Greuges, 2022).
- **Regular la *matrícula contínua* (o *matrícula viva*), de tal manera que l'alumnat que no fa la preinscripció en el període ordinari es matriculi allà on les comissions de garanties d'admissió valorin que sigui necessari, per tal d'assolir una distribució equilibrada entre zones educatives i entre xarxes pública i privada.** Si s'escau, això implicaria matricular aquesta matrícula viva/continua en un centre diferent al sol·licitat per garantir la seva escolarització equilibrada. Cal aconseguir que tots els centres finançats amb fons públics participin d'aquesta mesura (i, per tant, cal vetllar per la corresponsabilitat activa dels centres concertats).

Recomanacions per pal·liar els efectes de la segregació:

- **Continuar incrementat el número dels ajuts menjador (per ampliar la cobertura a tots els infants de famílies per sota el llindar de la pobresa), augmentar el seu import, i agilitzar i desburocratitzar els tràmits de sol·licitud també durant el curs escolar per a situacions de pobresa sobrevinguda** (tal com assenyala l'ACE 2030).
- **Incrementar la cobertura de la gratuïtat (de menjador, sortides, i material escolar divers) de l'educació universal i obligatòria, fins a cobrir l'univers d'infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social.** Actualment, es calcula que l'alumnat en situació de vulnerabilitat social és el 14% del total (això és: 24.000 infants i joves de la ciutat de 3 a 16 anys). L'actual conjuntura econòmica fa preveure que aquest número, fins i tot, augmenti en els propers anys. Per això, es recomana passar dels actuals 4.000 infants i adolescents en situació de vulnerabilitat social que tenen garantida la gratuïtat al curs 2020-2021 fins a arribar al conjunt de tots aquests infants i adolescents. L'ACE 2030 també es planteja garantir la gratuïtat efectiva de l'escolarització (en relació als serveis anteriorment esmentats) a tot l'alumnat en situació de vulnerabilitat social tant en l'etapa de l'educació obligatòria (6-16 anys) i també ampliar la dels 2 als 18 anys.
- **Controlar i contenir l'aportació econòmica de les famílies a centres públics i concertats (afavorir l'assequibilitat de sortides escolars i colònies, eliminar les quotes regulars a centres concertats).** Una línia d'actuació paral·lela que proposa l'ACE 2030 és la socialització de materials escolars com a via per garantir l'accés i facilitar la sostenibilitat de l'escolarització en les etapes universals i obligatòries. S'espera que la implementació d'aquesta recomanació redueixi l'expulsió de les famílies de rendes baixes.

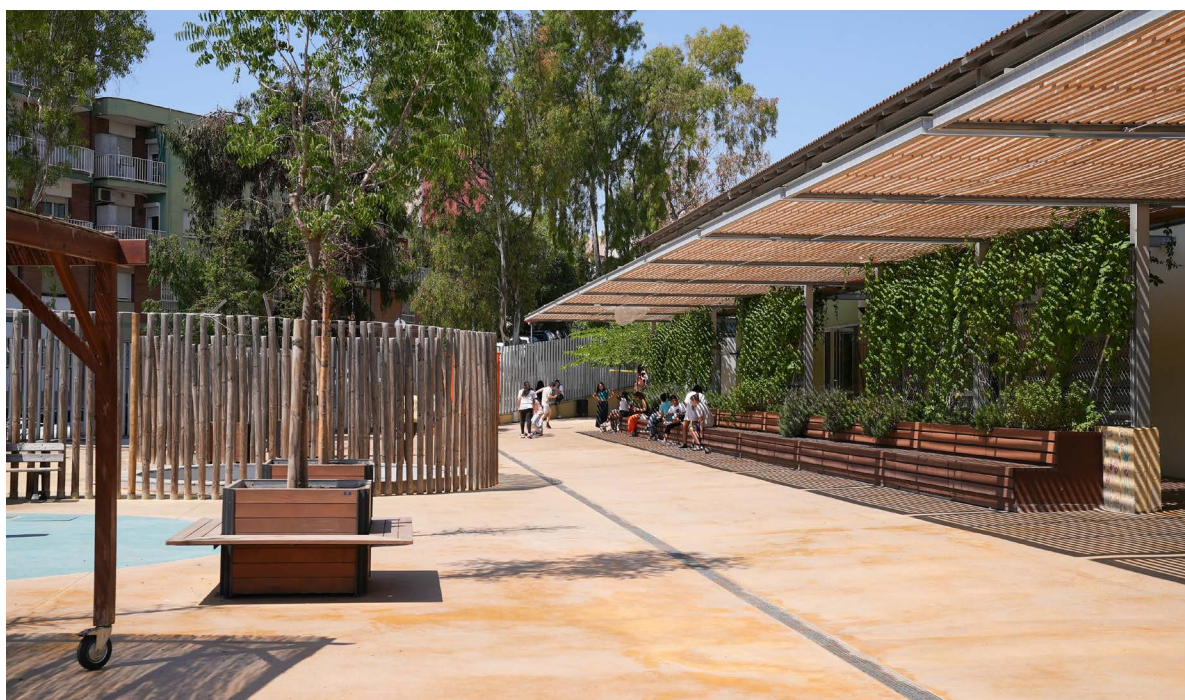
Recomanacions sobre el consens polític de la lluita contra la segregació escolar:

- **Mantenir i ampliar el consens polític en la lluita contra la segregació escolar.** La lluita contra la segregació escolar ha esdevingut, de forma creixent, un element central de les agendes educatives a totes les escales (europea, espanyola, catalana), tal com ho demostren, entre d'altres: les recents iniciatives sobre inclusió educativa i contra la segregació escolar (en el marc de la [European Education Area](#) de la Comissió Europea); el [Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea \(2022-2030\)](#) (Ministerio de Derechos

Sociales y Agenda 2030); i el [Pacte contra la segregació escolar](#), de 2019, i el [Decret 11/2021](#). Barcelona no s'ha quedat enrere en aquesta tasca, i l'ACE 2030 situa en el centre del seu marc d'actuació la segregació escolar. Són exemples d'activitat normativa i legislativa que assenyalen la centralitat que ha tingut la lluita contra la segregació escolar en les diverses escales territorials. Lamentablement, la literatura acadèmica assenjala que el consens en la lluita contra la segregació escolar i en favor de l'equitat educativa no es trasllada fàcilment a l'àmbit de les polítiques concretes; de fet, és difícil generar acords amplis a l'hora d'implementar eines concretes que redueixin efectivament la segregació escolar. De fet, les iniciatives i recomanacions assenyalades en les pàgines anteriors (identificació d'alumnat amb necessitats educatives especials i redistribució d'aquest, limitació de les aportacions econòmiques de les famílies, reducció del marge d'elecció escolar, tancament de línies -entre d'altres) són potencialment controvertides. Per això, justament, és imprescindible redoblar el consens polític en la lluita contra la segregació escolar.

Recomanacions sobre el Decret d'inclusió:

- **Augmentar la detecció precoç d'alumnat amb necessitats educatives especials (especialment, en situació de NESE-A).** Per a fer-ho, cal, tal com assenjala l'ACE 2030, una intervenció precoç coordinada amb els EAP, les escoles bressol, serveis pediàtrics, serveis socials, CDIAP, i EIPI.
- **Incrementar els recursos de suport adequat per a tots els infants amb NESE-A.** Tal com estableix l'ACE 2030, això implica vetllar per la presència suficient de professionals i serveis (d'infermeria, mobilitat, professionals especialistes -com vetlladores) així com de recursos adequats als centres d'educació especial, per facilitar que puguin dur a terme la seva tasca amb qualitat i garanties.
- **Oferir formacions als professionals educatius sobre inclusió en educació, per tal de facilitar el canvi de cultura professional que ha de permetre la implementació del Decret 150/2017.**
- **Alinear els diversos actors educatius i administratius que intervenen en l'aplicació del Decret 150/2017:** especialment, EAP, CDIAP, centres educatius, tècnics/ques municipals, Serveis Territorials -entre d'altres.



Bloc 4: L'abandonament escolar prematur i l'educació secundària postobligatòria

1 Interpretació

Des d'una perspectiva ampliada de l'educació, existeix un fort consens a l'hora de considerar que l'educació integral inclou més anys dels que estan inclosos en l'escolarització obligatòria (entre 6 i 16 anys). En aquest sentit, **Barcelona vol ser pionera en ampliar la universalització de l'educació entre els 2 i els 18 anys** – i, per tant, reduir l'abandonament escolar prematur i ampliar l'accés a l'educació secundària postobligatòria.

Justament, aquest 4t bloc descriu dues grans situacions formatives. En primer lloc, l'Abandonament escolar prematur (AEP). I, en segon lloc, l'escolarització secundària postobligatòria, que inclou Batxillerat, Cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i superior (CFGS). Com en d'altres blocs, s'analitzen consecutivament les dimensions d'accés (matrícula, ràtio entre ensenyaments acadèmics i professionals, relació entre demanda i oferta, composició de les vies), processos (fidelització), i resultats (graduació, inserció laboral).

L'abandonament escolar prematur

L'AEP és un dels processos educatius més importants de qualsevol sistema educatiu, ja que té uns impactes molt negatius per a l'alumnat que el sofreix. L'AEP impacta negativament en les habilitats, competències, i auto – confiança de l'alumnat; i en condiona a la baixa la seva trajectòria educativa. L'AEP també s'associa a la inserció laboral (es correlaciona amb menors oportunitats de treball, situacions d'atur a llarg termini, treballs precaris i mal pagats), de salut (sovint, pitjors condicions de salut) o, fins i tot, aspectes socials o comunitaris (apatia política, p.ex.) (Dale, 2010; De Witte, et al., 2013).

Paradoxalment, a pesar de ser un fenomen molt rellevant política i educativament, i tot i que la seva definició està consensuada internacionalment, **en l'actualitat no disposem de dades d'abandonament escolar prematur que siguin alhora desagregades a nivell de ciutat i, també, comparables internacionalment.** La definició consensuada a nivell europeu descriu l'abandonament escolar prematur com la proporció de joves de 18 a 24 anys que no han continuat la seva formació (tant formal com no formal) més enllà de l'etapa obligatòria. Aquesta definició és adoptada a nivell europeu per Eurostat, que ho calcula a partir de la *Labour force survey* (i ho sistematitza en la seva base de dades sota l'epígraf *Early leavers from education and training*); també és adoptada a nivell espanyol i català a partir de l'*Enquesta de població activa* (EPA) de l'Institut Nacional de Estadística, i com a tal utilitzada com a indicador de referència pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.¹

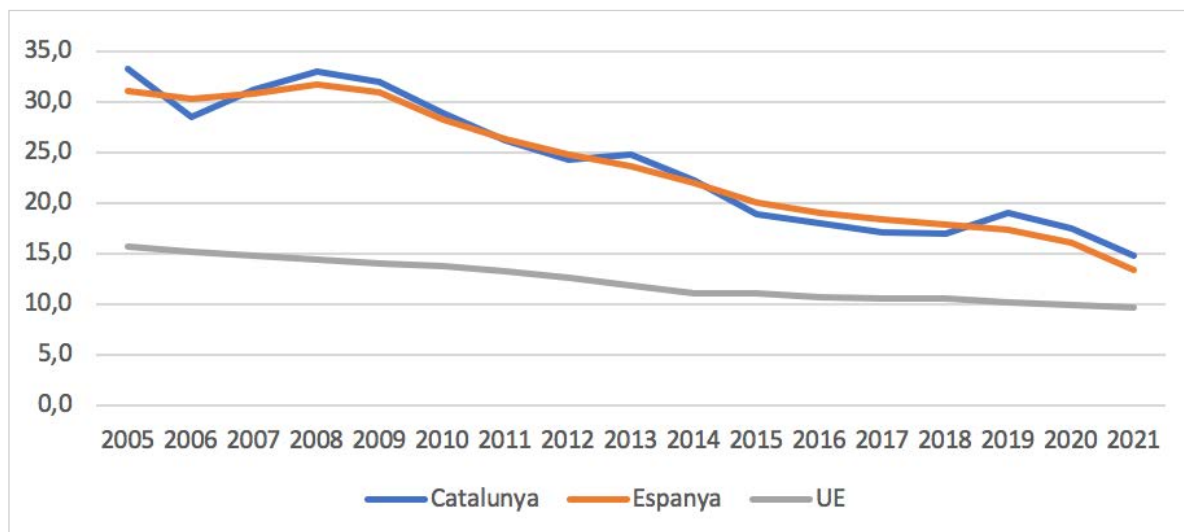
Donat que es tracta d'un indicador europeu i consolidat històricament, és possible identi-

1. En concret, l'EPA pregunta, d'una banda, “¿Ha realizado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación incluido en los planes oficiales de estudios?” i, d'altra banda, “¿Ha realizado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación fuera de los planes oficiales de estudio? (Comprende: cursos impartidos por academias, cursos en el centro de trabajo, cursos dirigidos a los desempleados, seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, etc.)”.

Segons el Departament, “L'expressió abandonament prematur dels estudis es refereix a les persones d'entre 18 i 24 anys entrevistades a l'*Enquesta de la força de treball* a la UE (en el cas català i espanyol, l'*Enquesta de població activa*) que compleixen les condicions següents: en primer lloc, el nivell més alt d'educació o formació que han assolit correspon al codis 0, 1 o 2 (menys que primària, primària i primera etapa d'educació secundària) de la classificació CINE-2011 (ISCED) i, en segon lloc, han declarat que no han rebut cap educació o formació en les quatre setmanes precedents a l'entrevista”.

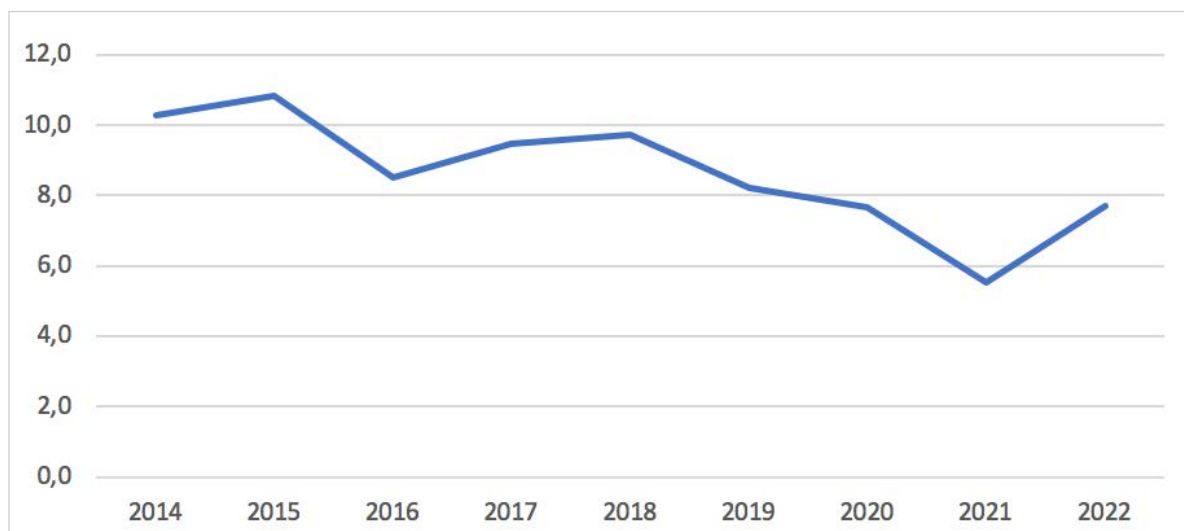
ficar que la situació de l'AEP a Catalunya (així com d'Espanya) és negativa comparativament, superior a la de majoria de regions europees. De totes maneres, l'evolució de l'AEP ha sigut francament positiva, i ha passat del 32,9% al 2008 a només el 16,9% el 2022.

Abandonament escolar a Catalunya, Espanya, i la UE, 2005-2021



Les úniques dades desagregades a nivell de ciutat són les de *Enquesta de serveis municipals (ESM)*; l'indicador s'obté a partir d'una pregunta que fa referència exclusivament als ensenyaments formals (ensenyaments inclosos als plans formals d'estudi) – amb la qual cosa, lamentablement, **no es poden comparar amb d'altres regions**.² En aquest sentit, metodològicament només és vàlid comparar les diferents edicions de l'*ESM* entre sí, però no pas comparar els resultats de Barcelona de l'*ESM* amb els obtinguts (via EPA) a nivell europeu, espanyol, o català. Comparant, doncs, les diferents edicions de l'*ESM* s'observa (a pesar de fortes oscil·lacions) **una tendència a la baixa de l'APE a Barcelona, que passa del 9,2% al 2014 fins a un 7,6% al 2022**.

Abandonament escolar prematur a Barcelona, 2014 – 2022

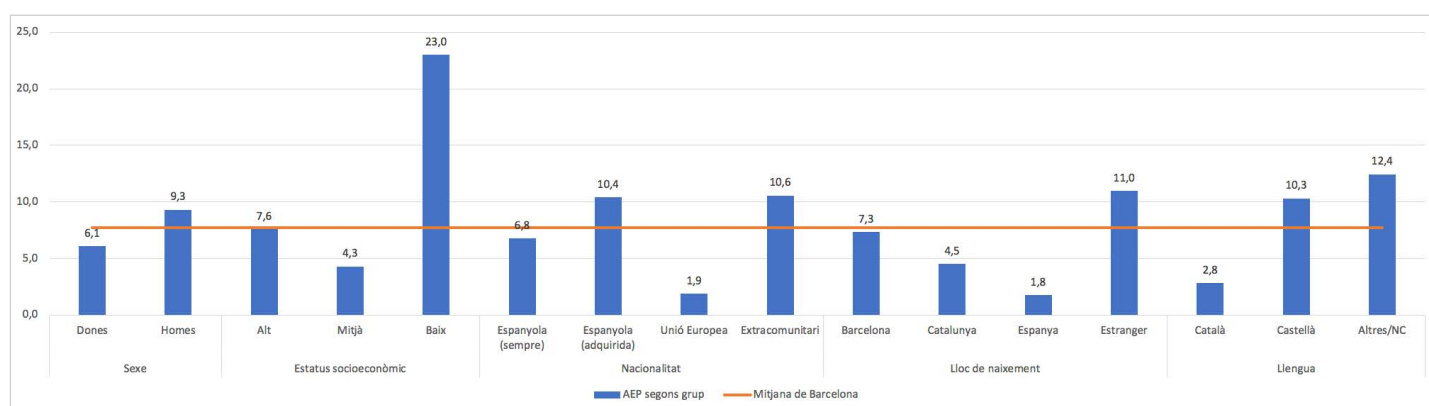


2. En concret, la pregunta del qüestionari de 2022 és: “(Té menys de 25 anys i com a molt ha finalitzat els estudis obligatoris: Q2<25 i Z6 = {01,02}) HA REALITZAT DURANT LES ÚLTIMES QUATRE SETMANES ALGUN TIPUS D'ESTUDI O FORMACIÓ INCLÒS ALS PLANS OFICIALS D'ESTUDI? ACLARIMENT: NO inclou els estudis fora dels plans oficials com cursos impartits per acadèmies, cursos al centre de treball, cursos dirigits a persones desempleades, seminaris, conferències, classes particulars rebudes, etc.)”.

De totes maneres, tal la com literatura acadèmica ha posat de relleu (també a Catalunya), l'AEP afecta especialment a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica.³ També les dades de l'ESM mostren **diferències molt importants en l'AEP segons grups socials, tant segons gènere (el 9,3% dels homes entre 18 – 24 anys no estudien, i només el 5,3% de les dones), estatus socioeconòmic (el 23,0% de les persones d'estatus socioeconòmic baix estan en AEP, en comparació al 7,6% de les d'alt estatus), i nacionalitat (el 6,8% de les persones de nacionalitat espanyola entre 18 i 24 anys no estudien, en contrast amb el 10,6% de les de nacionalitat estrangera)**. Les diferències en punts percentuals entre les categories mínimes i màximes d'AEP es troben, fonamentalment, en l'estatus socioeconòmic (15 punts percentuals), més que en les de gènere i nacionalitat (només 3 punts percentuals).

De totes maneres, **les diferències entre 2014 i l'actualitat s'han reduït dràsticament, en tots els grups analitzats – la qual cosa apunta a una major equitat educativa.**

Abandonament escolar prematur, segons sexe, estatus socioeconòmic, nacionalitat, lloc de naixement, i llengua



Diferència entre els extrems superiors i inferiors en relació a l'abandonament escolar prematur

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Diferència Estatus socioeconòmic alt menys baix	23,5	29,6	33,5	26,5	31,0	21,2	23,9	19,2	15,4
Diferència nacionalitat espanyola - extracomunitari	12,8	21,1	12,4	4,5	15,0	11,4	12,2	11,8	3,8
Diferència lloc de naixement Barcelona - Estranger	8,2	14,8	7,9	8,9	9,6	5,5	5,1	10,2	3,6
Diferència dona - home	-0,1	4,2	1,6	-2,7	-1,0	-2,6	0,3	-1,4	-3,2

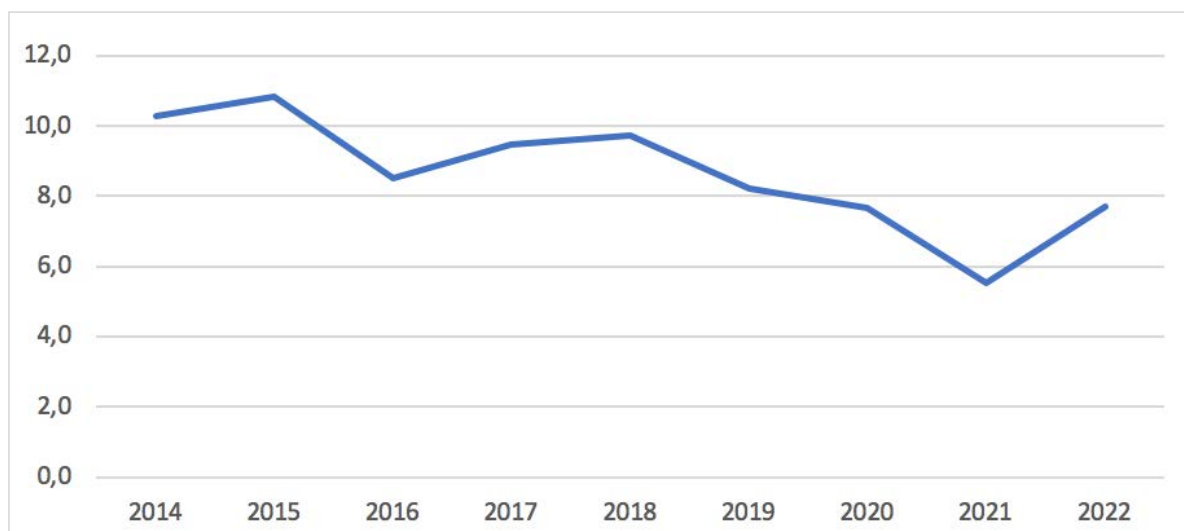
Els ensenyaments secundaris postobligatoris

L'accés a postobligatòria ha augmentat molt durant l'última dècada (especialment, als ensenyaments professionals). En concret, des de 2011-2012 fins a 2021-2022, la matrícula de Batxillerat ha passat de 21.622 alumnes fins a 23.934 (és a dir, +2.312), la de CFGM de 11.684 fins a 13.472 (+1.668), i la de CFGS de 18.481 fins a 22.156 (+3.675). Això representa creixements quasi exponencials del 10,7%, 14,1%, i 19,9%, respectivament.

Es tracta d'un creixement sostingut des de la crisi financera de 2008.

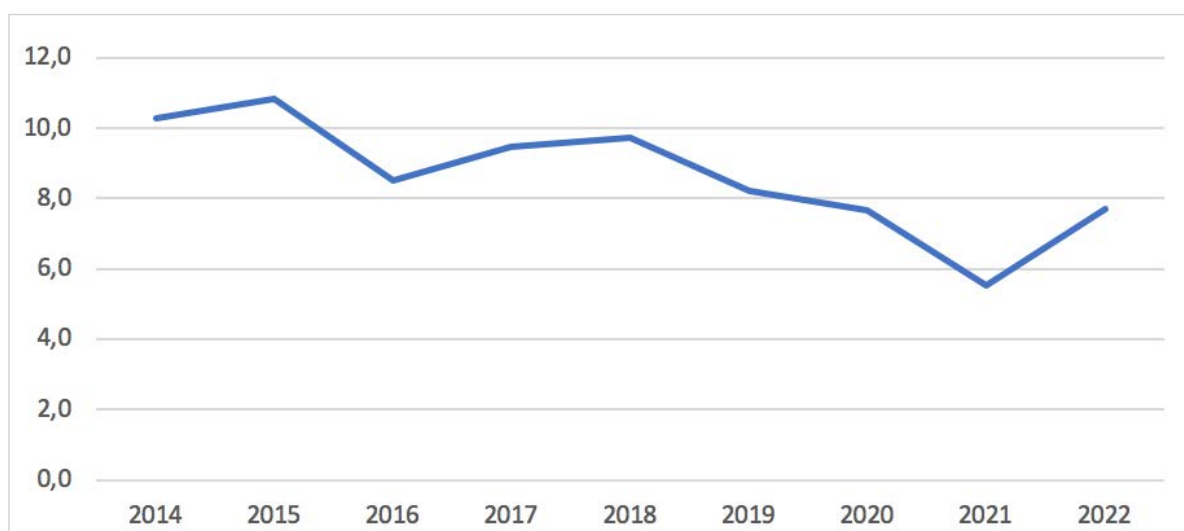
3. Estudis recents (Curran, i Montes, 2022) han tornat a posar en evidència que com l'AEP afecta injustificadament l'alumnat en situació socioeconòmicament vulnerable: és més habitual per als fills/es de persones d'estudis baixos (l'AEP dels fills/es de persones d'estudis secundaris o inferiors és d'entre 19 – 20%, mentre que el de fills/es d'estudis superiors tant sols del 4%) i en llars amb menor renda per càpita (el 18,8% de l'alumnat de llars del quartil 1 -amb menor renda- estan en situació d'AEP, mentre que en el quartil 4 -de major renda- només ho estan el 0,8%) (Curran, i Montes, 2022).

Fulla 54. Matricula dels ensenyaments secundaris postobligatoris, Barcelona, entre 2008-2009 i 2021-2022



El creixement ha estat molt diferent segons titularitats. **A Batxillerat, el creixement major ha estat del sector públic** (que ha crescut en +1.369, un increment del 17,9%) més que no pas del sector privat (+943, +6,7%), la qual cosa ha fet que el pes relatiu del sector públic arribin fins al 37,7%. **A CFGM, també el creixement ha estat superior al sector públic** (+1.634, +29,0%), mentre que el privat s'ha mantingut estable (+34, +0,6%) – així el sector públic ha crescut fins a representar el 54,0% de la matricula total. I, a la inversa, a CFGS el creixement ha estat del sector privat (+2.956, +29,9%), més que del públic (+719, +8,4%) -amb la qual cosa el sector públic matricula tant sols el 42,0% de l'alumnat. De totes maneres, les últimes dades -publicades pel CEB però no pas pel Departament, apunten a un canvi de tendència per a 2022-2023, amb una reducció de places del sector privat de CFGS.

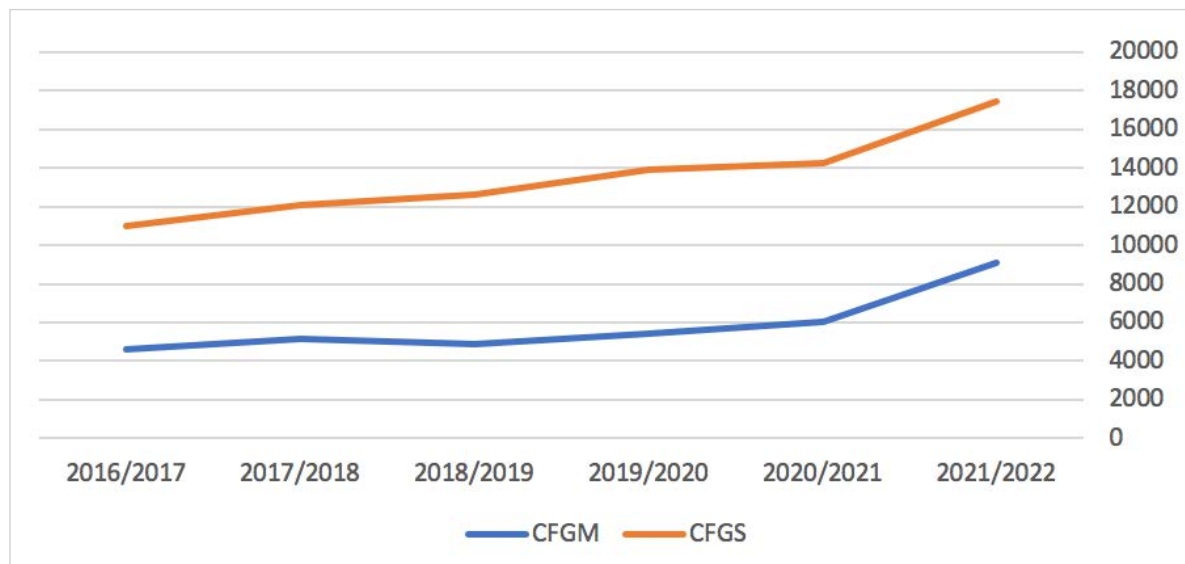
Fulla 55. Percentatge del sector públic dels ensenyaments secundaris postobligatoris, Barcelona entre 2008-2009 i 2021-2022



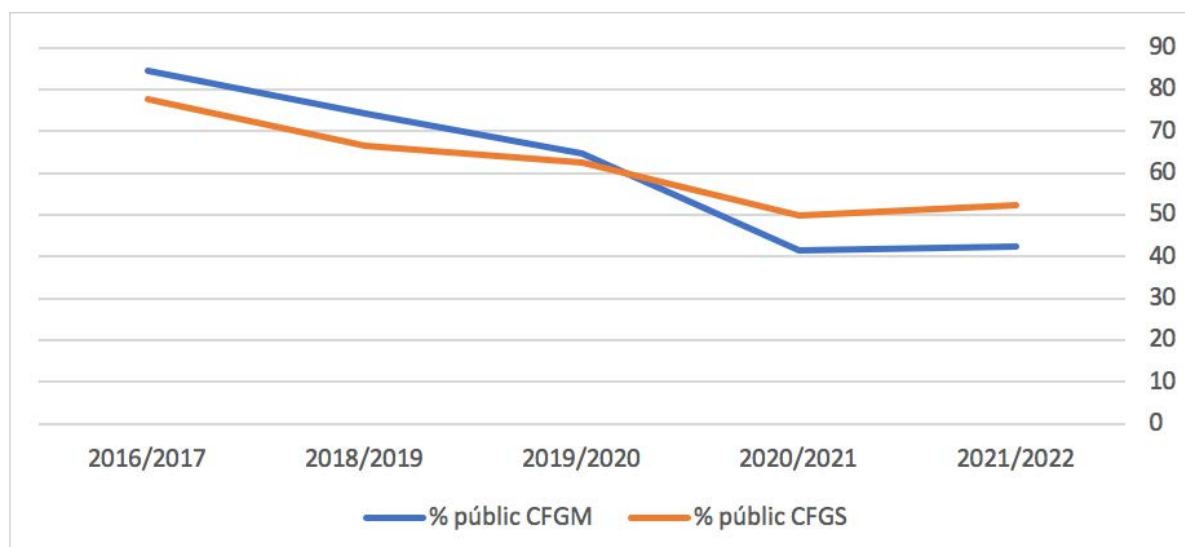
En paral·lel, **l'educació online, o a distància, de la FP ha experimentat també un gran creixement, especialment del sector privat (més que no pas en el sector públic)**. Així, si al curs 2015-2016 hi havia només 15.596 alumnes matriculats a la FP a distància, el 2021-2022 la matricula era de fins 26.522 (és a dir: +10.926 noves matrícules, un creixement del 70,1% en només sis cursos). Aquest creixement s'ha donat tant a CFGM (que, en el període, ha passat de 4.592 fins a

9.059 matrícules, és a dir, +4.467, un +97,3%) com a CFGS (de 11.004 fins a 17.463, per tant +6.459, un +58,6%). És important assenyalar que -a diferència dels ensenyaments presencials- la dinàmica de la matrícula és de privatització: així, el percentatge d'alumnat matriculat al sector públic és de només el 42% a CFGM i de 52% a CFGS. Aquesta dinàmica de privatització ha invertit una situació de quasi monopoli del sector públic de fa només uns cursos (al 2015-2016, la matrícula pública dels ensenyaments a distància era del 84% a CFGM i del 77% a CFGS).

Evolució de la matrícula de la FP a distància, Barcelona entre 2016-2017 i 2021-2022



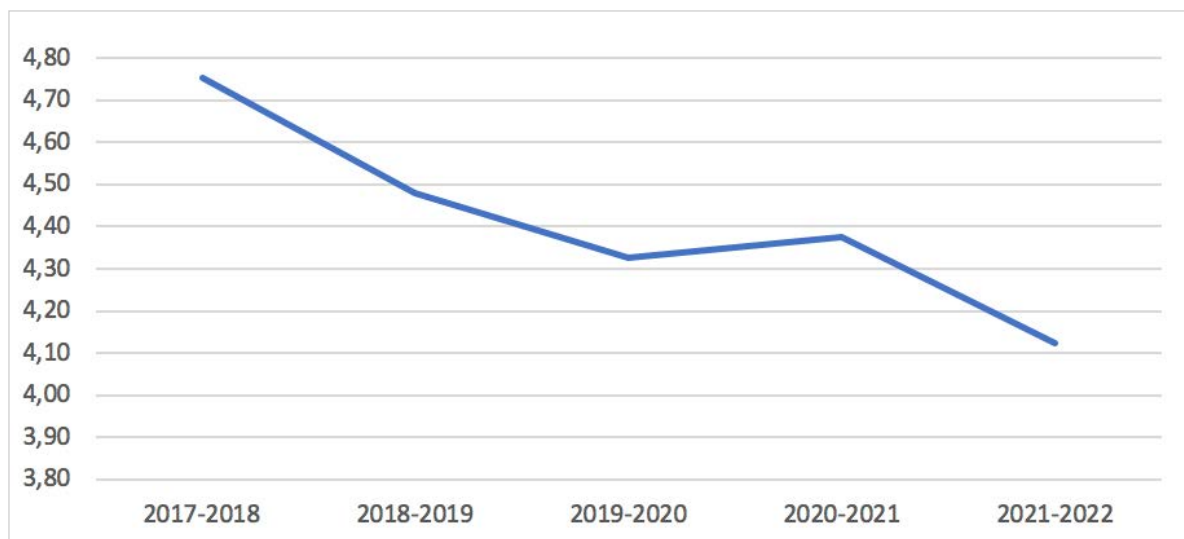
Evolució del percentatge de la matrícula pública de la FP a distància, Barcelona entre 2016-2017 i 2021-2022



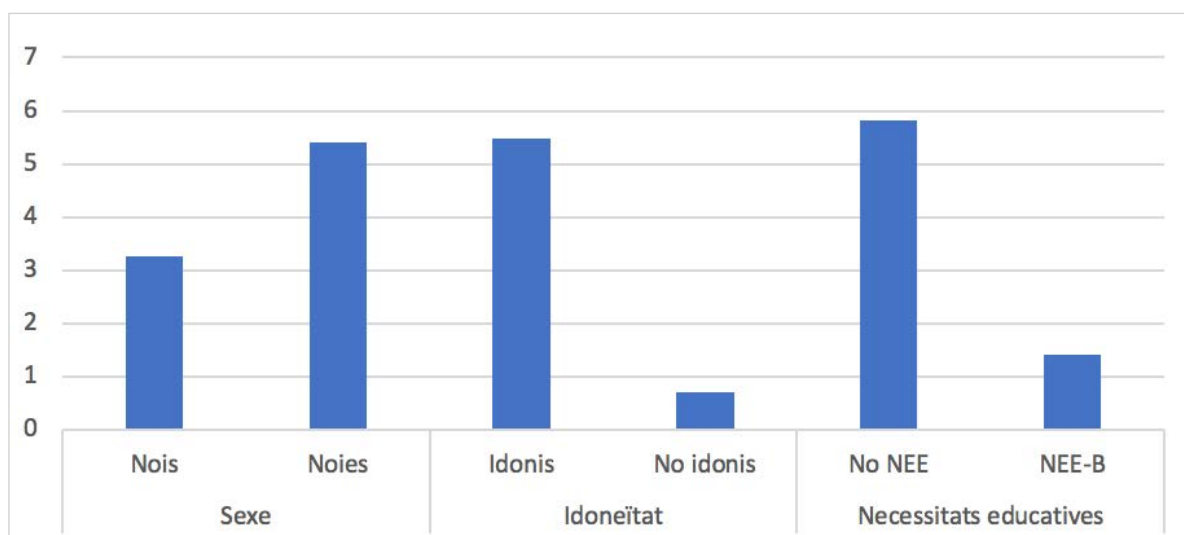
El creixement de la FP, superior a Batxillerat, ha permès pal·liar parcialment l'històric baix acadèmicista dels ensenyaments secundaris postobligatoris. De totes maneres, l'alumnat que finalitza l'ESO continua optant abassegadorament per Batxillerat. A partir de dades RALC, es pot identificar la continuïtat formativa als ensenyaments secundaris postobligatoris de l'alumnat que acaba 4t d'ESO: entre el cursos 2018-2019 i 2021-22, el percentatge d'alumnat que fa 1r de Batxillerat és aproximadament el 70%, mentre que el que fa un CFGM entre un 15 - 16% (entre un 9% i un 6% d'alumnat cada any no es troba en el sistema RALC) (CEB, 2022b). Dit d'una altra manera, **l'alumnat que finalitza 4t d'ESO opta per cursar Batxillerat per sobre de CFGM en una ràtio 4:1** (CEB, 2022b). Existeixen diferències importants segons característiques individuals o de trajectòria acadèmica: **els nois opten més per CFGM que no pas les noies (19,8% i 13,7%, respectivament);**

l'alumnat amb NESE-B també opta més per CFGM (28,6% per 12,2% dels qui no tenen NESE-B); i l'alumnat idoni -que ha repetit curs- també (37,0% en comparació al 13,8% dels qui presenta una edat idònia) (CEB, 2022b).

