



Diputació  
Barcelona

Àrea d'Educació,  
Esports i Joventut

# Bases 2030

**Estudi de prospectiva per al futur estratègic  
de les polítiques locals educatives**





---

# Bases 2030

**Estudi de prospectiva per al futur estratègic  
de les polítiques locals educatives**

---

# Índex

<b>Presentació</b> .....	<b>6</b>
<b>Introducció</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Els canvis normatius recents i el seu impacte municipal</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Els principals reptes i prioritats educatius per al món local per al període 2023-2027</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1.</b> Els condicionants de l'educació: demografia, economia i salut .....	12
2.1.1. El canvi demogràfic social i la planificació escolar.....	12
2.1.2. La desigualtat social i les polítiques de compensació .....	15
2.1.3. La salut mental .....	17
<b>2.2.</b> La governança educativa i de les dades i la participació de la comunitat educativa .....	19
<b>2.3.</b> L'educació híbrida i la bretxa digital .....	22
<b>2.4.</b> L'educació durant la primera infància (0-3 anys) .....	25
<b>2.5.</b> L'equitat educativa i la segregació escolar .....	30
<b>2.6.</b> Les oportunitats educatives per a tothom .....	34
2.6.1. L'educació inclusiva .....	34
2.6.2. L'absentisme escolar .....	36
2.6.3. L'abandonament escolar prematur i l'accés i la planificació de l'educació secundària postobligatòria.....	39
<b>2.7.</b> Les ciutats educadores i l'educació a temps complet .....	46
2.7.1. Participació ciutadana i PEC.....	47
2.7.2. Les escoles municipals de música i arts.....	48
2.7.3. L'educació al llarg de la vida i les escoles municipals de persones adultes .....	50
2.7.4. Les activitats extraescolars.....	54
<b>2.8.</b> Les escoles rurals .....	56
<b>3. Bibliografia</b> .....	<b>58</b>

Document elaborat a partir de l'extracció de la informació més rellevant de l'estudi de prospectiva dut a terme per Andreu Termes i Marc Martí-Costa, de l'Àrea de governança i polítiques públiques de l'Institut Metròpoli.

1a edició: juny de 2023  
© de l'edició: Diputació de Barcelona

**Direcció i coordinació tècnica:**  
Àrea d'Educació, Esports i Joventut

**Edició i producció:**  
Subdirecció d'Imatge Corporativa i Promoció Institucional

**Fotografies:**  
Shutterstock

DL: B 15252-2023

# Presentació



**La dinàmica global d'incertesa força el món municipal a saber gestionar la complexitat. Per això, necessita dotar-se de nous instruments reflexius que orientin les polítiques municipals, i també reforçar aquests instruments.**

En matèria d'educació, el PAM de la Diputació de Barcelona ha acompanyat i enfortit el món municipal durant el mandat 2019-2023 a través de quatre grans eixos de suport: desenvolupament de la ciutat educadora, garantia de noves oportunitats educatives al llarg de la vida, reforç de l'equitat i l'escolarització equilibrada i sosteniment de la xarxa d'escoles municipals amb recursos i qualitat. Són els quatre punts cardinals que ens han orientat com a Diputació a l'hora de prestar serveis i suports als municipis en matèria d'educació.

En aquest mandat la Diputació de Barcelona ha desenvolupat una nova manera d'abordar reptes transversals a través de 21 projectes transformadors. En el nostre cas, els Serveis d'Educació liderem el projecte NOE 4.10 contra l'abandonament escolar i el projecte Equipaments 2030, responsables i educadors. Ambdós projectes són exemples d'innovació pública i tenen vocació de continuïtat, atesos els seus bons resultats i el seu caràcter pilot.

Al llarg del mandat 2019-2023, hem viscut una pandèmia, una guerra i una inflació desbocada que eren del tot imprevisibles a l'inici. Els municipis han hagut de gestionar els impactes locals d'aquests fenòmens globals i han respost amb responsabilitat i resiliència davant la ciutadania. Municipis, viles, pobles i ens locals hem estat a l'altura dels grans reptes i dels reptes quotidians, sempre amb el suport de la Diputació de Barcelona.

La dinàmica global d'incertesa força el món municipal a saber gestionar la complexitat. Per això, necessita dotar-se de nous instruments reflexius que orientin les polítiques municipals, i també reforçar aquests instruments. Per facilitar-ho, l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut ha elaborat aquest document a partir de l'extracció de la informació més rellevant de l'estudi de prospectiva dut a

terme per Andreu Termes i Marc Martí-Costa, de l'Àrea de governança i polítiques públiques de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB).

Els estudis de prospectiva al final de mandat són una eina de bon govern i rendició de comptes. Ajuden a dibuixar un mapa de les tendències i les necessitats que els canvis socials ens deparen per al proper mandat 2023-2027. D'aquesta manera, els futurs equips de govern, així com els equips tècnics municipals, podreu disposar d'una mena de brúixola o diagnòstic de futur davant els grans reptes que us tocarà gestionar i afrontar.

Espero que aquesta publicació de prospectiva sigui del vostre interès i us ajudi a navegar amb evidències i certeses, desbrossant el camí per desenvolupar una millor governança de les polítiques d'educació al vostre municipi, vila, poble o ens local.

La Diputació de Barcelona, com sempre, està i estarà al vostre servei per respondre a les vostres necessitats al llarg del proper mandat 2023-2027, que us desitjo ple d'èxits.

**Josep Monràs**

Diputat d'Educació i president de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut

# Introducció

**Aquest informe té com a objectius analitzar la realitat educativa, identificar els reptes educatius més importants per als municipis per al mandat 2023-2027 i proposar recomanacions relatives a cadascun dels reptes identificats.**

El mandat que s'iniciarà el 2023 planteja una sèrie de reptes educatius per als ens locals, alguns dels quals, són elements de caràcter estructural: l'abandonament escolar prematur persistent -tot i que a la baixa-; la segregació escolar denunciada a bastament, però difícil d'erradicar, o un sistema de governança educativa multinivell extremadament complex.

Al mateix temps, però, a aquests elements històrics cal afegir-n'hi altres de més recents, com ara l'accelerat canvi demogràfic; la digitalització de l'educació (en paral·lel al manteniment de la bretxa digital); la nova normativa per desplegar, o la recuperació dels efectes negatius (des del punt de vista sanitari, econòmic i educatiu) de la pandèmia, entre altres.

El document que teniu a les mans identifica els reptes educatius més importants per als municipis per al mandat 2023 - 2027 i proposa recomanacions relatives a cadascun d'ells.

La informació i dades que conté formen part d'un estudi de prospectiva, més extens i detallat, que van dur a terme Andreu Termes i Marc Martí-Costa, de l'Àrea de governança i polítiques públiques de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB), entre els mesos de setembre de 2022 i gener de 2023.