Ràtio acadèmica - professional, Barcelona, 2017 -2018 fins 2021-2022



Ràtio acadèmica professional segons característiques de l'alumnat



El creixement de la FP s'ha mantingut a pesar de la crònica infra-oferta, especialment del sector públic. Així, segons l'*Informe de tancament del curs 2021-2022 i inici de curs 2022-2023 dels ensenyaments postobligatoris* (CEB, 2022c), tant a CFGM com a CFGS hi ha un "desajust permanent en la relació oferta-demanda global i pública, [una situació de] manca d'oferta. A la privada-concertada, la relació és més ajustada però l'oferta supera la demanda". De manera similar, l'*ACE 2030* denuncia que "Barcelona té una oferta pública de CFGM encara insuficient, malgrat el creixements dels darrers anys, de la mateixa manera que succeeix també en el conjunt de Catalunya. Aquest curs, 2021-2022, l'augment de la demanda en centres sostinguts amb fons públics a la ciutat pel que fa a grau mitjà ha augmentat un 27%, amb 2035 preinscripcions més en relació al curs passat. A 23 de setembre l'oferta era de 7.801 places per 10.268 alumnat sol·licitant amb opció d'obtenir una plaça".

La taxa de demanda atesa de la FP és extremadament dispar, i reduïda en les especialitats de vídeo discjòquei i so; emergències sanitàries; cuina i gastronomia i confecció i moda a CFGM (on per cada plaça hi ha 2 demandes) i l'àmbit sanitari de CFGS. La

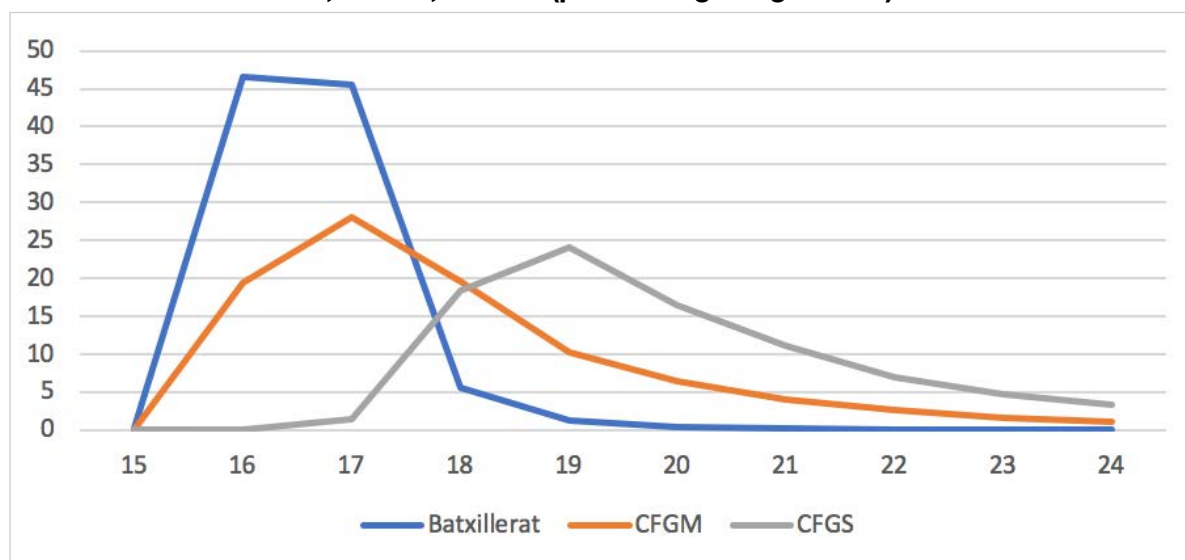
demanda de les especialitats formatives combina, entre d'altres, factors associats a: la continuïtat formativa, la vocació professional i, també, l'ocupabilitat projectada.

En termes de mobilitat, **Barcelona actua de facto com la capital educativa (especialment de FP) de l'àrea metropolitana**. Les dades del RALC i de l'[Estadística de la mobilitat obligada per raó d'estudis no universitaris](#) (EMOESC d'IDESCAT) mostren que els municipis amb menys població de l'Àrea metropolitana de Barcelona (AMB) tenen una escassa oferta de FP i, per això, els seus residents estudien cicles formatius a Barcelona.⁴ En conseqüència, **dins l'AMB es dona un procés de concentració de l'alumnat de l'FP, amb fluxos que tenen en origen els municipis metropolitans (sobretot, els petits) envers Barcelona**.

Especialment, els instituts que reben un major número d'alumnat resident de fora Barcelona són l'Institut Escola del Treball, l'Escola Professional Salesiana, l'Institut Mare de Déu de la Mercè, i l'Escola d'Hoteleria i Turisme (que ofereixen FP), i l'Institut Monlau (que ofereix FP i Batxillerat). Aquesta centralització envers Barcelona és resultat, d'una banda, de factors educatius, com la distribució de territorial de l'oferta educativa (desigual i heterogènia, on la FP es concentra als grans municipis i, sobretot, a la FP). I, d'altra banda, de les dinàmiques de mobilitat i l'accessibilitat al transport públic.

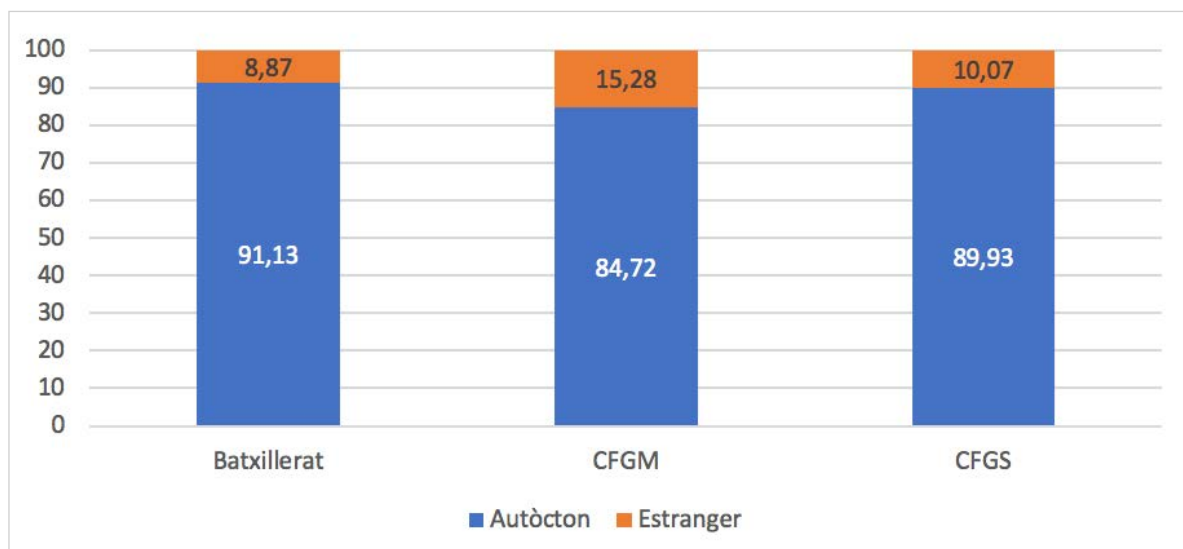
Per últim, l'increment exponencial de matrícula dels ensenyaments secundaris postobligatoris durant l'última dècada no ha alterat substancialment les **diferències en la composició social de l'alumnat de les diferents vies**. **L'alumnat de Batxillerat és comparativament el més jove, feminitzat, i autòcton, mentre que el de la FP és més envellit, sovint estranger, i masculinitzats, si bé hi ha moltes diferències internes segons especialitats formatives (algunes extremadament masculinitzades i, d'altres, de feminitzades)**. En concret, l'alumnat de Batxillerat és el més jove (el 92% de l'alumnat té entre 16 i 17 anys), amb major presència d'alumnat autòcton (el 91,1%), i més feminitzat (54,4% de dones). L'alumnat de CFGM és, comparativament, força major que el de Batxillerat: l'alumnat de CFGM de 16 i 17 anys només és el 47,5% del total, ja que hi ha molt alumnat de 18 anys (el 19,6%), i entre 20 - 24 anys (el 15,9%), amb major presència d'alumnat estranger (el 15,1%), més masculinitzat (59,5% d'homes). L'alumnat de CFGS és el més envellit -la qual cosa és coherent amb el fet que es tracta d'un nivell superior (el 85% té entre 18 i 24 anys), menor presència d'alumnat estranger que CFGM (el 10,1%), relativament masculinitzat (53,6% d'homes).

Fulla 70. Edat de l'alumnat de Batxillerat, CFGM, i CFGS (percentatge segons via) Barcelona 2020-2021

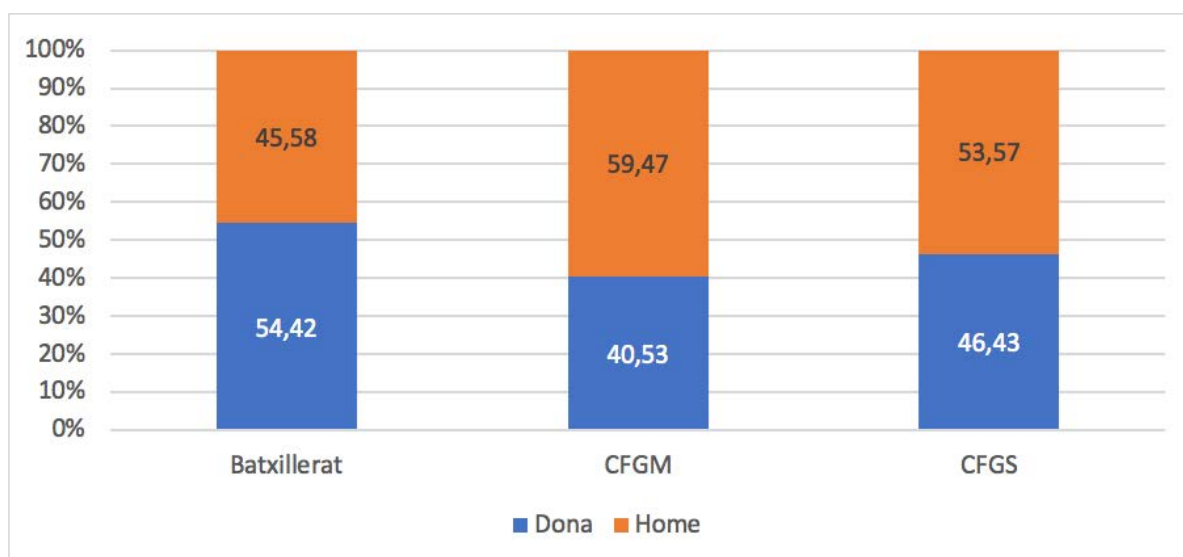


4. En concret, els municipis en els que l'alumnat estudia més cicles formatius a Barcelona són: la Palma de Cervelló (el 47,6% dels i les estudiants del municipi estudien a Barcelona), St. Just Desvern (37,3%), Esplugues de Llobregat (33,7%), St. Cugat del Vallès (33,5%), Corbera de Llobregat (29,4%), Torrelles de Llobregat (26,1%), el Papiol (25,0%), Begues (24,4%), St. Joan Despí (24,2%), l'Hospitalet de Llobregat (22,0%), Sta. Coloma de Gramenet (21,6%), Pallejà (19,3%), i St. Adrià de Besòs (19,2%).

Nacionalitat de l'alumnat de Batxillerat, CFGM, i CFGS (percentatge segons via), Barcelona 2020-2021



Sexe de l'alumnat de Batxillerat, CFGM, i CFGS (percentatge segons via), Barcelona 2020-2021

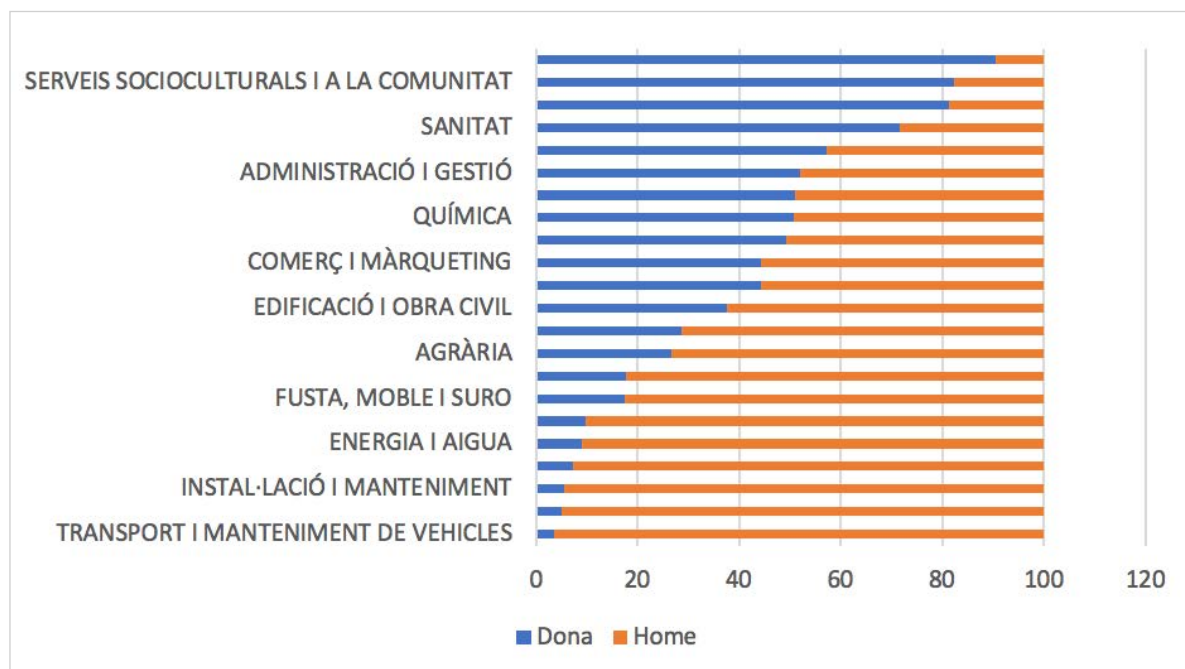


Cal assenyalar que **les diferències de composició social de l'alumnat segons vies es solapa amb les diferències entre titularitats**, públiques i privades. Per exemple, en tots els ensenyaments **la presència d'alumnat estranger és substancialment superior als centres públics que privats**. A Batxillerat, la presència d'alumnat estranger als centres públics és del 14,4% i als privats del 5,5% (una diferència de 8,9 punts percentuals); a CFGM el 21,2% de l'alumnat dels centres públics té la nacionalitat estrangera, i el 10,2% als centres privats (11 punts percentuals de diferència); i, pel que fa a CFGS, el 13,8% de l'alumnat dels centres públics és de nacionalitat estrangera, i només el 7,4% del de centres públics ho és (una diferència de 6,4 punts percentuals).

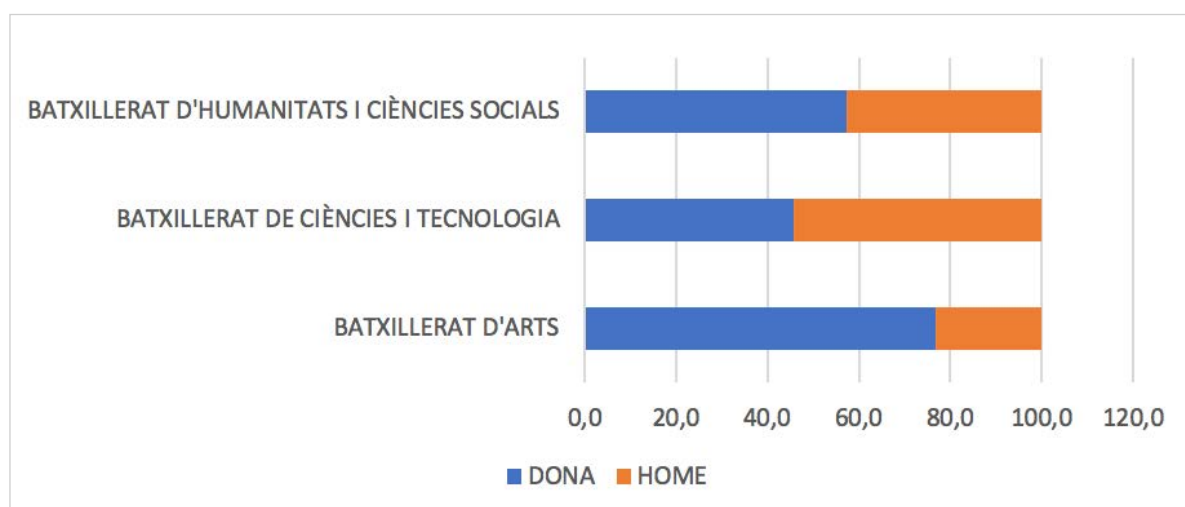
Igualment, **el biaix de gènere és molt acusat dins de cada especialitat formativa**. A Batxillerat, el percentatge de dones és superior al Batxillerat d'arts (76,8%), i a Humanitats i ciències socials (57,2%), i inferior a Ciències i tecnologia (45,8%). Així, les especialitats formatives de la FP (incloent CFGM i CFGS) més masculinitzades són Activitats físicoesportives (82,3% d'homes sobre el total), Fusta, moble i suro (82,5%), Fabricació mecànica (90,2%), Energia i aigua (90,9%), Informàtica i comunicacions (92,9%), Instal·lació i man-

teniment (94,4%), Electricitat i electrònica (94,9%), i Transport i manteniment de vehicles (96,6%). En contraposició, les vies més feminitzades són: Sanitat (71,5%), Tèxtil, confecció i pell (81,2%), Serveis socioculturals (82,4%), i Imatge personal (90,5%).

Sexe de l'alumnat de les especialitats formatives de FP (percentatge segons via), Barcelona 2020-2021

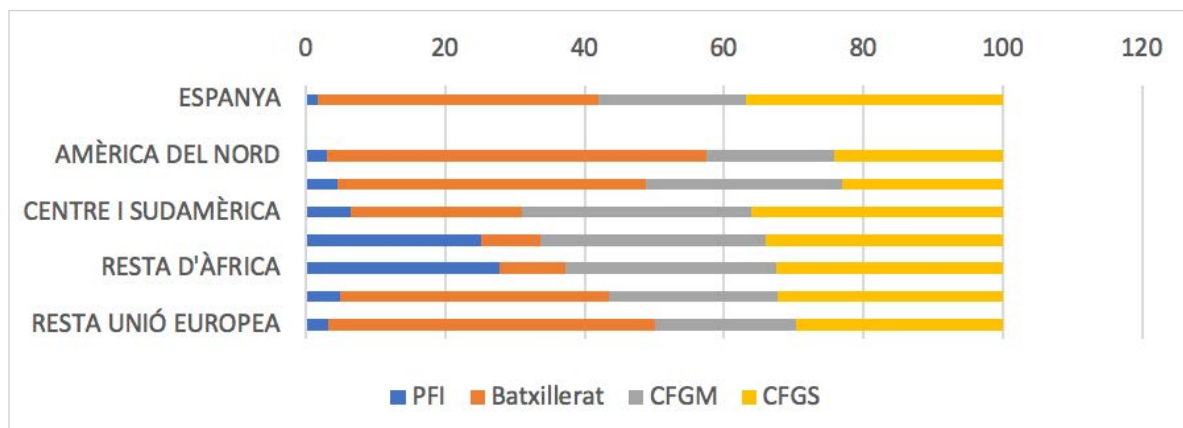


Sexe de l'alumnat de les especialitats formatives de Batxillerat (percentatge segons via), Barcelona 2020-2021



Alhora, **existeixen diferències substantives en la distribució de l'alumnat de nacionalitat estrangera als ensenyaments secundaris postobligatoris**. En primer lloc, l'alumnat d'algunes nacionalitats es concentra especialment a PFI, CFGM, i CFGS, com l'alumnat de nacionalitat Magrebí (el 25,2% del qual està matriculat a PFI, 32,9% a CFGM, i 36,1% a CFGS, i només 8,4% a Batxillerat) i el de la resta d'Àfrica (27,8% a PFI, 30,1% a CFGM, i 32,5% CFGS, i només 9,6% a Batxillerat). Després, l'alumnat de Centre i Sud Amèrica es concentra especialment a la FP -però no pas PFI: el 28,2% estudia CFGM, el 36,1% CFGS, un 6,4% PFI, i un 24,6% Batxillerat. En canvi, l'alumnat d'Àsia i Oceania, i d'Europa presenta una distribució molt similar a la de l'alumnat de nacionalitat espanyola, amb una presència de Batxillerat molt elevada. Així, l'alumnat d'Àsia i Oceania està matriculat a Batxillerat (44,1%), CFGM (28,2%), i CFGS (21,1%); el de la Unió Europea a Batxillerat (47,0%), CFGM (20,2%), i CFGS (29,17%), i el de la resta d'Europa a Batxillerat (38,6%), CFGM (24,3%), i CFGS (32,2%).

Matrícula de l'alumnat als ensenyaments secundaris postobligatoris (percentatge segons grups de nacionalitat), Barcelona 2021-2022



En les pàgines anteriors hem descrit l'accés als ensenyaments secundaris obligatoris i, en les següents, s'analitzaran els processos i resultats.

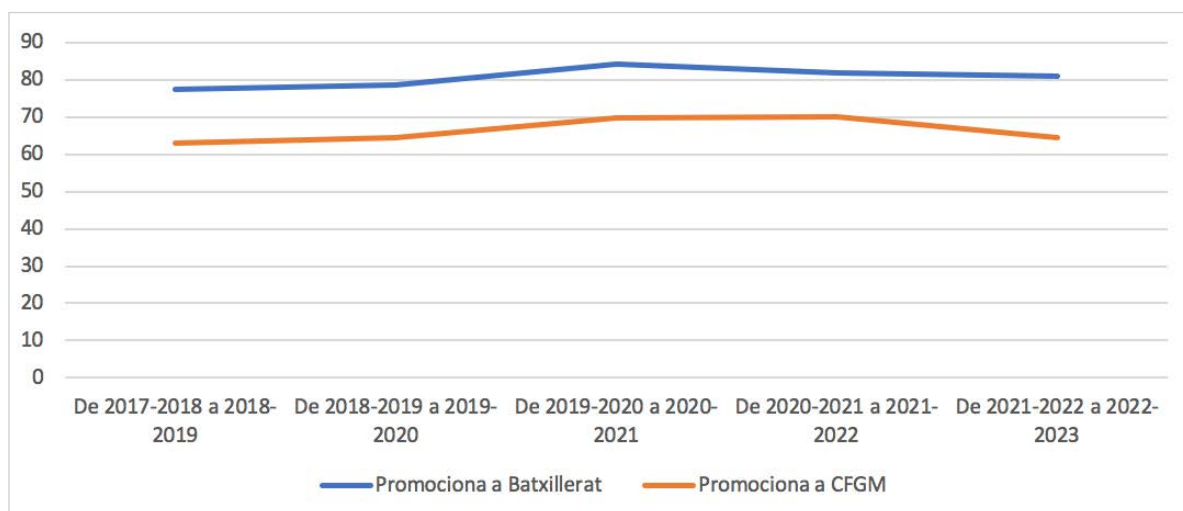
Pel que fa a processos, **la fidelització entre 1r i 2n de Batxillerat és del 81% (per tant, un 19% de l'alumnat de 1r no passa a 2n) i la de CFGM del 61% - és a dir: un 59% no passa de curs** (entre els cursos 2021-2022 i 2022-2023) (CEB, 2022b).⁵

Entre 2017-2018 i l'actualitat, hi hagut un lleuger increment de la fidelització de Batxillerat, però no pas a CFGM (CEB, 2022b).

A més a més, s'observa que l'alumnat més jove (de 18 anys i menys) fidelitza més (70,9%) més que no pas el més gran: 52,9% en l'alumnat d'entre 19 i 25 anys, i 65,7% en els majors de 25 anys (CEB, 2022b).

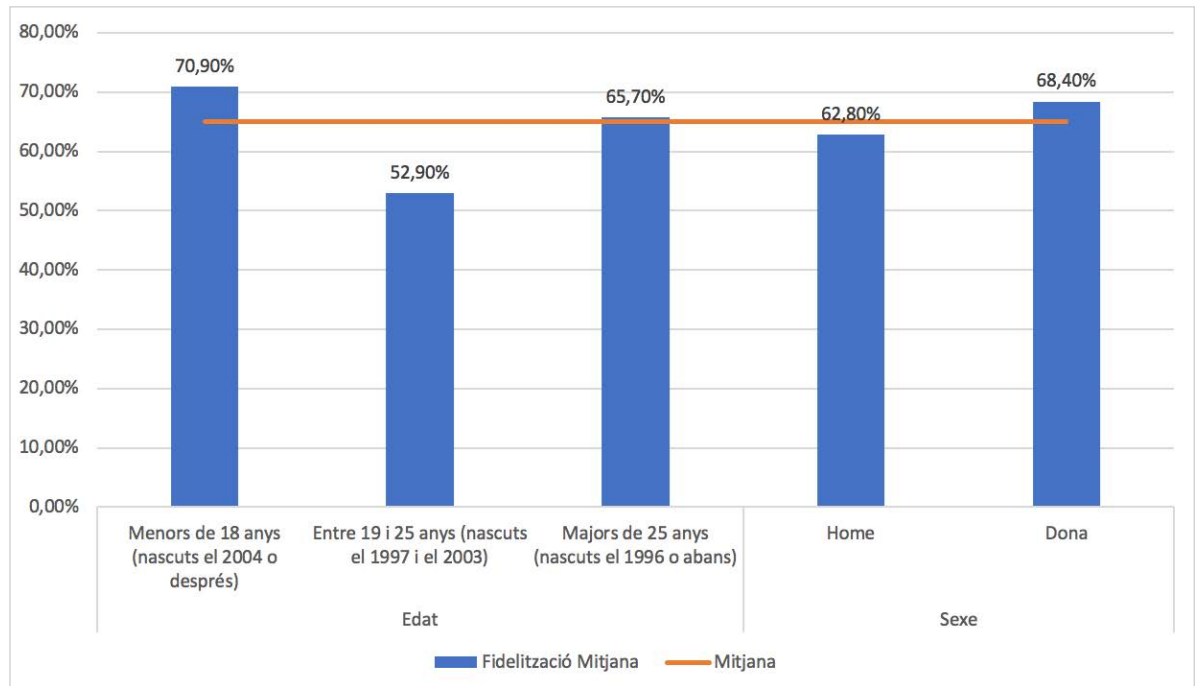
Existeixen diferències abismals de fidelització segons especialitat formativa de FP (de més de 37 punts percentuals): la fidelització és especialment baixa a Agrària (només el 44,6% passa de 1r a 2n), Instal·lació i manteniment de vehicles (45,6%), Fusta, moble i suro (45,6%), Fabricació mecànica (46,4%); en canvi la fidelització és més elevada a Serveis socioculturals (70,0%), Informàtica i comunicacions (70,4%), Imatge i so (76,0%), Arts gràfiques (77,3%), Energia i aigua (82,4%) (CEB, 2022b).

Evolució del percentatge d'alumnat que promociona a Batxillerat i FP, Barcelona entre 2017-2018 fins 2022-2023

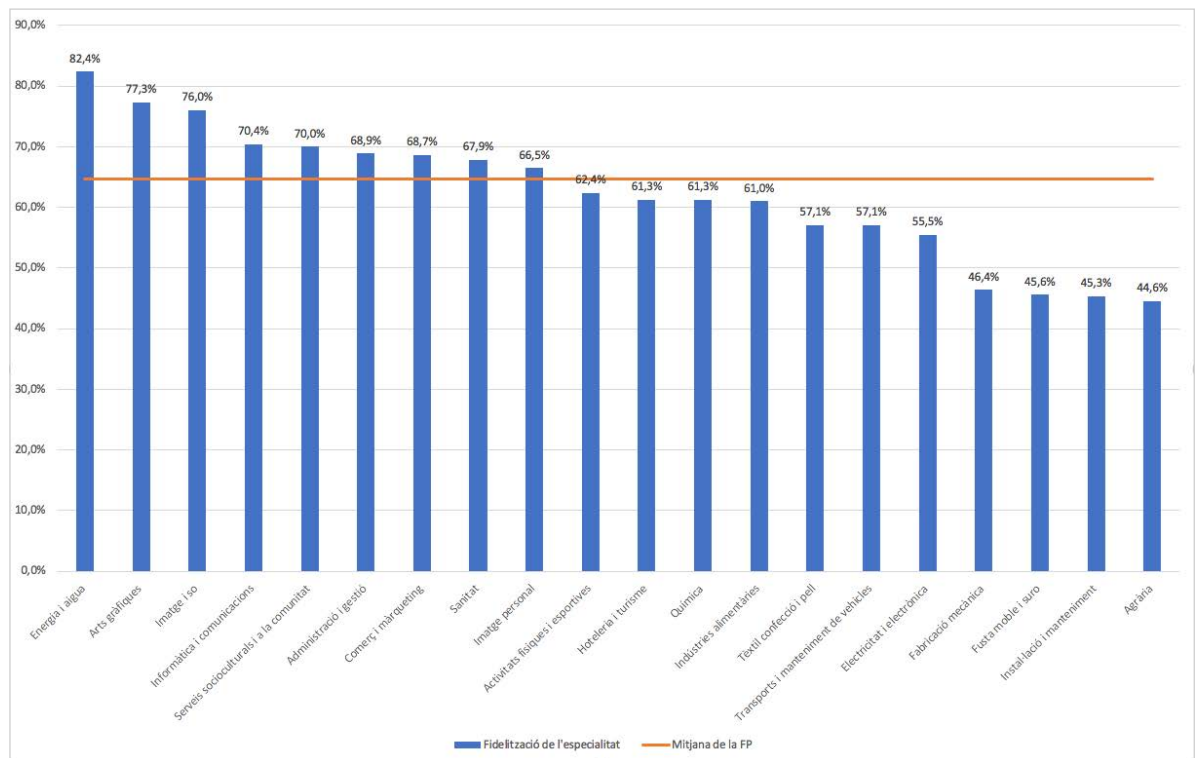


5. Aquestes dades confirma el que la literatura acadèmica ha reiterat, que l'AEP és produïda de manera especialment elevada als ensenyaments postobligatoris i, sobretot, a la FP. Així, es calcula que l'AEP es dona en un 9% de l'alumnat d'ESO, en un 24% del de Batxillerat, i en un 40% del de FP (Curran, i Montes, 2022).

Fidelització de l'alumnat, a Batxillerat i CFGM, segons característiques de l'alumnat, curs 2021-2022 a 2022-2023



Fidelització de les especialitats formatives de la FP, Barcelona, curs 2021-2022 a 2022-2023

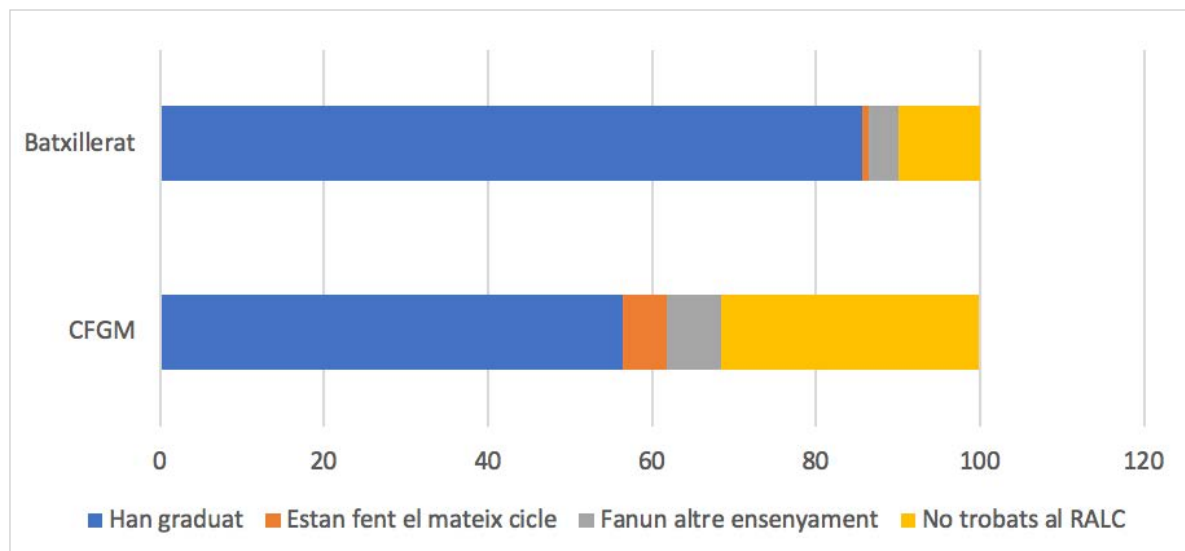


En termes de resultats educatius, a partir de l'anàlisi del RALC dut a terme pel Consorci d'Educació, s'observa que **l'alumnat que comença un CFGM només es gradua en un 56,5% -en algun ensenyament (una xifra molt inferior a la de Batxillerat, del 85,6%) (CEB, 2022b).**

Igualment, l'èxit acadèmic de l'alumnat en situació socioeconòmicament desafavorida és molt menor. Així, "la taxa de finalització de l'etapa postobligatòria és molt inferior en els

1.544 joves nascuts el 2001 que es troben en situació de vulnerabilitat socioeconòmica, sobretot si es compara amb la població general: mentre que en el conjunt de la cohort aquest indicador se situa en el 55%, entre els i les joves més desfavorits cau fins al 19%” (*Plena continuïtat formativa en l’etapa 16 – 18 i reducció de l’abandonament educatiu*, Informe de la Comissió de Treball del Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2022, p. 8). Aquestes evidències confirmen tendències similars que s’havien identificat en la literatura acadèmica (Termes, 2022).

Situació de l’alumnat que el 2019-2020 va començar 1r de CFGM o 1r de Batxillerat, Barcelona



Per últim, la **Formació Professional -tant de grau mitjà com superior- ha anat consolidant-se com una via de continuïtat acadèmica, i no només d’inserció laboral.**

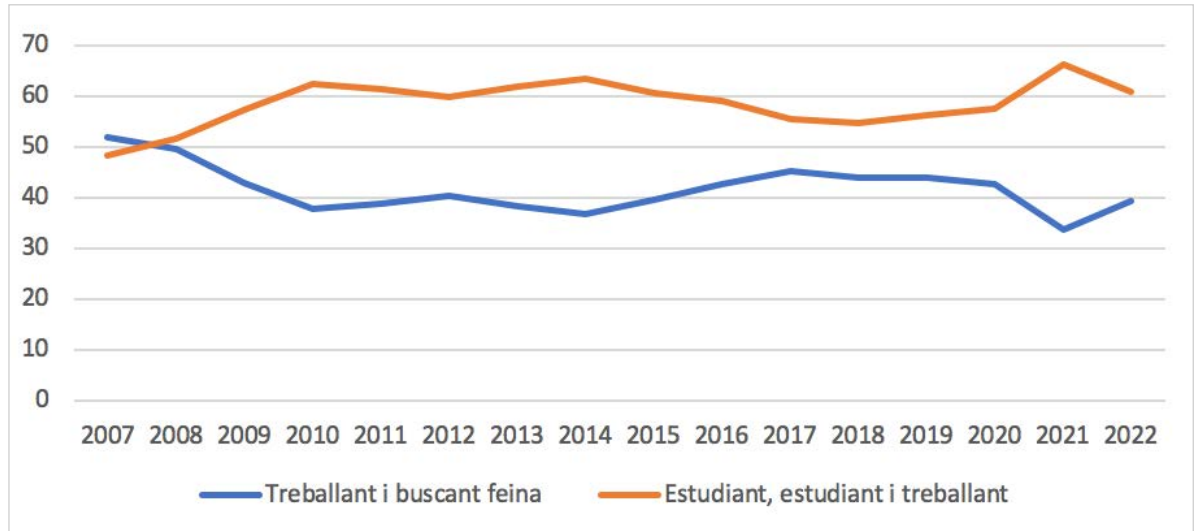
En primer lloc, l’accés tant a CFGM com CFGS s’ha consolidat a través de les vies acadèmiques (ESO, Batxillerat) i no a través de vies professionals internes. En concret, les vies prioritàries d’accés prioritàries són, per a CFGM, la via d’ESO (el 82,5% de l’alumnat) i les proves d’accés (7,8%); i, per a CFGS, les vies prioritàries són Batxillerat (51,6%), CFGM (23,2%) i un altre CFGS (10,5%).⁶

En segon lloc, la continuïtat acadèmica ha anat guanyant pes a la inserció laboral (si bé aquesta última és molt sensible a les oscil·lacions del mercat laboral juvenil). Les dades d’inserció laboral disponibles més fiables són l’*Estudi sobre la inserció laboral dels graduats d’ensenyaments professionals*, relatives al conjunt de Catalunya, i que assenyalen el següent. **El cicles formatius de grau mitjà són una via d’elevada continuïtat acadèmica: un de cada dos graduats i graduades de CFGM continuen estudiant** (48,6%, i si hi afegim els qui estudien i treballen, el percentatge arriba al 60,9%), en una ràtio que es manté des de 2010, i que és molt superior a, per exemple, el 2007 (quan era de només el 27,8%). En canvi, **CFGM ja no és una via d’inserció laboral: només un de cada quatre** (el 22,5%) dels i les graduades de CFGM estan en situació de treball exclusiu (una situació absolutament minoritària en relació a 2007, quan quasi la meitat dels i les graduades de CFGM treballaven i no estudiaven, el 46,0%). **Els graus superiors són simultàniament una via de continuïtat acadèmica i d’inserció laboral. Així, els i les graduades de CFGS es di-**

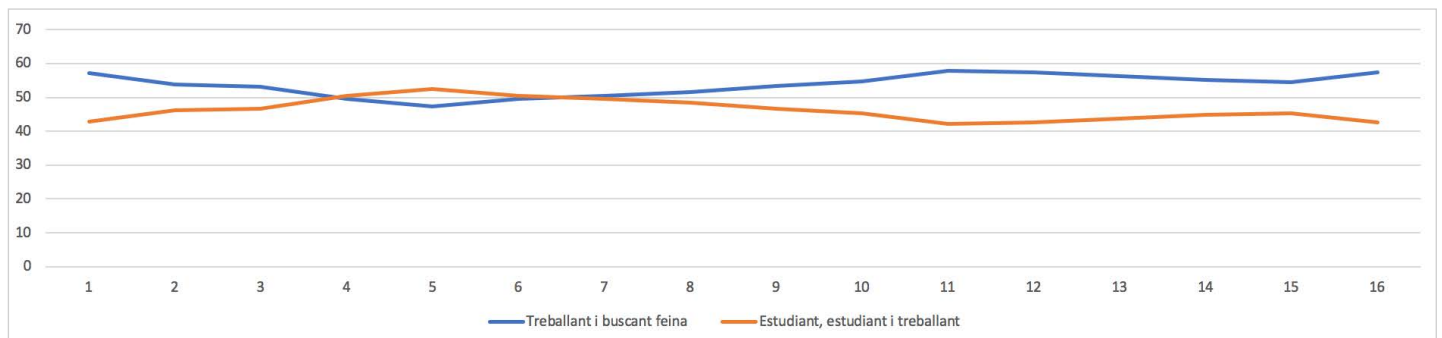
6. En concret, més de quatre de cada cinc alumnes de CFGM provenen d’ESO (el 82,5%, més de 8,8 punts percentuals que el 2013-2014, on hi accedien el 73,8%); les altres opcions són molt menors en relació a aquesta: proves d’accés (7,8%), CFGM (1,8%), Batxillerat (1,4%), i Altres (5,1%). Pel que fa a CFGS, l’accés és més divers, ja que poc més de la meitat de l’alumnat prové de Batxillerat (51,6%), una quarta part de CFGM (23,2%), i un de cada deu d’un altre CFGS (10,5%) (dades del curs 2020-2021). Pel que fa a l’evolució en relació a una dècada, s’observa l’increment de la vida d’accés a partir de CFGM (que al 2013-2014 era de només el 5,2%, si bé el curs específic d’accés i la prova d’accés eren molt majoritaris en aquell moment, ja que ambdós sumaven el 34,3% dels accessos a CFGM, mentre que en l’actualitat només el 8,1%), i una certa pèrdua de pes relatiu de la via de Batxillerat (al 2013-2014, del 55,8%, per tant una pèrdua de -4,2 punts percentuals).

videixen, en pràcticament meitats iguals entre els qui estudien, o estudien i treballen (el 42,6%) i els qui només treballen (44,2%). Cal assenyalar que el percentatge dels qui només treballen és molt sensible a les oscil·lacions del mercat laboral juvenil, i s'observa un menor percentatge dels qui només treballen durant els anys de crisi, 2010 - 2015, menor al 40%.