Per dur a terme l'estudi de prospectiva, els autors van emprar tres tècniques: l'anàlisi documental de fonts secundàries -la literatura acadèmica, la legislació educativa i les publicacions de la Diputació de Barcelona, el treball de camp qualitatiu -entrevistes a informants clau provinents de l'acadèmia i de la comunitat educativa, de l'administració i tècnics municipals de poblacions de menys de 10.000 habitants- i l'anàlisi estadística -dades de l'IDESCAT, dades del Departament d'Educació i dades extretes del «Panel de

polítiques públiques locals d'educació» de la Fundació Pi i Sunyer.

Figura 1.  
**Reptes identificats per al període 2023-2027**

## Canvis legislatius

- Legislació catalana i espanyola amb impacte en l'àmbit municipal

## Condicionants de l'educació

- Aspectes demogràfics, econòmics i de salut mental

## Governança educativa i de les dades

- Interrelació entre actors i administracions en la governança complexa i multinivell de l'educació i de les seves dades

## Educació híbrida

- Digitalització de l'educació i bretxa digital

## Educació en la primera infància

- Escoles bressol i impuls de la gratuïtat d'I2

## Equitat educativa i segregació escolar

- Distribució desigual de l'alumnat i polítiques d'equitat

## Oportunitats educatives per a tothom

- Educació inclusiva, absentisme escolar, abandonament escolar prematur i educació postobligatòria

## Ciutats educadores

- Ciutats educadores, escoles de música i arts, educació al llarg de la vida i escoles d'adults, i activitats extraescolars

## Escoles rurals

- Especificitats i reptes de l'educació al món rural

# 1. Els canvis normatius recents i el seu impacte municipal

Els últims anys s'han caracteritzat per un període d'intensa activitat normativa a diversos nivells, tant estatal com autonòmic. Tots aquests canvis normatius tenen impacte en l'àmbit municipal. Especialment pel que fa a la planificació educativa (tant de l'educació obligatòria com de la postobligatòria), la relació entre la xarxa pública i la concertada, la informació i el control dels processos d'admissió i matriculació de l'alumnat, la inclusió de tot l'alumnat, la lluita contra l'abandonament escolar prematur i les noves oportunitats educatives.

En general, es pot dir que aquestes modificacions normatives comparteixen certes característiques: la limitació del principi d'elecció escolar (LOMLOE, 2020); l'èmfasi en la comprensivitat i l'equitat educativa; la universalització dels ensenyaments educatius més enllà de l'edat estrictament obligatòria (també en el grup 0-3, tal com assenyala 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 primer i segon del primer cicle d'educació infantil); la inclusió de l'alumnat en centres ordinaris (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu); la lluita contra la segregació escolar (Decret d'admissions de 2021); la possibilitat d'integrar centres concertats a la xarxa pública (Decret 10/2019, de 28 de maig, del procediment d'integració

de centres educatius a la xarxa de titularitat de la Generalitat.), i l'èmfasi en la lluita contra l'abandonament escolar prematur i en la concepció que les escoles de noves oportunitats i l'FP poden ser serveis educatius que, complementàriament, poden reduir-lo (Llei orgànica de l'FP, 2022).

Així, els canvis normatius recents han incrementat el rol municipal en moltes dimensions educatives clau des d'una perspectiva d'equitat educativa. Existeix, doncs, una intensificació del rol dels ajuntaments en la política educativa, la qual cosa es pot percebre com una lògica de descentralització i d'aprofundiment en el principi de subsidiarietat. De totes maneres, tal com comentarem més endavant, aquesta intensificació del rol i les competències municipals no ha anat acompanyada paral·lelament d'un increment dels recursos per fer front a aquestes responsabilitats sobrevingudes.

Taula 1.  
Canvis normatius segons el nivell administratiu

Nivell administratiu	Norma	Impacte municipal
Central	<b>Llei orgànica d'educació, LOMLOE, de 2020 (o Llei Celaá)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La prioritització de la planificació educativa canvia, i es fa més èmfasi en l'equitat i la lluita contra la segregació.</li> <li>— L'administració es compromet a incrementar progressivament l'oferta de places en escoles bressol públiques per tal d'atendre totes les sol·licituds d'escolarització de la població de 0 a 3 anys.</li> <li>— La llei fa èmfasi en l'equitat i la lluita contra la segregació, el valor de l'educació no formal com a mesura compensatòria o el paper dels municipis en la detecció precoç de necessitats educatives especials, entre altres.</li> </ul>
	<b>Llei orgànica de l'FP, de 2022</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Els municipis participen en l'oferta d'FP.</li> <li>— Els municipis tenen nous incentius per posar en marxa escoles de segones oportunitats i eines per a la inserció laboral de persones amb dificultats acadèmiques o en situació de vulnerabilitat social.</li> <li>— S'impulsa l'FP dual: s'amplia el paper dels consells municipals de l'FP com a espais de concertació i es fa èmfasi en l'orientació.</li> </ul>
Autonòmic	<b>Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, de 2017 (o Decret d'inclusió)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Tot l'alumnat s'inclou i s'escolaritza en centres ordinaris; això impacta en tots els centres preuniversitaris, també els que són proveïts fonamentalment pels ajuntaments, com ara les escoles bressol municipals o les escoles municipals per a persones adultes.</li> </ul>
	<b>Decret d'integració de centres educatius a la xarxa de titularitat pública, de 2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Els ens locals poden proposar la integració de centres privats a la xarxa pública, tot i que la integració depèn, en última instància, del Departament d'Educació.</li> </ul>
	<b>Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, de 2021 (o Decret d'admissions)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Els municipis participen en la planificació, el control i la programació educativa a través de les comissions de participació i les comissions de garanties d'admissió, les taules locals de planificació educativa –que poden proposar zones educatives– i les oficines municipals d'escolarització (OME).</li> <li>— Els municipis han de crear unitats de detecció d'alumnat amb NEE (composades per representants de la Inspecció d'Educació, l'EAP i tècnics municipals), i tenen un pes preponderant en la gestió de la reserva de les places.</li> </ul>
	<b>Acord marc per finançar l'escolarització en llars d'infants i escoles bressol, de 2022</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Com a novetat, a partir del curs 2022-2023, la Generalitat fa una aportació fixa que compensa parcialment el cost del servei d'escolarització de les famílies, amb la condició que els ajuntaments no els cobri quotes d'escolarització. El Departament es compromet a estendre aquesta mesura a I1 i I0 en funció de les disponibilitats pressupostàries.</li> </ul>

Font: IERMB.

# 2. Els principals reptes i prioritats educatius

## per al món local per al període 2023-2027

**Cadascun dels apartats inclosos en aquest informe comprèn tres elements bàsics: una part d'anàlisi, en el cos del text (habitualment, combinant diverses fonts, quantitatives i qualitatives); una part de reptes, i una altra de recomanacions (aquestes dues últimes, redactades en una taula específica per a cadascun dels temes).**

### 2.1. Els condicionants de l'educació: demografia, economia i salut

En aquest primer apartat s'analitzen alguns dels factors condicionants per a l'educació des del pla local: la demografia, l'economia i la salut.

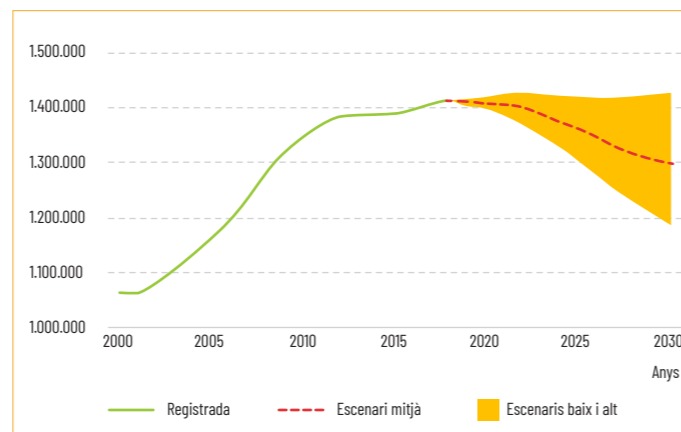
#### 2.1.1. El canvi demogràfic social i la planificació escolar

El canvi demogràfic és un factor contextual que pot condicionar aspectes importants de la planificació educativa. Tant és així que la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) considera la prospectiva demogràfica un factor essencial per a la planificació educativa, i també estableix que l'administració educativa ha d'adoptar les mesures d'escolarització tenint

en compte les condicions demogràfiques de les àrees d'influència.

Durant les últimes dècades, la població escolar ha augmentat de manera important (atesa la combinació d'alta natalitat i l'onada migratòria del període 2001-2008); de totes maneres, per a l'escenari 2020-2030 s'espera un període de fluctuacions que obligarà el sistema escolar a adaptar-se a aquesta evolució, segons l'IDESCAT. El proper gràfic 1 visualitza com els pronòstics poblacionals sobre la població escolar a Catalunya presenten una gran incertesa, ja que hi ha pronòstics tant de creixement lleu com de reduccions importants.

Gràfic 1. Població de 0 a 17 anys segons diferents escenaris, Catalunya, 2000-2030



Font: IDESCAT, Projeccions de població (base 2018): principals resultats (2019, p. 51).

En les dues etapes vitals en les quals els municipis tenen més competències (0-3, amb l'educació infantil de primer cicle, i 16-24, amb la planificació de la postobligatòria), la població projectada en l'escenari mitjà (base 2018) de l'IDESCAT mostra, d'una banda, un increment de la població de 0, 1

i 2 anys a Catalunya, especialment a partir del 2006; en paral·lel, la població potencial de postobligatòria presenta variacions molt significatives, ja que la població de 16, 17, 18 i 19 anys presenta una davallada, mentre que la de més de 20 anys augmenta (taula 2).

Taula 2. Població projectada per edats

Anys	2023	2033	Evolució (n)	Evolució projectada 2023-2033 en %
0 anys	64.690	73.046	8.356	12,9
1 any	65.547	72.703	7.156	10,9
2 anys	66.677	72.283	5.606	8,4
3 anys	67.212	71.750	4.538	6,8
16 anys	86.185	77.604	-8.581	-10,0
17 anys	85.329	79.440	-5.889	-6,9
18 anys	84.753	80.803	-3.950	-4,7
19 anys	83.347	80.749	-2.598	-3,1
20 anys	81.316	85.432	4.116	5,1
21 anys	81.107	89.022	7.915	9,8
22 anys	83.038	91.537	8.499	10,2
23 anys	82.547	93.425	10.878	13,2
24 anys	82.107	97.925	15.818	19,3

Font: elaboració pròpia a partir de l'IDESCAT, Projeccions de població (base 2018)..

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Si la planificació educativa no té en compte el canvi demogràfic, això pot tenir impactes negatius en termes de segregació escolar. Així, si una futura davallada demogràfica no va acompanyada de l'adaptació de les places escolars, pot generar sobreoferta escolar i, per tant, augmentar la segregació escolar.

Aquesta manca de planificació amb perspectiva demogràfica ha tingut un impacte clar en l'educació infantil de primer cicle, ja que la reducció de la natalitat i dels fluxos migratoris ha fet que des del 2019 la sobreoferta augmenti, i una de cada cinc places d'13 quedi vacant.

En el cas de la província de Barcelona, l'informe 17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol (2021, p. 39) alerta de la disminució de la població menor de 3 anys: «ja són prop de 20.000 infants menys nascuts respecte a l'any 2009 (0 anys) (48.105 el 2009 i 28.998 el 2021, un 40 % menys) i un terç menys de població d'aquest tram d'edat respecte al 2010, públic potencial del servei d'escola bressol. De mitjana, on abans hi havia 3 infants de menys de 3 anys, ara n'hi ha 2 (142.755 el 2009 i 96.713 el 2021, un 32 % menys)».

La taula 3 següent resumeix els reptes i les recomanacions relatius al canvi demogràfic:

Taula 3.  
**Reptes i recomanacions relatius al canvi demogràfic**

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 El període 2020-2030 serà de fortes fluctuacions demogràfiques, i obligarà el sistema escolar a adaptar-se a aquesta situació.</li> <li>2 La davallada demogràfica de grups d'edat específics, i en alguns territoris concrets, pot facilitar la sobreoferta local i, per tant, afavorir processos de segregació escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Planificar l'oferta educativa tot tenint en compte el canvi demogràfic. Es recomana replantejar/rebaixar ràtios i, si s'escau, proposar una reducció de places/línies en territoris concrets en situació de davallada demogràfica. Per fer-ho, és imprescindible fer prospectives demogràfiques específiques per trams poblacionals (per exemple, 0-3 anys, 16-18, 19-24, etc.).</li> <li>2 Les propostes plantejades en el marc de les places/línies o ràtios han d'anar acompanyades d'iniciatives comunicatives eficients, atesa la sensibilitat social que acompanya aquest tipus de mesures.</li> <li>3 Planificar l'estructura dels edificis de manera flexible, adaptable al canvi de línies i places fruit de l'evolució demogràfica; per exemple, a través d'estructures modulars.</li> </ol>

### 2.1.2. La desigualtat social i les polítiques de compensació

Una de les evidències més consolidades en la literatura acadèmica és el gran impacte que les condicions socioeconòmiques tenen sobre les trajectòries educatives. En concret, les condicions materials de pobresa influeixen molt negativament en tots els processos educatius.