Situació de l'alumnat graduat de CFGM a Catalunya, 2007 - 2022



Situació de l'alumnat graduat de CFGS a Catalunya, 2007 - 2022



2 En resum

L'abandonament escolar prematur s'ha reduït els últims anys: de més del 10% a 2014 i 2015 fins a només 5,5% al 2021 i 7,7% al 2022. A més a més, tot i que encara elevades, han disminuït les distàncies existents entre grups socials (encara que continuen essent més elevades les taxes d'abandonament en homes que en dones, en persones nascudes a l'estranger que les nascudes a Barcelona, o les de persones en famílies de rendes baixes que les de rendes altes).

L'accés als ensenyaments secundaris postobligatoris ha augmentat molt, tant a Batxillerat com, sobretot, a FP – en les modalitats presencial i online. En concret, entre 2011-2012 fins 2021-2022, la matrícula de Batxillerat ha crescut un 10,7%, la de CFGM un 14,1%, i la de CFGS un 19,9% -en una tendència que es remunta a la crisi financera de 2008.

El superior creixement de la FP ha permès **pal·liar (però no eliminar) el biaix acadèmic dels ensenyaments secundaris postobligatoris.** De fet, **l'alumnat que finalitza l'ESO opta per cursar 1r de Batxillerat enlloc de 1r de CFGM en una ràtio 4:1.** De totes maneres, els nois opten més per CFGM que no pas les noies (19,8% i 13,7%, respectivament); l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica també opta més per CFGM (28,6% de l'alumnat identificat com a NESE-B per 12,2% dels qui no ho estan); i l'alumnat idoni -que sovint ha repetit curs- també (37,0% en comparació al 13,8% dels qui presenta una edat idònia).

El creixement de matrícula de Batxillerat i de CFGM presencial ha estat especialment important al sector públic, mentre que el de la FP a distància ha crescut sobretot al sector privat. Així, **els ensenyaments presencials i a distància de la FP presenten dinàmiques contraposades.** L'oferta pública de FP presencial (d'elevada qualitat pedagògica, i amb menors preus que els del sector privat) ha augmentat molt, i facilitat -sobretot a CFGM- un creixement sostingut de la matrícula pública. En canvi, si bé l'oferta a distància de la FP ha crescut exponencialment els últims anys (un +70,1% els últims sis cursos), ho ha fet especialment a través del sector privat. Aquesta dinàmica apunta a un reposicionament dels proveïdors privats d'ensenyaments professionalitzadors que, davant l'increment sostingut d'oferta i de matrícula pública de FP presencial, han aposat pels ensenyaments a distància – un creixent nínxol de mercat amb una oportunitat de lucre considerable.

El creixement de la FP presencial s'ha donat a pesar del dèficit històric de places a la ciutat, una infra-oferta persistent, especialment elevada en algunes especialitats forma-

tives, com vídeo discjòquei i so, emergències sanitàries, cuina i gastronomia, i confecció i moda (a CFGM) o les especialitats de l'àmbit sanitari (a CFGS).

Part d'aquesta infra-oferta és deguda al fet que Barcelona actua, de facto, com la capital educativa de l'àrea metropolitana (i escolaritza un gran contingent d'alumnat provinent de l'AMB).

La composició social de l'alumnat continua essent molt diferenciada: a Batxillerat hi ha més presència d'alumnat autòcton, i feminitzat, mentre que FP comparativament més d'alumnat estranger, i masculinitzat, si bé hi ha moltes diferències internes segons especialitats formatives (algunes extremadament masculinitzades i, d'altres, de feminitzades). Aquests canvis s'han mantingut estables a pesar de l'increment de matrícula de la FP.

La reducció de l'abandonament escolar prematur i l'increment de matrícula de Batxillerat i de FP apunten a una major accessibilitat dels ensenyaments secundaris postobligatoris. És una fita que s'apropa a la idea d'un model d'educació ampliada i universal entre els 16 i 18 anys.

De totes maneres, l'increment en l'accessibilitat als ensenyaments secundaris postobligatoris presenta també, almenys, quatre elements de preocupació en relació als processos i resultats educatius.

En primer lloc, **la millora de l'accessibilitat als ensenyaments secundaris postobligatoris s'ha donat en un context de persistents dificultats en els processos interns (com la fidelització) i resultats finals (com la graduació). A més a més, tant la fidelització com la graduació són significativament pitjors a CFGM que no pas a Batxillerat.** La fidelització de CFGM és del 61% (i especialment baixa en les famílies d'Agrària, Instal·lació i manteniment de vehicles, Fusta, moble i suro, i Fabricació mecànica) i la de Batxillerat del 81%. En termes de resultats, també la taxa de graduació és superior als ensenyaments acadèmics que als professionals: 56,5% a CFGM i del 85,6% a Batxillerat (CEB, 2022). Tot i això, en aquest període la **FP s'ha consolidat com una via de continuïtat acadèmica:** els i les graduades de CFGM que continuen estudiant – o estudiant i treballant- són del 60,9%, i els i les de CFGS el 42,6% (invertint la tendència de fa una dècada).

En segon lloc, **les persones en situació de major vulnerabilitat socioeconòmica presenten més nivells d'abandonament escolar prematur, i menor èxit acadèmic (tant en processos, fidelització, com en resultats, graduació) als ensenyaments secundaris postobligatoris.** És un element d'iniquitat que necessita ser redreçat.

En tercer lloc, a pesar d'un creixement de matrícula exponencial, **es mantenen algunes constants en la composició social de l'alumnat segons vies acadèmiques i professionals.**

I, en quatre lloc, **la planificació de la FP no té en compte el caràcter metropolità d'aquesta.** L'alumnat de FP de l'Àrea metropolitana de Barcelona presenta una gran mobilitat inter – municipal, que a la pràctica consisteix sobretot en un gran flux de centralització envers Barcelona (així, en molts municipis metropolitans, més de la meitat de l'alumnat de FP estudia a Barcelona). Conseqüentment, els instituts de FP de Barcelona matriculen molt alumnat no resident, un factor que desequilibra encara més la relació entre demanda i oferta, i tensiona la taxa de demanda atesa d'algunes especialitats formatives. Aquest fenomen (que ja ha estat denunciat en d'anteriors edicions de *l'Informe d'oportunitats educatives*) no està contemplat ni en la governança, ni en la planificació, ni en el finançament de la FP.

3 Experiències rellevants

- **El creixent ús de les dades censals del RALC, en estudis de l'Ajuntament i del CEB, per dur a terme estudis longitudinals sobre les trajectòries acadèmiques de les cohorts.** Això permet aproximacions molt més robustes metodològicament a l'abandonament escolar prematur, les trajectòries de secundària postobligatòria, i dels factors (socials, institucionals, escolars) associades a aquestes.
- **La consolidació dels programes de diversificació i d'inclusió al llarg d'ESO: l'Enginy, els programes de diversificació curricular amb estades a les empreses (PDC), i les unitats d'escolarització compartida (UEC).**

Els programes de diversificació i d'inclusió s'articulen a partir de la "piràmide de la inclusió educativa", que distingeix mesures i suports universals (les modalitats A i B d'Enginy); d'altres, mesures de suport addicional (la modalitat C d'Enginy) i, per últim, mesures i suports intensius (PDC, UEC).

El programa Enginy s'articula a través de projectes o tallers que esdevenen tasses d'oficis (de professions tecnològiques, artístiques, humanístiques, esportives, etc.). El programa té modalitats universals (les A i B), adreçades a l'alumnat dels quatre cursos d'ESO, com d'específiques a alumnat de 3r i 4t d'ESO en risc d'absentisme o d'abandonament escolar prematur (els "Oficis compartits").¹ Les modalitats universals (A i B) han augmentat: han passat de ser impartides, al 2014-2015 a 30 instituts, 628 alumnes, i 11 entitats col·laboradores fins a, al 2019-2020, 35 instituts, 840 alumnes, i 16 entitats col·laboradores. La modalitat C s'ha reduït als últims anys, passant de 31 instituts, 194 alumnes, i 6 entitats col·laboradores el 2014-2015 fins a 17 instituts, 146 alumnes, i 7 entitats col·laboradores.

Els PDC són una mesura d'atenció a la diversitat i a la inclusió educativa adreçada per a alumnat de 3r i 4t d'ESO que presenta dificultats d'aprenentatge. Es tracta de mesures intensives, específiques, i focalitzades, que comporten una organització curricular flexible, i un horari de permanència al centre diferent. Els PDC inclouen estades en entitats i empreses per facilitar l'adquisició d'habilitats personals necessàries per a la vida adulta i professional. Els PDC es van iniciar al 2012-2013, amb una prova pilot en cinc instituts públics de Nou Barris i, actualment, al curs 2019-2020, el programa ha escalat fins a cinc districtes, instituts (dels quals, 20 públics), i 243 joves.

1. Les modalitats adreçades a tot l'alumnat dels quatre cursos d'ESO (A i B) es duen a terme a través de sessions setmanals (de entre dues i tres hores) per a grups heterogenis -d'entre 15 i 20 alumnes per centre. Les modalitats d'alumnat en risc d'absentisme o abandonament escolar prematur (modalitat C), els i les joves, un cop per setmana, realitzen un projecte professionalitzades de caràcter pràctic, en un taller d'oficis.

Les UEC també recusen recursos de caràcter intensiu, adreçades a l'alumnat de 2n cicle de l'ESO, amb dificultats d'aprenentatge, absentisme vinculades sovint a desafecció conductual (rebuig escolar, comportaments disruptius). Les UEC funcionen en entorns reduïts i flexibles, que es duen a terme en un centre especialitzat (no pas a l'institut ordinari). Actualment, existeixen 14 UEC amb capacitat per atendre 230 joves d'entre 14 i 16 anys.

La combinació d'aquests programes es considera que té un impacte positiu en termes de reducció de l'abandonament escolar prematur, i d'increment de les possibilitats d'accés a la secundària postobligatòria.

El programa **Coach: orientació professional**, que té com a objectiu motivar als/les joves provinents d'una experiència escolar fràgil i/o en situació de vulnerabilitat perquè continuïn estudiant.

- **Les jornades de formació sobre orientació educativa en les transicions a la secundària postobligatòria**, que inclouen: la *Jornada de reflexió sobre els PDC* (36 participants, 2018), la *jornada Atendre i entendre la diversitat als CFGM* (63 participants, 2018), *Noves orientacions i pràctiques amb èxit* (59 participants, 2019), la *Jornada d'orientació a tutors i tutores i orientadors i orientadores de centre* (86 assistents, 2019), i les *Jornades d'orientació educativa a tutors i tutores i orientadors i orientadores de centre* (104 assistents, 2019).
- **Les actuacions d'acompanyament a les transicions a la secundària postobligatòria**, a través de serveis d'orientació (el Servei Orientació Pla Jove, SOPJ), i de plans d'acompanyament (el Pla d'acompanyament a joves en situació de vulnerabilitat, Pla d'acompanyament a l'alumnat de 4t d'ESO cap als ensenyaments postobligatoris).

El **Servei Orientació Pla Jove (SOPJ)** s'adreça a alumnat amb diversos perfils: alumnat que prové de l'ESO i que té un nivell baix de competències acadèmiques, i joves que no provenen de l'etapa obligatòria (que han abandonat els estudis, o d'incorporació tardana al sistema educatiu). El SOPJ intervé en l'orientació acadèmica durant l'ESO i, també, l'acompanyament en l'adaptació als nous estudis. L'equip del SOPJ (17 professionals) va atendre, al 2019-2020, 4.185 joves (un sensible increment des de 2017-2018, quan va atendre 4.033 joves).

El Pla d'acompanyament a joves en situació de vulnerabilitat, iniciat al 2019-2020, identifica, orienta, assessora i acompanya l'alumnat de 4t d'ESO en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica amb l'objectiu de garantir que accedeix a la formació postobligatòria que li resulta més motivadora i adequada. Les accions del Pla inclouen -entre d'altres: la detecció de l'alumnat en risc d'AEP; l'assessorament per part de professionals del SOPJ; la distribució de l'alumnat NEE A i NEE B del Pla d'acompanyament per part de la Comissió de Garanties d'Admissió de Postobligatoris en els estudis desitjats i en què van ser orientats en funció de l'oferta; l'assignació de recursos específics de suport per als alumnes en situacions socioeconòmiques desfavorides; i la provisió de recursos de monitoratge a tot l'alumnat amb NEE A per a la seva escolarització als ensenyaments postobligatoris si en gaudia durant l'escolarització obligatòria. Al 2019-2020, 2.487 joves es van beneficiar d'aquest pla.

El Pla d'acompanyament a l'alumnat de 4t d'ESO cap als ensenyaments postobligatoris, adreçat a acompanyar i orientar l'alumnat en aquest trànsit especialment crític. El pla està adreçat alumnat amb necessitats educatives especials (tant NEE-A com NEE-B), alumnat vulnerable acadèmicament (és a dir, alumnat no idoni), alumnat que s'ha incorporat al sistema educatiu a partir de 3r d'ESO, i alumnat que participa en projectes de diversificació curricular i de les UEC. El Pla ofereix -entre d'altres: suport en la inscripció i matrícula; gestió de la reserva de places; increment de ràtios en els estudis amb major demanda; finançament de la matrícula i de quotes de material; i provisió de monitoratge (com vetlladores) per a l'alumnat que n'ha tingut durant l'ESO (CEB, 2022a).

- **Els canvis estructurals de l'educació secundària postobligatòria: el BatxPro, i la FP Dual.**

El BatxPro és una proposta, iniciada al 2019-2020, adreçada a l'alumnat de Batxillerat que vol cursar un CFGS; amb la qual cosa, la fita de Batxillerat no és la superació de les PAU, sinó models d'aprenentatge més competencials. El BatxPro s'ofereix a nou instituts de la ciutat.

La FP Dual, un model de formació en alternança entre centre educatiu que inclou entre 80 i 100 hores de formació en centres de treball (FCT). Al curs 2019-2020, 246 alumnes van participar de la FP dual (un 5,5% de l'alumnat de 2n de CFGM). La participació de la FP Dual és molt desigual segons especialitats formatives, i és especialment elevada a Jardineria i floristeria, Activitats comercials (moda), o la família d'Instal·lació i manteniment.

- **La creixent mobilitat internacional de la FP**, articulada fonamentalment a partir dels programes Erasmus+ i Garantia juvenil. Al 2022 es calcula que més de 300 alumnes i docents de FP (de 48 centres de la ciutat) van gaudir d'aquesta oportunitat de mobilitat internacional de FP a Barcelona.

- **Els programes de suport educatiu a la secundària postobligatòria: els programes Projecta't, el Reprèn, el Reprèn Pro, i el Prometeus.**

El [programa Projecta't](#) ofereix a l'alumnat de 1r de Batxillerat o de CFGM amb nivell baix de competències bàsiques unes sessions (de reforç acadèmic i d'hàbits de treball autònom), en horari extraescolar dues tardes a la setmana. Al 2020-2021 hi van participar 312 alumnes provinents de 13 grups de batxillerat i 13 grups de CFGM, amb una ràtio de 12 alumnes per grup.

El programa Reprèn detecta l'alumnat amb desvinculació i desafecció a 1r de Batxillerat o de CFGM i se li ofereix una opció de canvi d'ensenyament, com a mesura de prevenció d'un potencial abandonament escolar prematur. Al 2019-2020 es van detectar 176 alumnes, i se'n va canviar i reubicar 96 (la resta ha rebut seguiment per part del Pla Jove).

El [Reprèn Pro](#) és un mòdul de noves oportunitats per a l'alumnat graduat en ESO que no cursa cap ensenyament postobligatori. El mòdul orienta, capacita i completa la competències acadèmiques d'aquest alumnat, per tal de trobar una proposta d'ensenyaments postobligatoris el curs següent; el curs és de 25 hores setmanals. El mòdul, iniciat al 2021, s'implementa als Centres de formació d'adults (CFA) La Pau i Francesc Layret, on hi son matriculats 35 alumnes.

El Prometeus és un programa d'orientació comunitària que, iniciat al 2016 al Raval, i emmarcat en el Pla de Barris i Barcelona Ciència i Universitats, s'adreça a incrementar l'accés a les universitats a l'alumnat dels instituts públics de barris amb un índex d'universitaris inferior a la mitjana urbana, a partir d'incentivar, motivar, acompanyar i tutoritzar a l'alumnat d'aquests centres.² Actualment, a part del Raval, també es duu a terme als barris del Besòs i el Maresme, la Verneda i la Pau i els barris de la Zona Nord (Ciutat Meridiana, Vallbona i Torre Baró). El curs 2019-2020 el programa Prometeus ha acompanyat 122 estudiants en la fase universitària o d'estudis de CFGS. Dels joves del Raval que van iniciar el programa l'any 2016, un 95% ha assolit la titulació de grau universitari.

- **La consolidació i l'ampliació de l'Escola de segones oportunitats (em2o).** L'em2o té per

2. El programa s'articula en quatre fases seqüencials (institut, transició als estudis superiors, universitat, i inserció laboral), i ofereix acompanyament educatiu personalitzat i dotació econòmica per afrontar les despeses derivades dels estudis universitaris. En concret, el programa ofereix un suport i un acompanyament personalitzat -per part d'un equip professional- a l'alumnat des de l'institut fins a la universitat (on l'acompanyament s'adequa per tal d'afavorir-ne l'èxit acadèmic); i, també, inclou una dotació econòmica per cobrir despeses de transport, reforç acadèmic, i suport material; per últim, al finalitzar els estudis, Barcelona Activa ofereix suport per facilitar la inserció laboral de l'alumnat participant. És un programa, doncs, que s'emmarca plenament en una política d'èxit acadèmic (en la mesura que promou la incorporació a la universitat) i, sobretot, d'equitat social i educativa (ja que vetlla perquè l'accés a la universitat sigui independent dels condicionants econòmics i socials).

objectiu refer trajectòries educatives per a joves d'entre 16 i 21 anys que han interromput el seu itinerari en l'etapa obligatòria (abandonament escolar prematur) o en l'etapa post obligatòria.³ El programa formatiu que s'ofereix té una durada equivalent a dos cursos, que van de setembre a juny. Al curs 2022-2023 s'ha augmentat el pressupost, augmentat el número de places (fins a arribar a 45 per any), ampliat el personal, i inaugurat un nou equipament (a l'Espai Jove de les Basses, Nou Barris). Cal assenyalar en clau positiva, també, que el programa ha estat [recentment avaluat per Ivàlua](#), la qual cosa ha permès identificar aspectes de millora per al futur immediat.

- **El procés de preinscripció de la FP, en una doble fase, i l'èmfasi en la via d'accés de 4t d'ESO.** En un context d'excessiu AEP, el canvi de prioritització beneficia la continuïtat als estudis secundaris postobligatoris i, per tant, independentment de la controvèrsia generada, és positiu en termes d'equitat educativa.
- **La inclusió de l'Institut Escola del Treball com un dels 44 centres que formaran part la xarxa estatal de centres d'excel·lència de formació professional.** Els tres instituts El conjunt dels tres centres catalans que formen part de la xarxa rebran una dotació de prop de 3 milions d'euros, "que serviran per impulsar la transformació metodològica i digital dels seus espais i equipaments, la incorporació de tecnologia disruptiva aplicada, la transformació del professorat, el desenvolupament de projectes d'innovació i el treball en xarxa", tal com [informa](#) el Departament d'Educació.



3. En concret, l'em2o ofereix: "L'oportunitat que cada jove construeixi, amb el suport d'un tutor/a de referència, el seu recorregut formatiu ajustat a les seves necessitats i interessos. / Formacions tècniques professionals ("tastets d'oficis", programes de formació i inserció, certificats de professionalitat, cicles de formació professional de grau mig i superior, certificats de professionalitat, formacions a mida). / Un equip de professionals interdisciplinari format per persones de l'àmbit de l'educació, l'orientació laboral, la psicologia i el treball comunitari. / Generar espais d'orientació, acompanyament i suport educatiu. / Obrir portes que permetin accedir a diferents nivells educatius i acreditacions professionals."

4 Recomanacions

- **Millorar la diagnosi de l'abandonament escolar prematur, i el seguiment de l'alumnat al finalitzar la secundària obligatòria (amb o sense graduat d'ESO).** Avui en dia no disposem d'una informació exacta i sistemàtica d'aquests fenòmens, a pesar de que són centrals a l'hora de planificar els ensenyaments secundaris postobligatoris, tal com s'ha alertat en anteriors edicions de l'*Informe d'oportunitats educatives*. A diferència d'anteriors edicions, però, en els últims anys l'administració ha realitzat i encarregat estudis de seguiment de cohort a partir del RALC que, parcialment, cobreixen aquesta manca d'informació. De totes maneres, continua essent necessari sistematitzar més aquesta anàlisi i diagnosi.

Per això es recomana dur a terme estudis qualitius i quantitius (fonamentalment, a partir del RALC) per identificar els factors de risc de l'AEP, quantificar l'AEP, identificar-ne les diferents tipologies i casuístiques, i fer seguiment de les trajectòries de l'alumnat al finalitzar l'ESO (especialment, d'alumnat de CFGM, vista la seva poca fidelització).

Es tracta d'un objectiu compartit per l'*ACE 2030*, que planteja com a línia d'acció: "Generar coneixement precís de la ciutat per dimensionar i comprendre, tant qualitativament com quantitativament, l'abast de les diverses formes de l'abandonament educatiu a la ciutat (diagnòstic i traçabilitat) i actuar decididament sobre les diverses formes de l'abandonament."

Igualment, és necessari incorporar al RALC els serveis educatius que actualment en queden fora (centres de formació d'adults, programes de formació i inserció...), i per això es recomana demanar-ne la seva inclusió al Departament d'Educació.

- **Incloure a l'Enquesta de Serveis Municipals (ESM) una pregunta relativa, específicament, a la realització d'estudis no formals,** per tal de fer-la homologable amb la LFS europea o la EPA espanyola, de tal manera que els resultats de Barcelona siguin comparables regional i internacionalment.
- **Ampliar les accions per identificar i orientar a l'alumnat més vulnerable al finalitzar els ensenyaments obligatoris envers els postobligatoris.** Els actuals serveis (SOPJ) i plans (el Pla d'acompanyament a joves en situació de vulnerabilitat, Pla d'acompanyament a l'alumnat de 4t d'ESO cap als ensenyaments postobligatoris) són unes bones iniciatives en aquest sentit; però és necessari avançar més en aquesta direcció (p.ex., en termes de cobertura).
- **Ampliar les mesures d'acompanyament i de suport acadèmic per a l'alumnat de 1r de CFGM o Batxillerat amb nivells baixos de competències,** per tal d'incrementar-ne la cobertura, i en últim terme augmentar la fidelització i la promoció de l'alumnat beneficiari d'aquestes mesures. La implementació dels programes Projecta't, Reprèn, Reprèn Pro, i Prometeus és indubtablement positiva, però la seva cobertura (312, 176, 35, i 122 alumnes, respectivament) pot incrementar-se i, així, augmentar l'impacte del programa.

Aquesta recomanació s'inspira, també, en el suggeriment de l'informe de la CT, "El balanç d'actuacions realitzades amb la fita de reduir l'abandonament prematur a Barcelona es podria sintetitzar afirmant que s'ha avançat i s'han consolidat les actuacions preventives a l'ESO, la millora en la detecció de necessitats educatives i en l'acompanyament al col·lectiu d'alumnes més vulnerables, i que s'han iniciat, a tall de pilotatge i de manera encara incipient, transformacions estructurals en l'etapa postobligatòria que apunten el camí que cal seguir. S'ha posat de manifest que el repte per als propers anys seria estendre les millores de manera sistèmica (superant l'etapa d'experimentació) i concentrar els esforços i els recursos per assolir la plena continuïtat dels estudis postobligatoris" (*Plena continuïtat formativa en l'etapa 16 – 18 i reducció de l'abandonament educatiu*, Informe de la Comissió de Treball del Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2022, p. 9).

- **Consolidar i coordinar els programes de segones oportunitats per avançar envers una estratègia de ciutat de lluita contra l'AEP.** Existeixen molt dispositius adreçats a reduir l'AEP. Però per tal d'implementar vertaderament una estratègia de ciutat cal consolidar i incrementar les places d'aquests (per augmentar la cobertura dels programes); i, sobretot, consensuar estratègies i coordinar accions (per reforçar sinergies i evitar solapaments). Alguns dels programes que podrien formar part d'aquesta estratègia de ciutat contra l'AEP inclouen: l'em2o, els Programes formació i inserció (PFI), els Plans d'iniciació professional (PIP), els Plans de transició al treball (PTT), i Programes de formació i aprenentatge professional (FIAP); i, fins i tot, els Centres de formació per a persones adultes (CFA). Molts d'ells ofereixen itineraris personalitzats, flexibles, amb recorreguts temporals de més d'un any, i orientacions basades en l'acompanyament subjectiu – amb la qual cosa comparteixen molts elements; el perill, però, és que persegueixin idèntics objectius, estratègies, i públics potencials (i, al fer-ho, ometin d'altres perfils de joves).
- **Oferir plans d'orientació i d'acompanyament a tots els centres de secundària i postobligatòria** (especialment en els que acumulen més situacions de vulnerabilitat socioeconòmica), a partir de l'acció tutorial i l'habilitació d'espais de treball cooperatiu entre figures d'orientació (educadors, psicopedagogs, tècnics d'integració social) i professorat dels centres.

Aquesta recomanació té com a objectiu aconseguir que tots els joves abans d'acabar els ensenyaments obligatoris tinguin un pla d'orientació individualitzat que els ajudi a transitar envers la secundària postobligatòria. Històricament, l'acció orientadora ha perpetuat estereotips entre vies acadèmiques i professionals, i afavorit (per acció o omissió) les transicions educatives envers Batxillerat. És possible, doncs, que aquesta acció orientadora ajudi a incrementar l'accés a CFGM en les especialitats formatives desitjades i, així, a corregir -tal com ha succeït durant els últims anys- el biaix academicista dels ensenyaments secundaris postobligatoris. Es tracta d'una recomanació plantejada també per l'ACE 2030.

L'actual context legislatiu és un moment propici per a fer-ho, ja que la recentment aprovada [Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional](#) dedica el títol VII a l'orientació professional.

- **Generar un model d'orientació (de la obligatòria a la postobligatòria) de ciutat**, en la que els ens locals complementin la tasca dels instituts de secundària, i que articuli els diversos agents i actors locals (educatius, institucionals, laborals). Existeixen múltiples eines per a fer-ho: guies, punts d'informació, centres d'assessorament i bones pràctiques d'orientació, o plans locals d'acompanyament i d'orientació.

Donat l'elevat biaix de gènere dels ensenyaments postobligatoris, i en particular de la FP, l'orientació hauria d'emfatitzar en aquest sentit. Exemples d'aquesta línia orientadora serien el [Pla STEMCat](#) del Departament d'Educació, i la campanya [Un gir de 174 graus](#), que es planteja com a objectiu específic afavorir l'equitat de gènere en l'alumnat que cursa FP; l'acció comunicativa [FPro: amb l'FP, aviat podràs volar](#) de l'AMB i la Fundació BCN Formació Professional; o, també, el [Model ciutat orientadora](#), de la Diputació de Barcelona, elaborat en el marc del projecte europeu Guiding Cities.

- **Identificar a tot l'alumnat amb necessitats educatives especials (en particular, NEE-A) que cursa ensenyaments secundaris postobligatoris**, per tal de dotar als centres dels recursos i suports necessaris per a fer itineraris individualitzats, inclusius, i adaptats.
- **Planificar la Formació Professional des d'una òptica metropolitana**, que tingui en compte l'excepcional mobilitat inter-municipal d'aquesta, i el fet que Barcelona és receptora bona part de l'alumnat resident als municipis metropolitans (la qual cosa impacta i tensiona la relació entre oferta i demanda als instituts de la ciutat). Actualment, la governança, planificació, i finançament de la FP no tenen en compte aquesta perspectiva metropolitana, ni tampoc el rol de capitalitat educativa que juga Barcelona envers la regió. La "lògica metropolitana de planificació tenint en compte l'atracció de la ciutat en aquest àmbit" és també un objectiu present a l'ACE 2030.
- **Incrementar les places de la FP (tant presencial com online)**, especialment aquelles amb menor taxa de demanda atesa, major èxit (fidelització, graduació) i continuïtat acadèmica (envers estudis superiors), i major ràtios d'ocupabilitat.

La infra-oferta pública de la FP ha estat a bastament denunciada, en anteriors edicions de l'*Informe d'oportunitats educatives*, o en l'ACE 2030. Per això l'increment de l'oferta de FP (presencial i online) pot permetre superar aquest dèficit històric.

Si bé existeix un fort consens a l'hora d'identificar la necessitat d'incrementar places, en canvi, hi ha un cert dissens a l'hora d'establir els criteris i models de planificació que permeti aquest augment de places, ja que l'articulació de preferències familiars, ocupabilitat de les especialitats formatives, disponibilitat d'infraestructures no és senzilla d'assolir.

Per això es recomana planificar l'increment d'oferta a partir dels criteris següents: la taxa de demanda atesa, l'èxit acadèmic (la fidelització, i la graduació), la continuïtat acadèmica, i l'elevada ocupabilitat. A tall d'exemple, hi ha algunes especialitats formatives que combinen, d'una banda, infra-oferta i baixa taxa de demanda atesa i, d'altra banda, elevada ocupabilitat, com ara: Sanitat (ocupabilitat del 54% a CFGM i 64% a CFGS), Tèxtil (ocupabilitat del 61% a CFGS), Ensenyaments esportius (85% a CFGS), Indústries alimentàries (ocupabilitat del 49% a CFGM i del 81% a CFGS), Química (ocupabilitat del 78% a CFGS) (font: *Estadística d'inserció laboral de la Formació Professional*).

- **Cofinançar sistemes d'ajudes per a alumnat de FP, per tal d'aconseguir una major accessibilitat econòmica a aquest nivell**, utilitzant diverses eines: la reducció del preu de matrícula; la tarifació social; les beques per a perfils d'alumnat específic (p.ex., tal com s'ha assenyalat, en el Pla STEMCat). També, a través del cofinançament amb d'altres administracions; tal com estableix l'ACE 2030.
- **Establir un model de planificació de ciutat que plantegi la inclusió de diverses modalitats d'instituts** per tal de reduir l'abandonament escolar prematur i facilitar l'èxit acadèmic als ensenyaments secundaris postobligatoris, com ara: la creació d'instituts – escola (per potenciar la continuïtat pedagògica entre etapes, i la fidelització al centre educatiu, i adreçats fonamentalment a reduir l'AEP); la incorporació d'oferta de CFGM als centres on ja s'ofereix CFGS (per consolidar els instituts de FP); la singularització dels centres de referència d'instituts de postobligatòria (que incloguin Batxillerat, PFI, CFGM, i CFGS), aprofundint en la línia de *hubs* especialitzats ja oberta amb el model de l'Institut dels Esports o de l'Institut dels Aliments.

Una eina per a dur a terme aquest model de planificació és l'elaboració d'un Pla Director d'equipaments, tal com planteja l'ACE 2030.

Bloc 5: L'educació més enllà del temps escolar i al llarg de la vida

1 Interpretació

Cada cop existeix més consens (acadèmic, social, i polític) a l'hora de reconèixer que l'aprenentatge no es dona només durant l'horari escolar, al llarg de la trajectòria acadèmica. L'educació és un procés constant i sostingut al llarg de la vida, que es dona en diferents moments (tardes, caps de setmana, vacances), etapes vitals (infància, adolescència, adultesa, vellesa), i lògiques (tant dins com més enllà del temps escolar: p.ex., educació formal, no formal; educació inicial i ocupacional). Tot i que sovint no tenen el reconeixement del que si gaudeix l'escolarització formal, els diversos dispositius d'educació no formal tenen molts impactes positius: afavoreixen el procés de maduració personal; potencien les habilitats psicosocials i el benestar emocional; milloren les competències claus (com la creativitat, el pensament crític) -també acadèmiques. Per això, l'accés a l'educació no formal, de manera creixent, es considera que forma part del dret a l'educació en un sentit ampli (Bonal, i Scandurra, 2019), i està esdevenint un component central de l'agenda política, també en el pla internacional (com la Unió Europea, o Nacions Unides).¹

Tres característiques de l'educació no formal, més enllà del temps escolar que resulten d'especial interès per aquest *Informe d'oportunitats educatives*. D'una banda, **la gran varietat i heterogeneïtat d'agents educadors**: no és només l'escola qui té la responsabilitat pràcticament exclusiva d'educar infants i joves, sinó que **la comunitat educativa esdevé central en aquest procés (agents culturals, artístics, esportius, i comunitaris), provinents de diversos sectors (administració, mercat, tercer sector)**. Es tracta, a més a més, d'una comunitat educativa necessària i intrínsecament **arrelada al món local – i per tant, amb grans varietats d'un territori a un altre**. Per això, **l'administració local és especialment rellevant a l'hora de planificar i dissenyar, articular i coordinar, proveir i finançar aquestes activitats d'educació no formal, més enllà del temps escolar** (més que d'altres administracions autonòmiques o estatals).

Fa dècades que Barcelona està aprofundint en aquesta mirada àmplia de l'educació, a partir fonamentalment de la noció de la Ciutat educadora. Així, Barcelona va participar del *I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (a Barcelona, 1990), on s'aprovà la *Carta de Ciutats Educadores*, que, en la seva versió actual, compta amb l'adhesió de 509 ciutats.² De manera similar al que s'ha apuntat anteriorment, la Carta emfatitza la idea que l'educació és una tasca compartida per tota la societat, de caràcter comunitari; i, també, assenjala que l'àmbit administratiu local és un espai institucional privilegiat per exercir un lideratge des d'una dimensió cooperativa, comunitària. Alguns dels elements vertebradors

1. Així, en l'àmbit europeu (per part de la CE de la UE), l'*Estratègia de Lisboa* (2001), l'*Estratègia Europa 2020* (2010), i el *Pilar europeu dels drets socials* (2020) estableixen que tota persona té dret a una educació, formació, i aprenentatge al llarg de la vida, inclosiu i de qualitat, amb l'objectiu de que aquestes formacions li permetin participar plenament a la societat, així com desenvolupar-se amb èxit al mercat laboral. De manera similar, el document *Recommendation on Adult Learning and Education*, de UNESCO (2015) recomana la difusió de l'aprenentatge permanent i de l'educació per als adults, per tal de garantir que totes les persones adultes puguin participar amb èxit en la societat i en el món laboral. Igualment, el document *Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació* (UNESCO, 2022) destaca que les diverses educacions no poden estar parcel·lades i compartimentades.

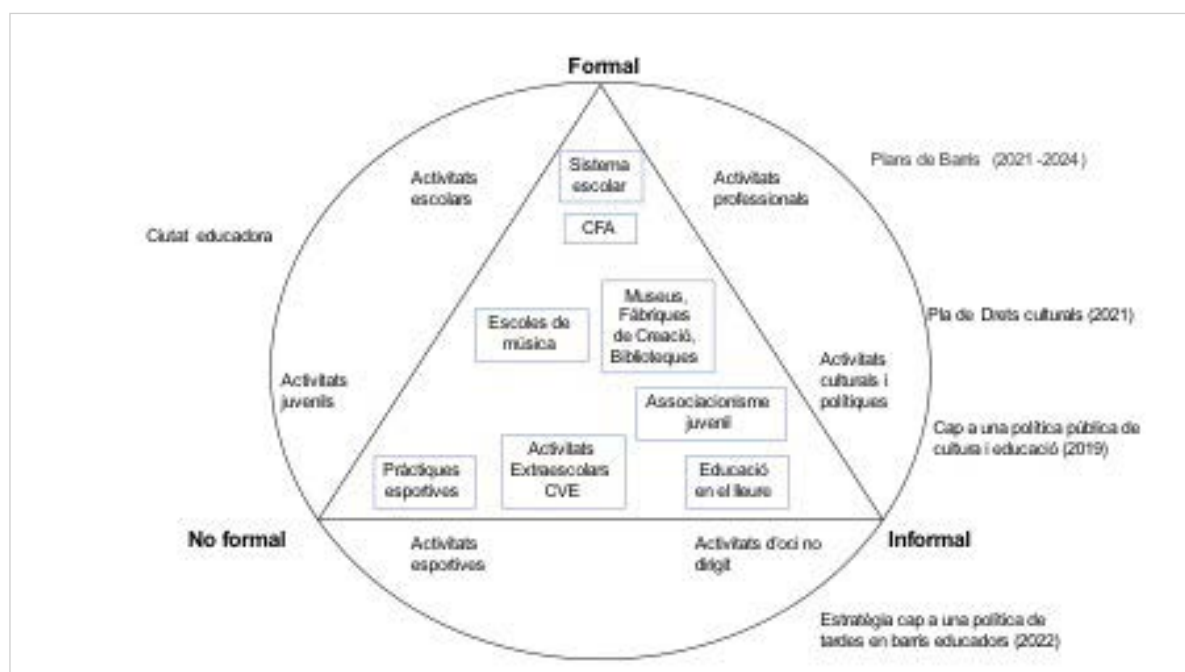
2. Posteriorment, la Carta s'ha revisat al *III Congrés Internacional* (Bolonya, 1994), al *VIII Congrés* (Gènova, 2004) i l'any 2020.

de les Ciutats educadores són, entre d'altres: l'emmarcament en l'agenda internacional (com els Objectius de desenvolupament sostenible, ODS); l'èmfasi en l'equitat educativa, la lluita contra la segregació escolar, la cohesió social, i la igualtat d'oportunitats per a tothom; o la subsidiarietat i la descentralització administrativa, combinada amb elevats graus de participació social, cívica, i comunitària. També, des de 2018, Barcelona també és sòcia promotora de l'[Aliança 360](#), que té com a objectiu impulsar l'educació a temps complert, especialment en clau local. Aquesta noció de ciutat educadora, com veurem a l'apartat d'experiències i recomanacions, apareix també en múltiples accions i programes implementades per l'Ajuntament de Barcelona durant els últims anys, i apareix també reflectida a l'[Acord de Ciutat 2030](#).

Justament, aquest 5è bloc dona resposta a l'educació més enllà del temps escolar, en tres apartats:

1. L'educació no formal per a infants i joves: les activitats extraescolars; l'educació en el lleure; l'associacionisme juvenil; i la pràctica esportiva.
2. L'ecosistema cultural i artístic: els museus; les fàbriques de creació; i les biblioteques.
3. L'educació formal que s'adreça també a població adulta: les escoles de música; i els Centres de formació per a persones adultes (CFA).

La propera figura visualitza els dispositius analitzats segons tipus de formalitat (s'inclou el sistema escolar, analitzat entre els blocs 1 i 4) i, també, s'acompanya de plans i estratègies municipals que afecten a cadascuna de les dimensions:



L'educació no formal per a infants i joves: les activitats extraescolars, l'educació en el lleure, l'associacionisme juvenil, i la pràctica esportiva

Les activitats extraescolars enriqueixen les trajectòries educatives i vitals de molts nois i noies: afavoreixen el desenvolupament cognitiu i l'èxit acadèmic; fomenten competències socials; i augmenten el benestar emocional i psicològic. I ho fan d'una manera progressiva: poden tenir un major impacte positiu en els infants i joves d'entorns desafavorits (González, 2016). De totes maneres, **l'accés a les activitats educatives fora de l'horari escolar (com les activitats extraescolars) està desigualment distribuït segons territoris i grups socials.**

La literatura acadèmica assenyala que, a Catalunya, les activitats fora de l'horari escolar es concentren en alguns, pocs, territoris amb majors oportunitats educatives; que les persones amb majors recursos socioeconòmics (que, irònicament, són les qui ho "necessiten" menys) són qui hi accedeixen de manera més habitual; que, al contrari, les persones amb menors recursos socioeconòmics (d'entre les quals, hi trobem, de forma desproporcionada, persones de nacionalitat estrangera o que han viscut processos migratoris) -que són qui més impacte en rebrien- hi tenen menys accés. Les raons d'aquesta injusta i ineficax disparitat són moltes, i solapades: el seu elevat preu, el desconeixement i falta d'informació, o l'escassa "familiaritat" amb aquests espais (FAPAC, 2019; González, 2016).

En paral·lel, l'accés a aquests ensenyaments fora de l'horari escolar està altament condicionada pel biaix de gènere, i que les noies es concentren en unes poques activitats històricament feminitzades, mentre que els nois en d'altres típicament masculinitzades (perpetuant així imaginaris sexistes).

A més a més, la participació en les activitats extraescolars va caure a Catalunya durant la pandèmia, especialment entre els infants en situació socioeconòmica desafavorida (segons el Síndic de Greuges, utilitzant dades de l'*Enquesta de Salut de Catalunya*, ESCA).

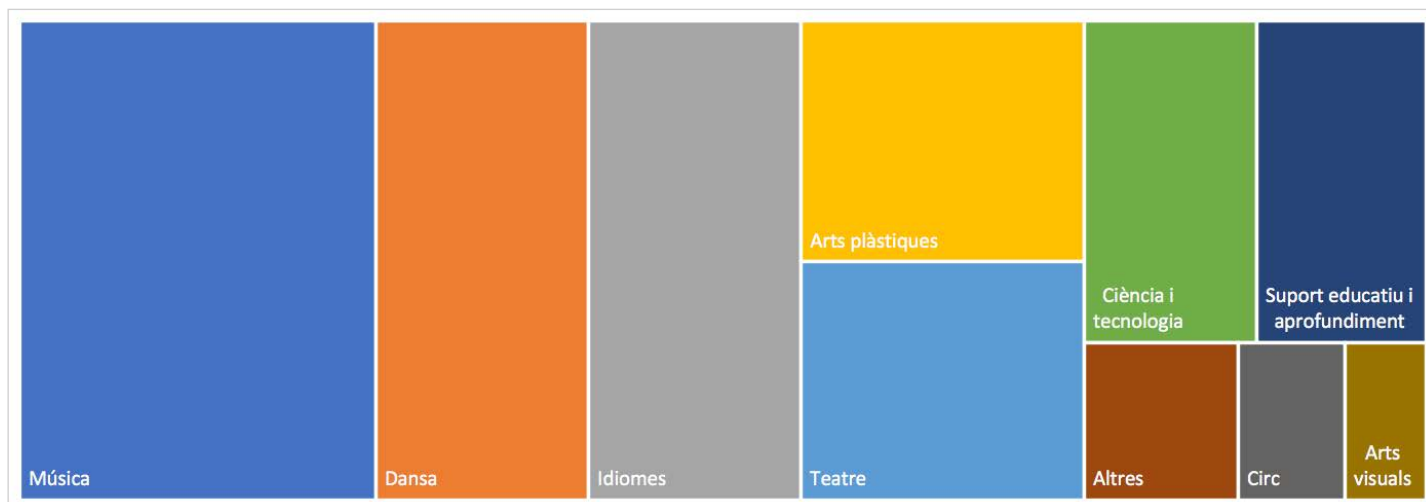
De totes maneres, **les activitats d'educació no formal a Barcelona estan poc analitzades**. Les evidències més recents inclouen el *Mapatge d'activitats extraescolars no esportives a Barcelona* (Ajuntament de Barcelona, 2022) i *Les activitats extraescolars als instituts públics de Barcelona* (Termes, 2020). Ambdues referències serviran per contextualitzar la situació de les activitats extraescolars a Barcelona, que es descriuen a continuació.

Les tipologies d'activitats extraescolars més habituals són (sense tenir en compte les més habituals, les esportives, especialment futbol, bàsquet, i voleibol), en ordre d'importància: activitats culturals i artístiques (com música, dansa, teatre); idiomes (sobretot anglès, en menor grau alemany, i francès); de suport educatiu (reforç, aprofundiment de competències bàsiques); i científiques i tecnològiques – com robòtica. En concret, el *Mapatge* assenyala que les tipologies més habituals (exceptuant les esportives) són música (el 25,3% del total), dansa (15,1%), idiomes (15,1%), arts plàstiques (10,1%), teatre (10,0%), ciència i tecnologia (8,2%), i suport educatiu i aprofundiment (8,1%) (Ajuntament de Barcelona, 2022). L'estudi de l'IERMB, que inclou també activitats esportives, mostra una distribució similar: la majoria d'activitats extraescolars són esportives (el 36,9%), després culturals i/o artístiques (35,6%), idiomes (15,2%), de reforç i/o aprofundiment de competències bàsiques (8,5%), i tecnològiques (el 3,9%) (Termes, 2020).

Percentatge de tipologies d'activitats extraescolars (incloent les extraescolars esportives), Barcelona 2020

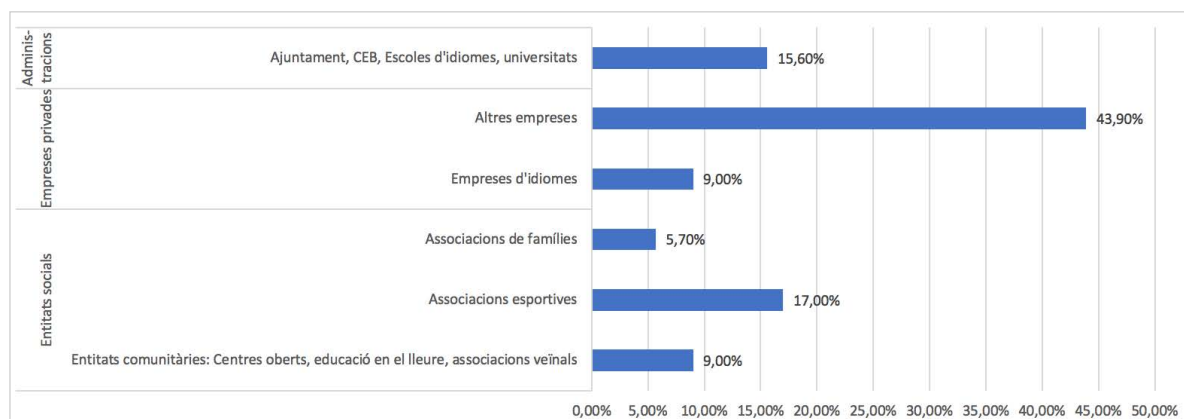


Percentatge de tipologies d'activitats extraescolars (excloent les extraescolars esportives), Barcelona 2021

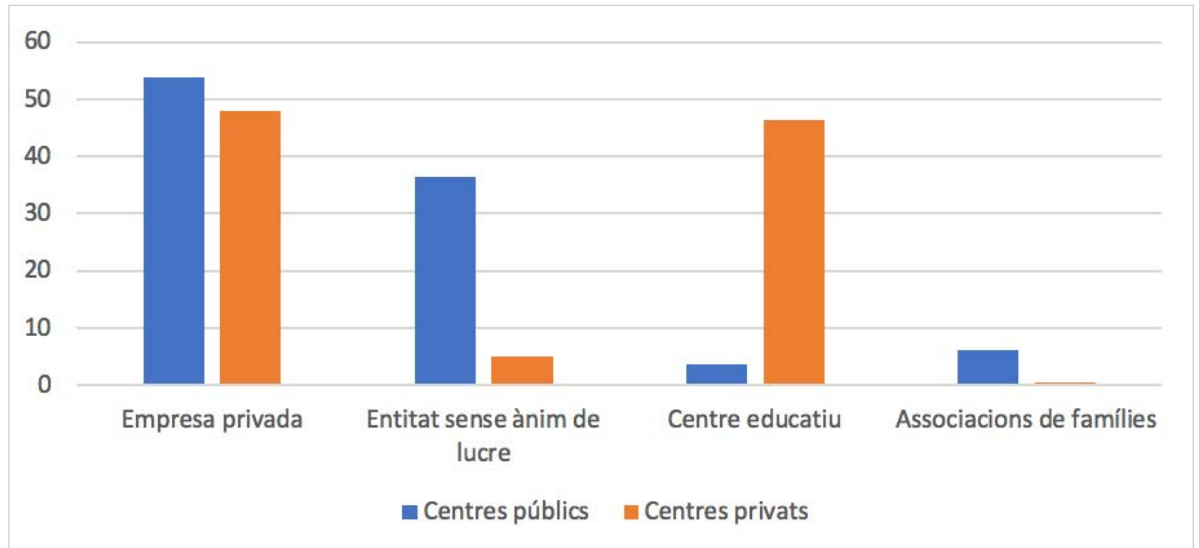


Les activitats extraescolars són proveïdes, en més de la meitat de les ocasions, per empreses privades, però també hi juguen un rol clau les entitats socials, les associacions de famílies, i els propis centres educatius. El *Mapatge* identifica que les activitats extraescolars són proveïdes per empreses privades (51,8%), entitats sense ànim de lucre (26,4%), centres educatius (17,5%), i associacions familiars (4,3%) (Ajuntament de Barcelona, 2022). L'estudi de l'IERMB va identificar que les empreses privades proveïen el 52,8% de les activitats extraescolars als instituts públics; les entitats socials el 31,6% (incloent-hi entitats comunitàries, religioses, i veïnals, amb el 9,0%, associacions esportives, amb el 17,0%, les administracions el 15,6%, i per últim associacions de famílies, amb el 5,7%) (Termes, 2020). Existeixen diferències substancials segons titularitat, ja que **en els centres públics són molt més importants les entitats sense ànim de lucre (que ofereixen el 36,4% de les activitats), mentre que en els concertats són els propis centres educatius els proveïdors majoritaris (el 46,4%)** (*Mapatge d'activitats extraescolars no esportives a Barcelona, 2022*).

Entitats proveïdores de les activitats extraescolars, Barcelona 2020

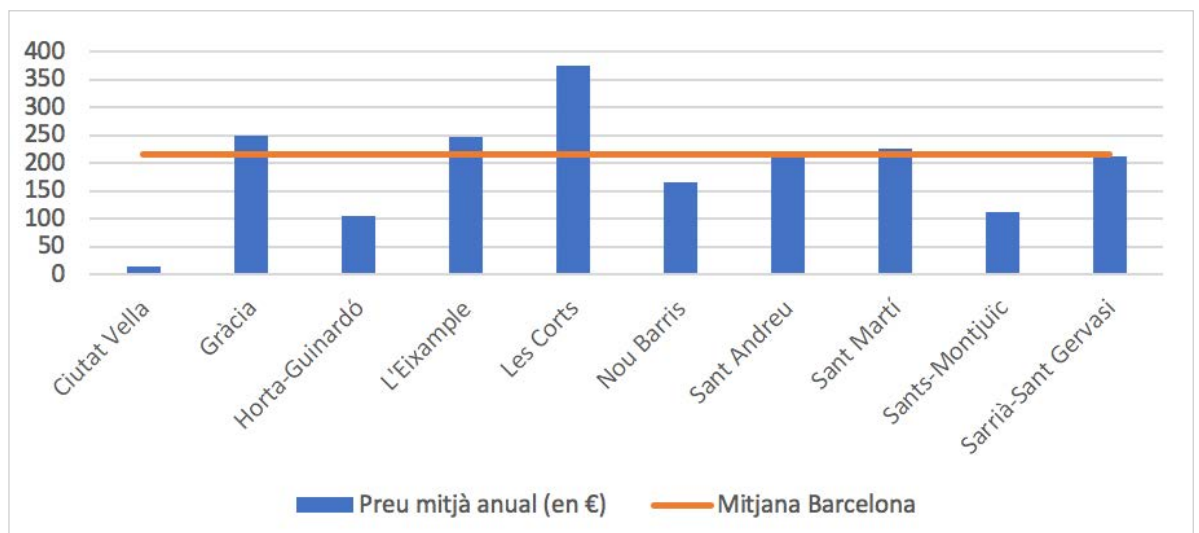


Entitats proveïdores de les activitats extraescolars, segons titularitat, Barcelona 2021

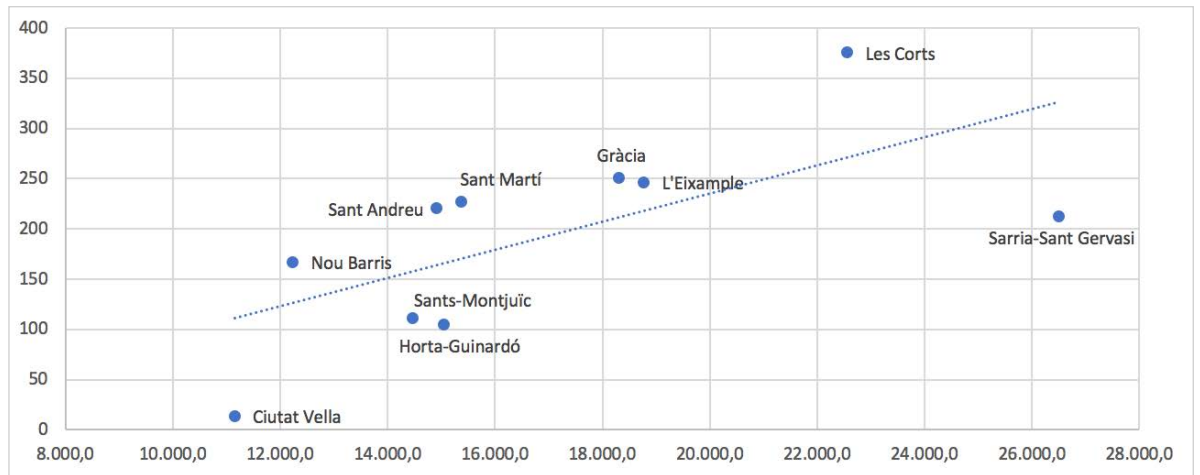


Les activitats extraescolars tenen, de mitjana, un preu de 35 € mensuals -si bé varia molt segons la tipologia d'activitat, l'entitat proveïdora, i les característiques de composició social dels centres educatius i del territori on aquests s'ubiquen. El *Mapatge* descriu que el preu de les activitats extraescolars és de mitjana 35,5€ mensuals, però que arriba fins a més de 40 € mensuals a música, idiomes, i arts visuals (com cinema, fotografia, etc.) (Ajuntament de Barcelona, 2022). L'estudi de l'IERMB descriu que el preu mitjà anual de les activitats extraescolars era especialment elevat en les d'idiomes (299€ anuals), tecnològiques (258,5€), seguida a molta distància de les culturals i/o artístiques (182,0€), esportives (158,9€), i -molt més accessibles- les de reforç i aprofundiment (97,3€) (Termes, 2020). Igualment important, l'informe destacava les grans diferències segons entitat proveïdora: les activitats més econòmiques són les proveïdes de les administracions públiques (102,9€), mentre que les d'entitats socials i empreses privades presenten gran diferències segons sub-tipus. Així, les més econòmiques després de les administracions són les entitats comunitàries, religioses i veïnals (147,6€), seguides de les empreses privades generalistes (202,6€), les associacions esportives (228,9€) i les AFAs (248,4€). Destaca en l'extrem superior l'elevat preu de les empreses d'idiomes (335,9€) (Termes, 2020). Així doncs, **l'accessibilitat de les activitats extraescolars està fortament limitada pel seu cost (especialment, de les d'idiomes i tecnològiques, i de les proveïdes per empreses privades), una barrera que moltes famílies no poden superar.**

Preu mitjà anual de les activitats extraescolars, segons districtes, Barcelona 2020



Relació entre la renda i el preu mitjà anual de les activitats extraescolars, segons districtes, Barcelona 2020



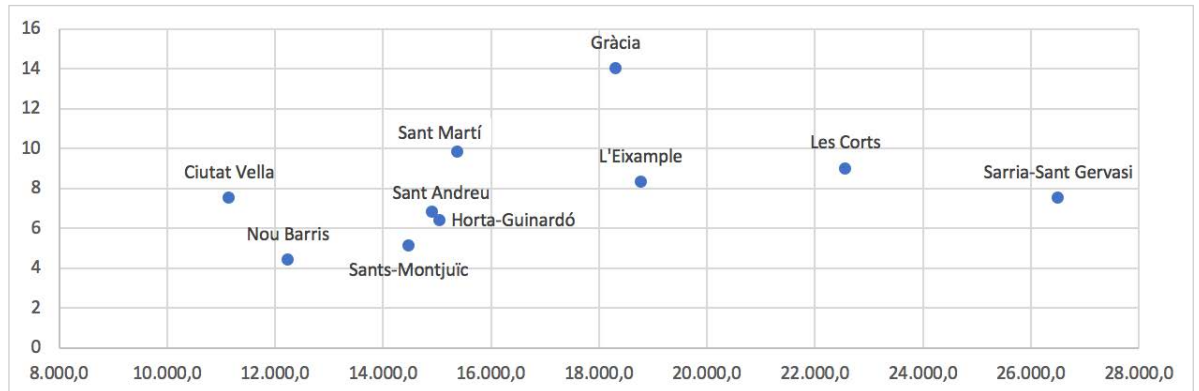
El preu de les activitats extraescolars s'ajusta molt a la renda del districte en que s'inscriuen. P. ex., el *Mapatge* identifica que gairebé la meitat, el 47,6%, de les activitats identificades a Nou Barris són gratuïtes per a les famílies, cosa que contrasta amb el fet de pràcticament no trobar-ne a l'Eixample (només el 0,6%). També, l'estudi de l'IERMB posa de relleu que el preu mitjà anual de les activitats extraescolars varia molt entre districtes: destaquen, en l'extrem inferior, Ciutat Vella (13,2€ de mitjana anual); Horta-Guinardó (104,5€), Sants-Montjuïc (110,7€) i Nou Barris (166,4€); Sarrià-Sant Gervasi (212,0€), Sant Andreu (219,9€), Sant Martí (226,4€), L'Eixample (246,2€) i Gràcia (250,4€), en una situació superior a la mitjana; i, en l'extrem superior, destaca Les Corts (375,1€) (Termes, 2020).

Els centres educatius i les associacions familiars tenen la voluntat de recolzar (amb ajudes i descomptes) les famílies en situació de vulnerabilitat socioeconòmica, però es tracta d'un esforç asistemàtic i insuficient. El *Mapatge* assenyala que les ajudes econòmiques per fer front als costos de les activitats extraescolars van dirigides a infants en situació de vulnerabilitat social (17,4%), les famílies que inscriuen més d'un/a fill/a a l'activitat (15,4%), les famílies nombroses (6,9%), i les famílies monoparentals (4,7%).

L'oferta de les activitats extraescolars és extremadament dispar segons territoris i, especialment, segons centres educatius. Els districtes amb menys oferta són Nou Barris (4,3), Sants-Montjuïc (5,1), Horta-Guinardó (6,4), Sant Andreu (6,8), Ciutat Vella, i Sarrià Sant Gervasi (7,5); i, en l'extrem superior, L'Eixample (8,2), Les Corts (9,0), Sant Martí (9,8), i Gràcia (14,0) (Termes, 2020).

Tal com passa en d'altres activitats d'educació no formal, la relació entre oferta educativa i renda no és pas lineal, ja que els barris de major oferta són els de rendes mitjanes. En qualsevol cas, l'accessibilitat de les activitats extraescolars també està condicionada per una oferta heterogènia i desigual entre territoris, que limita les oportunitats d'accedir a extraescolars per a moltes famílies.

Relació entre renda i oferta d'activitats extraescolars mitjana per institut, segons districtes, Barcelona, 2020



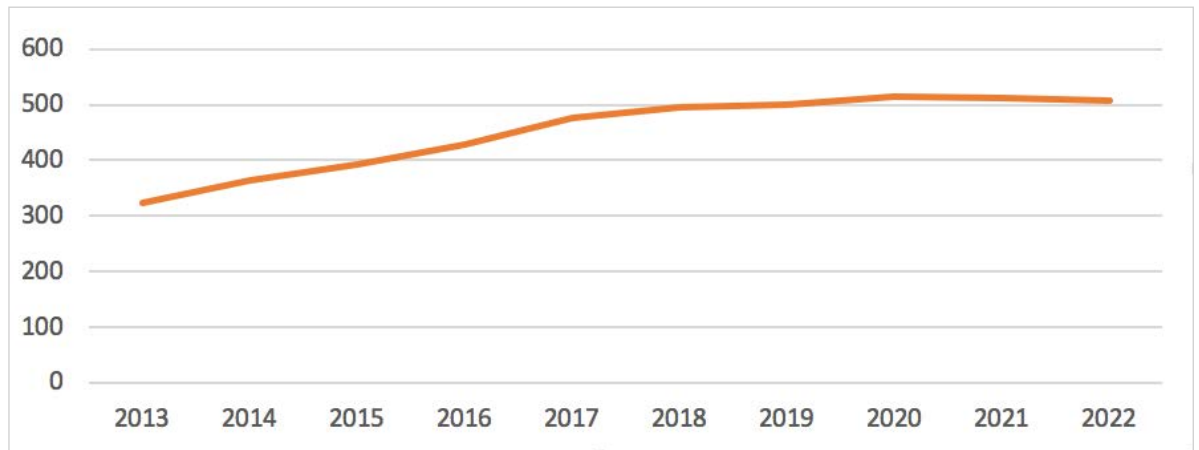
Des de fa anys, el programa municipal *Campanya de Vacances d'Estiu (CVE)* ofereix activitats educatives per a infants i adolescents de Barcelona, d'entre 1 fins a 17 anys, per al període de vacances. Es tracta d'un programa coordinat per l'Ajuntament, en col·laboració amb associacions i organitzacions que treballen en el sector del lleure educatiu a la ciutat (en la vessant lúdica, esportiva, o sociocultural), i que són les qui desenvolupen les activitats que s'ofereixen. La CVE també ofereix un suport econòmic per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat socioeconòmica, per tal de garantir-ne l'accessibilitat. **Des de 2013 fins 2022, la CVE ha assolit un creixement espectacular: en termes d'entitats adherides a la campanya, d'oferta (d'activitats, i de places), d'ocupació final, i -especialment- d'ajuts econòmics proporcionats, i pressupost.** En termes d'entitats adherides, la CVE ha passat de 322 (2013) fins 508 (2022): per tant, un increment de +186 entitats, un +57,8%. En el mateix període, les activitats han crescut de 543 fins a 1.032 (+489, +90,1%). Les places ofertes també han augmentat: de 123.650 fins a 314.165 (+190.515, un +154,1%). Igualment, l'ocupació ha passat de 62.375 participacions d'infants i adolescents fins a 124.057 (per tant, +61.682, un +98,9%).³

Així doncs, l'oferta (d'activitats, de places) ha augmentat més que no pas l'ocupació final, la qual cosa ha consolidat una sobre – oferta de la CVE (en una ràtio oferta de places – ocupació final superior a 2:1).

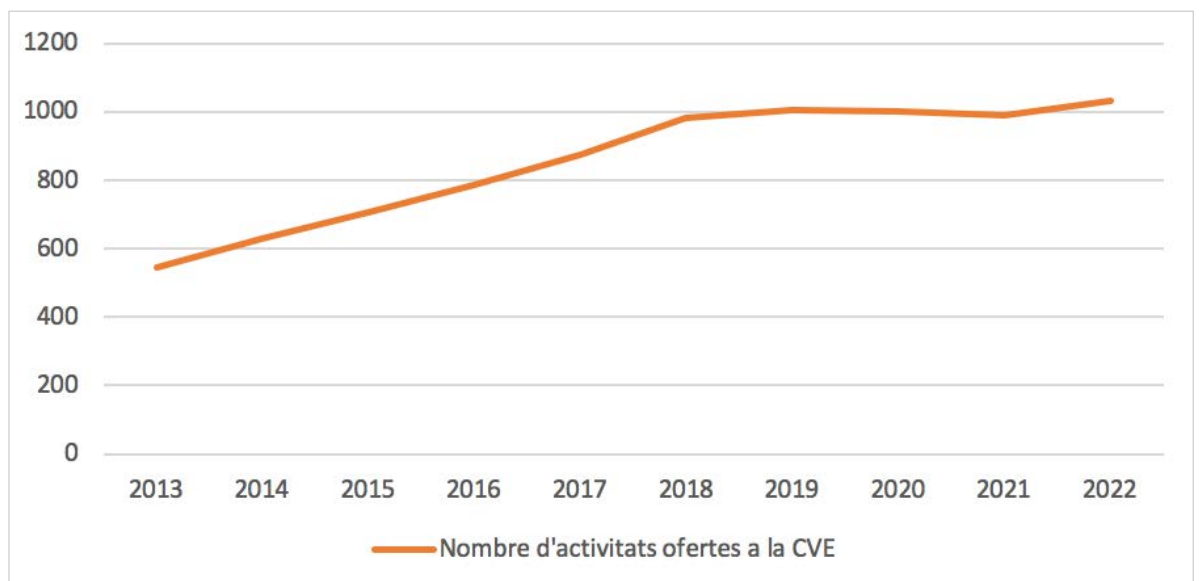
També han crescut de manera paral·lela les sol·licituds econòmiques demanades i atorgades. Així, entre 2013 i 2022, les sol·licituds d'ajuts econòmics han passat de 7.296 fins a 25.180 (+17.884, +245,1%); i les ajudes efectivament atorgades de 6.696 fins a 23.203 (+16.507, +246,5%). De mitjana, entre 2013 i 2022, més del 90% de sol·licituds d'ajut econòmic han estat aprovats. Al llarg d'aquest període, el programa ha passat de tenir un pressupost de 1.036.440,94 € fins a 4.899.588,55 € (per tant, en nou anys el pressupost s'ha incrementat en 3.863.148, i per tant triplicat, un +372,7%).

3. En aquest sentit, el número de participacions no és igual al de persones beneficiàries de la CVE. Així, es comptabilitza tantes activitats duen a terme els infants (i sovint es dona el cas que un infant fa dues o més activitats).

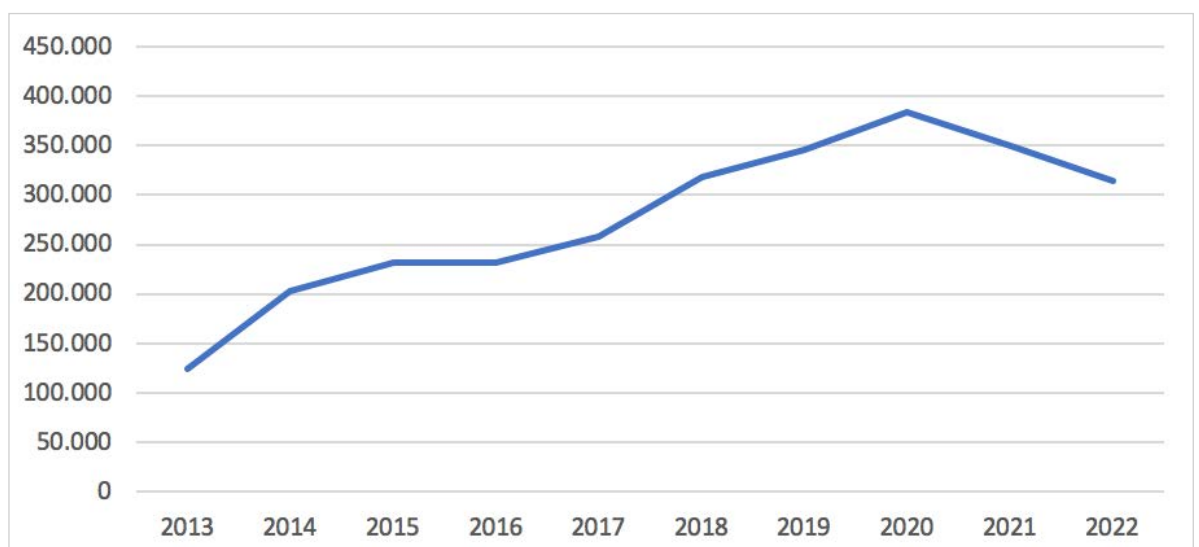
Nombre d'entitats adherides a la CVE, entre 2013 i 2022



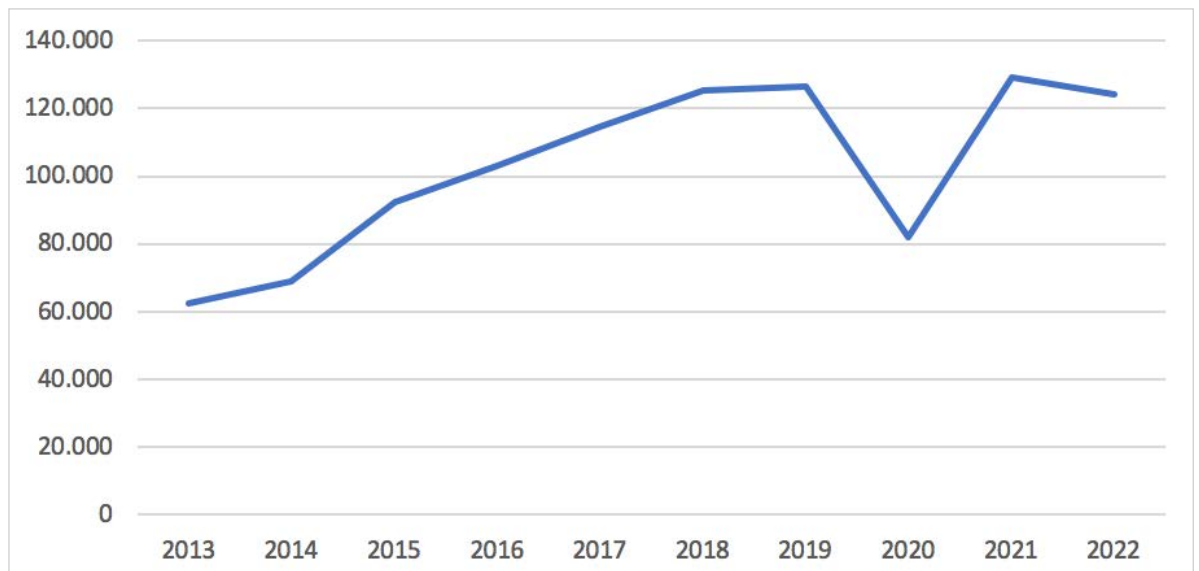
Nombre d'activitats ofertes a la CVE, entre 2013 i 2022



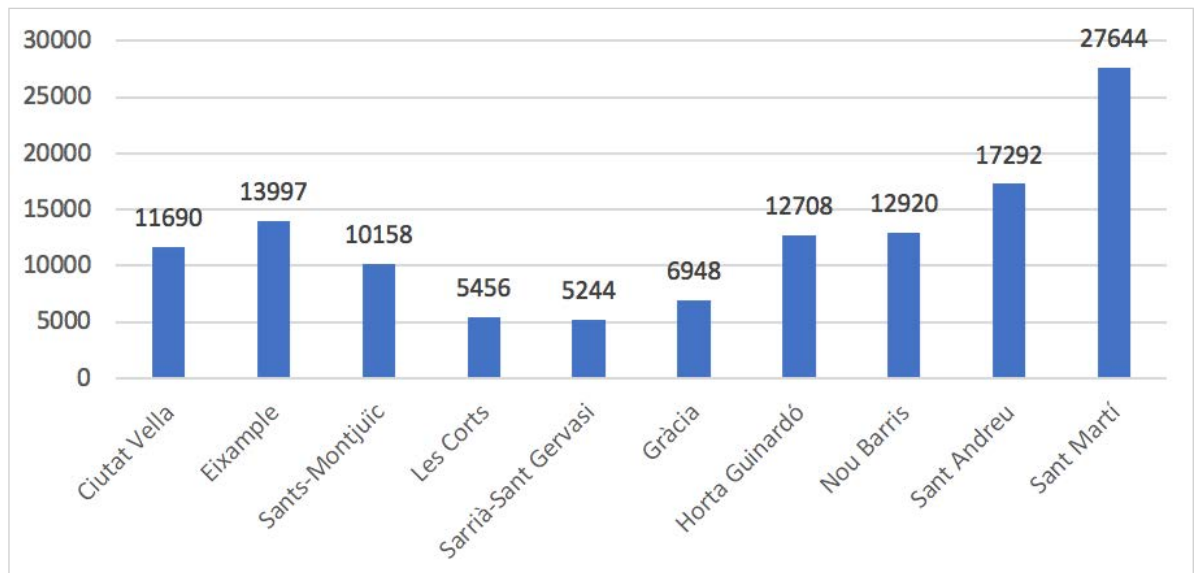
Nombre de places ofertes a la CVE, entre 2013 i 2022



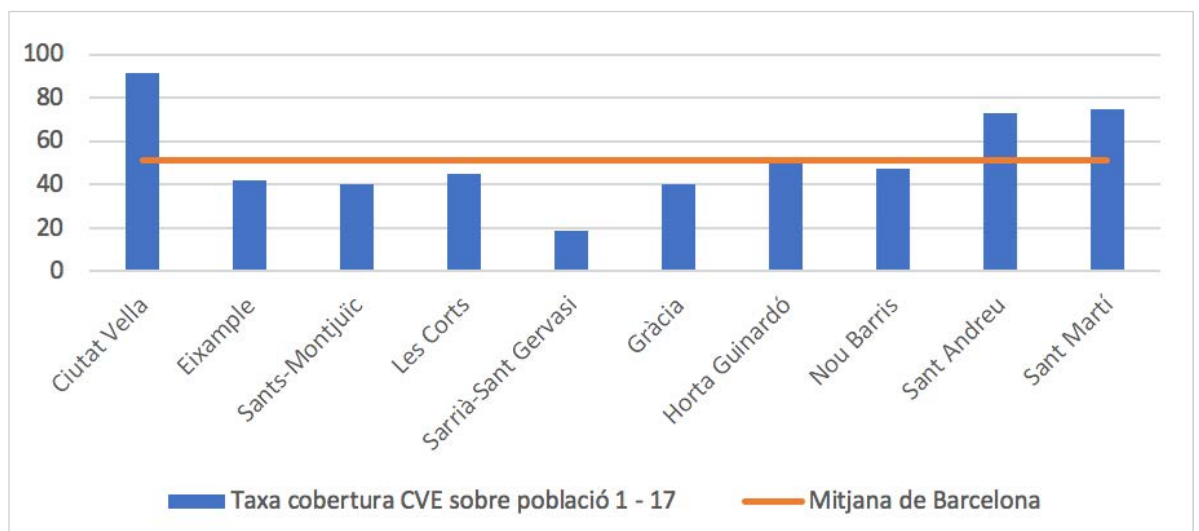
Ocupació final a la CVE, entre 2013 i 2022