Lamentablement, durant les últimes dècades, en molts països, la riquesa s'ha concentrat cada cop més (gairebé a nivells oligàrquics), de tal manera que les desigualtats econòmiques i la pobresa material s'han disparat, i han minat la cohesió social (Piketty, 2014). Aquesta tendència ha estat especialment accentuada a Espanya, un estat particularment afectat per les últimes crisis. Així, tal com va passar en altres països del sud d'Europa, la crisi financera del 2008 (o Gran Recessió) va fer augmentar dramàticament l'atur i la pobresa, i va afectar de manera especialment severa la població més vulnerable, tal com recordava l'OCDE (Ollivaud i Turner, 2015).

Posteriorment, quan el país amb prou feines es recuperava de la crisi precedent, la pandèmia de la COVID-19 va tenir greus conseqüències econòmiques per a Espanya, més crítiques que per a la majoria de països de l'OCDE –relacionades amb el pes del turisme en l'economia espanyola (sector en què l'activitat va caure un 75 % en temps de pandèmia). Com a resultat, algunes de les característiques més negatives de l'economia espanyola (com la pobresa persistent, l'atur estructural o la baixa productivitat) fins i tot s'han agreujat. En concret, es calcula que a l'àrea metropolitana de Barcelona, la renda anual neta mitjana de les llars es va reduir entre un 5,4 i un 6,3 % el 2020; també, que la desigualtat d'ingressos va augmentar

lleugerament, i que els perfils socials més afectats per la crisi econòmica actual són els infants, la població jove, la població d'origen migrant i les classes treballadores (IERMB, 2020, «Estadístiques metropolitanas sobre condicions de vida, 2019-2020. Resultats sintètics. Àrea metropolitana de Barcelona»).

La successió de les crisis econòmiques (2008, 2020) ha perjudicat especialment la infància. Durant la crisi financera del 2008, la UNICEF va alertar que, des del 2010, les persones menors de 18 anys eren el grup social que presentava uns nivells de pobresa més elevats –en comparació amb els adults en edat de treballar o les persones majors de 65 anys (González-Bueno, 2014). De manera similar, en relació amb 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 trobava en situació de pobresa o de risc de pobresa; així mateix, el Síndic denunciava la reduïda despesa en protecció social de Catalunya i Espanya en comparació amb les despeses de la Unió Europea, molt més elevades (Síndic de Greuges, 2012). Durant el període 2006-2016 (en un procés que és possible que es reproduïxi amb la crisi postpandèmia), les infàncies de Barcelona es van polaritzar (Martínez-Celorio, 2021). La crisi econòmica postpandèmia ha agreujat encara més aquesta situació –tot i l'augment sostingut de finançament de polítiques adreçades a la infància. La crisi postpandèmia ha fet augmentar la pobresa infantil (que el 2020 afectava el 33,4 % dels infants); això ha fet augmentar més d'un 50 % els infants beneficiaris de la renda garantida de ciutadania (RGC), tal com alerta l'*Informe sobre els drets de l'infant* (Síndic de Greuges, 2021b). És per això que, a dia d'avui,



## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Catalunya se situa al capdavant d'Europa en taxes de pobresa infantil (Save the Children, 2020).

Tot i que una proposta de reptes i recomanacions en relació amb la desigualtat social s'escapa dels objectius d'aquest informe,

sí que es poden assenyalar algunes polítiques educatives que, des de la perspectiva de l'equitat educativa, poden tenir efectes de compensació social i educativa (taula 4):<sup>1</sup>

Taula 4.

### Reptes i recomanacions relatius a la desigualtat social i les polítiques de compensació

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La situació de pobresa infantil a la província de Barcelona, ja preocupant, pot agreujar-se durant la crisi postpandèmia.</li> <li>2 La injustificada concentració de les complexitats socioeconòmiques i educatives en un nombre reduït de centres és la conseqüència principal i més evident -i també la més negativa- tant de la desigualtat social creixent com de la segregació educativa. Existeixen polítiques compensatòries que, tot i que no s'adrecen directament a dessegregar els sistemes educatius, poden, si més no, pal·liar parcialment alguns d'aquests efectes més nocius.</li> <li>3 L'accés a l'educació (formal, no formal) continua estant fortament vinculat a l'estatus socioeconòmic de l'alumnat, i subjecte a elevats costos econòmics.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Implementar polítiques de compensació al llarg de l'escolarització formal, sobretot beques de menjador i beques de transport. És especialment urgent augmentar els ajuts de menjador, atesa la reducció d'aquestes ajudes en un context de crisi financera i retallades posteriors al 2008 (Bonaf, Verger i Pagès, 2013).</li> <li>2 Analitzar les quotes per a activitats complementàries, serveis escolars o aportacions, tant als centres públics com als concertats, per tal d'evitar que aquestes puguin ser una font de desigualtat educativa, tal com estableix la LEC (2009). En concret, cal vetllar perquè el servei de menjador s'adeqüi al preu màxim establert per als centres públics, tal com estableix la Resolució 463/2021.</li> <li>3 Vetllar perquè tot l'alumnat, independentment del seu estatus socioeconòmic i zona de residència, pugui tenir accés a unes activitats extraescolars gratuïtes i de qualitat equivalent.</li> </ol>

<sup>1</sup> En aquest apartat trobem algunes recomanacions importants que no depenen només dels ens locals, com l'augment del finançament als centres escolars que acumulen més complexitats socioeducatives o l'augment de la dotació de personal especialitzat en psicologia o psicopedagogia als centres d'alta complexitat.

### 2.1.3. La salut mental

La salut mental dels i les joves és un dels factors clau per explicar tant el seu benestar individual com també la seva experiència educativa. Justament, però, la salut mental dels i les joves es troba en un moment especialment negatiu, empitjorada per les situacions derivades de les crisis successives (l'econòmica, del 2008, i la sorgida arran de la pandèmia, del 2019).

En general, els contextos de crisi (social, econòmica, sanitària) faciliten l'increment de problemes de salut mental. El cas espanyol no n'és pas una excepció, i la crisi econòmica del 2008 va provocar un augment dels trastorns mentals, com ara els episodis d'ansietat o les depressions (Gilli *et al.*, 2014). A més, en el període de crisi econòmica es va produir un fenomen preocupant: d'una banda, va augmentar la demanda de serveis de salut mental i, d'altra banda, les polítiques d'austeritat i les restriccions pressupostàries van reduir els pressupostos dels serveis de salut mental, amb la qual cosa sovint aquests se saturen. Aquesta saturació implica endarreriments en les diagnòsics o, simplement, dificultats d'accés. Alhora, aquesta saturació és especialment negativa per als grups amb menys recursos econòmics, ja que no poden disposar de l'alternativa del sector privat.