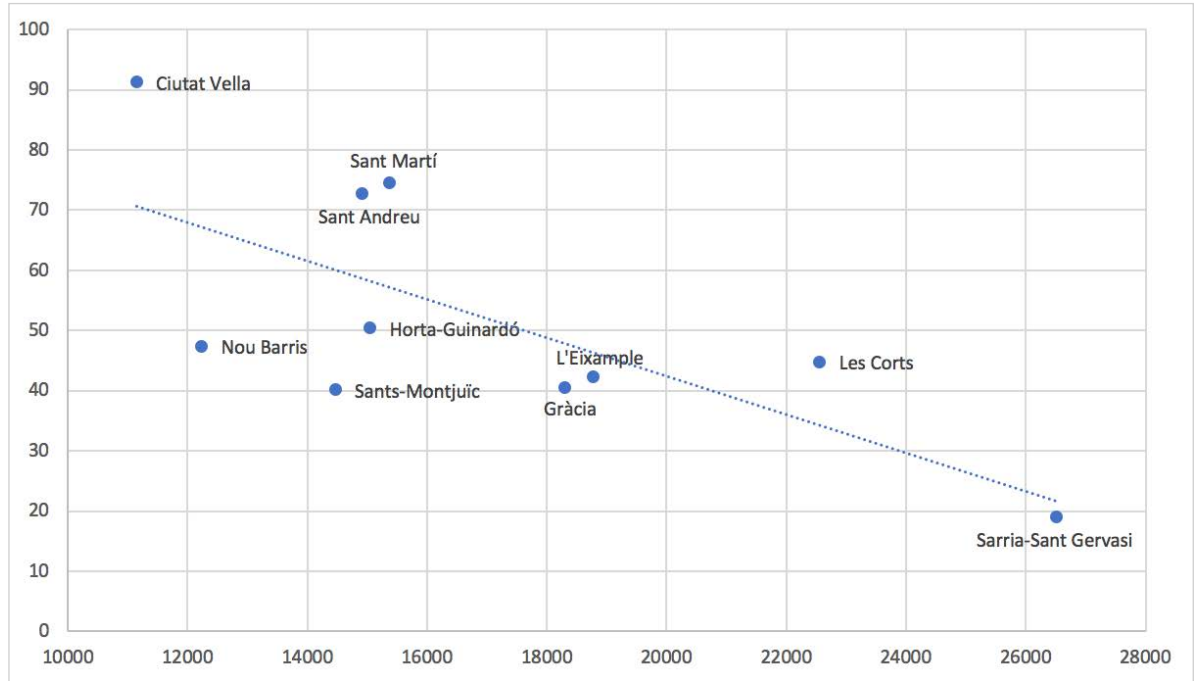
Ocupació final de la CVE, segons districtes, Barcelona 2022



Taxa de cobertura de la CVE segons districtes, Barcelona 2022

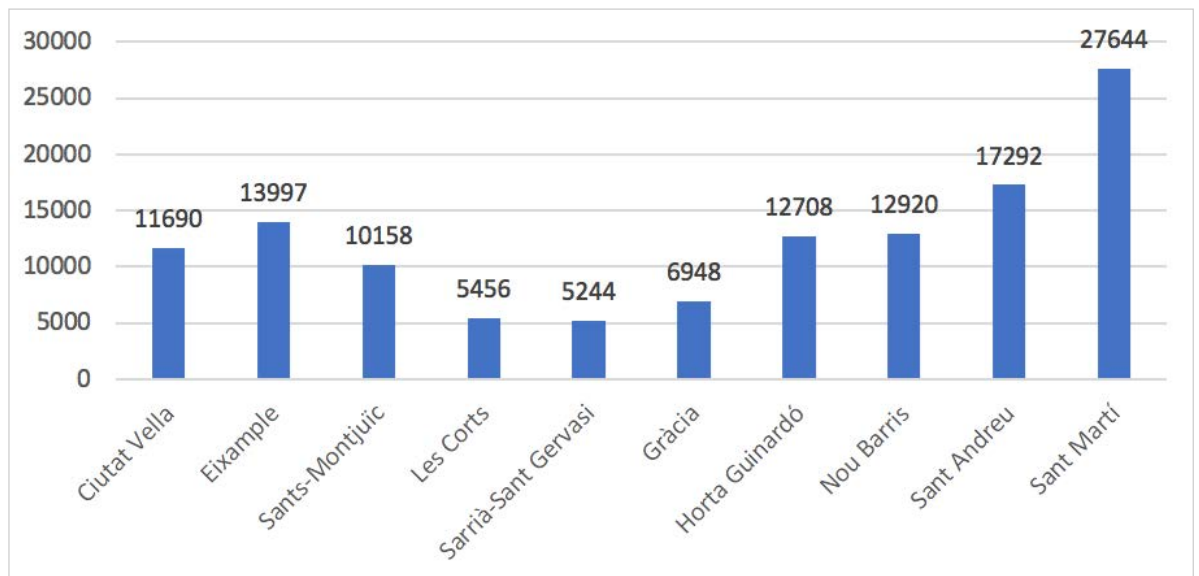


Relació entre la Taxa de cobertura de la CVE sobre la població 1-17 i la renda, districtes de Barcelona, 2022

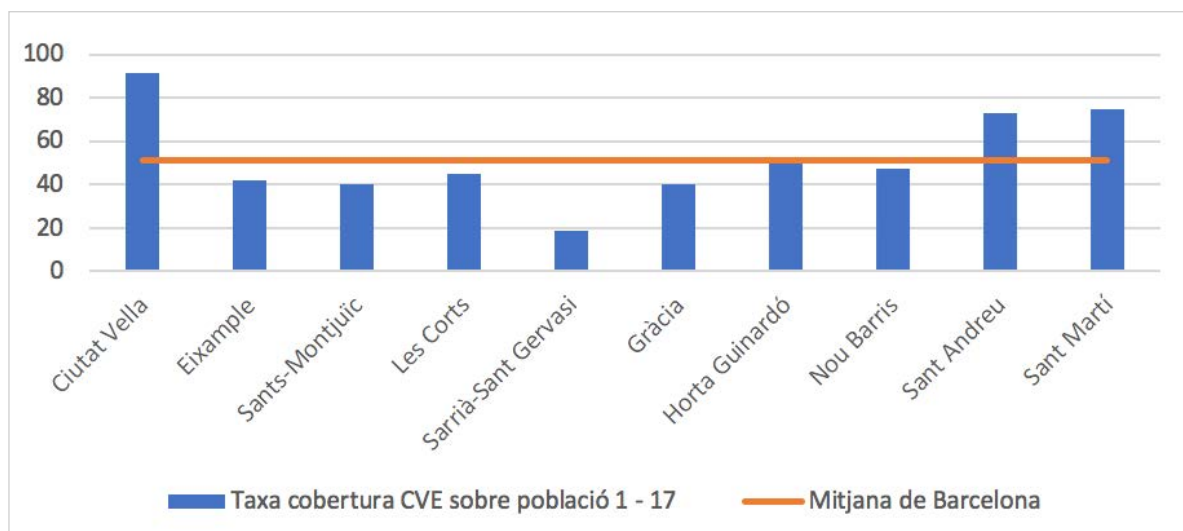


Territorialment, la CVE es concentra especialment a l'Eixample, Ciutat Vella, Nou Barris, Horta – Guinardó, i Sants-Montjuïc. En termes de cobertura de la població beneficiària (d'entre 1 i 17 anys), però, s'observa una excel·lent cobertura relativa a Ciutat Vella (91%), i també a Sant Martí i Sant Andreu (més del 70%), mentre que amb poca presència a districtes de rendes mitjanes i baixes com Nou Barris, Horta - Guinardó, i Sants Montjuïc.

Ocupació final de la CVE, segons districtes, Barcelona 2022



Taxa de cobertura de la CVE segons districtes, Barcelona 2022

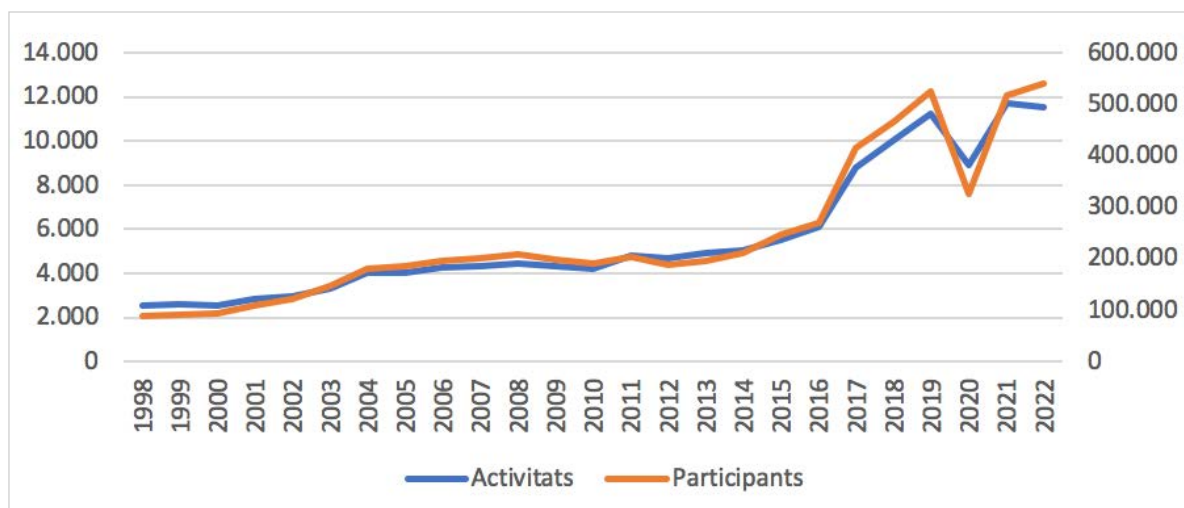


Un últim apunt sobre activitats extraescolars durant el curs escolar. Un dels elements de creixent importància -però sobre el qual existeix poca evidència a nivell de ciutat- són les activitats de reforç individuals, les classes particulars. Estudis recents (Moreno, 2022, i Moreno, i Martínez, 2023) assenyalen la creixent importància de les classes particulars de reforç (l'anomenada "educació a l'ombra") a tot Espanya. En concret, l'estudi quantifica que el volum de les classes particulars s'ha triplicat entre 2006 i 2017; que les llars de rendes altes gasten cinc vegades menys que les llars més pobres; que les classes tenen com a objectiu recuperar i reforçar – no pas perfeccionar i ampliar (les dades extretes a partir de TIMSS apunten a dinàmiques similars). Aquest estudi alerta de les conseqüències negatives que té per al sistema educatiu espanyol la generalització d'aquestes classes particulars, que disparen les desigualtats acadèmiques i la iniquitat educativa.

Un altre dispositiu de gran importància en l'educació no formal és l'educació en el lleure. L'educació en el lleure són el conjunt d'iniciatives, moviments, i experiències, que es realitzen durant el temps lliure d'infants i joves (fora de l'àmbit escolar i del familiar), i amb una intencionalitat explícitament pedagògica. L'educació en el lleure, organitzativament, es caracteritza per la vocacionalitat, la voluntarietat, i la joventut dels i les educadores; i, també, per l'important pes de l'associacionisme (entitats juvenils, del tercer sector, excursionisme, etcètera) en aquesta.⁴ L'educació en el lleure, pedagògicament, es defineix a través de: l'aprenentatge al llarg de la vida; l'apoderament juvenil i l'autogestió; l'educació integral i en valors; les pedagogies actives i que emfatitzen allò pràctic (a través de l'experiència, l'aprenentatge – servei); i la voluntat crítica, de transformació social (Muñoz, 2019). És una activitat que permet que els infants i joves recuperin l'espai públic com a lloc de relació (Morata, i Garreta, 2012). A Catalunya, l'educació en el lleure ha jugat un rol especialment important en l'educació informal, tal com reconeix la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC, 2009, art. 39 - 41). **L'evolució de les activitats i la participació en el lleure educatiu de base comunitària estava en una situació de creixement quantitatiu fins a la pandèmia -quan aquesta es va desplomar-, si bé en l'actualitat s'han recuperat nivells superiors als previs a la pandèmia** (Síndic de Greuges, 2014, 2020).

4. Sense ser exhaustius, alguns dels actors més rellevants en el camp de l'educació en el lleure català inclouen tant moviments escoltes (p.ex., Acció Escolta, Escoltes Catalans, Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya), espais (p.ex., Espais Catalans – ESPLAC, Federació Catalana de l'Espai, Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Espai – CCCCE), com supraentitats que les agrupen (p.ex., Moviment Laic i Progressista, que inclou Acció Escolta, Espai i Casals de Joves). En l'anterior Informe d'oportunitats educatives es va identificar que les entitats organitzadores de lleure educatiu més importants eren la Fundació Pere Tarrés - Moviment de Centres d'Espai Cristians Catalans (el 37,4% del total), els Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (25,2%), els Espais Catalans (14,5%), els Escoltes Catalans (8,4%) i Acció Escolta (7,6%), la Federació de Centres Juvenils Don Bosco de Catalunya (3,8%) i la Federació Catalana de l'Espai (3,1%) (tal com assenyalava l'Informe d'oportunitats educatives de 2020).

Activitats i participants juvenils (menors de 18 anys) d'educació en el lleure notificades a la DGJ, Catalunya entre 1998 i 2022



A Barcelona, la participació d'infants i adolescents al lleure educatiu és extremadament desigual, condicionada per la situació de vulnerabilitat socioeconòmica i, especialment, per l'oferta disponible – la qual cosa es trasllada en diferències territorials molt accentuades (Estivill, 2018). Així, el percentatge d'infants i adolescents dels 5 als 16 anys que participen del lleure educatiu (caus i esplais) a Barcelona és del 6,4% (al 2017 – 2018); per sobre de la mitjana hi trobem Sant Andreu, l'Eixample, Horta – Guinardó, i Gràcia; i, per sota, Sant Martí, Sants – Montjuïc, Sarrià – Sant Gervasi, Les Corts, Ciutat Vella, i Nou Barris (font: ACE 2030). Altra vegada, s'observa **una relació no lineal entre educació en el lleure i renda territorial.**

Un altre dispositiu clau de l'educació no formal per a joves és l'associacionisme juvenil. Es tracta d'un dispositiu reconegut en la **Llei 33/2010, de l'1 octubre, de polítiques de joventut**, que estableix que els poders públics han de promoure cultura participativa de les persones joves i la seva intervenció en els afers públics, fomentant processos de participació juvenil i facilitant als joves les condicions per fer-ho possible (art. 44), i a impulsar l'associacionisme juvenil (art. 45) (Síndic de Greuges, 2014). **La participació de l'associacionisme juvenil va caure a Barcelona durant el temps de pandèmia (pràcticament, es va reduir a la meitat):** el percentatge de joves de 18 a 24 anys associats va passar del 10,7% el 2019 a només el 5,3% al 2021 (CJB, 2022). A més a més, els primers indicis apunten a que la fi de les restriccions no han significat un retorn als nivells de participació juvenil similar als anys pre - pandèmics.

Actualment, a Barcelona hi ha 742 entitats juvenils, de les quals 249 són entitats juvenils autogestionades i de base comunitària. La distribució territorial de les entitats juvenils es concentra al centre de la ciutat (p.ex., el districte de L'Eixample concentra 43 entitats), mentre que no abunden a la perifèria (p.ex., només 12 a Ciutat Vella, i 12 a Les Corts). A nivell de barri s'observen disparitats encara més elevades: al barri de la Vila de Gràcia hi ha 19 entitats, mentre que molts barris no en tenen ni una (molts dels quals, a Sarrià – Sant Gervasi i a Nou Barris). Cal assenyalar que, en el cas de l'associacionisme juvenil, existeixen alguns barris amb una personalitat molt diferenciada dels districtes als quals pertanyen, com ara els barris de les Corts, Sant Gervasi de Cassoles, Sarrià, Horta, el Guinardó o Sant Andreu, amb deu entitats o més cadascun. Tal com s'ha expressat en relació a l'oferta de les activitats extraescolars, o a l'educació en el lleure, **l'extrema disparitat territorial de la participació a l'associacionisme juvenil no presenta una correlació lineal amb la renda.** Tal com assenyala el Consell de joventut de Barcelona, “als barris de renda baixa hi ha menys entitats, però també en destaca l'absència als barris de renda molt alta” (CJB, 2022).

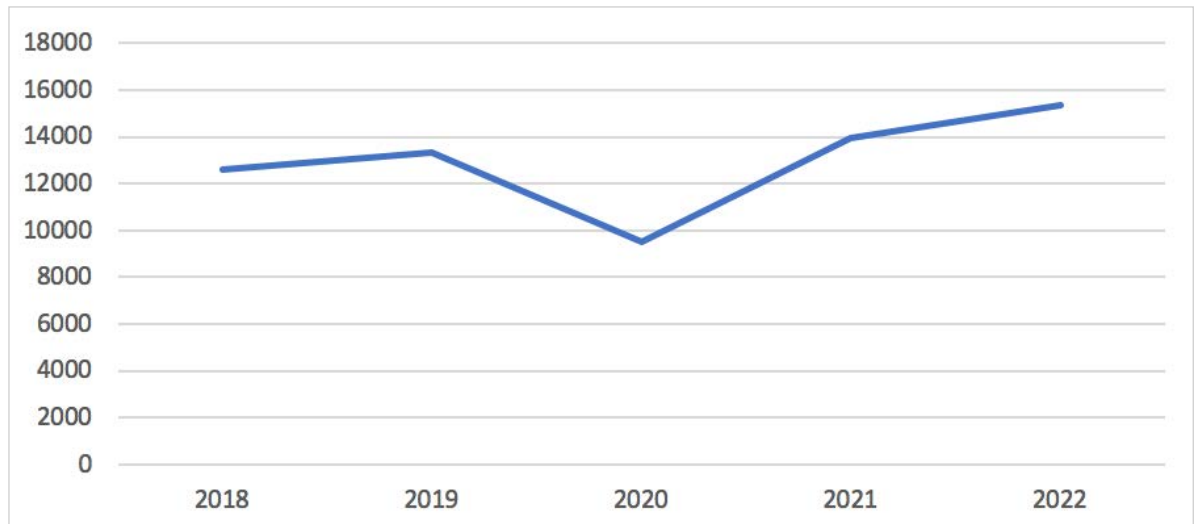
Per tal de dur a terme la seva pràctica associativa, cultural, i política l'associacionisme juvenil es topa sovint amb dificultats. Així, **l'associacionisme juvenil té dificultats per tenir espais on desenvolupar les seves activitats amb continuïtat, sovint té relacions de tensió amb el veïnat, i presenta una desconexió sistemàtica en relació a la participació institucional o de districte**. En concret, els problemes de l'associacionisme juvenil identificats pel CJB inclouen: la manca d'espais (un 61,1% de les entitats no disposen d'un espai adient per desenvolupar el seu projecte); la incertesa sobre la continuïtat dels espais (el 26,2% de les entitats juvenils es troben en situació incerta sobre la seva continuïtat en l'espai, i el 15,0% en situació de pèrdua imminent de l'espai); les tensions amb el veïnat (que en un 41,2% de les ocasions limiten l'ús de la seva tasca); i la desvinculació dels espais institucionals (el 69,8% de les entitats juvenils no participen en espais de participació promoguts pel districte) (CJB, 2022).

Les activitats esportives són també un dispositiu d'educació no formal amb múltiples beneficis: és un model d'educació en valor, que facilita la inclusió de les persones, i afavoreix la salut dels qui hi participen. Pel que fa a l'esport en edat escolar, tant dins com fora de l'horari lectiu, les últimes dades disponibles són les de l'*Enquesta Hàbits Esportius a Barcelona* (EHEB), en la seva última edició disponible, de 2017-2018. **Durant el període 2007 – 2018, la pràctica esportiva entre la població escolar fora de l'horari lectiu va augmentar molt a Barcelona: i va passar del 68,8% al 76,1%**. Al 2018, existien diferències substancials segons gènere (els nois practiquen esport en un 80,6% de les ocasions i les noies només un 72,3%); lloc de naixement (les persones nascudes a Espanya practiquen esport en un 76,5% de les ocasions, i les fora d'Espanya un 60,7%); o titularitat de centre-com a indicador indirecte de classe social (l'alumnat de centres públics practica esports en un 69,1% de les ocasions, el de la concertada en un 80,7%, i el de la privada en un 82,8%). També es van identificar importants diferències territorials – en particular, destacava en clau negativa el districte de Ciutat Vella. Es tracta de diferències que -en general- s'han anat reduint al llarg del període 2007 – 2018.

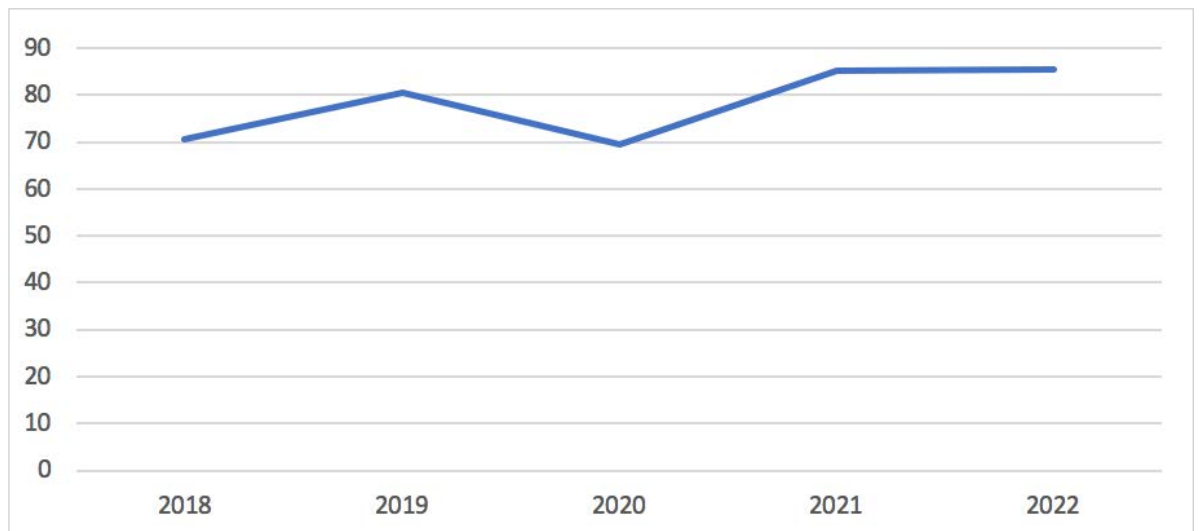
De totes maneres, en el període posterior, **durant la pandèmia, aquesta pràctica esportiva es va reduir dràsticament a Catalunya**, en que la participació a les activitats extra-escolars esportives entre els infants de 3 a 14 anys ha caigut del 67,6% al 59,2% (tal com alerta el Síndic de Greuges, 2021, a partir de l'ESCA). És **una tendència hipotèticament aplicable a Barcelona** – davant la no re-edició de l'EHEB.

L'Institut Barcelona Esports (IBE) ofereix subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar. En concret, per al curs 2022-23, l'IBE ha atorgat 15.365 subvencions (el 85,5% de les 17.967 sol·licituds presentades); la mitjana de les subvencions atorgades ha estat de 259,58 €, i el conjunt de subvencions atorgades arriba a un import de 259,58 €. La majoria de les sol·licituds s'atorguen a Sant Martí (25.674 sol·licituds atorgades), l'Eixample (22.325), Nou Barris (19.078), i Sants-Montjuïc (17.081). En termes de taxa de cobertura (és a dir: el percentatge d'infants i adolescents becats sobre el total de la població 6 – 17 anys), però, els districtes més beneficiats proporcionalment són Ciutat Vella (taxa de cobertura del 17,4%), Nou Barris (14,2%), Sant Andreu (10,5%), i Horta – Guinardó (10,1%) – la qual cosa apunta a una bona focalització de la mesura. Entre el curs 2018-2019 i 2022-2023, les subvencions per pràctica esportiva s'han incrementat considerablement (a pesar d'una davallada l'any de la pandèmia, 2020). En concret, les subvencions atorgades han passat de 12.622 a 2018 fins a 15.365 a 2022 (per tant, 2-743 noves beques, un +21,7%); igualment, l'import total de les subvencions ha passat de 2.999.996,5 € fins a 3.988.452,4 € (per tant, quasi 1 M € més, un +32,9%).

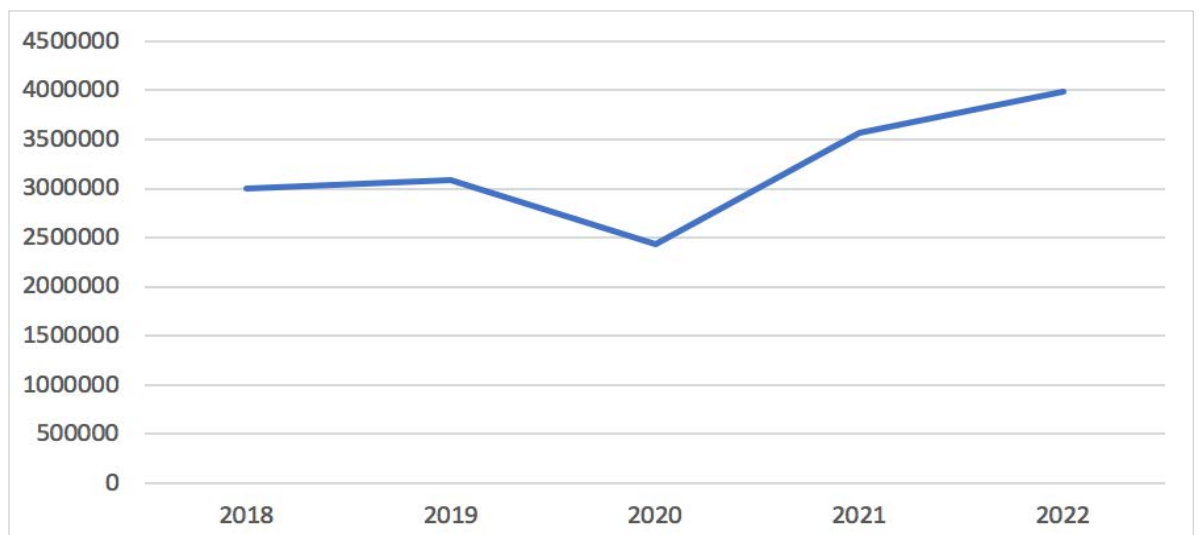
Evolució de les subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar de l'IBE (sol·licituds), Barcelona entre 2018 i 23



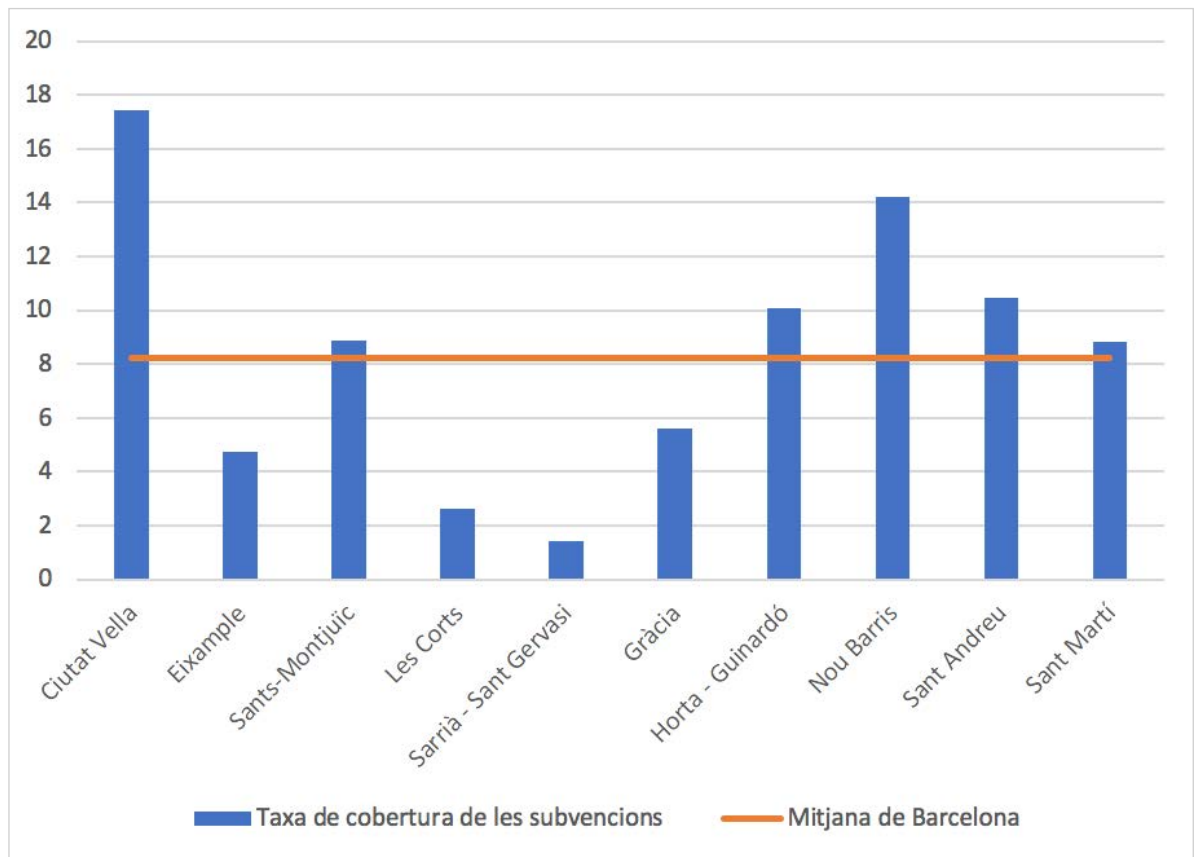
Evolució de les subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar de l'IBE (percentatge de sol·licituds atorgades imports), Barcelona entre 2018 i 23



Evolució de les subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar de l'IBE (import total), Barcelona entre 2018 i 2023



Taxa de la cobertura de les subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar de l'IBE, segons districtes, 2022-23



2 En resum

L'educació és un procés constant, sostingut al llarg de la vida, i que va molt més enllà de l'horari escolar i de les pràctiques formals. **Les activitats d'educació no formals per a infants i joves** (extraescolars -tant durant el calendari escolar com durant l'estiu-, activitats esportives fora de l'horari lectiu, lleure educatiu, associacionisme juvenil) **es caracteritzen per: son activitats d'alt valor educatiu i comunitari; tenen una elevada presència a la ciutat; mostrar una gran diversitat (segons tipologies, característiques, o significats atribuïts); estan proveïdes per actors molt diferents (sovint, privats); tenen una tendència a l'alça estroncada per la pandèmia (i només parcialment recuperada); i ofereixen una distribució socialment i territorialment heterogènia.**

La diversitat d'activitats d'educació no formal per a infants i joves ha de ser celebrada, però **existeixen preocupants diferències de participació segons grups socials. Els infants i joves en situació de major vulnerabilitat socioeconòmica, que són qui més beneficis obtindrien de la participació en aquestes activitats són, paradoxalment, els qui menys hi accedeixen.** L'accessibilitat a aquestes activitats depèn de: els seus preus; la disponibilitat de beques i ajudes (de poca cobertura, i escassament sistemàtiques); la distribució territorialment heterogènia entre territoris i centres educatius; i la "familiaritat" amb aquests espais.

Així doncs, **les activitats educatives no formals per a infants i joves poden reforçar les dinàmiques de segregació escolar.** De totes maneres, **els mapes de la segregació escolar formal i el la segregació de les activitats d'educació no formal són sensiblement diferents.** En aquest sentit, la distribució de les activitats educatives fora de l'horari escolar és molt desigual territorialment, i sovint reflecteix els contextos de desigualtat socioeconòmica sobre els quals es despleguen. Però en la majoria de casos -amb l'excepció de les activitats esportives-, no es dona pas una correlació lineal entre rendes i participació a aquestes activitats, ja que sovint són els territoris de rendes mitges els que presenten major taxes brutes de participació. En aquest sentit, **l'oferta territorial (i aquí, la tradició històrica d'entitats culturals, artístiques, esportives, i comunitàries de cada zona) de diversos proveïdors (tant mercat com el tercer sector) és un element clau per a explicar la segregació d'activitats educatives no formals.**

Davant d'aquest repte, l'Ajuntament de Barcelona ha implementat una sèrie de mesures, plans, estratègies, i programes adreçades a incrementar l'equivalència en les activitats educatives no formals per a infants i joves, focalitzant especialment en aquells qui estan en situació de vulnerabilitat socioeconòmica. Es tracta de la [Mesura de govern i pla d'acions: cap a una política pública de cultura i educació \(2019\)](#), el [Pla de Barris \(en l'edició 2021 - 2024\)](#), l'[Estratègia Cap a una política de tardes en barris educadors \(2022\)](#); de la

promoció d'activitats extraescolars, a través especialment del programa de la CVE i la futura implementació de Les tardes educatives; i de programes d'acompanyament educatiu fora d'horari escolar (Èxit, Speak up, i Tangram). Encara és d'hora per avaluar l'impacte d'aquestes mesures, però totes apunten a la necessitat de situar les activitats educatives més enllà de l'horari escolar en el centre de l'agenda política, i fer-ho des d'una perspectiva de l'equitat educativa.

En paral·lel, l'ecosistema cultural i artístic de la ciutat va patir, com tants d'altres àmbits, els impactes de la pandèmia Covid-19. Com a conseqüència, l'accés i la participació a dispositius com museus, Fàbriques de Creació, i biblioteques es va desplomar, i només s'ha revertit parcialment.

També, durant els últims anys, **la interrelació entre els centres educatius i l'ecosistema cultural i artístic ha crescut, i les fronteres entre ambdós han esdevingut més permeables.** En aquest sentit, existeixen una sèrie d'institucions culturals amb major interrelació: museus (la Fundació Antoni Tàpies, el Museu de la Música, el Museu d'Història de Barcelona – MUHBA, la Fundació Joan Miró, el Zoo de Barcelona, el Museu Marítim de Barcelona – MMB, el Museu Picasso, el Museu d'Història de Catalunya, i el Museu Olímpic i de l'Esport Joan Antoni Samaranch); Fàbriques de creació cultural (La Seca Espai Brossa, i el Teatre Tantarantana, La Central del Circ, La Caldera, l'Ateneu Popular 9 Barris, i el Graner); i biblioteques (la B. Bon Pastor, la B. Ignasi Iglésias-Can Fabra, la B. Santa Pau - Santa Caterina, la B. Gòtic - Andreu Nin, la B. Barceloneta - La Fraternitat, la B. Fort Pienc, la B. Sagrada Família, la B. Jaume Fuster, la B. Zona Nord, i la B. Nou Barris).

Per últim, en els últims anys s'observa un important creixement de les activitats formatives (formals o informals) per a persones adultes (d'entre 25 i 64 anys) a Catalunya, superior així la mitjana europea.

En aquest context, les escoles de música són un dispositiu adreçat a donar resposta al dret a la a l'educació musical (i artística) de la ciutadania. **La matrícula de música elemental de la ciutat està fortament privatitzada:** al voltant de tres de cada quatre alumnat de la ciutat està en un centre privat. Això és resultat parcial de l'escassa oferta pública de música, la qual cosa es tradueix en una reduïda taxa de demanda atesa.

En contraposició, **la matrícula dels CFA és quasi totalment pública** (més del 94% de l'alumnat està matriculat a un centre públic). L'excepció és el major pes del sector privat als cursos d'Educació general i accés al sistema educatiu (el 20,5% de la matrícula és privada).

La composició social dels CFA és extremadament diversa segons ensenyaments: així, **l'alumnat de nacionalitat estrangera està especialment present a l'Educació per a la cohesió i la participació social (especialment a Llengua castellana i a Llengua catalana); l'alumnat més jove es troba als cursos d'Educació general i accés al sistema educatiu; i l'alumnat més envellit es troba a Educació per a adquirir competències transprofessionals. La triple funció dels CFA implica la inclusió de propòsits molt diversos (i escassament connectats), la necessitat d'atendre públics molt diversos (amb les dificultats organitzatives i pedagògiques que això suposa), i potencialment el solapament funcional amb d'altres dispositius.** En particular, l'elevada presència d'alumnat jove als cursos d'Educació general i accés al sistema educatiu apunta a que els CFA -almenys parcialment- juguen un rol de reincorporació de joves al sistema escolar formal (i, per tant, un possible solapament amb dispositius com l'Escola municipal de segones oportunitats).

3 Experiències rellevants

- **El projecte Les tardes educatives**, recentment impulsat per l'Ajuntament de Barcelona (2022), en el marc de l'[Estratègia Cap a una política de tardes en barris educadors](#). El projecte té com a objectius assegurar que tots els infants i adolescents de la ciutat, de 6 a 16 anys, gaudeixin d'activitats extraescolars diverses (un mínim de dues tardes d'activitats de diferents temàtiques: culturals, artístiques, d'idiomes, esportives o científiques); i, també, que tots els barris tinguin una oferta territorial suficient, de qualitat, diversa i complementària entre centres, entitats i equipaments.

Per tal d'assolir aquests objectius, el programa oferirà activitats de tardes allà on no n'hi ha i, també, oferirà activitats complementàries allà on sí que n'hi ha; també homologarà les activitats; i crearà un sistema de beques que garanteixi l'accés a activitats fora de l'horari lectiu a infants i joves d'entre 3 i 16 anys.

En concret, per al 2023 es preveuen les següents accions: fer un mapa d'activitats extraescolars; implementar les figures connectores de tardes, qui faran arribar aquestes extraescolars als infants que més ho necessiten; crear la [Taula de Tardes Educatives](#); recolzar a les associacions de famílies; i crear beques amb activitats homologades; i oferir activitats extraescolars impulsades per l'Ajuntament de Barcelona, com el Programa "Menjallibres", el Programa "Extra Extra", i el Programa "Som artistes".