En el cas concret de la població juvenil, la literatura acadèmica també ha posat en relleu que existeix una correlació consistent entre pobresa econòmica, salut mental i trajectòries educatives. Així, la població amb més dificultats socioeconòmiques tendeix a patir de manera més habitual malalties cròniques i desordres mentals causats pels determinants socials de la salut -com ara llocs de treball més estressants i perillosos, pitjor nutrició o accés més difícil a l'habitatge o als serveis de salut (Benach *et al.*, 2016; Graham,

2004; Murali i Oyeboode, 2004, i Yoshikawa *et al.*, 2012). A més a més, els i les joves que pateixen trastorns mentals, com la depressió, es troben en risc de caure en una espiral descendent o cercle viciós: la combinació de símptomes psicològics amb experiències escolars negatives pot culminar sovint en l'abandonament escolar prematur (Esch *et al.*, 2014). Alhora, es tracta d'una relació bidireccional, d'afectació mútua, ja que les experiències educatives negatives tenen un efecte lesiu en la seva salut mental.

**La salut mental dels i les joves és un dels factors clau per explicar tant el seu benestar individual com també la seva experiència educativa.**

Finalment, les evidències apunten que la pandèmia de la COVID-19 ha tingut, entre altres coses, un efecte devastador sobre la salut mental dels i les joves. Així, el tancament escolar, l'aïllament social, les restriccions de contactes o la crisi econòmica han fet augmentar les malalties mentals, incloent-hi l'estrès, l'ansietat o les depressions, sobretot entre la gent jove (Fegert *et al.*, 2020, i Racine *et al.*, 2020).

L'administració local ha afrontat aquest escenari negatiu reforçant els programes de salut mental adreçats als i les joves, sovint en col·laboració amb els departaments de Salut i Educació.

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

La cooperació fluida entre els sectors educatius i sanitaris es considera imprescindible per abordar el fenomen de la manera adequada.

Des del món local es percep que les malalties mentals no sempre són ateses correctament als centres educatius, que les solucions transversals administratives són necessàries però no sempre implementades correctament i que els centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ), tot i ser les institucions de referència, tenen un volum de feina tan elevat que la seva efectivitat és limitada.

La taula 5 exposa els reptes i les recomanacions relatius a la salut mental.

Taula 5.  
**Reptes i recomanacions relatius a la salut mental**

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> L'increment potencial de patologies de salut mental en els i les joves.</p> <p><b>2</b> La tensió dels sistemes de salut i la sobreocupació dels sistemes de salut mental juvenil.</p> <p><b>3</b> L'accés desigual als serveis de salut, especialment en el cas de les persones amb menys recursos socioeconòmics, que no poden accedir al circuit públic de salut, sovint saturat, ni tampoc al privat, pels preus excessius.</p>	<p><b>1</b> Assolir una col·laboració multinivell, interna dins l'ajuntament, entre diversos serveis, i una governança multinivell amb altres administracions.</p> <p><b>2</b> Col·laborar amb entitats del tercer sector, com l'FMSC*, el CNJC* o Obertament.</p> <p><b>3</b> Implementar programes amb enfocament de salut adreçats al conjunt de la comunitat educativa: per exemple, lluita contra l'estigma associat a la salut mental, formació per a la capacitat professional, etc.</p>

\* CNJC: Consell Nacional de la Joventut de Catalunya. FMSC: Fundació Salut Mental Catalunya

### 2.2. La governança educativa i de les dades i la participació de la comunitat educativa

La governança en educació és un factor clau, si bé sovint menystingut, a l'hora de regular i planificar l'educació. En aquest sentit, els sistemes educatius es caracteritzen per estar regulats, proveïts i finançats per múltiples actors (públics i privats), la qual cosa fa que la seva governança sigui especialment complexa. En el cas català, a més a més, hi ha una relació multinivell, en què les administracions tenen rols i funcions dividits, ocasionalment solapats: ens locals municipals i supramunicipals (ajuntaments, consells comarcals, diputacions), així com el mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i la seva desconcentració a través dels seus serveis territorials.

En aquesta governança complexa i multinivell, però, cal destacar que els ens locals tenen una importància creixent, tal i com s'ha posat de relleu en l'apartat relatiu als últims canvis legislatius. En aquest sentit, cal tenir en compte que, si bé la legislació ofereix més competències als municipis, aquests (especialment els més petits) no tenen sempre les capacitats per donar-hi resposta adequadament.

La col·laboració interadministrativa i multinivell es considera imprescindible, malgrat que existeix el consens sobre la necessitat de millorar la governança educativa a Catalunya.



El 24,7 % dels municipis expressen tenir una bona relació amb el Departament d'Educació; i, més de la meitat dels municipis (el 53,2 %) tenen una bona relació amb la Diputació («Panel de polítiques públiques locals d'educació», FPIS, 2021).<sup>2</sup>

La relació entre municipis i Departament s'articula a través de les seves desconcentracions territorials: els serveis territorials (ST) i la inspecció.

Les persones entrevistades manifesten la diversitat de les relacions amb els diferents serveis territorials del Departament, en termes de fluïdesa en la comunicació, eficàcia a l'hora de solucionar problemes, etc., si bé no es detecta cap factor institucional clau que expliqui aquestes diferències.

Seria desitjable que el Departament consensuï algunes de les prioritats polítiques i educatives, des del diàleg amb la comunitat educativa i amb el món local.

<sup>2</sup> És interessant, però, identificar que dos serveis del mateix Departament són valorats de manera ben diferent: el 54,5 % dels municipis expressen tenir una bona relació amb les inspeccions d'Educació, i el 33,8 %, amb els serveis territorials del Departament.

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Sovint, l'aprovació de determinades normatives implica la delegació de noves funcions i competències als ajuntaments però que no van acompanyades del suport humà i els recursos econòmics necessaris. És el cas de el Decret 150/2017 (o Decret d'inclusió), el Decret 11/2021 (o Decret d'admissió) o el procés gradual de gratuïtat d'10-12 per a les famílies.

**Els sistemes educatius estan regulats, proveïts i finançats per múltiples actors (públics i privats), la qual cosa fa que la seva governança sigui especialment complexa.**

La necessitat de millorar la fluïdesa comunicativa entre les administracions locals i el Departament d'Educació es considera especialment acusada en el cas de les escoles rurals.

Molts representants dels ens locals perceben una actitud tancada per part del Departament d'Educació; així, sovint es considera que el Departament no cedeix ni la informació, ni les dades, ni l'avaluació dels seus programes i serveis als municipis. Això es considera especialment negatiu, ja que hi ha la percepció generalitzada que molts dels recursos abocats a programes específics no estan sotmesos a un seguiment i una avaluació correctes.

Això és especialment preocupant en el cas d'alguns municipis petits amb dificultats per fer diagnòstics acurats del seguiment dels seus i les seves residents un cop s'escolaritzen fora del municipi. I, per tant, és especialment negatiu en els processos de transició cap a la secundària postobligatòria i en situacions d'abandonament escolar prematur.

Les administracions supramunicipals com la Diputació de Barcelona ocupen una posició d'interlocució privilegiada i, així, es perceben com un actor potencial per millorar la governança multinivell. En concret, el món local posa de relleu algunes possibles funcions d'interlocució de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut: la negociació per cedir les dades del Departament als municipis i per planificar conjuntament l'oferta dels ensenyaments postobligatoris al territori. Aquesta negociació conjunta (municipis i Diputació de Barcelona amb el Departament) facilitaria una posició unitària, una veu conjunta, i donaria més capacitat de negociació als ajuntaments (especialment als més petits).

És evident, però, que aquesta no és una tasca de negociació i coordinació institucional senzilla.

Els municipis consideren que la relació que tenen amb el Departament és millorable i en molts aspectes només té a veure amb la realització de tràmits administratius. En el cas dels municipis petits això és encara més problemàtic, atesa la relació entre les tasques que han de fer i els recursos tècnics de què disposen (la qual cosa pot implicar fins i tot l'externalització per tal de gestionar aquests tràmits).

Finalment, més enllà de les relacions multinivell, hi ha altres actors clau per a la governança educativa, com són les famílies, especialment

les AFA. Ara bé, tant la literatura acadèmica<sup>3</sup> com el treball qualitatiu d'aquest informe han posat en evidència algunes dificultats que tenen aquestes AFA: accés reduït per part de famílies socioeconòmicament desavantatjades i/o d'origen migrant (de la qual cosa es deriva una composició que afavoreix les famílies de classes mitjanes i autòctones); una participació escassa, inconsistent (associada a les trajectòries de fills/es) i d'alt contingut vocacional i polític, i problemes crònics de finançament, la qual cosa les obliga a dependre tant de les quotes

de les famílies –que les converteixen en inaccessibles per a moltes famílies.

La propera taula 6 inclou alguns reptes i recomanacions relatius a la governança educativa. Aquesta millor governança educativa hauria de permetre millorar la relació entre els ens locals i el Departament. D'una banda, en termes de corresponsabilitat, els ens locals han d'interpretar i implementar de manera activa l'agenda educativa nacional i, d'altra banda, seria desitjable que el Departament d'Educació consensués aquesta agenda educativa (en les diverses fases de formulació i implementació) per tal de millorar els nivells de corresponsabilitat.

Taula 6.

### Reptes i recomanacions relatius a la governança educativa

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 És millorable el funcionament de molts tràmits administratius, la relació entre diferents departaments dels ens locals o entre diversos nivells de l'administració.</li> <li>2 L'impacte de l'agenda (educativa i política) del Departament d'Educació als municipis. En els últims temps, aquesta agenda ha implicat més responsabilitats i competències per als ens locals, però no sempre els recursos necessaris per fer-hi front.</li> <li>3 La manca d'accés a determinades dades per a una millor planificació educativa a escala municipal (i la manca de sistematització i anàlisi d'aquestes dades), com ara: la taxa de demanda atesa d'educació infantil de primer cicle, els costos econòmics de l'educació (al sector públic i privat), l'absentisme escolar, la mobilitat intermunicipal, la continuïtat educativa de l'alumnat en els ensenyaments postobligatoris (o el seu abandonament escolar prematur) o l'educació més enllà del temps escolar (extraescolars, educació en lleure), entre altres.</li> <li>4 La reduïda participació de les famílies (especialment, de les que tenen menys recursos econòmics, sovint d'origen immigrant) en les associacions de famílies.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Augmentar la interdisciplinarietat administrativa interna, dins del mateix ajuntament, afavorint el treball en xarxa i horitzontal entre serveis i amb altres actors comunitaris. En paral·lel, procurar una relació estreta i una comunicació fluida amb el Departament d'Educació.</li> <li>2 Alinear, en la mesura que sigui possible, els objectius dels municipis amb les fites internacionals (per exemple, seguiment dels objectius de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030 establerts per l'Organització de les Nacions Unides), la qual cosa dona més coherència i unitat als objectius de ciutat.</li> <li>3 Implementar polítiques (per exemple, de beques, de gratuïtat) per tal de reduir els costos vinculats a la participació en les associacions de famílies i, així, incrementar-ne l'accessibilitat (sovint, les famílies amb menys recursos socioeconòmics estan infrarepresentades en aquestes associacions).</li> </ol>

<sup>3</sup> Per a una descripció més exhaustiva, vegeu l'informe de l'IERMB relatiu a Barcelona Les activitats extraescolars als instituts públics de Barcelona (Termes, 2020).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.3. L'educació híbrida i la bretxa digital

L'ensenyament híbrid, a distància o en línia, és, de manera creixent, una realitat en tots els sistemes educatius mundials –i el català no n'és pas cap excepció.

De totes maneres, amb l'emergència d'aquesta nova modalitat de provisió educativa apareixen també noves dificultats i desigualtats.

No és possible, però, analitzar l'educació híbrida i la bretxa digital sense, abans, recordar el sotrac que va implicar la pandèmia del coronavirus (COVID-19). De fet, moltes de les dificultats i desigualtats relacionades amb l'educació a distància es van fer paleses durant el tancament escolar provocat per la COVID-19: el caràcter urgent i precipitat d'aquest va tensionar els sistemes educatius, i va posar en relleu tant el ric potencial de l'educació a distància com els seus límits i efectes negatius. En concret, es calcula que la pandèmia de la COVID-19 va fer que el 85 % dels països del món tanquessin completament o parcialment les seves institucions educatives, mesura que va afectar uns 1,6 bilions d'alumnes i uns 63 milions de professors/es (dades de l'abril del 2020). Ara bé, el confinament social i el tancament escolar van implicar múltiples problemes, sobretot derivats de la bretxa digital de les famílies o de les dificultats i incapacitats dels sistemes escolars per transitar de manera eficient envers una provisió digital de l'educació, tal com alerten organismes internacionals com ara les Nacions Unides, l'OCDE o el Banc Mundial (OCDE, 2020a, 2020b, 2020c; UNESCO, 2020a, 2020b; Banc Mundial, 2020a, 2020b).

Un informe de Save the Children posava en relleu que, en el cas espanyol, les

quatre conseqüències més negatives del confinament van ser la reducció del temps lectiu, l'oblit estiuenc, la desvinculació escolar i la bretxa digital (Save the Children, 2021).

Més enllà de la situació excepcional generada per la pandèmia, l'educació híbrida s'enfronta a moltes dificultats, ja que les competències digitals d'escoles, professorat, alumnat i famílies encara són escasses i, a més a més, estan distribuïdes de manera desigual.

Pel que fa a les escoles, els centres educatius més avantatjats socialment (sovint, privats) tenen millors condicions d'infraestructures i d'accessibilitat tecnològica que els més desavantatjats des del punt de vista socioeducatiu (sovint, públics). En l'edició del 2018 de l'informe PISA, de l'OCDE, a Espanya les diferències en dotacions de material i instal·lacions entre els col·legis més avantatjats i els que menys ho són eren les més elevades de tot Europa.