- **El programa Baobab**, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona a través de l'Institut Municipal d'Educació (IMEB), amb l'objectiu d'impulsar projectes de lleure educatiu de base comunitària als barris d'acció prioritària. El programa, emmarcat dins del Pla de Barris, s'inicia al 2016, i s'ha desplegat a 14 barris i 6 districtes de Barcelona: barri del Besòs-Maresme i Verneda-La Pau (Districte de Sant Martí); barri de Baró de Viver, Bon Pastor i Trinitat Vella (Districte de Sant Andreu); barri de Trinitat Nova, Turó de la Peira i Can Peguera (Districte de Nou Barris); barri de la Teixonera, Sant Genís dels Agudells, Carmel i Can Baró (Districte d'Horta-Guinardó); barri de Raval Sud i Gòtic (Districte de Ciutat Vella) i barri de la Marina (Districte de Sants-Montjuïc).
- **El projecte Temps de joc**, que va néixer el 1999 a través del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (CEEB) i s'impulsa des de la Fundació per l'Esport i l'Educació de Barcelona (FEEB), una entitat privada que gestiona iniciatives i activitats esportives, lúdiques i educatives de servei públic. L'objectiu del projecte és promoure el desenvolupament integral d'infants i famílies, en especial ven situació de vulnerabilitat, a través de la pràctica esportiva i del lleure. El projecte s'estructura tant durant el mes d'agost (al 2021, amb 344 infants) i els caps de setmana (a dos nuclis d'actuació: l'Institut Dr. Puigvert, a Sant Andreu, amb 55 places i, també, al Institut Barri Besòs, a Sant Martí, també amb 55 places). L'avaluació del projecte duta a terme per la FEEB assenyalava a una valoració positiva tant per part dels infants com de les famílies.

- **La les subvencions a infants i adolescents, entre 6 i 17 anys, per a la pràctica esportiva fora d'horari escolar de l'IBE.** En un context de desigualtat de pràctiques esportives per raons socioeconòmiques, aquestes beques són importants per incrementar-ne l'accessibilitat: el 2022-2023, l'IBE va atorgar 15.365 subvencions, amb un import mitjà de 259,58 €; es tracta d'unes subvencions que focalitza en infants situats als territoris amb menor renda (com Ciutat Vella, Nou Barris, Sant Andreu, i Horta – Guinardó). Entre 2018 i 2022, s'han incrementat tant les subvencions atorgades (un +21,7%) com el pressupost associat (+32,9%).
- **La Campanya de Vacances d'Estiu (CVE),** impulsada per l'Ajuntament de Barcelona, que s'ha consolidat com un dispositiu clau per enriquir l'estiu d'infants i adolescents d'entre 1 i 17 anys (exceptuant l'any de la pandèmia, 2020, la CVE s'ha estabilitzat al voltant de 125 milers participacions). La CVE ha crescut de manera espectacular entre 2013 i 2022: tant les entitats adherides (que han crescut un +57,8%), com l'oferta d'activitats (+90,1%) i places (+154,1%), i les participacions finals (+98,9%). El creixement ha anat lògicament acompanyat de major dotació pressupostària, que s'ha triplicat (al passar de 1.036.440,94 € fins a 4.899.588,55 €). Aquest major pressupost també ha garantit l'accessibilitat econòmica del programa: al 2022, s'han atorgat 23.203 beques (cobrint així el 92,2% de les sol·licituds).
- **Els programes d'acompanyament educatiu fora d'horari escolar,** com: l'Èxit (per reforçar els hàbits d'estudi autònoms i les competències bàsiques), l'Speak Up (per millorar la competència lingüística oral en anglès), i el Tangram (per millorar l'adquisició de la lectura i el càlcul), impulsats tots ells pel CEB. Es tracta de programes que tenen impactes positius per a l'alumnat, especialment el més vulnerable i, així, augmenten l'equitat del sistema educatiu de la ciutat (Alegre, Casado, i Todeschini, 2016; Alegre, Todeschini, i Segura, 2018; IAB, 2019).
- **La creació, com a prova pilot, del programa de canguratge Concilia.** El projecte, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix un servei de canguratge municipal per a famílies en situació de vulnerabilitat, amb fills i filles en la franja de 4-12 anys d'edat, així com el Servei de Famílies Col·laboradores per a la derivació mútua. L'àmbit territorial del projecte són els barris que formen part del Pla de Barris.
- **La transformació de l'espai públic de Barcelona com un espai educador, lúdic, i saludable,** lloc de trobada, joc i vida comunitària per a la infància i joventut, a través de diverses actuacions, molts dels quals emmarcats en el projecte [Ciutats jugable](#).

El projecte [Ciutats jugable](#) posa a la disposició de nens i nenes espais públics de la ciutat, per dedicar-los al joc infantil. El projecte ha instal·lat super àrees, que es caracteritzen per la singularitat dels seus equipaments, i funcionen de pol d'atracció. L'objectiu és que totes siguin accessibles per garantir el joc de tots els nenes i nenes, també dels qui tenen algun tipus de discapacitat. Les cinc super àrees de joc del projecte ja instal·lades es troben a: els Jardins de la Indústria (Eixample), el Parc Central (Nou Barris), el Parc de la Pegaso (Sant Andreu), el Parc de les Glòries (Sant Martí), i el Parc d'Antoni Santiburcio (Sant Andreu). Al 2023, es preveu la instal·lació de super àrees a les ubicacions següents: el Parc de la Barceloneta (Ciutat Vella), el Parc del Canòdrom (Sant Andreu), el Parc del Poblenou (Sant Martí), la Plaça Alfons el Magnànim (Sant Martí), la Colònia Castells (Les Corts), el Parc de Can Batlló (Sants-Montjuïc), i el Parc Central de la Marina del Prat Vermell (Sants-Montjuïc). Al 2024 se'n instal·laran dues més, al Parc de les Glòries (Sant Martí), i als Jardins de Màlaga (Sants-Montjuïc).

Les accions més visibles del projecte [Ciutats jugable](#) inclouen, entre d'altres, les següents:

Les accions d'[Obrim els carrers de Barcelona](#), que tallen els trànsit a les vies principals de la ciutat, per convertir els carrers en espais oberts, jugables i saludables i, alhora, lluitar contra la crisi climàtica.

El programa [Protegim les escoles](#), que s'articula a través de múltiples actuacions: pacifi-

cació del trànsit en l'entorn escolar, millora dels accessos a les escoles, ampliació de les zones d'estada i del verd, creació de zones de joc espontani, instal·lació d'elements de seguretat a l'espai. Es preveu que l'any 2023 s'hauran protegit **217 escoles**.

El projecte **Juguem a les places** (emmarcat en el Pla de Barris), que proposa actuacions específiques per a potenciar l'espai públic com a espai educador, afavoridor del desenvolupament integral dels infants i adolescents de la ciutat. Al 2022-2023, les places que hi participen són, a Ciutat Vella, la Plaça Folch i Torres, els Jardins de Rubió i Lluch, els Jardins de Sant Pau del Camp; i, a Sants – Montjuïc, la Plaça Navas, la Plaça del Doctor Pere Franquesa, la Plaça de les Tres Xemeneies, i les Hortes de Sant Bertran.

Els **Patis escolars oberts**, que s'obren com a espai d'ús públic per a famílies, infants i adolescents fora de l'horari escolar, en cap de setmana i en període de vacances escolars -tant escoles bressol, com centres de Primària. Els seus objectius són: optimitzar l'ús dels centres escolars, fent possible l'ús del pati com a espai inclusiu de joc i interrelació comunitària; i oferir una alternativa de lleure que s'exerceixi de manera autònoma en un context segur i de proximitat. En la iniciativa municipal hi col·laboren el Consorci d'Educació de Barcelona, tots els districtes i diverses entitats educatives i socials de la ciutat.¹

La **transformació dels patis escolars perquè siguin més naturalitzats, coeducatius, i comunitaris**, perquè siguin més naturalitzats, coeducatius, i comunitaris. En concret, l'Ajuntament de Barcelona, a través del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i el Consell Educatiu Municipal de Barcelona (CEMB), i amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i de l'Institut Infància i Adolescència de Barcelona, va posar en marxa el 2020 un programa estable i sistèmic de transformació de 10 patis escolars cada any, amb l'objectiu de millorar-ne els espais físics (enjardinar-los per a que esdevinguin refugis climàtics) i les dinàmiques que s'hi estableixen (potenciar relacions més igualitàries amb la diversificació del joc, i afavorir els usos comunitaris com a equipaments de barri). Es tracta d'un programa que aborda diverses prioritats simultàniament: la ciutat jugable, la ciutat coeducadora, i la ciutat saludable i resiliència al canvi climàtic. En concret, el curs 2019-2020 es van transformar 11 escoles de la ciutat en refugis climàtics (amb finançament de la Comissió Europea), la qual cosa va permetre recuperar 1.000 metres quadrats de sòl natural amb vegetació en substitució de terra de formigó, crear 2.213 metres quadrats de nous espais d'ombra amb pèrgoles i tendals, plantar 74 arbres nous, i instal·lar 26 nous punts d'aigua. Com a resultat d'aquestes transformacions i millores, les escoles presenten equipaments en condicions tècniques i funcionals òptimes, equivalents i adequades als diversos usos socials, comunitaris, i educatius.

- **L'obertura dels espais educatius a la ciutat, a partir dels programes Compartim els espais educatius als barris, i Patis escolars oberts.**

El projecte **Compartim els espais educatius als barris** posa a la disposició dels centres educatius més de dos-cents espais municipals de la ciutat perquè s'utilitzin com a espais

1. Els patis oberts de les Escoles bressol municipals són: EBM Canigó, EBM La Mar, i EBM Puigmal (Ciutat Vella); EBM Casa dels Nens, i EBM Germanetes (Eixample); EBM Guinbó, EBM Nic, i EBM Pau (Sants – Montjuïc); EBM Can Bruiza (Les Corts); EBM El Putxet (Sarrià – Sant Gervasi); EBM Galatea, EBM Gràcia, i EBM Sant Medir (Gràcia); EBM Albí, EBM Cargol, EBM Llar d'infants (Horta – Guinardó); EBM Can Dragó, EBM El Vent, i EBM Ralet (Nou Barris); EBM Els Patufets de Navas, EBM La Morera, i EBM Les Quatre Torres (Sant Andreu); i EBM Cobi, EBM El Bressol de Poblenou, i EBM El Gronzador (Sant Martí).

Pel que fa a centres escoles, els patis oberts inclouen: Institut Pau Claris – Escola Pere Vila, Escola Cervantes, i Escola Drassanes (Ciutat Vella); Institut Fort Pius, Escola Ramon Llull, Escola Ferran Sunyer, Escola Carlit, Escola Mallorca, i Escola Els Llorers (Eixample); Escola Lluís Vives i Institut Lluís Vives, Escola Barrufet, Escola Gayarre, Escola Seat, Escola Ramon Casas, Escola Poble – Sec, Escola Mossèn Jacint Verdaguer, i Escola Pràctiques (Sants – Montjuïc); Escola Ítaca, Escola Duran i Bas, i Col·legi Paideia (Les Corts); Escola Poeta Foix, Institut Menéndez y Pelayo (Sarrià – Sant Gervasi); Escola Baldiri Reixac, Escola La Sedeta, Escola Josep Maria de Sagarra, Escola Rius i Taulet, Escola Reina Violant, i Escola Montseny (Gràcia); Escola el Carmel, Institut escola Mirades, Escola Pau Casals, Escola Font d'en Fargas, Escola Torrent de Can Carbassa, Escola Torrent d'en Melis, Escola de les Aigües, Escola Baloo, Escola Mare Nostrum, Institut Escola Coves d'en Cimany (Horta – Guinardó); Institut escola Trinitat Nova; Institut escola Antaviana, Escola el Turó, Escola Calderón Escola Mercè Rodoreda, i Institut Barcelona Congrès (Nou Barris); Escola Pompeu Fabra, Escola Baró de Viver, Institut Escola el Tíller, Escola Can Fabra, Escola El Sagrer, i Institut Vapor de Fil (Sant Andreu); i Escola Miralletes, Escola Vila Olímpica, Escola Pere IV, Escola La Pau, Escola Antoni Brusi, Escola Bogatell, Escola Poblenou, Escola Eduard Marquina, Escola Concepció Arenal, Institut Barri Besòs, i Escola La Farigola del Clot (Sant Martí).

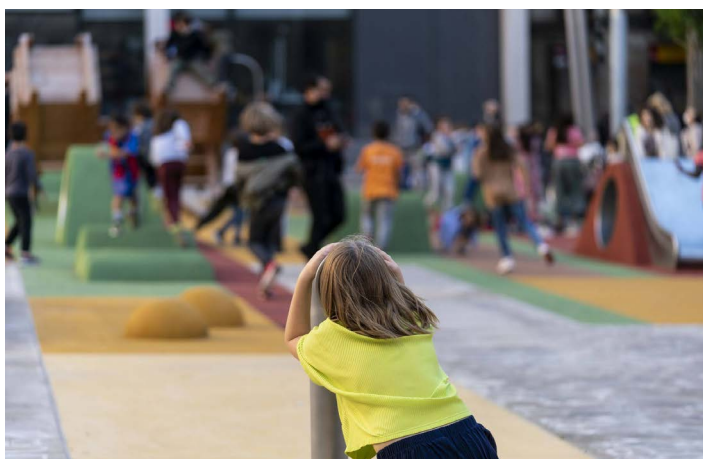
educatius. Al curs 2022-2023, l'Ajuntament de Barcelona a disposició dels centres educatius de la ciutat 74 equipaments públics i 159 espais exteriors en jardins i places i la via pública perquè puguin utilitzar-se com a espais educatius.

Els ja esmentats [Patis escolars oberts](#) també permeten una major obertura dels espais educatius a la ciutat.

- **La major sistematització de l'accés i de la participació a les activitats culturals i artístiques de la ciutat, duta a terme per l'ICUB.** Aquesta major sistematització podrà permetre: quantificar els usos artístics i culturals a la ciutat, segons territoris; analitzar la relació entre dispositius culturals i artístics (museus, Fàbriques de Creació, biblioteques -entre d'altres) i centres escolars, per tal d'assenyalar sinergies o, al contrari, possibles mancances; i identificar els grups socials que presenten menor accés i participació a la cultura legítima (en la terminologia de l'enquesta [Participació i necessitats culturals a Barcelona](#), ICUB, 2020).
- **La posada en marxa del Pla Drets Culturals de Barcelona** (Ajuntament de Barcelona, 2021), que, amb un pressupost de 68.787.419,83 €, té com a objectiu reconèixer i ampliar els drets culturals de Barcelona, i reforçar els vincles entre cultura i educació.

Específicament, el Pla té una sèrie de línies d'accions relatives a la "a la participació cultural i a l'educació pràctica i artística al llarg de la vida", d'entre les quals destaquen: ampliar el programa "Caixa d'eines", en el marc del Pla de barris; fer la prova pilot de "Temps d'art" als centres educatius; ampliar programes de creació artística dins dels centres (En Residència, Tot Dansa, Escena Pilot); impulsar un programa de suport a entitats i equipaments i d'ajudes a famílies per promoure activitats extraescolars de caràcter artístic i cultural; ampliar el nombre d'escoles municipals de música i arts; i promoure activitats de suport i acompanyament als centres educatius i als projectes de sensibilització musical a escala comunitària -entre d'altres.

- **La implementació dels programes dels museus municipals adreçats a públic escolar**, com el [Niu de Ciència](#) del Museu de Ciències Naturals de Barcelona (que fomenta l'aprenentatge de les ciències naturals des de la primera infància, 0-6 anys), o el del [Patrimoni'm](#) del Museu d'Història de Barcelona (que facilita al professorat d'ensenyaments secundaris l'elaboració de projectes interdisciplinaris encaminats a analitzar el patrimoni històric).



4 Recomanacions

- **Planificar i proveir activitats educatives no formals a infants i joves: diverses però equivalents educativament, i distribuïdes per tot el territori i els centres educatius.** Existeix una corresponsabilitat asimètrica que s'estableix entre l'administració i d'altres actors (centres educatius, associacions de famílies, i entitats del tercer sector) a l'hora de planificar i proveir activitats educatives no formals a infants i joves. Si bé aquests altres actors sovint han presentat una voluntat de presentar una oferta accessible, i un compromís ferm amb l'equitat educativa i en la lluita contra la segregació escolar, sovint es tracta d'accions de poca cobertura i escassa sistematització.

És per això que l'Ajuntament de Barcelona té un rol clau a l'hora d'intervenir en les activitats extraescolars: mapejar, analitzar i regular l'oferta (de naturalesa extremadament variada, i sovint difícil d'homologar); dissenyar i planificar les activitats, tenint en compte criteris d'equivalència educativa entre territoris (p.ex., a través de la base del "barri educador"); oferir informació sistemàtica i accessible a totes les famílies (especialment, a les que estan més allunyades d'aquests dispositius); implementar sistemes de beques per fer-les accessibles; facilitar la tasca educativa de les entitats d'educació de base comunitària; liderar i coordinar els múltiples actors que participen en aquest procés.

Algunes d'aquestes recomanacions estan ja parcialment contemplades i implementades, tal com es descriu a continuació.

D'una banda, el mapeig i l'anàlisi de les activitats extraescolars està contemplat al projecte Les tardes educatives. Aquest mapeig (més exhaustiu dels que ja s'han fet en l'actualitat) hauria de permetre identificar tant les característiques d'aquestes activitats extraescolars (tipologies, entitats proveïdores, preus, etc.), entitats proveïdores (empreses privades, entitats socials, administració), la seva distribució territorial, i del perfil dels i les usuaris (edat, gènere, nacionalitat, context socioeconòmic) -així com dels grups socials que no hi accedeixen. Aquest mapeig i anàlisi donaria també resposta a un dels objectius del *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)*, que assenyalava la necessitat de comptar amb dades estadístiques "que permeten fijar una línea de base y objetivo de reducción de desigualdades en el acceso de la infancia a actividades (extra)escolares de ocio educativo y de deporte".

D'altra banda, la planificació i la provisió estan també contemplades al projecte Les tardes educatives, que inclou -entre d'altres: la creació de la *Taula de Tardes Educatives*, l'oferta d'activitats extraescolars pròpies (el "Menjallibres", el "Som artistes"), el recolzament a les associacions de famílies, i les beques per a activitats homologades.

També, en relació a facilitar la tasca educativa de les entitats d'educació de base, l'Ajuntament de Barcelona ha implementat recentment una sèrie de plans que l'hi donen parci-

alment resposta: el **Pla d'adolescència i joventut (2017-2021)**, que regeix les polítiques de joventut i les línies d'actuació de l'Ajuntament durant el període (el futur pla, 2022-2030, està **actualment** en fase de procés participatiu a Decidim.Barcelona); el **Pla d'equipaments i serveis juvenils de Barcelona (2018-2028)**; i la **Mesura de govern per garantir i millorar la incidència de l'associacionisme educatiu de base comunitària a la ciutat (2018)**, que recull 33 accions dirigides a, entre d'altres, millorar el dia a dia de les associacions (facilitant recursos materials i formatius, locals amb espais adequats i adaptats, i finançament que garanteixi la viabilitat dels projectes). Es tracta d'un objectiu assenyalat també en l'**ACE 2030**, que es planteja: "Facilitar l'educació comunitària de base associativa, promovent els caus i els espais, i el dret al lleure i al joc a l'espai públic (als parcs, les places, als interiors d'illa)." Des del CJB s'ha posat a bastament de relleu algunes de les dificultats a les quals l'associacionisme educatiu de base comunitària s'enfronta: l'accés a un espai digne i estable, la rigidesa burocràtica per concedir permisos d'activitat a l'espai públic, la manca de suport (monitoratge, finançament, formació, etc.) a l'hora d'incloure els infants amb diversitat funcional a les entitats de lleure -entre d'altres.

- **Augmentar la cobertura de la CVE, especialment en relació a les "famílies absents", i l'ampliació de l'oferta al mes d'agost.** La CVE ha crescut exponencialment durant els últims anys, la qual cosa és una excel·lent notícia en terme d'equitat educativa de les activitats extraescolars. De totes maneres, des de 2018 hi ha una certa estabilització en termes d'ocupació (al voltant de 125 milers joves de participacions), la qual cosa es tradueix en una escassa taxa d'ocupació (una ràtio entre oferta i ocupació de 2:1).

Per augmentar la cobertura de la CVE cal, doncs, fer-ne difusió per tal d'accedir a les "famílies absents": una difusió que sigui llegible (p.ex., en diverses llengües, amb l'acompanyament de figures com els i les educadores socials a les escoles), i accessible tant per a famílies com per a col·lectius (p.ex., entitats interculturals). També, ampliar l'oferta al mes d'agost.

- **Facilitar l'accés a les activitats extraescolars al infants i joves en situació de vulnerabilitat socioeconòmica, així com els infants i joves amb discapacitat.** D'una banda, les polítiques de gratuïtat i de beques poden augmentar l'accés de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica (i és un element present al projecte Les tardes educatives). D'altra banda, la inclusió de l'alumnat amb discapacitat requereix no només de suport econòmic, sinó d'un canvi organitzatiu i cultural més profund, ja que requereix una oferta adaptada i inclusiva, i la formació i el monitoratge dels professionals de suport (elements que, segons el Síndic de Greuges, sovint no es donen).¹

Aquesta segona és també una de les línies d'actuació de l'ACE 2030: "Proveir espais de socialització a l'alumnat amb NESE-A fora de l'àmbit lectiu, així com en el lleure educatiu, on es puguin fer agrupacions entre iguals, amb la participació de les xarxes de famílies usuàries de l'educació especial."

- **Incrementar la vinculació estable entre els centres educatius, els equipaments culturals i artístics, i les entitats d'educació no formal, tal com també estableix l'ACE 2030.**
- **Augmentar la participació en l'educació (formal o no formal) de persones adultes, vetllant especialment que els grups socials tradicionalment més exclosos hi participin.** L'ACE

1. Segons el Síndic de Greuges, "Persisteixen les desigualtats d'accés dels infants amb discapacitat a l'oferta de lleure educatiu En el marc de l'activitat del Síndic, hi ha nombroses queixes per la manca d'oportunitats, especialment dels infants amb discapacitat, a l'hora d'accedir a aquestes activitats i serveis, i pels dèficits en la formació del personal educador i en la provisió de personal de suport per part de l'Administració afectada que acompanyi la seva participació. De vegades, a causa de la manca de suports o de formació del personal educador, no s'admeten els infants amb discapacitat a les activitats o es produeixen situacions d'exclusió o d'expulsió posteriors a l'admissió per les dificultats d'atendre les necessitats educatives especials. De vegades, són les mateixes famílies dels infants amb necessitats educatives especials les que han de sufragar el cost dels suports per garantir la participació d'aquests infants en entorns de lleure ordinari. El Síndic ha cridat l'atenció sobre la necessitat que les activitats per a infants que promogui l'Administració tinguin caràcter inclusiu i que garanteixin la participació i l'adequada atenció de les necessitats educatives específiques de tots els infants i adolescents." (Síndic de Greuges, *Informe sobre els drets de l'infant*, 2021, p. 42).

2030 és particularment ambiciós en aquesta recomanació, ja que apunta simultàniament un increment de la ràtio de participació en activitats formatives al llarg dels darrers 12 mesos (fins al 50%), i l'eliminació de les desigualtats d'accés segons grups socials.

Per fer-ho, l'[Informe CT Formació al Llarg de la Vida](#) del Consell Educatiu Municipal de Barcelona (2021 – 2022) va fer dues propostes: la promoció d'una Taula d'Educació a tots els districtes de la ciutat, i la creació d'una plataforma digital que reculli l'oferta existent així com les actuals necessitats formatives.²

- **Avançar envers les deu fites que proposa el Pla del joc a l'espai públic** (Ajuntament de Barcelona, 2019). En concret, el Pla estableix les properes deu ambicioses fites per a aconseguir al 2030: (1) Doblar les àrees de joc amb diversitat d'activitats lúdiques; (2) Assegurar estàndards mínims de superfície i jugabilitat a les àrees de joc; Incrementar les possibilitats de joc amb aigua i sorra a espais lúdics i àrees de joc; (3) Incrementar les possibilitats de joc amb aigua i sorra a espais lúdics i àrees de joc; (4) Doblar els jocs amb reptes i gestió del risc en espais lúdics per adolescents i joves; (5) Augmentar les oportunitats de joc compartit al conjunt de l'entorn urbà; Incrementar el joc inclusiu i l'accessibilitat; (6) Incrementar el joc inclusiu i l'accessibilitat; (7) Millorar l'habitabilitat als espais lúdics amb wc, taules, fonts i ombreig; (8) Doblar els patis adequats amb joc diversificat, coeducatiu i en ambient naturalitzat; 100 entorns escolars com a llocs de trobada amb microintervencions; (9) 100 entorns escolars com a llocs de trobada amb microintervencions; i (10) Augmentar l'activitat lúdica i física entre infants i adolescents reduint la bretxa de gènere.
- **Repensar l'encaix dels CFA, redefinir els seus objectius, debatre el possible solapament amb d'altres dispositius (com les escoles de segones oportunitats), i plantejar-ne metodologies pedagògiques menys academicistes.**

Es recomana, doncs, avançar envers un model d'escoles municipals de persones adultes més clar i definit. Una guia per a fer-ho és la publicació [Deu elements guia per a la definició d'un model d'escola municipal de persones adultes a la província de Barcelona](#), de la Xarxa d'Escoles Municipals de Persones Adultes de la Diputació de Barcelona.

Al repensar aquest encaix, es recomana específicament debatre el possible solapament funcional entre les escoles d'adults (en concret, en relació a la seva funció de reincorporació acadèmica per a joves) i les escoles de segones oportunitats, i les estratègies per facilitar la màxima complementarietat entre ambdós dispositius.³ De totes maneres, bona part de la dispersió funcional (i, per tant, el possible solapament amb d'altres dispositius, així com l'heterogeneïtat en el seu públic) són resultats de la pròpia legislació catalana, que atorga tres funcions complementàries però escassament connectades als CFA.

Per últim, una de les crítiques recurrents a les CFA és el seu model excessivament academicista i escolaritzant (Estrada et al., 2022). Per això, una recomanació també habitual és la revisió del seu model pedagògic.

2. En concret, l'informe recomana "Promoure que tots els districtes de la ciutat impulsin una Taula d'Educació de persones al llarg de la vida. Experiències com les dels barris de Sants demostren que, per tal de potenciar el treball en xarxa entre els diferents recursos, cal que hi hagi un espai impulsor en tots els districtes que faciliti les relacions entre els agents i ajudi d'aquesta manera a disposar d'una oferta formativa complementada i diversificada. És necessari, doncs, que l'Administració aposti per impulsar un espai d'aquestes característiques per fomentar les coordinacions i connexions entre iniciatives de tota mena i garantir que es puguin definir itineraris formatius de ciutat". I, també, "Crear una plataforma digital dins l'àmbit de la ciutat que reculli un mapa de l'oferta existent i on es puguin adreçar necessitats formatives. A través d'aquest portal únic, la població podrà conèixer les diverses formacions que s'ofereixen a Barcelona en funció dels seus interessos. A més, la plataforma també podria ser un canal mitjançant el qual la ciutadania exposi les seves necessitats concretes pel que fa a l'educació, de manera que l'Administració i les entitats hi puguin donar resposta. La via digital hauria de ser complementària a una opció presencial per tal d'arribar al conjunt de la població".

3. Repensar l'encaix dels CFA és una demanda recurrent; així, l' [Informe CT Formació al Llarg de la Vida](#) del Consell Educatiu Municipal de Barcelona (2021 – 2022), recomanava: "Repensar l'encaix dels centres de formació d'adults en el seu entorn des d'una mirada d'educació al llarg de la vida. En funció de les casuístiques, cada CFA hauria de definir quin és el seu objectiu i reflectir-lo en un projecte arrelat al territori amb una missió sociocomunitària. Cal, doncs, que siguin capaços d'atendre la diversitat de perfils d'alumnat que hi pot accedir, tenint presents les particularitats segons l'edat, la cultura o el nivell de titulacions, entre d'altres, i disposant d'una major flexibilitat tant organitzativa com curricular, amb la possibilitat d'oferir formacions trimestrals i incorporar-hi matrícula viva al llarg del curs".

-
- **Incrementar l'oferta de places de les EMM.** Les EMM ofereixen un servei valuós a la ciutadania, però en l'actualitat l'oferta disponible és inferior a la demanda. Aquesta escassa taxa de demanda atesa ha derivat en una important privatització de la matrícula de música elemental a la ciutat (3 de cada 4 alumnes són del sector privat). Per això, es recomana incrementar l'oferta de places de les EMM (tal com també recomana l'*ACE 2030*). De totes maneres, l'increment de places hauria de ser paral·lel al manteniment del sistema de bonificacions econòmiques per a l'alumnat, per tal de mantenir-ne l'accessibilitat econòmica.

Bloc 6: L'impacte de la Covid-19: noves i velles desigualtats educatives i la resposta de les administracions

1 Interpretació

L'impacte de la Covid-19: noves i velles desigualtats

La pandèmia de la Covid-19 va tenir un impacte immediat, global, i multisectorial. Va tenir efectes devastadors sobre la salut i el benestar de milions de persones, va col·lapsar sistemes sanitaris a pràcticament tots els països del món, i va portar l'economia mundial a la recessió. En termes estrictament educatius, la pandèmia de la Covid-19 va fer que el 85% dels països del món tanquessin les seves institucions educatives, i que 1,6 bilions d'alumnes i 63 milions de professors/es es confinessin a casa -dades d'Abril de 2020 (Banc Mundial, 2020a, 2020b; UNESCO, 2020a). Ara bé, el confinament social i el tancament dels centres educatius va ser molt problemàtic, degut a la bretxa digital, i a les dificultats dels sistemes escolars de transitar de forma eficient envers una provisió digital de l'educació (Banc Mundial, 2020a; OECD, 2020a; 2020b, 2020c; UNESCO, 2020b). **Aquestes dificultats i conseqüències negatives també es van donar a Catalunya i a Barcelona, i van afectar de manera especialment greu a infants i joves en situació més vulnerable**, tal com descriurem a continuació.

En primer lloc, la crisi **la pandèmia del COVID-19 va tenir greus conseqüències econòmiques per a Espanya, més crítiques que en la majoria de països de l'OCDE.** Això es deu parcialment al pes del turisme en l'economia espanyola (sector que va caure un 75% de la seva activitat en temps de pandèmia); com a resultat, algunes de les característiques més negatives de l'economia espanyola (com la persistent pobresa, l'atur estructural, o la baixa productivitat) s'han agreujat fins i tot. Les famílies es troben de manera més habitual en situació de pobresa. En concret, es calcula que a l'àrea metropolitana de Barcelona, les desigualtats d'ingressos van augmentar, i la renda anual neta mitjana de les llars es va reduir al 2020 entre un 5,4% i un 6,3%, la qual cosa va afectar especialment als infants, la població jove, a la població d'origen migrant, i a les classes treballadores (IERMB, 2020).

La concatenació de dues crisis (la gran crisi financera de 2008, i la post-pandèmica de 2020) han convertit la el risc de pobresa i la pobresa infantil a Catalunya en uns fenòmens estructurals molt freqüents.¹ Mentre abans de la crisi de 2008 la taxa de risc de pobresa estava al voltant del 20%, després de la pandèmia va incrementar-se fins al 30%; a més, infants i adolescents són actualment el grup d'edat més afectat per les situacions de pobresa (Síndic de Greuges, 2022). **La pobresa infantil al 2020 afectava al 33,4% dels infants** (Síndic de Greuges, 2021). **A dia d'avui, Catalunya se situa al capdavant d'Europa en taxes de pobresa infantil** (Save the Children, 2020).

1. Durant la crisi financera de 2008, UNICEF va alertar que, des de 2010, les persones menors de 18 anys eren el grup social que presentava majors nivells de pobresa -en comparació als adults en edat de treballar, o majors de 65 anys (dit d'una altra manera: que la pobresa tendia a concentrar-se en la població jove) (González-Bueno, 2014). De forma similar, i en relació a Catalunya, el Síndic de Greuges va alertar que al voltant d'un de cada quatre menors (uns 285.000 infants menors de 16 anys, el 23,7%) es trobaven en situació de pobresa o de risc de pobresa; el Síndic, alhora, denunciava la reduïda despesa en protecció social de Catalunya i Espanya en comparació a les molt més elevades despeses de la Unió Europea (Síndic de Greuges, 2012). Així, durant el període 2006 – 2016 (i en un procés que és possible que es reproduïx amb la crisi post-pandèmica), les infàncies de Barcelona s'han polaritzat (Martínez-Celorio, 2021).

La crisi econòmica ha implicat una manca de recursos que s'ha traduït en dificultats a l'hora d'adquirir productes bàsics, en la generalització de les dietes alimentàries insuficients i desequilibrades, en el creixement de la pobresa energètica, i en la crisi d'habitatge (*Enquesta sobre l'atenció als infants i adolescents del tercer sector*, UNICEF-Espanya, 2020). En relació a aquesta última, a Barcelona, entre 2020 i 2021 han augmentat els casos de desnonament amb infants a càrrec atesos pels serveis d'habitatge (de 1.668 a 2.267, un 36%); i també ha crescut la demanda d'habitatge social (el nombre d'unitats de convivència inscrites al Registre de sol·licitants d'habitatge amb protecció oficial a Barcelona ha augmentat a 30.296 l'any 2021) (Síndic de Greuges, 2022). L'exclusió residencial afecta especialment a les famílies monoparentals femenines. (Síndic de Greuges, 2022).

En segon lloc, **el confinament domiciliari va generar situacions molt dures, per a infants i joves** – especialment aquells en situació de vulnerabilitat socioeconòmica. Així, **per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica la convivència durant el confinament va ser especialment negativa**: quatre de cada deu famílies en situació de vulnerabilitat assenyalava que la convivència havia empitjorat durant el confinament (GESOP, i CEB; 2020). Per a aquests infants i joves, **el seu dia a dia tenia menys rutines diàries**: un 20,0% de l'alumnat vulnerable no mantenia una rutina diària (només el 11,9% de l'alumnat vulnerable); **i poques activitats -com la lectura o contacte amb amics/gues** (l'alumnat d'Educació infantil en situació de vulnerabilitat llegeix menys que la resta; el de Primària té menys contacte amb amics/gues; i el d'ESO fa menys exercici) (GESOP, i CEB; 2020).

Igualment, **les possibilitats d'acompanyament familiar van ser molt diferents segons el treball dels progenitors**: les famílies que teletreballaven (sovint, de rendes mitjanes-altes) podien acompanyar les cures i el lleure d'infants i adolescents més satisfactòriament; en canvi, en les famílies que treballaven en serveis essencials, o en feines precaritzades, o presencialment aquest acompanyament era menys satisfactori (Centre d'Estudis d'Opinió-CEO, 2020).

Encara és d'hora per identificar exactament el nivell de violència intrafamiliar que es va generar durant els períodes de confinament, tant absolut com relatiu. Cal tenir en compte que els serveis socials i el sistema de protecció van tenir moltes dificultats a l'hora de detectar casos nous de persones que necessitaven serveis socials; com a conseqüència, va disminuir el nombre de persones ateses víctimes de violència intrafamiliar (*Enquesta sobre l'atenció als infants i adolescents del tercer sector*, UNICEF-Espanya, 2020).

En tercer lloc, **la salut física, la salut mental, i el benestar emocional van empitjorar durant el confinament (altra vegada, afectant de manera més severa als infants i joves en situació de vulnerabilitat socioeconòmica)**.

Les característiques familiars socioeconòmiques van condicionar els hàbits de salut d'infants i joves. D'una banda, les famílies on els progenitors tenien menys estudis formals tendien a presentar menys exercici físic, insuficient consum de fruita i verdura, i major exposició a les pantalles. D'altra banda, les famílies en situació de dificultats econòmica acostumaven a tenir pitjors les condicions d'habitabilitat: humitats, falta de llum natural, problemes de soroll, manca d'accés a l'espai exterior, i presència de fum de tabac (Mortereu, 2020). Això va facilitar que les famílies en pitjors condicions (econòmiques, d'habitabilitat) patissin pitjors condicions de salut que la resta.

En relació estrictament a la salut mental, **la pandèmia de la Covid-19 ha tingut un efecte devastador sobre la salut mental dels i les joves**. Així, a la majoria de països del món, el tancament de centres escolars, l'aïllament social, les restriccions de contactes, i la crisi econòmica han fet empitjorar el benestar subjectiu de les persones, incloent-hi un repic en situacions d'estrès, ansietat, i depressions -especialment en la gent jove (Fegert et al., 2020; Racine et al., 2020).

En el cas espanyol també han augmentat els problemes de salut mental en infants i adolescents (especialment dels infants i adolescents amb discapacitat i els qui han estat víctimes de violències) (*Enquesta sobre l'atenció als infants i adolescents del tercer sector*, UNICEF-Espanya, 2020).

A Catalunya, els indicadors de benestar subjectiu dels infants de l'*Enquesta de salut de Catalunya* (ESCA) del Departament de Salut mostren un increment sostingut del malestar emocional i de la probabilitat de patir problemes de salut mental (des de 2017 fins a l'any 2020, aquesta probabilitat ha augmentat, del 5,1% fins al 10,6%) (Síndic de Greuges, 2022). També a Catalunya, els intents de suïcidi durant l'any de la pandèmia van augmentar a Catalunya un 25% entre adolescents; i, en el cas de les noies, va ser especialment elevat durant el començament del curs escolar del 2020-2021 (un +195% entre setembre 2020 i març de 2021) (Gracia, et al., 2021).

Aquest impacte negatiu també s'ha donat a Barcelona: segons l'Enquesta a la Joventut de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2020), el 52% dels i les joves de la ciutat declaren que la situació derivada de la Covid-19 i el confinament els ha afectat emocionalment -ahora, les dones superen per 10 punts percentuals als homes en aquesta percepció, 57% i 42,7% respectivament. Conseqüentment, "La situació generada per la pandèmia de la covid-19 ha tingut una afectació directa en la salut mental i emocional dels infants i joves. A l'Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona, per posar-ne només un exemple, les consultes a urgències de salut mental han crescut un 47% durant el primer trimestre de 2021. Especialment alarmants són les xifres d'intents de suïcidi, les quals s'han multiplicat per vuit durant aquest període. Altres casos que han experimentat un creixement són els relacionats amb els trastorns de conducta alimentària o l'ansietat" (informe *Educació Emocional i Salut Mental a les escoles* de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p.6).