Pel que fa al professorat, estudis de l'OCDE han posat en relleu les seves mancances en competències digitals.

**Moltes de les dificultats i desigualtats relacionades amb l'educació a distància es van fer paleses durant el tancament escolar provocat per la COVID-19.**

Pel que fa a l'alumnat, contràriament al que es considera habitualment, les persones joves, pertanyents a la generació de nadius digitals, no desenvolupen competències digitals sofisticades pel simple fet de créixer utilitzant dispositius digitals. Tal com assenyala de manera preocupant l'*Estudi internacional d'alfabetització informàtica i de la informació* (ICILS, 2018), més d'un terç dels joves d'entre 13 i 14 anys no posseeix el nivell més bàsic de competències digitals.

I, finalment, en relació amb les famílies, aproximadament una de cada quatre llars de baixos ingressos no té accés ni a ordinadors ni a banda ampla d'internet (Eurostat, 2019).

A més a més, sovint els processos de digitalització de l'educació han afavorit la introducció de dispositius i aplicacions de proveïdors privats que han alterat radicalment les pràctiques pedagògiques i les eines organitzatives de les escoles, la qual cosa acostuma a generar nous costos per a les famílies (Vallès-Peris, 2022).

És per això, doncs, que l'augment de les competències digitals de la comunitat educativa (que inclou professorat, famílies i alumnat) és un dels principals reptes educatius a què s'enfronten tots els sistemes escolars del món.

Per a molts ens locals, justament, les polítiques digitals són una de les grans prioritats polítiques. En aquest sentit, l'edició del 2021 del «Panel de polítiques públiques d'educació» (FPIS, 2021) assenyala que la digitalització i la disminució de la bretxa digital són una de les prioritats polítiques de futur dels municipis en un 28 % dels casos.

Per això, tampoc no sorprèn que la digitalització educativa sigui un dels eixos centrals de l'agenda política, a diversos nivells. A escala europea, hi ha vigent el *Pla d'acció d'educació digital (2021-2027)* de la UE, amb l'objectiu de fomentar una adaptació sostenible i eficaç als sistemes educatius en l'era digital.<sup>4</sup> La primera prioritat d'aquest pla europeu és fomentar el desenvolupament d'un ecosistema educatiu digital d'alt rendiment, cosa que inclou –entre altres– fer recomanacions sobre ensenyament híbrid a educació primària i secundària, oferir continguts digitals, millorar la connectivitat i els equips digitals als centres educatius, utilitzar la intel·ligència artificial en educació o crear un certificat europeu de capacitats digitals.

A Catalunya, el Departament d'Educació ha presentat el *Pla d'educació digital de Catalunya (PEDC 2019-2023)* que aspira a aconseguir que l'alumnat, els docents i els centres educatius de Catalunya siguin competents digitalment aquest 2023.



<sup>4</sup> Aquest pla respon també a una de les prioritats polítiques establertes per la Comissió Europea, l'estratègia de digitalització administrativa i social A Europe fit for the digital age (2019-2024), encaminada a dotar Europa de millors serveis digitals, més ciberseguretat i competències digitals per a la societat.

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

La taula 7 resumeix els reptes i les recomanacions relatius a l'educació híbrida i la bretxa digital.

Taula 7.  
**Reptes i recomanacions relatius a l'educació híbrida i la bretxa digital**

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> Les competències digitals no estan plenament incorporades ni per part de l'alumnat ni, encara menys, per part de moltes famílies i bona part del professorat.</p> <p><b>2</b> Els processos de digitalització educativa no sempre incorporen la seguretat, la privacitat i la confiabilitat que serien necessàries.</p> <p><b>3</b> La digitalització educativa sovint depèn de proveïdors privats i, ocasionalment, fa augmentar els costos associats a l'escolarització.</p> <p><b>4</b> L'accés a internet i als serveis digitals està distribuït de manera desigual entre territoris i grups socials.</p>	<p><b>1</b> Augmentar les competències digitals de tota la comunitat educativa (professorat, famílies i alumnat) per tal de fer una transició eficient a l'ensenyament digital i, especialment, per reduir la bretxa digital. Oferir cursos d'aprenentatge de competències digitals a l'alumnat. Específicament, sensibilitzar l'alumnat sobre la importància de la seguretat, la confiabilitat i la privacitat en l'esfera digital. Així mateix, incrementar les formacions adreçades a millorar les competències digitals de les famílies. I, finalment, continuar dotant d'eines digitals els docents per millorar les seves competències digitals.</p> <p><b>2</b> Oferir als centres educatius alternatives perquè prioritzin, en la mesura que sigui possible, les versions lliures de programari educatiu.</p> <p><b>3</b> Reduir la bretxa digital als municipis, especialment en els entorns més vulnerables. Per fer-ho, es pot proveir de dispositius electrònics (com portàtils o tauletes), programari o material les famílies i l'alumnat, per exemple a través de sistemes de préstec (en coordinació entre diversos actors: administracions, centres educatius i centres culturals com ara biblioteques). Igualment, vetllar per tal que les famílies amb menys recursos econòmics tinguin accés a telèfon i a internet (per exemple, a través de col·laboracions amb empreses de telecomunicacions).</p> <p><b>4</b> Reduir l'aïllament digital i aconseguir que la connectivitat digital sigui eficient al conjunt del territori –també en entorns rurals (per exemple, distribució de la fibra òptica a tots els indrets), tal com assenyala l'Agenda rural de Catalunya de 2022).</p>

### 2.4. L'educació durant la primera infància (0-3 anys)

L'educació durant la petita infància ofereix múltiples beneficis: desenvolupament cognitiu, habilitats psicosocials, control emocional o, fins i tot, èxit escolar (vegeu, per exemple, la revisió que en fa l'informe de Save the Children *On tot comença*, 2019). A més a més, l'impacte de l'educació infantil és, alhora, progressiu, i particularment positiu per als infants més vulnerables i desfavorits, amb la qual cosa se la considera un nivell clau en termes d'equitat social, igualtat d'oportunitats i prevenció de les desigualtats socials –tal com assenyala en les seves recomanacions *Invertir en infància*, de la Comissió Europea (Comissió Europea, 2013). Aquest impacte progressiu fa encara més important l'accés de tots els grups socials a aquest nivell.

És per això que els organismes internacionals (UE, OCDE, UNESCO) consideren que l'educació durant la petita infància és 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 (article 28) i el Comitè dels Drets de l'Infant de les Nacions Unides (Observació general 7/2005). Per la seva banda, l'Agenda 2030 incorpora l'educació infantil com a objectiu específic i en defensa la universalitat i l'accessibilitat.