Aquest empitjorament en la salut mental i el benestar subjectiu va tenir un caràcter regressiu: va afectar més negativament als infants en situació de vulnerabilitat socioeconòmica. Per exemple, l'informe *Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la Covid-19* (GESOP, i CEB, 2020) va identificar les característiques de l'alumnat en situació de vulnerabilitat a la ciutat, i va posar de relleu algunes de les seves vivències.² **L'alumnat en situació de vulnerabilitat a Barcelona presentava pitjor estat d'ànim que el no vulnerable: i declara estar avorrit (47,7% de l'alumnat vulnerable), enfadat (37,3%), trist (27,0%), i angoixat (22,1%)** (GESOP, i CEB, 2020).

En aquest sentit, durant el confinament absoluts, les famílies que patien més estrès i dificultats socioeconòmiques van agreujar les problemàtiques emocionals i conductuals d'infants i adolescents; en aquesta situació, va haver-hi més avorriments, irritabilitat, inquietud, nerviosisme, solitud, inequitud, preocupacions, i dificultats per concentrar-se. Els perfils més afectats en termes de benestar emocional (i que presenten majors nivells d'insatisfacció) són: les nenes i els adolescents; els infants i adolescents amb mala salut o malestar psicològic; els infants i adolescents de famílies amb situacions socioeconòmiques desfavorides i condicions complexes per a l'educació formal des de casa (freqüentment amb orígens geogràfics i culturals estrangers); i infants i adolescents de mares i/o pares que no poden dedicar el mateix temps als fills/es que altres famílies amb fills/es (p. ex., per motius laborals: professions sanitàries, serveis essencials, primera línia alimentària, o contres del teletreball intensiu; o bé per la tipologia familiar: amb mares o pares separats amb restriccions de mobilitat fora de l'habitatge o municipi habitual) (Martínez et al., 2020a, 2020b; Projecte Òrbita, 2020).

2. Aquest alumnat és sovint estranger (en un 38,9% de les ocasions tenen la nacionalitat estrangera) -especialment els seus progenitors (un 70% dels progenitors de l'alumnat vulnerable tenen la nacionalitat estrangera), resident habitualment als districtes de menor renda mitjana (Nou Barris, Ciutat Vella), i que es matricula generalment en un centre públic (72,5% estan matriculats a un centre públic – en comparació a la resta d'alumnat no vulnerable, que només està matriculat en un centre públic en un 39,9%) (GESOP, i CEB, 2020).

En relació a l'educació, **el confinament escolar va limitar l'accés a l'educació per a tot l'alumnat, però el seguiment del curs a distància va ser especialment difícil per a aquells joves i infants en condicions en situació de vulnerabilitat socioeconòmica.**

Així, **l'accés als dispositius educatius no obligatoris es va desplomar (i només s'ha recuperat parcialment).** D'una banda, **la matrícula de les escoles bressol es va contraure, el que es va traduir en una reducció dràstica de la TBE -interrompent una evolució a l'alça de l'última dècada (-6 punts percentuals al 2019-2020); però amb una recuperació immediata (+2 punts percentuals dos cursos després).** De totes maneres, aquesta curta pèrdua d'accés a Ed. Inf. 1r cicle pot tenir impactes negatius a llarg termini; la literatura acadèmica ha posat de relleu que la no assistència a l'escola bressol deguda a la pandèmia tindrà conseqüències negatives per a molts infants (Champeaux, et al., 2020).

Igualment, **va decaure (i només s'ha recuperat parcialment) l'accés i la participació a les Escoles de música, i també a l'ecosistema cultural i artístic de la ciutat (museus, Fàbriques de Creació, biblioteques).**

L'impacte de la Covid-19 als ensenyaments universals (Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) no va ser en l'accés, sinó en la modalitat en que s'impartien, ja que els mètodes digitals a distància van esdevenir el canal pedagògic privilegiat en temps de pandèmia. **La implementació (inevitablement improvisada, i sovint amb pocs recursos) de l'educació digital o híbrida, en un context d'elevada bretxa digital, va generar noves desigualtats educatives.**

En aquest sentit, **la bretxa digital va impactar especialment en l'alumnat en situació de vulnerabilitat econòmica, i va disparar les desigualtats educatives a la ciutat.** Aquesta situació es va donar tant a Catalunya com a Barcelona. A Catalunya, una enquesta a famílies (n=35.419) va identificar **un impacte desigual del confinament social i del tancament de centres educatius: quasi irrellevant per les famílies amb major capital cultural i capacitat de substitució immediat de l'escolarització, però molt negatiu per les famílies de menor capital cultural i quasi nul·la capacitat de substitució** (González, i Bonal, 2021 i 2023).

També, una entrevista online a professorat de Catalunya (n=2.777), va constatar el limitat i desigual accés a les tecnologies per les famílies (p.ex., el 23% de les famílies dels centres tenen dificultats per ajudar als seus fills/es en les tasques escolars) i la bretxa digital –ja que en la mesura que augmenta l'estatus socioeconòmic familiar augmenta igualment els dispositius tecnològics a la llar (Jacovkis, i Tarabini, 2021). L'enquesta posava de relleu que **les respostes dels centres escolars eren diverses, molt condicionades per la bretxa digital i les competències digitals de les famílies; amb la qual cosa es va accentuar la segregació escolar** (Jacovkis, i Tarabini, 2021).

En el cas específic de Barcelona, l'estudi Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la covid-19 (CEB, i GESOP, 2020) va posar de relleu la bretxa digital a Barcelona (un 5% de llars en situació de vulnerabilitat no disposa d'accés a internet, i 4 de cada 10 infants i adolescents en situació de vulnerabilitat no disposen d'ordinador o tauleta a la llar per fer tasques educatives); amb la qual cosa, durant el confinament absolut, el 18% dels infants i adolescents en situació de vulnerabilitat no segueix el curs escolar a distància, ja que la llar no disposa de les eines digitals per a fer-ho.

La implementació de la modalitat d'ensenyament a distància en aquest context va dificultar enormement la funció principal de l'escola: facilitar l'adquisició de coneixements profunds, rellevants, i amb sentits per a tot l'alumnat (Tarabini, 2020), per dues raons. D'una banda, perquè va impedir la presència i el contacte físic (entre alumnat, pro-

fessorat) que són la garantia de les interaccions profundes que requereixen els processos de transmissió cultural -i que, a més a més, permeten a l'alumnat explorar espais simbòlics més enllà de la seva experiència familiar i quotidiana. I, d'altra banda, els i les docents no van poder actuar com acompanyants efectius a l'hora de garantir que les escoles actuessin, simultàniament, com a comunitats d'aprenentatge (acadèmic, cognitiu) i de cures (emocionals, subjectives) (Tarabini, 2020).

També, la implementació improvisada dels ensenyaments a distància, conjugada amb una elevada i persistent bretxa digital, ha generat (tant Barcelona com a la resta del món) importants pèrdues d'aprenentatge. Aquestes pèrdues han estat **especialment greus per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica – la qual cosa ha incrementat les desigualtats educatives a tots els països.** De totes maneres, no es tracta d'un efecte idèntic a tots els sistemes educatius, ja que la pèrdua d'aprenentatge va ser més elevada allà on les escoles van romandre més setmanes tancades (Patrinós et al., 2022). En aquest sentit, **les els resultats de les Proves de competències bàsiques (PCB), a Catalunya i a Barcelona, indiquen unes pèrdues d'aprenentatge homologables a les que han patit la majoria de sistemes educatius europeus que han tingut -de mitjana- també 11 setmanes de tancament de centres educatius.** Al Bloc 2 hem descrit les afectacions que van patir els sistemes escolars durant els cursos 2019-2020 (de confinament absolut) i 2020-2021 (amb mesures de seguretat, situacions de malaltia, canvis organitzatius i pedagògics, i manca d'activitats complementàries -entre d'altres). **L'empitjorament de les PCB és un indicador d'una pèrdua d'aprenentatge severa (sobretot en matemàtica i anglès) i desigual (concentrada als contextos de major vulnerabilitat socioeconòmica) – un símptoma que ens alerta d'un element estructural les conseqüències del qual no seran fàcil de copsar en el curt termini.**

Alguns dels canvis que ha generat la Covid-19 s'han consolidat, de tal manera que algunes pràctiques pedagògiques potenciades pel context pandèmic han vingut per quedar-se: les modalitats d'ensenyament híbrides (on la combinació presencial i a distància és més freqüent); la pràctica pedagògica a l'aire lliure; l'ús habitual i freqüent dels grups petits; i la co-docència (Deu aprenentatges de la Taula de Ciutat, Escoles i Covid).

La resposta institucional

Les administracions van haver de respondre de manera immediata als molts reptes que va generar la Covid-19. A nivell global, es calcula que ja al a l'estiu del 2020, 133 països havien introduït un total de 564 mesures polítiques en resposta a la Covid-19, en els àmbits sanitaris, econòmics, socials, i educatius (Gentili et al., 2020). **Paradoxalment, els governs locals i regionals van tenir un rol cada vegada especialment rellevant l'hora de gestionar emergències complexes i globals com la Covid-19.**³ Això va ser degut a algunes de les característiques dels governs locals, com ara: la proximitat amb la societat civil, el coneixement detallat del territori, o la major facilitat per adoptar polítiques transversals i multiescalars (Martí, et al., 2020). L'Ajuntament de Barcelona va començar a donar resposta l'emergència de la Covid-19 el 26 de febrer de 2020 (setmanes abans de la declaració de l'estat d'alarma, RD 463/2020), amb la creació del Comitè de Coordinació i Seguiment del Pla de Contingència de la Covid-19. En un context institucional i normatiu ràpidament

3. La Covid-19 és una emergència complexa (com també ho és, p.ex., la crisi climàtica), que es caracteritza per ser global, incerta, i extensa (diferent de les emergències rutinàries, regulars, previstes, i acotades -com episodis de contaminació o temporals-, així com de les emergències no rutinàries, inesperades, puntuals, i localitzades -com els atemptats a les Rambles, o l'enfonsament al Carmel) (Martí, et al., 2020).

canviant,⁴ la governança i la gestió de l'emergència sanitària de l'Ajuntament de Barcelona es va caracteritzar per, entre d'altres: una estructura gerencial – directiva consolidada; la creació de grups de treball transversals amb missions operatives específiques i autonomia de gestió; una governança multinivell; la col·laboració amb la societat civil, les organitzacions socials, els sindicats, les empreses de serveis, i d'altres empreses; l'assessorament permanent de l'Agència de Salut; l'establiment de plans de contingència per cada àrea i instrument de l'Ajuntament (incloent-hi la reorganització del personal i l'adaptació dels serveis essencials); i la regulació pròpia dels serveis essencials, dels contractes públics, i del treball a distància (Martí, et al., 2020). En aquest sentit, les adaptacions, novetats, i innovacions que l'Ajuntament de Barcelona va implementar durant la pandèmia en relació a educació es poden classificar en quatre àmbits: **les innovacions en la governança (amb la posada en marxa de la Taula de Ciutat, Escoles i Covid, així com la digitalització de les preinscripcions escolars); les innovacions en la gestió interna (la incorporació de noves tecnologies, digitalització de processos, i foment del teletreball); les innovacions en els serveis, tant generals (la implementació del Pla de Xoc Social Covid-19, del Fons d'emergència social, de targetes moneder per a l'alumnat beneficiari de beques menjador, i de serveis de canguratge), com de salut mental (la consolidació del Pla de Salut mental de Barcelona, i dels programes adreçats al benestar emocional i a la bona salut mental de la infància i joventut), com específicament educatives (el suport a la digitalització per part de les escoles, les accions contra la bretxa digital, i la instauració de noves beques i ajudes); i les innovacions en l'espai públic (com les relatives a escoles i els seus entorns, i la transformació de l'espai públic en un espai coeducador i jugable).** Aquesta classificació (Martí, et al., 2020) permetrà ordenar les experiències rellevants que es citen a continuació. **Tot això en paral·lel a l'increment de despesa pública en educació, per part de l'Ajuntament de Barcelona, durant el període 2016 – 2022.**

4. La resposta de l'Ajuntament de Barcelona es va donar en un context que, en primer lloc, alterava radicalment la contractació i la compra pública i altres procediments administratius d'emergència (RD 463/2020, 465/2020, i 17/2020), i que va permetre que l'activitat contractual pública no quedés completament paralytzada durant la pandèmia. En segon lloc, l'estat d'alarma va implicar la suspensió de les regles fiscals per 2020 i 2021 (el RD 8/2020 va alterar els criteris d'estabilitat pressupostària de la Llei 2/2012, i que fou possible gràcies a la suspensió de l'aplicació del Pacte d'estabilitat que la Comissió Europea va adoptar el divendres 20 de març de 2020), i van permetre les corporacions locals disposessin d'una quantitat idèntica a la del superàvit del 2019 per finançar ajuts i programes de caràcter social. I, en tercer lloc, l'estat d'alarma va implicar una reorganització competencial (RD 463/2020) que va tenir un caràcter recentralitzador (p.ex., a través de la prerrogativa exclusiva del govern central en matèria de confinament) i que, sovint, relegava a una posició secundària les entitats locals. Durant el procés de desescalada la gestió competencial va recaure més sovint en les Comunitats autònomes, per la qual cosa les entitats locals, sobretot les grans ciutats, van guanyar proximitat en la presa de decisions. De totes maneres, també en la desescalada, els municipis es van veure obligats a anar a remolc de les polítiques de les altres administracions, tot i que sovint van haver de portar la iniciativa sobre temes, com, per exemple, la reobertura de les escoles o el suport al sector cultural (Martí, et al., 2020).

2 En resum

La pandèmia de la Covid-19 va tenir un impacte immediat, global, i multisectorial. Va tenir efectes devastadors sobre la salut i el benestar de milions de persones; va col·lapsar sistemes sanitaris a pràcticament tots els països del món; i va portar l'economia mundial a la recessió. Aquestes dificultats i conseqüències negatives també es van donar a Catalunya i a Barcelona, i van afectar de manera especialment greu a infants i joves en situació de vulnerabilitat socioeconòmica.

L'impacte de la Covid-19 va perjudicar la situació (material, i subjectiva) de la infància i de la joventut a Barcelona. Actualment, **el risc de pobresa i la pobresa infantil són fenòmens estructurals molt habituals a Catalunya** (així, Catalunya se situa al capdavant d'Europa en taxes de pobresa infantil). Això ha implicat una manca de recursos que s'ha traduït en dificultats a l'hora d'adquirir productes bàsics, en la generalització de les dietes alimentàries insuficients i desequilibrades, en el creixement de la pobresa energètica i de la crisi d'habitatge.

En segon lloc, **el confinament domiciliari va generar situacions molt dures, per a infants i joves.** El dia a dia de l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica va ser especialment dur, i es va caracteritzar per l'escassa proporció de rutines diàries, i per un reduït nombre d'activitats (menys contacte amb amics/gues, menys exercici).

També, **les possibilitats d'acompanyament familiar van molt diferents segons el treball dels progenitors (la qual cosa va generar iniquitats classistes en la vivència del tancament escolar).** Les famílies que feien teletreball (sovint, de rendes mitjanes i altes) van poder acompanyar les cures i el lleure d'infants i adolescents més satisfactòriament, mentre que per a les que treballen en sectors essencials, en feines precaritzades, o presencials, aquest acompanyament va ser més insatisfactori.

En tercer lloc, **la salut física, la salut mental, i el benestar emocional d'infants i joves van empitjorar durant el confinament (altra vegada, afectant de manera més severa als infants i joves en situació de vulnerabilitat socioeconòmica).** L'alumnat en situació de vulnerabilitat a Barcelona presentava pitjor estat d'ànim que el no vulnerable, i declarava estar avorrit (47,7% de l'alumnat vulnerable), enfadat (37,3%), trist (27,0%), i angoixat (22,1%) (GESOP, i CEB, 2022).

El confinament escolar va limitar l'accés a l'educació i a l'escolarització per a tot l'alumnat, però el seguiment del curs a distància va ser més difícil per a aquells joves i infants en condicions en situació de vulnerabilitat socioeconòmica.

Així, l'accés als dispositius educatius formals no obligatoris i als no formals es va desplomar (i s'ha recuperat només parcialment). D'una banda, la matrícula de les escoles bressol es va reduir, si bé es va recuperar immediatament. En canvi, la participació a les Escoles de música, així com a l'ecosistema cultural i artístic (l'accés i visites a museus, Fàbriques de Creació, biblioteques) es van contraure i només s'han recuperat parcialment -sense arribar als nivells pre-pandèmics.

L'impacte de la Covid-19 als ensenyaments universals (Educació infantil de 2n cicle, Primària, i ESO) no va ser en l'accés, sinó en la modalitat en que s'impartien, ja que els mètodes digitals, a distància van esdevenir el canal pedagògic privilegiat en temps de pandèmia. **La implementació (inevitablement improvisada, i sovint amb pocs recursos) de l'educació digital o híbrida, en un context d'elevada bretxa digital, va generar noves desigualtats educatives. La bretxa digital va impactar especialment en l'alumnat en situació de vulnerabilitat econòmica.** Així, impacte del tancament de centres escolars va ser desigual, quasi irrelevant per les famílies amb major capital cultural i capacitat de substitució immediat de l'escolarització, mentre que va ser molt negatiu per les famílies de menor capital cultural i quasi nul·la capacitat de substitució (González, i Bonal, 2021 i 2023). Les respostes dels centres escolars van ser diverses, molt condicionades per la bretxa digital i les competències digitals de les famílies; així, aquesta situació accentua la segregació escolar a la ciutat (Jacovkis, i Tarabini, 2021).

La implementació improvisada dels ensenyaments a distància, conjugada amb una elevada i persistent bretxa digital, ha generat (a Barcelona com a la resta del món) importants pèrdues d'aprenentatge, especialment greus per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeconòmica – la qual cosa ha incrementat les desigualtats educatives a tots els països. **Els resultats de les Proves de Competències Bàsiques (PCB) a Catalunya i a Barcelona indiquen unes pèrdues d'aprenentatge homologables a les que han patit la majoria de sistemes educatius europeus que han tingut -de mitjana- també 11 setmanes de tancament escolar al 2019-2020. L'empitjorament de les PCB és un indicador d'una pèrdua d'aprenentatge severa (sobretot en matemàtica i anglès) i desigual (concentrada als contextos de major vulnerabilitat socioeconòmica)** – un símptoma que ens alerta d'un element estructural les conseqüències del qual no serà fàcil de copsar en el curt termini.

Alguns dels canvis que ha generat la Covid-19 s'han consolidat, de tal manera que algunes pràctiques pedagògiques potenciades pel context pandèmic han vingut per quedar-se: les modalitats d'ensenyament híbrides (on la combinació presencial i a distància és més freqüent); la pràctica pedagògica a l'aire lliure; l'ús habitual i freqüent dels grups petits; i la co-docència ([Deu aprenentatges de la Taula de Ciutat, Escoles i Covid](#)).

En definitiva, la Covid-19 ha tingut, a Barcelona, un impacte profund, negatiu, i multidimensional: ha fet créixer la pobresa infantil, la pobresa energètica, les crisis d'habitatge; ha empitjorat la salut integral – i la salut mental d'infants i joves n'ha sortit molt perjudicada. En clau estrictament educativa, va reduir l'accés a l'Educació infantil de 1r cicle, així com a les modalitats no formals (com la participació a les Escoles municipals de música, les activitats extraescolars, o a l'ecosistema cultural i artístic).

A més a més, la crisi (primer sanitària, després econòmica) de la pandèmia ha tingut un caràcter regressiu, ja que els infants i joves en situació més vulnerable, sistemàticament, han estat els més greument afectats, en totes les dimensions: més possibilitats de caure en la pobresa, i de viure en situacions d'infrahabitatge; pitjors vivències durant el confinament (quotidianitat menys estructurada, i menys rica en activitats).

I, en educació, la implementació d'un ensenyament a distància en un context d'elevada bretxa digital ha disparat les desigualtats educatives: menor acompanyament familiar; menys seguiment a distància del curs (sovint, per manca de condicions de connexió a la llar); més desvinculació escolar; i majors pèrdues d'aprenentatge. Conseqüentment, les desigualtats socioeducatives a la ciutat s'han aprofundit.

Això no vol dir pas que les administracions hagin restat passives davant la pandèmia, ni indiferents als molts efectes negatius que aquesta generava. De fet, **paradoxalment, els governs locals i regionals tenen un rol cada vegada més rellevant i crític a l'hora de prendre decisions per tal de gestionar emergències complexes i globals, com la Covid-19. Els canvis, adaptacions i innovacions de l'Ajuntament es poden classificar en quatre àmbits:**

- **les innovacions en la governança** (amb la posada en marxa de la Taula de Ciutat, Escoles i Covid, així com la digitalització de les preinscripcions escolars);
- **les innovacions en la gestió interna** (com la incorporació de noves tecnologies, digitalització de processos, i foment del teletreball);
- **les innovacions en els serveis, tant generals** (la implementació del Pla de Xoc Social Covid-19, del Fons d'emergència social, de targetes moneder per alumnat beneficiari de beques menjador, i de sis serveis de canguratge) **com específicament relatives a la salut mental** (la consolidació del Pla de Salut mental de Barcelona, i dels programes adreçats al benestar emocional i a la bona salut mental de la infància i joventut) **i a l'educació** (la digitalització de les escoles, les polítiques de reducció de la bretxa digital, la suspensió de les quotes de les escoles municipals bressol i de música, la reobertura accelerada de les escoles bressol i de l'escola de segones oportunitats, l'ampliació dels programes educatius d'estiu, les guies d'acompanyament emocional, les noves pràctiques pedagògiques, la incorporació de nous perfils professionals als centres educatius); i
- **les innovacions en l'espai públic** (com les relatives a escoles i els seus entorns, o la transformació de l'espai públic en un espai saludable, coeducador i jugable).

Tot això en paral·lel a l'increment de despesa pública en educació, per part de l'Ajuntament de Barcelona, durant el període 2016 – 2022.

3 Experiències rellevants

Innovacions en la governança

- **La posada en marxa de la Taula de Ciutat, Escoles i Covid.** La Taula, impulsada des de l'Ajuntament de Barcelona per mitjà del Consell Educatiu Municipal de Barcelona (CEMB), i integrada per una quinzena de persones representants dels quatre sectors de la comunitat educativa de la ciutat (professorat, famílies, alumnat i administracions educatives i de salut), va tenir com a objectiu fer el seguiment periòdic i compartir informacions i valoracions de la situació de les escoles en context de la Covid-19. Els aprenentatges de la Taula es van plasmar en el document *Deu aprenentatges*. La implementació d'aquesta taula va posar en evidència l'agilitat i la flexibilitat municipal a l'hora de gestionar des de l'àmbit educatiu l'impacte de la pandèmica.
- **La digitalització de les preinscripcions escolars.** Per a fer-ho, l'Ajuntament de Barcelona i el CEB van habilitar vuit oficines municipals de suport a la preinscripció, un servei d'atenció prioritària per a les famílies que no disposin de mitjans telemàtics, de connexió a Internet o altres impediments justificats, per tal de garantir l'equitat entre tot l'alumnat.

Innovacions en la gestió interna

- **La incorporació de noves tecnologies, i la digitalització dels processos interns, i la incorporació d'eines per al treball en remot posada en marxa del teletreball,** aplicada a l'administració local (incloent-hi l'IMEB, i el CEB -entre d'altres).

Innovacions en la provisió de serveis (general i relatives a la salut mental)

- **La implementació del Pla de Xoc Social Covid-19 (que incloïa el Fons d'emergència social).** L'Ajuntament de Barcelona va posar en marxa el 2020 un pla de xoc dotat amb 35 milions d'€, en que contemplava actuacions amb gran impacte, directe o indirecte, en la infància i la joventut, com ara: el suport social a famílies en situació de vulnerabilitat; el reforç dels serveis d'escola emocional de l'adolescència i la joventut; l'augment dels recursos d'allotjament d'emergència per a dones en situació de violència de gènere; el pla de xoc sobre les cures; i el suport a les entitats de lleure (IIAB, 2020).

A més a més, el Fons d'emergència social va potenciar i agrupar els ajuts econòmics les famílies en situació de vulnerabilitat, amb l'objectiu de satisfer les necessitats puntuals, urgents i bàsiques de subsistència, i minimitzar l'impacte de la crisi provocada per la pan-

dèmia durant el segon semestre de 2020. El fons estava dotat amb 18 milions d'€ i preveia beneficiar unes 12.100 unitats familiars.

Per últim, l'Ajuntament de Barcelona també va posar en marxa un Pla de Xoc de Barris que s'adreçava especialment als barris més afectats pel Covid-18 (Nou Barris, Sant Andreu, Sant Martí, Horta-Guinardó, i Ciutat Vella), amb actuacions que passaven pel reforç de la neteja; l'increment de la mediació social i sanitària; i la detecció de situacions de vulnerabilitat a peu del carrer – entre d'altres.

- **La posada en marxa de targetes moneder, adreçades a l'alumnat beneficiari de beques menjador**, per tal de garantir que cap infant no passés gana durant aquest període de crisi sanitària. La targeta (de 4 € diaris, que es recarregava quinzenalment) va durar tot el confinament.

La distribució de les targetes moneder va ser paral·lela a la implementació d'un altre programa adreçat a pal·liar els efectes negatius de la Covid-19 en l'àmbit alimentari: el [Programa municipal Alimenta](#), que va arribar a repartir prop de 3.725 àpats diaris.

- **La creació de sis serveis de canguratge, adreçats a famílies monoparentals amb pocs recursos, dones víctimes de violència de gènere i famílies sense teixit comunitari.** Els espais van estar operatius els set dies de la setmana, van suposar la contractació de divuit educadores, amb un pressupost de 248.000 euros.
- **La creació i consolidació de plans i programes de salut mentals adreçats a infants i joves: la consolidació del Pla de Salut mental de Barcelona, i dels programes adreçats al benestar emocional i a la bona salut mental de la infància i joventut (“Konsulta’m”, “1, 2, 3, emoció!”, el Cabàs Emocional).**

El [Pla de salut mental de Barcelona \(2016-2022\)](#), que té antecedents en la Taula de Salut Mental de Barcelona¹, i s'ha implementat de manera coordinada entre l'Ajuntament de Barcelona i el CEB, tenia com a objectiu reforçar la prevenció de problemes de salut mental. Per això, va esdevenir especialment rellevant després de l'impacte emocional de la pandèmica de la Covid-19 en els infants i joves. El Pla va permetre l'arribada de més educadors/es emocionals als centres educatius, la distribució de material pedagògic especialitzat en salut mental, i un punt Konsulta'm de referència per a cada centre.²

El programa “1, 2, 3, emoció!”, impulsat per l'Agència de Salut Pública de Barcelona (ASPB), realitza activitats per part del professorat per al desenvolupament de competències emocionals en el 2n cicle d'Ed. Inf. El programa “1, 2, 3, emoció!”, “Durant el curs 2020-2021 s'ha desplegat en 57 escoles i ha arribat a més de 3.200 infants, els quals han participat en activitats específiques per al desenvolupament de la pertinença, l'autoestima, l'amistat, els reptes i les reaccions davant l'adversitat i la frustració, la percepció de la justícia i l'afrontament del canvi, la pèrdua i la mort” (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p. 12).

1. “També val la pena destacar la Taula de Salut Mental de Barcelona, creada el 2016, i que va tenir com a resultat el Pla de salut mental de Barcelona 2016-2022. Actualment es compon de diferents taules d'àmbit de districte, les quals articulen els diferents actors implicats en salut mental en cada territori i elaboren un pla de treball anual. També elaboren un informe de la situació de la salut mental al districte, a partir del qual impulsen propostes específiques per fer-hi front. Les propostes es vehiculen a través d'una comissió de treball amb la participació de membres de la taula i d'altres agents implicats en l'àmbit en qüestió” (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2020 – 2021, p. 12). “Aquests espais comunitaris constitueixen entorns de treball per al disseny d'estratègies compartides que puguin donar resposta a trastorns emocionals que no requereixen la derivació als serveis especialitzats. També són espais des dels quals reforçar la col·laboració entre els professionals dels àmbits educatiu i psicosocial, fomentant l'establiment de criteris d'actuació compartits i reduint les duplicitats en la prestació de serveis. Finalment, compleixen una funció essencial en el mapatge i la difusió dels diferents recursos de què disposa el territori (Pastó, 2012).” (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la Comissió de Treball del Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2020 – 2021, p. 12).

2. “L'increment [d'educadors/es emocionals] és una de les mesures contemplades pel Pla de Barris de l'Ajuntament i el Consorci d'Educació de Barcelona per posar tots els recursos del Pla de Salut Mental de la ciutat a disposició de la comunitat educativa. A banda de triplicar el nombre de centres educatius amb presència de professionals especialitzats en l'acompanyament emocional, també es posarà a disposició de les escoles material pedagògic especialitzat i un punt Konsulta'm de referència” (veure la notícia [Barcelona comptarà amb educadors emocionals en 81 escoles de la ciutat a partir del proper curs](#), Servei de Premsa de l'Ajuntament de Barcelona, 20/04/2021).

El programa Konsulta'm és “un espai de consulta oberta per a la detecció i l'atenció precoç del patiment psicològic o de problemes de salut mental per a adolescents i joves de 12 a 22 anys. Pel fet d'estar ubicat en equipaments socioculturals com casals de barri, casals de joves, centres cívics o biblioteques facilita la creació de sinergies entre els diferents agents del territori que conflueixen en aquests espais, al mateix temps que propicia la generació d'un contacte més directe i informal amb les persones joves” (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p. 12). L'Ajuntament de Barcelona i el CEB L'Ajuntament de Barcelona treballa conjuntament amb el CEB per establir un [punt de suport psicològic Konsulta'm](#) de referència per a cada centre educatiu.

El [Cabàs Emocional](#) és una eina virtual que ofereix un conjunt d'activitats dirigides a l'alumnat, les famílies, i els i les docents. El web reuneix activitats i recursos adreçats a la gestió vital i del dia a dia, a la identificació dels malestars psíquics més comuns, i desenvolupar estratègies d'autocura.

En paral·lel, aquestes iniciatives conviuen amb d'altres de caràcter Departamental. En primer lloc, impulsat de manera conjunta entre el Departament de Salut i el Departament d'Educació es va impulsar el programa Salut i escola, adreçat als centres educatius de secundària de Catalunya (3r i 4t d'ESO, 1r i 2n de Batxillerat, però no pas a CFGM). En segon lloc, existeixen també iniciatives Departamentals concertades amb el tercer sector, com la Federació de Salut Mental Catalunya (FSMC), el Consell Nacional de Joventut de Catalunya (CNJC), o de l'entitat Obertament. Així, el Departament d'educació, en col·laboració amb la Federació de Salut Mental de Catalunya (FSMC, una xarxa constituïda per més de 70 entitats de moviment associatiu) duu a terme el programa d'acompanyament integral per a joves: *Xarxa Joves*. En tercer lloc, el Departament d'Educació, conjuntament amb l'entitat Obertament, va implementar des del 2015/2016 el programa What's up? Com vas de salut mental.

- **L'increment de despesa pública en educació, per part de l'Ajuntament de Barcelona, durant el període 2016 – 2022.** En el cicle d'implementació de polítiques públiques, la creació de plans, estratègies, i mesures ha d'anar necessàriament vinculada a l'establiment de recursos (institucionals, organitzatius, logístics, materials, i econòmics) adequats i suficients. En cas contrari, la implementació d'aquestes polítiques genera habitualment efectes no desitjats: els plans són inefectius; l'alumnat suposadament beneficiari de la mesura sovint rep efectes adversos; els professionals de l'educació i les famílies tendeixen a desconfiar de l'administració; i, en últim terme, s'erosionen els principis (per ben legítims que fossin) que van inspirar la reforma. Dit d'una altra manera: la posada en marxa de plans educatius sense partides pressupostàries associades és un acte d'irresponsabilitat política que perjudica l'administració, la comunitat educativa, les famílies, i l'alumnat. I, per això, mesures que van gaudir d'un inicial consens, al no anar acompanyades dels recursos suficients, han acabat sent objecte de controvèrsia, com el [Decret 150/2017](#) (o d'inclusió) – tal com hem desenvolupat al Bloc 3.

És per això que cal celebrar que l'Ajuntament de Barcelona hagi incrementat, durant el període 2016 – 2022 el pressupost dedicat a educació. En concret, entre 2016 i 2021, l'execució pressupostària en educació ha augmentat ostensiblement: ha passat de 169.154.984,40 € fins a 190.361.685,05 € (és a dir, +21.206.700,65 €, un increment del 12,5%). En el període esmentat, algunes de les tres partides pressupostàries més importants han tingut un creixement especialment elevat: és el cas de l'IMEB (que de mitjana representa el 37,5% de les execucions pressupostàries, i que ha passat de 66.088.865,93 € fins a 73.812.455,46 € (+7.723.589,53 €, un +11,7%), i de les inversions (de mitjana, un 19,7% de les execucions pressupostàries en educació, i que ha passat de 22.847.680,93 € fins a 36.072.356,97 € (+13.224.676,04 €, +57,9%).

Innovació en la provisió de serveis (educatius)

- **El suport a la digitalització de les escoles.** El CEB i l'Ajuntament de Barcelona van col·laborar amb la digitalització de les escoles, alineats amb el Pla de Centres en Línia (CEL) del Departament d'Educació. El Pla tenia com a objectiu accelerar la transformació digital de tots els centres educatius de la ciutat. El CEB va col·laborar-hi, en particular, a través del suport en les webs dels centres, els espais virtuals d'aprenentatge, i els espais de formació del professorat (Moodle, Gsuite, i Teams).
- **Les polítiques de mitigació i reducció de la bretxa digital,** que van incloure, entre d'altres: la posada en marxa d'un servei de teletraducció per facilitar comunicació centre-famílies per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat; el préstec de 4.700 tauletes digitals per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat social; i -tal com hem esmentat- l'habilitació de vuit oficines municipals de suport a la preinscripció (IIAB, 2020).

Aquesta política ambiciosa local va permetre compensar el reduït desplegament del [Pla d'Educació Digital 2020-23](#) impulsat pel Departament d'Educació, i així mitigar els efectes de la bretxa digital a la ciutat.

- **La suspensió de quotes a Escoles bressol (d'escolarització i de menjador) i de les Escoles municipals de música (EMM),** per part de l'IMEB, que va alleugerir la situació de les famílies.
- **La reobertura de les Escoles bressol municipal i de l'Escola de segones oportunitats, molt poc després de finalitzar l'estat d'alarma.** L'acceleració de la reobertura de les EBM i l'e2mo va partir de la convicció que l'educació (i en especial l'atenció a la petita infància) és un servei públic essencial, que cobreix una gran funció social – per a infants, joves i les seves famílies. Tal com s'ha posat de relleu, l'educació a distància, o en modalitats híbrides, dificulta les interaccions profundes que faciliten els processos de transmissió cultural (més enllà del món quotidià i familiar) i, d'altra banda, que impossibilita que l'escola sigui simultàniament una comunitat d'aprenentatge acadèmic i també de cures emocionals (Tarabini, 2020). Les escoles ofereixen als infants (especialment en situacions de precarietat econòmica i social) un entorn estable, una satisfacció de les necessitats materials i emocionals, que són molt difícils de suplir en famílies precaritzades (Síndic de Greuges, 2020d). És per això que cal destacar la reobertura accelerada d'ambdós dispositius.
- **La represa i ampliació dels programes d'enriquiment educatiu durant l'estiu: el Pla d'Estiu Extraordinari i Èxit estiu.** El programa Pla d'Estiu Extraordinari va tenir un pressupost de 7 milions d'€, i va permetre donar una resposta extraordinària a les especials circumstàncies que van viure les famílies l'estiu de 2020. El programa Èxit estiu va oferir suport educatiu a l'alumnat de 5è i 6è de primària i de secundària en situació de vulnerabilitat.
- **La creació de guies d'orientacions pedagògiques i d'acompanyament emocional vinculades a oferir suport al monitoratge responsable de les activitats d'estiu durant la pandèmia.** Es tracta de la guia [El lleure educatiu d'estiu a la ciutat de Barcelona: Guia de suport i orientacions pedagògiques](#) (Ajuntament de Barcelona, 2020), una guia sistemàtica d'orientacions de lleure educatiu per a ser implementada l'estiu de 2020; i de les [Recomanacions i recursos per a la gestió i l'acompanyament emocional de la infància i l'adolescència en espais educatius i de lleure, durant la Covid-19](#) (Ajuntament de Barcelona, 2020), elaborades pel Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya, i que ofereix recomanacions, assessorament i recursos a la comunitat educativa i de lleure.

En una línia similar destaca també el projecte d'acompanyament emocional i educatiu la [Carpeta d'aprenentatge i acompanyament emocional en context de pandèmia: Estimada escola, estimat infant](#) (ICUB, IMEB, i CEB, 2020), que va donar espai a les vivències d'infants i joves, i que posava especial èmfasi en l'acompanyament en l'elaboració emocional de les vivències en temps de confinament, vacances, i tornada a l'escola.

I, també, el portal web l'[Estimat Diari BCN](#), on infants i adolescents de la ciutat van redactar col·lectivament les experiències, sentiments, i pensaments viscuts durant el confinament. El portal tenia l'objectiu clar de recuperar la mirada i veus de les infàncies durant la pandèmia i fugir de la mirada només adultocèntrica.

- **Les noves bones pràctiques pedagògiques**, que s'han estabilitzades: els grups petits, la pedagogia a l'aire lliure, la combinació dels entorns virtuals i presencials, i la co-docència (tal com assenyala en els seus Deu aprenentatges la Taula de Ciutat, Escoles i Covid).
- **La incorporació de nous perfils professionals en els centres educatius**. Integrats en el Pla de Barris, l'Ajuntament de Barcelona està promovent la creixent presència d'educadors/es socials i educadors/es emocionals a les escoles. En concret, aquests perfils professionals es reparteixen entre el total de centres educatius públics dels barris, en les especialitats següents: psicòlegs/òlogues, educadors/ores, tècnics/tècniques d'integració social, monitors/ores, mestres especialistes en audició i llenguatge, i tècnics/tècniques del Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta. Els i les educadors socials tenen la funció de donar una millor atenció especialitzada a l'alumnat i les seves famílies i, alhora, de recolzar a l'equip docent a l'hora de treballar conjuntament amb serveis socials, centres de salut i altres serveis comunitaris i de referència. Des de 2021, 81 escoles de la ciutat disposen d'aquests nous perfils professionals (d'aquestes 81, 66 escoles són als barris prioritzats pel programa del Pla de barris i la resta es troben en zones amb un nivell alt de vulnerabilitat socioeconòmica).
- **El reforç del programa Baobab al 2020**, en el marc del Pla 100% Estiu de l'Ajuntament de Barcelona, i que va donar resposta als impactes que la crisi de la Covid-19 ha provocat en els infants, singularment en aquells dels barris d'acció prioritària emmarcats en el Pla de Barris

Innovació en l'espai públic

- **La transformació de l'espai públic de Barcelona com un espai educador, lúdic, i saludable**, lloc de trobada, joc i vida comunitària per a la infància i joventut, a través de diverses actuacions, molts dels quals emmarcats en el projecte [Ciutats jugable](#), que inclouen les accions d'[Obrim els carrers de Barcelona](#), el programa [Protegim les escoles](#), el projecte [Juguem a les places](#), els [Patis escolars oberts](#), i la [transformació dels patis escolars perquè siguin més naturalitzats, coeducatius, i comunitaris](#) (tal com s'ha descrit al 5è bloc).
- **L'obertura dels espais educatius a la ciutat, a partir dels programes Compartim els espais educatius als barris, i Patis escolars oberts** (també descrits al 5è bloc).



4 Recomanacions

- **Reforçar les polítiques de reducció de la bretxa digital, especialment en els entorns més vulnerables socioeconòmicament, davant la previsible consolidació dels ensenyaments híbrids.** El tancament de centres educatius obligat per la pandèmia va posar de relleu la creixent importància de l'educació híbrida o a distància i, alhora, la gran bretxa digital existent entre les famílies a l'hora d'afrontar aquesta transició digital.

Mes enllà de les polítiques de mitigació de la bretxa digital ja implementades, es recomana que l'Ajuntament de Barcelona es plantegi continuar amb: la provisió d'internet, ordinadors, i programari a les famílies més vulnerables, p.ex., a través de la creació de sistemes de préstecs d'ordinadors per a famílies (en coordinació entre diversos actors: administracions, centres educatius, biblioteques); la posada en marxa de cursos de formació encarats a una transició eficient a l'ensenyament digital (de competències digitals, de seguretat digital, etc.), adreçades a famílies i a professionals de l'educació; i l'oferta als centres educatius de versions lliure de programari educatiu (p.ex., la xarxa [XTEC ofereix](#) diverses alternatives de programaris lliures, com ara Openboard, GCompris, Squeak, entre d'altres) (tal com recomana Save the Children, 2021).¹

Aquestes recomanacions s'alineen amb el *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)*, que té com a objectiu que “La totalidad del alumnado en edad escolar sin acceso a internet ni ordenador en los hogares dispondrá de un dispositivo portátil con conectividad, facilitado por el centro educativo, para la educación presencial, a distancia y mixta.”

Les polítiques de reducció de la bretxa digital han de ser compatibles amb el reconeixement que la presencialitat és imprescindible per garantir les interaccions profundes que faciliten els processos de transmissió cultural (més enllà del món quotidià i familiar) i, també, per permetre que l'escola sigui alhora una comunitat d'aprenentatge acadèmic i de cures emocionals (Tarabini, 2020).

- **Continuar incrementant l'escolarització dels infants de menys de 2 anys, i augmentar els serveis de criança adreçats a la petita infància – públics, de qualitat, i de proximitat.** La tendència de la TBE 0-2 a la ciutat és sens dubte positiva, i sembla ser que el sotrac de la pandèmia s'ha superat (amb persistents desigualtats territorials, però). També és positiu el creixement dels serveis públics de criança adreçats a la petita infància. De totes maneres, el confinament va posar de relleu que aquests avenços, en el cas d'ensenyaments no obligatoris, tenen un caràcter extremadament fràgil, sensible a les crisis externes.

1. En la mateixa línia, l'Acord de Ciutat 2030 assenyala dues línies d'acció complementàries: “80) Posar en marxa un Pla contra la bretxa digital i el desenvolupament de l'e-learning efectiu, que inclogui formació, maquinària i software, amb l'objectiu de millorar els recursos digitals disponibles als centres educatius i a les llars més vulnerables, millorant la bretxa digital en l'accés a la tecnologia, les capacitats per utilitzar-la i la qualitat en el propi ús”; i “81) Fomentar espais formatius adreçats a les famílies per a facilitar que tinguin les competències digitals i lingüístiques que els permetran fer un millor acompanyament de l'escolarització dels seus fills i filles, clau en l'èxit educatiu.”

Tal com assenyalàvem al Bloc 1, existeixen diverses estratègies per a assolir aquest objectiu: (1) augmentar els centres i les places de les EBM, per tal d'incrementar l'escolarització dels infants de menys de 2 anys, universalitzar l'escolarització dels d'entre 2 i 3 anys i, alhora augmentar el pes relatiu del sector públic sobre el total de matrícula; (2) planificar la creació de nous centres i l'assignació de places d'EMB a partir de criteris d'equitat educativa i amb l'objectiu de reduir la segregació escolar; (3) flexibilitzar l'estructura i l'horari de les EBM, per facilitar la presència de famílies històricament absents del servei; (4) millorar la informació, i l'acompanyament durant el procés d'informació i de preinscripció de les EBM, per tal d'atraure, mobilitzar, i sensibilitzar les famílies que històricament no han optat per les EBM; (5) reduir les ràtios i incrementar els recursos (organitzatius, de personal), per tal d'atendre amb millor eficàcia la diversitat i les NEE a les EBM; (6) transformar les EBM en "cases de la petita infància"; (7) multiplicar els espai familiar de criança municipals, per tal d'assegurar que la gran majoria de famílies amb infants d'entre 0-2 anys compten amb un servei educatiu públic i de proximitat; i (8) Ampliar del programa de canguratge [Concilia](#) a nens i nenes d'entre 1 i 3 anys d'edat.

- **Analitzar l'impacte (social, educatiu, escolar) de la pandèmia, especialment en l'alumnat en contextos socioeconòmicament vulnerables i que van patir els efectes més adversos del confinament escolar.** Entre d'altres, aquesta recomanació implica analitzar, quantificar i diagnosticar els factors relatius a la pèrdua d'aprenentatge derivada del confinament, així com de les polítiques compensatòries que poden mitigar-ne els efectes.
- **Aprofundir els vincles entre el sistema escolar i el sistema de salut teixits durant la pandèmia: la salut integral i l'educació emocional s'han de quedar a l'escola.** La pandèmia va obligar a que els centres educatius treballessin conjuntament, intensament amb els i les professionals de salut. Un cop acabada la pandèmia, però, és important aprofitar aquesta situació sobrevinguda per mantenir i aprofundir aquests vincles.

Aquesta recomanació implica un treball transversal entre centres escolars i departaments (salut, serveis socials), amb mirada comunitària (tal com estableix l'informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB).² Existeixen bones experiències de treball transversal per millorar el benestar emocional i la salut mental d'infància i adolescència, com el programa Interxarxes d'Horta-Guinardó (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p.6). Històricament, s'ha assenyalat dificultats a l'hora d'abordar la salut mental des d'una perspectiva pròpiament inter-departamental (Spora, 2016).

Aquesta recomanació també implica continuar apostant pels programes adreçats al benestar emocional i a la bona salut mental de la infància i joventut ("Konsulta'm", "1, 2, 3, emoció!", el Cabàs Emocional), així com per la presència de nous perfils professionals en els centres educatius.³

En últim terme, la implementació d'aquestes recomanacions ha de facilitar els processos de millora de la salut mental dels i les joves, afavorir les conductes saludables, i reduir l'estigma i la discriminació que encara avui pateixen els i les joves amb problemes de salut mental.

2. "Reforçar les estratègies de coordinació entre els diferents serveis i recursos existents en el territori. Les múltiples experiències de coordinació entre serveis de salut mental i emocional, centres educatius i entitats de l'àmbit socioeducatiu estan evidenciant beneficis relacionats amb més coneixement del territori per part dels agents implicats i amb una resposta més eficient i de més qualitat als problemes identificats. La coordinació interdisciplinària entre professionals és essencial, a més, per reduir el nombre de derivacions als serveis especialitzats, actualment molt saturats. Per això, cal continuar potenciant aquest tipus d'iniciatives valorant la seva tasca, fent-les visibles per tal que puguin inspirar el sorgiment d'experiències similars en altres territoris, i dotant-les dels recursos necessaris per poder-les desplegar. En aquesta mateixa línia, cal fomentar la implementació d'espais telemàtics de coordinació que constitueixin veritables xarxes de coneixement des de les quals compartir recursos i treballar de manera col·laborativa" (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p. 17).

3. La tasca dels i les educadores emocionals "permet modelar els equips docents perquè siguin capaços d'abordar situacions de baix nivell emocional, facilitant la gestió del malestar de manera preventiva i dels incipients problemes de salut mental que es puguin detectar. Tenint en compte els bons resultats d'avaluació assolits durant els primers anys d'implementació, considerem que cal continuar promocionant-ne el desplegament a un nombre més elevat de centres de la ciutat" (informe [Educació Emocional i Salut Mental a les escoles](#) de la CT del CEMB, 2020 – 2021, p. 12).

- **Visualitzar en l'agenda política la funció social de l'escola (especialment en la seva modalitat presencial), com a garant de l'equitat educativa i de la cohesió social.** La pandèmia i el confinament van posar de relleu que l'escola és una institució fonamental a l'hora d'oferir (parcialment) oportunitats educatives per a tothom; i, al contrari que, amb la seva absència, quan els processos educatius són liderats fonamentalment per les famílies (que disposen de recursos econòmics i culturals ben diversos), la iniquitat educativa augmenta i les desigualtats socials es disparen. L'escola compleix "la funció social ... [de] compensar les desigualtats creixents i cobrir necessitats bàsiques, com ara l'alimentació, el lleure educatiu o la connexió digital, que cal garantir i seguir reforçant amb un acompanyament educatiu prioritari a l'alumnat en situació de més vulnerabilitat social" (tal com assenyala en els seus Deu aprenentatges la Taula de Ciutat, Escoles i Covid).
- **Mantenir el focus en l'equitat en les polítiques educatives de la ciutat.** En moltes de les polítiques educatives a implementar, cal focalitzar en aspectes d'equitat educativa.

En aquest informe se'n han destacat moltes experiències que apunten a aquesta direcció i que caldria reforçar, com ara: l'increment de l'oferta de les EBM i dels espais de criança; la tarifació social de les EBM; la re-estructuració i l'increment de l'oferta pública d'Educació infantil de 2n cicle, de Primària, i d'ESO, a partir de la creació de set nous centres per fusió i tancament d'altres, la creació de quatre nous instituts escola per creixement de quatre escoles, i l'augment dels grups de centres públics – tant a primària com a secundària; la incorporació de vuit centres a la xarxa pública, en zones amb major dèficit de places; la transformació, reforma i millora de la infraestructura (equipaments, mobiliari) i dels patis dels centres educatius de la ciutat; els programes d'acompanyament i de diversificació curricular; la tendència a la major equivalència entre centres educatius de la ciutat; la implementació del [Pla de xoc contra la segregació, per la igualtat d'oportunitat i l'èxit educatiu](#); la major i millor detecció d'alumnat amb Necessitats educatives especials; l'increment de l'oferta pública a la ciutat; la revisió de les adscripcions entre primària i secundària; l'evolució a l'alça de les Beques menjador (en cobertura i en import); la incorporació de nous perfils professionals (com els i les educadores emocionals) en els centres educatius; les actuacions d'acompanyament a les transicions a la secundària postobligatòria; la consolidació de l'em2o; l'increment de l'oferta de FP; el recent projecte [Les tardes educatives](#); el creixement de la Campanya de Vacances d'Estiu (CVE); o l'increment del pressupost en educació – entre d'altres.

Tot i això, continuen existint elements de preocupació en termes d'equitat educativa: la reduïda taxa bruta d'escolarització entre 0 i 2 anys en alguns districtes; les diferències entre grups socials (en repetició, graduació de 4t d'ESO, abandonament escolar prematur, o accés a vies acadèmiques o professionals); així com la -encara indeterminats- pèrdua d'aprenentatge derivada del confinament escolar.

És per això que és imprescindible refermar el compromís per la igualtat d'oportunitats, l'equitat educativa, la inclusió per a tothom, i la lluita contra la segregació escolar. El recentment aprovat *Acord de Ciutat 2030* és una eina institucional apropiada per a fer-ho.

Bibliografia

Bloc 1: L'educació i la criança en la petita infància

Blasco, J. (2018). *De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <http://tiab-badalona.cat/wp-content/uploads/2018/12/IB_66_ESCOLA_2aEd_web040418.pdf>

Bonal, X. (2017). Tarifació social en educació infantil: un gran encert. Retrieved January 7, 2020, <<http://educa.barcelona/2017/04/10/tarifacio-social-en-educacio-infantil-un-gran-encert/>>

Cubel, M. (2010). *Preus públics i equitat en l'accés als serveis educatius municipals*. Diputació de Barcelona. <https://llibreria.diba.cat/cat/livre/preus-publics-i-equitat-en-l-acces-als-serveis-educatius-municipals_47607>

Navarro-Varas, Lara. (2019). *El cuidado de la primera infancia: Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.78>>

Saurí, E. (2019). *La tarifació social a les Escoles Bressol Municipals*. Barcelona: Diputació de Barcelona. <https://llibreria.diba.cat/es/libro/la-tarifacio-social-a-les-escoles-bressol-municipals-coneixements-i-eines-clau_61419>

Saurí, E.; i González, S. (2022) “Justificacions i condicionants de la tria de cura en el 0-3: és la pública una opció per a mi?” *Papers*, 107 (3), e3065. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3065>>

Save the Children (2019) *On tot comença*. Barcelona: Save the children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/donde_todo_empieza_cat.pdf>

Bloc 2: De i3 fins a 4t d'ESO

Bonal, X. (2000). "Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy." *Journal of Education Policy*, 15(2), 201-216. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026809300285908>>

Bonal, X.; i Zancajo, A. (2019). *Planificació educativa per a l'equitat* (Guies de Política Educativa Local). Barcelona: CEB. <<https://doi.org/B 3931-2019>>

CEB. (2022a) "Les polítiques educatives a favor de l'equitat i la igualtat d'oportunitats del Consorci d'Educació de Barcelona, i la resposta a la crisi COVID19." Barcelona: CEB.

CEB. (2022b) *La continuïtat formativa i la fidelització als ensenyaments postobligatoris a Barcelona*. Barcelona: CEB. <[Constinuitat formativa i fidelització a Barcelona \(edubcn.cat\)](https://www.edubcn.cat/constinuitat-formativa-i-fidelitzacio-a-barcelona)>

CSASE. (2020). PISA 2018: Síntesi de resultats (Quaderns d'Avaluació No. 45). Barcelona. <<https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/445>>

Donnelly, R.; i Patrinos, H. A. (2021). "Learning loss during COVID-19: An early systematic review." *Prospects*, 1-9. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09582-6>>

GESOP, i CEB. (2022) *Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la Covid-19*. Barcelona: CEB. <https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/Informe_resultats_confinament_alumnat_vulnerable_maig2020.pdf>

González, S.; i Bonal, X. (2021) "COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education." *European journal of education*, 56(4), 607-622. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/ejed.12476>>

González, S.; i Bonal, X. (2023). "Educación a distancia, familias y brecha digital: lecciones del cierre escolar." *Revista de Educación a Distancia*, 72(23) <<http://dx.doi.org/10.6018/red.541031>>

Jacovkis, J.; i Tarabini, A. (2021). "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades." *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 85-102. <<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/81720/7731149.pdf?sequence=1>>

Moscoviz, L.; i Evans, D. K. (2022). "Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down." *Center for Global Development, Working Paper*, 609. <<https://www.cgdev.org/publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years>>

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Methodology*. Paris: OECD. <<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>>

Patrinos, H. A.; Vegas, E.; i Carter – Rau, R. (2022) "An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss". *Washington: World Bank working papers*. <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099720405042223104/pdf/IDU00f3f0ca808cde0497e0b88c01fa07f15bef0.pdf>>

Save the Children. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. (A. Tarabini & X. Bonal, Eds.). Madrid: Save the Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf>

Síndic de Greuges. (2022) *Drets i usos lingüístics dels infants i adolescents a Catalunya: L'escola com a garant de la igualtat d'oportunitats*. Barcelona Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8512/Resum%20executiu%20drets%20linguistics_catala_ok.pdf>

Storey, N.; i Zhang, Q. (2021). *A meta-analysis of COVID learning loss*. <<https://doi.org/10.35542/osf.io/qekw2/>>

Termes, A. (2020) *Oportunitats educatives a Barcelona 2020: Les desigualtats en l'educació al llarg de la vida (0-99)*. Cerdanyola: IERMB. <<https://iermb.uab.cat/ca/estudi/oportunitats-educatives-a-barcelona-2020-les-desigualtats-en-leducacio-al-llarg-de-la-vida-0-99/>>

Termes, A. (2022) *Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (178), 143-164. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399778.pdf>>

Zancajo, A.; Verger, A.; i Fontdevila, C. (2022). *La concertada a debat. Reformes contra les desigualtats educatives des d'una mirada internacional i comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <<https://eprints.gla.ac.uk/272765/1/272765.pdf>>

Bloc 3: La distribució de l'alumnat i la segregació escolar

Alegre, M. À.; i Ferrer, G. (2010). "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006." *British Educational Research Journal*, 36(3), 433-461. <<https://be-ra-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920902989193>>

Benito, R.; i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, Fundació Jaume Bofill. <<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/7/2/c/p/6/9/i/0/h/464.pdf>>

Bonal, X. (2012). "Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making." *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2011.645168?journalCode=tdep20>

Bonal, X.; Verger, A.; i Pagès, M. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/lagenda-de-la-politica-educativa-catalunya-una-analisi-de-les-opcions-de-govern-2011>>

Bonal, X.; i Zancajo, A. (2020) Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18(4):197-218 <DOI: 10.15366/reice2020.18.4.008>

Bonal, X.; Zancajo, A.; i Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <<https://eprints.gla.ac.uk/197406/1/197406.pdf>>

Bonal, X.; Zancajo, A.; i Scandurra, R. (2021). Student mobility and school segregation in an (un) controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal*, 47(1), 42-64. <<https://eprints.gla.ac.uk/226976/2/226976.pdf>>

Castillo, R. (2022) The Evolution of the Shock Plan against school segregation in Barcelona. A: *ECASS Congress: Policies and practicies against school segregation. What cities can do?* Barcelona, 15 – 16 de desembre de 2022. <<https://www.ecass.eu/wp-content/uploads/2022/11/Papers-Sessions.pdf>>

IMEB. (2022) "Petita infància i educació inclusiva a les escoles bressol municipals" Informe Desembre de 2022 Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Avenços i reptes en la detecció i atenció precoç de necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a les escoles bressol municipals de Barcelona. Barcelona: IMEB. <https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2022/12/20221215_Informe_Petita_infancia_educacio_inclusiva_EBM.pdf>

Miño, R.; i Lozano, P. (2022) *El decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per garantir l'equitat educativa*. A *Anuari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya*, dirigit per Aina Tarabini, pàgines 11 – 52. Barcelona: Fundació Jaume Bofill). <[qpc-anuari_2022_161222.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/t/i/i/qpc-anuari_2022_161222.pdf) (fundaciobofill.cat)>

Pagès, M.; Parcerisa, L.; i Termes, A. (2022). Mercats educatius i desigualtats a l'estat espanyol: estat de la qüestió i futures línies de recerca. *Quaderns d'Educació Contínua*, 47, p. 5-21. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/193000/1/728800.pdf>>

Segurola, M. (2022) "El rol de programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: Reptes i oportunitats". A: Tarabini, A. (dir.). *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya*, pp. 53 – 92. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/t/i/i/qpc-anuari_2022_161222.pdf

Sarrionandia, E. (2019) Dimensió, naturalesa i reptes per a l'educació inclusiva. *Destil·lats d'Educació*, nº14, Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/94105123/115195250/D16_Educacio-inclusiva.pdf/9e6d904a-25b7-457e-8497-19b3060c6b45>

Síndic de Greuges (2016) *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf>

Síndic de Greuges (2021a) *L'Educació inclusiva a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf>

Síndic de Greuges (2021b) *Informe sobre drets dels Infants*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8322/Informe%20Infancia%202021_def.pdf>

Síndic de Greuges. (2022) *Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte sobre la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8468/Informe%20Balan%C3%A7%20Bianual%20PSE_cat.pdf

Taula d'entitats socials del tercer sector de Catalunya (2022) *El decret d'escola inclusiva cinc anys després, un desplegament insuficient? Debats Catalunya social*, nº65. https://www.tercersector.cat/sites/default/files/2022-11/2022-11_t3s_dossier_catalunya_social_el_desplegament_del_decret_descola_inclusiva_cinc_anys_despres_vweb.pdf

Bloc 4: L'abandonament escolar prematur i els ensenyaments secundaris post-obligatoris

CEB. (2022a) *Les polítiques educatives a favor de l'equitat i la igualtat d'oportunitats del Consorci d'Educació de Barcelona, i la resposta a la crisi COVID19*. Barcelona: CEB. <https://www.edubcn.cat/racs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/Informe_%20igualtat_oportunitats_COVID_juliol2020.pdf>

CEB. (2022b) *La continuïtat formativa i la fidelització als ensenyaments postobligatoris a Barcelona*. Barcelona: CEB. <[Constinuitat formativa i fidelització a Barcelona \(edubcn.cat\)](#)>

CEB (2022c). *l'Informe de tancament del curs 2021-2022 i inici de curs 2022-2023 dels ensenyaments postobligatoris*. Barcelona: CEB.

Curran, M.; Montes, A. (2022) *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/y/f/d/isl-abandonament_091122_curran_2.pdf>

Dale, R. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. NESET. <<https://nesetweb.eu/en/resources/library/early-school-leaving-lessons-from-research-for-policy-makers/>>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>>

Termes, A. (2022) Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (178), 143-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399778.pdf>

Bloc 5: L'educació més enllà del temps escolar i al llarg de la vida

Ajuntament de Barcelona (2022). *Mapatge d'activitats extraescolars no esportives a Barcelona*.

Banc Mundial. (2020a). *15 Ways to Support Young Children and their Families in the COVID-19 Response*. Washington: World Bank. <<https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/33646>>

Banc Mundial. (2020b). "Rapid Response Guidance Note: Educational Television & COVID-19." *The World Bank Education Global Practice Rapid*, Vol. 19, Issue April. <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/659411587145759242/pdf/Rapid-Response-Guidance-Note-Educational-Television-and-COVID-19.pdf>>

Bonal, X.; i Scandurra, R. (2019). *Equidad y educación en España. Diagnóstico y prioridades*. Madrid: Oxfam Intermon. <<https://cdn2.hubspot.net/hubfs/426027/Oxfam-Website/oi-informes/Informe-Equidad-educacion-Espana-diciembre-2019.pdf>>

Estivill, J. (2018). Diagnosi de les entitats de lleure educatiu a la ciutat. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/15-taulalleurejoc_diagnosientitatsassociacionisme.pdf>

FAPAC. (2019). La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català. Barcelona. <<https://affac.cat/wp-content/uploads/2019/11/Estudi-FaPaC-2019-La-contribuci%C3%B3-econ%C3%B2mica-de-les-fam%C3%ADlies-al-sistema-educatiu-p%C3%ABlic-catal%C3%A0.pdf>>

González, S. (2016) Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatge dels infants i joves? Barcelona: Fundació Jaume Bofill, i Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (IVÀLUA). <https://ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/20_10_2016_07_42_02_Actividadesextraescolars_Que_funciona_04_191016.pdf>

IIAB. (2020) Covid-19 i infància a Barcelona. Barcelona: IIAB. <https://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2020/12/20201130_Informe_covidinfancia_primersresultats_rsu-1.pdf>

Mir, B. (2020). *Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i arts*. Barcelona: Diputació de Barcelona. <<https://www.diba.cat/documents/113226/347766056/MarcMilloraEMMA.pdf/2d1a0dfe-afad-90ae-cecb-24a72377b868?t=1613651460325>>

Morata, T.; i Garreta, (2012) "El lleure com a dinamitzador i/o activador de comunitat/s". *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, pp 11-30. <<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255363/342292>>

Moreno, J. M. (2022). "Educación En la Sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad" *EsadeEcPol Brief #22* https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2022/01/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Brief22_ShadowEducation_v3-1_compressed.pdf

Moreno, J.M.; Martínez, Á. (2023) "Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma". *EsadeEcPol Brief #35* <<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-una-radiografia-del-mercado-de-clases-particulares-por-etapa-escolar-capacidad-economica-de-los-hogares-titularidad-del-centro-y-comunidad-autonoma/>>

OECD. (2020a). *A framework to guide an educational response to the COVID - 19 Pandemic of 2020*. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en>

OECD. (2020b). *Embracing digital learning and online collaboration* (Education Responses to COVID-19). <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration_d75eb0e8-en>

OECD. (2020c). *Learning remotely when schools close : How well are students and schools prepared ? Insights from* (Tackling Coronavirus (COVID-19) Contributing to a Global Effort). < <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfd1f7/>>

Síndic de Greuges (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*. Barcelona: Síndic de Greuges. <<https://www.sindic.cat/site/unitFiles/3687/Informe%20sobre%20el%20lleure%20educatiu.pdf>>

Síndic de Greuges (2020a) *Informe sobre els drets de l'infant. Juny de 2020*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7418/Informe%20Infancia%20novembre%202020_ok_cat.pdf>

Síndic de Greuges (2020b) *Salut i dret en la crisi de la Covid-19: juny de 2020*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7081/Informe%20salut%20i%20drets%20en%20la%20crisi%20CV19def.pdf>

Síndic de Greuges (2021). *Informe sobre els drets de l'infant. Juny de 2021*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8326/Informe%20Infancia%202021_def.pdf>

Termes, A. (2020). *Les activitats extraescolars als instituts públics de Barcelona*. Bellaterra: IERMB. <<https://iermb.uab.cat/ca/estudi/activitats-extraescolars-instituts-publics-barcelona/>>

UNESCO. (2020a). UNESCO 2020 Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis. *UNESCO Teacher Task Force*. <<https://www.unesco.org/en/articles/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>>

UNESCO. (2020b). *COVID-19: with half of world's student population out of school, UNESCO launches coalition to accelerate remote learning solutions*. <<https://iite.unesco.org/news/covid-19-with-half-of-world-s-student-population-out-of-school-unesco-launches-coalition-to-accelerate-remote-learning-solutions/>>

Valiente, O.; Zancajo, A.; i Tarrío, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/Politiques%2082_WEB_seg.pdf>

Bloc 6: L'impacte de la Covid-19: noves i velles desigualtats educatives i la resposta de les administracions

Barres, R.; Martí, M.; i Termes, A. (2020) La governança de l'emergència complexa: la Covid-19. Actuacions, adaptació organitzativa i innovacions de l'Ajuntament de Barcelona. Bellaterra: IERMB. https://iermb.uab.cat/wp-content/uploads/2021/07/Governanca-emergencia-complexa_IERMB_Ajunt_BCN.pdf

CEO. (2020). *Enquesta sobre els usos del temps i el confinament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <<http://upceo.ceo.gencat.cat/wsceop/7608/Dossier%20de%20premsa%20-966.pdf>>

González, S.; i Bonal, X. (2021) "COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education." *European journal of education*, 56(4), 607-622. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/ejed.12476>>

González, S.; i Bonal, X. (2023). "Educación a distancia, familias y brecha digital: lecciones del cierre escolar." *Revista de Educación a Distancia*, 72(23) <<http://dx.doi.org/10.6018/red.541031>>

González-Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), 109-126. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4685072.pdf>>

Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2020). Learning at home: distance learning solutions and child development during the COVID-19 lockdown. <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/227346/1/dp13819.pdf>>

Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health Volume*, 14(20). <<https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-020-00329-3>>

Gentilini, U.; Almenfi, M.; Orton, I.; Dale, P. (2020) "Social Protection and Jobs Responses to COVID-19". Washington, DC: World Bank. <<http://localhost:4000/entities/publication/3bc00930-8388-5d60-86a9-a579de8a5b28>>

GESOP, i CEB. (2022) *Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la Covid-19*. Barcelona: CEB.

González-Bueno, G. (2014) Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y Futuro*, 30, pp 109-125.

Gracia, R., Pamias, M., Mortier, P., Alonso, J., Pérez, V., & Palao, D. (2021). Is the COVID-19 pandemic a risk factor for suicide attempts in adolescent girls?. *Journal of affective disorders*, 292, 139-141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032721004882>

Jacovkis, J.; i Tarabini, A. (2021). "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades." *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 85-102. <<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/81720/7731149.pdf?sequence=1>>

- IERMB. (2020). *Estadístiques metropolitanes sobre condicions de vida, 2019-2020 Resultats sintètics Àrea metropolitana de Barcelona*. Bellaterra: IERMB. <<https://iermb.uab.cat/wp-content/uploads/2022/05/Difusio%CC%81-de-resultats-EMCV-2019-2020def.pdf>>
- Martí-Costa, M.; Barres, R.; Termes, A. (2020) *La governança de l'emergència complexa: la covid-19. Actuacions, adaptació organitzativa i innovacions de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. <https://iermb.uab.cat/wp-content/uploads/2021/07/Governanca-emergencia-complexa_IERMB_Ajunt_BCN.pdf>
- Martínez, M.; Rodríguez-Pascual, I.; i Velásquez, G. (2020a). "Hacia una Sociología de Urgencia: Por qué escuchar a las niñas, niños y adolescentes confinados." *Documentación Social: Revista Para Pensar La Intervención Social*, 6. <<https://www.documentacionsocial.es/6/ciencia-social/hacia-una-sociologia-de-urgencia-por-que-escuchar-a-las-ninas-ninos-y-adolescentes-confinados/?print=pd>>
- Martínez, M.; Rodríguez-Pascual, I.; i Velásquez, G. (2020b). *Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* <<https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>>
- Martínez-Celorrío, X. (2021) "Polarització social de la infància i efecte redistributiu de les polítiques socials i educatives". *Educació social*, 77. <<https://doi.org/10.34810/Educacio-Socialn77id381626>>
- Mortueruel, M., et al. (2020). *La salud de la infancia confinada*.<https://www.ehu.eus/documents/3638427/14308653/Inf%C3%A0ncia+confinada+i+salut_catal%C3%A0/8e6529e0-9d36-1b6b-f5d9-cc2ebfb9b4ea>
- Patrinós, H. A.; Vegas, E.; I Carter – Rau, R. (2022) "An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss". *Washington: World Bank working papers*. <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099720405042223104/pdf/IDU00f3f0ca808cde0497e0b88c01fa07f15bef0.pdf>>
- Racine, N., Cooke, J., Eirich, R., Korczak, D., McArthur, B., & Madigana, S. (2020). Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. *Psychiatry Res*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>
- Save the Children. (2020). *Infància en reconstrucció: Mesures per a la disminució de la pobresa a Catalunya en la nova normalitat*. <<https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-infancia-en-reconstruccion>>
- Síndic de Greuges (2021). *Informe sobre els drets de l'infant. Desembre de 2021*. Barcelona: Síndic de Greuges. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8322/Informe%20Infancia%202021_def.pdf>
- Síndic de Greuges (2022) *Informe sobre els drets de l'infant. Desembre de 2022*. Barcelona: Síndic de Greuges. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9108/Informe%20anual%20infancia_2022_definitiu.pdf
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>>
- UNICEF-España. (2020) *Impacto de la crisis por Covid-19: Sobre los niños y niñas más vulnerables*. Madrid. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf>

Glossari

ACRÒNIM	DESCRIPCIÓ
ACE 2030	L'Acord de ciutat per l'Educació 2030 de l'Ajuntament de Barcelona.
AMB	Àrea Metropolitana de Barcelona.
AEP	Abandonament escolar prematur.
CEB	Consorci d'educació de Barcelona.
CEO	Centre d'estudis d'opinió.
CFA	Centres de formació de persones adultes.
CFGM	Cicles formatius de grau mitjà.
CFGS	Cicles formatius de grau superior.
CJB	Consell de la joventut de Barcelona.
CSASE	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
CVE	Campanya de Vacances d'Estiu.
EBM	Escoles bressol municipals.
ECFM	Xarxa d'espais familiars de criança municipals.
EMM	Escoles municipals de música.
ESM	Enquesta de serveis municipals de l'Ajuntament de Barcelona.
EPA	Enquesta de població activa.
ESO	Ensenyaments secundaris obligatoris.
Fidelització (taxa de)	<p>El percentatge d'alumnes que, havent començat uns ensenyaments postobligatoris en un curs determinat, el curs següent segueixen matriculats en el mateix ensenyament. La fidelització agrupa l'alumnat que promociona (passa de 1r a 2n curs) i l'alumnat que repeteix 1r.</p> $\text{Fidelització} = \frac{\text{Alumnat que estudien en el mateix ensenyament al curs N + 1}}{\text{Alumnat que comença un ensenyament al curs N}} \times 100$
FP	Formació professional.
ICUB	Institut de cultura de Barcelona.
IDESCAT	Institut d'estadística de Catalunya.
IERMB	Institut d'estudis regionals i metropolitans de Barcelona.
IIAB	Institut de la infància i de l'adolescència de Barcelona.

IMEB	Institut municipal d'educació de Barcelona.
IVÀLUA	Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
Índex de dissimilitud	<p>En el cas de l'alumnat autòcton i estranger, l'índex de dissimilitud es calcula a partir del sumatori \sum, en que A y E representen el número de alumnat estranger, respectivament, en escoles i municipis. El valor de l'índex oscil·la entre 0 (mínima segregació) i 1 (màxima segregació) ($0 \leq D \leq 1$), i s'interpreta com la ràtio d'alumnat que caldria transferir-se per aconseguir una distribució equilibrada. P.ex., $D=0,20$ implica que un 20% de l'alumnat haurà de canviar de centre per aconseguir una distribució equilibrada i no segregació.</p> $D = 1/2 \sum_i \left \left(\frac{\text{Alumnat NEE escola}}{\text{Alumnat NEE municipi}} \right) - \left(\frac{\text{Alumnat total escola}}{\text{Alumnat total municipi}} \right) \right $
i0, i1, i2	Primer, segon, i tercer cursos d'Educació infantil de 1r cicle.
NEE	Necessitats educatives específiques. Les NEE poden ser derivades de discapacitats físiques o cognitives (anomenades NEE-A), o resultats de condicions de vulnerabilitat socioeconòmica o sociocultural (NEE-B).
OCDE	Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic.
PCB	Proves de competències bàsiques, que es duen a terme a 6è de Primària i a 4t d'ESO.
PFI	Programes de formació i inserció.
PISA	Programa per l'avaluació internacional d'alumnat, de l'OCDE
RALC	Registre d'alumnat de Catalunya.
Ràtio acadèmica - professional	<p>Es calcula dividint l'alumnat de 1r de Batxillerat entre el de 1r de CFGM. És un indicador de les dinàmiques de les transicions a la postobligatòria, així com l'estructura dels ensenyaments postobligatoris: específicament, com més elevat (i superior a 100) sigui aquest indicador apunta a una dinàmica i estructura més acadèmica; en canvi, com més inferior (menys de 100), la dinàmica i estructura seran més professionalitzadores.</p> $\text{Ràtio acadèmica - professional} = \frac{\text{Alumnat de 1r de Batxillerat}}{\text{Alumnat de 1r de CFGM}} \times 100$
UE	Unió Europea.
UNESCO	Nacions unides.
TBE 0-2	<p>Taxa bruta d'escolarització d'infants d'entre 0 i 3 anys. Es calcula dividint l'alumnat matriculat en determinats nivells entre la població de referència (p.ex., alumnat Educació infantil de 1r cicle dividit entre la població d'entre 0-2 anys.</p> $\text{TBE } 0 - 2 = \frac{\text{Alumnat en educació infantil de 1r cicle (i0,i1,i2)}}{\text{Població } 0 - 2 \text{ anys}} \times 100$
TDA	<p>Es calcula dividint la matrícula assignada a un nivell entre l'oferta d'aquest. Un valor d'1 (o de 100) indica una relació equilibrada; un valor superior a 1, en canvi, indica sobre-ocupació, mentre que un valor inferior a 1 indica infra-ocupació.</p> $\text{Taxa de demanda atesa segons nivell} = \frac{\text{Places assignades}}{\text{Demanda places}} \times 100$
TIMSS	Enquesta <i>Tendències en l'estudi internacional de matemàtiques i ciències (Trends in International Mathematics and Science Study)</i> .
TNI	<p>La Taxa de No Idoneïtat (TNI) és aquell percentatge d'alumnat l'edat dels quals és superior a l'edat teòrica del curs en què estan escolaritzats.</p> $\text{TNI} = \frac{\text{Alumnat l'edat dels quals és superior a l'edat teòrica del curs en què estan escolaritzats}}{\text{Alumnat total}} \times 100$
Taxa de retenció	<p>La taxa de retenció (o d'auto-contenció) es calcula dividint l'alumnat resident a cada zona educativa que s'escolaritza al mateix territori. L'indicador oscil·la entre 0 i 1 (o entre 0 i 100%), en que com major el valor, major la capacitat de retenció d'un territori.</p> $\text{Taxa de Retenció} = \frac{\text{Alumnat resident escolaritzat al mateix territori}}{\text{Alumnat resident al territori}}$

**Oportunitats educatives
a Barcelona 2022**

**Informe
Març 2023**

Redacció i elaboració:

L'àrea de governança
i polítiques públiques
de l'Institut d'Estudis
Regionals i Metropolitans
de Barcelona (IERMB)
per encàrrec i amb
el finançament de
l'Ajuntament de
Barcelona.

Coordinació:

Equip d'investigació de
l'IERMB: Andreu Termes