L'educació durant la petita infància és una de les etapes més importants en la vida de les persones. La planificació, ordenació i gestió de l'educació infantil és una de les competències pròpies dels ajuntaments, mentre que la Llei de bases del règim local preveu la possibilitat de delegar a favor dels municipis la creació, manteniment i gestió de les escoles infantils de titularitat pública de primer cicle. Per això

no sorprèn que, des de la perspectiva dels ens locals, sigui considerada una gran prioritat. Així, l'edició del 2021 del «*Panel de polítiques públiques locals d'Educació*» (FPIS, 2021) situa com a màxima prioritat política l'atenció a la petita infància (el 32 % de les respostes).



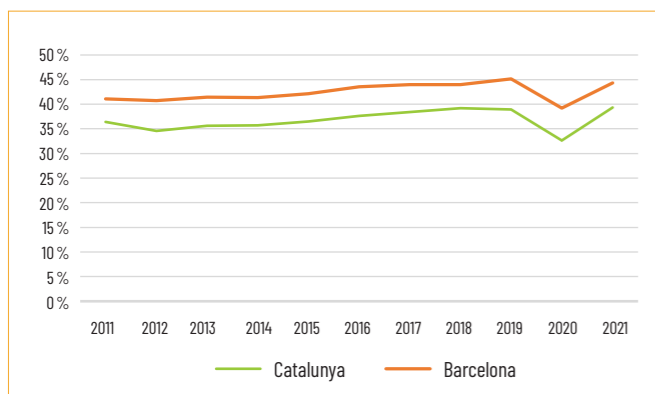
## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Tot i la seva importància, l'educació infantil, en el cas espanyol i català, està considerada legalment com a voluntària, no pas com a obligatòria.<sup>5</sup> En aquest sentit, encara que totes dues són voluntàries, l'accés a l'educació infantil de segon cicle (4-6 anys) és, de facto, quasi universal, en contrast amb l'accés desigual a l'educació infantil de primer cicle (0-3 anys).

Justament, històricament l'accés a l'educació infantil de primer cicle ha estat desigual segons els territoris i els grups socials, la qual cosa ha tingut conseqüències negatives en termes d'equitat educativa i justícia social.

És cert que la taxa bruta d'escolarització (que calcula la ràtio entre població 0-3 total i població 0-3 matriculada a educació infantil) ha anat augmentant de manera constant en l'última dècada, tot i el sotrac que va suposar la pandèmia (gràfic 4).

Gràfic 4.  
**Taxa bruta d'escolarització (0-3) a Catalunya i Barcelona ciutat, 2011-2021**



Font: elaboració pròpia a partir de l'IDESCAT.

A pesar d'aquesta evolució positiva, però, continuen existint diferències d'accés a aquest nivell segons els grups socials. La literatura acadèmica i els informes institucionals han posat en relleu que les famílies amb menys recursos econòmics o les d'origen estranger i/o immigrant tenen moltes dificultats per matricular les seves criatures a les escoles bressol, públiques o privades.

En aquest sentit, els principals obstacles per a l'escolarització de la població de 0 a 3 anys són fonamentalment materials: l'elevat cost de la plaça escolar, així com la manca de places al sector públic.

**Organismes internacionals (UE, OCDE, UNESCO) consideren que l'educació durant la petita infància és vital per garantir el dret a l'educació en condicions d'igualtat d'oportunitats.**

<sup>5</sup> El Decret 282/2006 i el Decret 101/2010, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil, defineixen l'educació infantil com una etapa voluntària (no obligatòria) entre 0 i 6 anys, organitzada en un primer cicle (primera infància, entre 0 i 3 anys) i un segon cicle (entre 3 i 6 anys).

Històricament, la tarifació social ha estat una de les eines municipals més utilitzades per augmentar l'accessibilitat a les escoles bressol. Es tracta d'una iniciativa positiva, ja que els estudis duts a terme sobre tarifació social de les escoles bressol mostren beneficis indubtables d'aquesta iniciativa.<sup>6</sup> A la província de Barcelona, el «Panel d'educació "Escoles bressol municipals 2010-2018"», de la Diputació de Barcelona, identifica que un 11 % dels infants s'han quedat sense plaça, en llista d'espera, i també que els municipis han posat en marxa mecanismes per augmentar l'equitat educativa: així, un 82 % ha establert mecanismes d'accés educatiu –a banda dels establerts per la Generalitat– i un 28 % ha posat en marxa sistemes de tarifació social.

Un canvi sobtat, però, ha alterat radicalment el panorama de les escoles bressol. Recentment, el govern català va aprovar 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 primer i segon del primer cicle d'educació infantil. Aquesta mesura impulsa la gratuïtat progressiva de l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys a les escoles bressol públiques (i la retribució de 800 euros anuals per infant i curs a les llars d'infants privades).

Aquest impuls no ha solucionat del tot els problemes existents, ni ha anat acompanyat d'altres mesures per garantir la universalitat d'I2, per la qual cosa també genera noves incerteses per als ens municipals.<sup>7</sup>

→ En primer lloc, l'impuls resol només parcialment la qüestió econòmica per a les famílies. El finançament no inclou les despeses de menjador, acollida ni casals, que continuen a càrrec de les famílies. Tot i que l'impuls elimina completament els costos ordinaris del sector públic (però no els extraordinaris) per a les famílies, només ho fa de manera parcial en el cas del sector privat. Cal recordar que, a Catalunya, el 33,8 % de la matrícula d'educació infantil de primer cicle és privada.

→ En segon lloc, la inaccessibilitat de l'educació infantil de primer cicle és sovint deguda a l'escassa oferta pública. Tot i que no existeixen dades per al conjunt de Catalunya, és possible intuir que la taxa de demanda atesa és insuficient. Segons les dades del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol, gairebé un terç dels municipis que hi participen (32,7 %) no poden satisfer tota la demanda que els arriba, amb diferents intensitats. El perfil d'aquests ajuntaments correspon, principalment, a municipis de més de 40.000 habitants i municipis amb renda mitjana-alta. A més a més, la responsabilitat d'augmentar el nombre de places per atendre aquesta demanda recau sobre els ajuntaments.

→ En tercer lloc, aquesta mesura pot afavorir la reducció de places vacants als municipis on la demanda és més feble, però pot agreujar els problemes de sol·licituds no ateses als municipis que actualment ja no

<sup>6</sup> Vegeu, en relació amb això, La tarifació social a les escoles bressol municipals (Saurí, Cubel i Izquierdo, 2019, Barcelona: Diputació de Barcelona) o El cuidado de la primera infancia. Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona (Navarro-Varas, 2019, Bellaterra: UAB).

<sup>7</sup> Els cercles de comparació intermunicipal permeten una comparació de l'estructura de finançament de les escoles municipals de música amb la de les escoles bressol: els ajuntaments financen el 66 % de les escoles de música i el 54 % de les escoles bressol; els usuaris, el 30 % de les escoles de música i el 24 % de les escoles bressol, i les altres institucions, el 4 % de les escoles de música i el 24 % de les bressol (17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles de música, 2021, p. 69).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

poden satisfer la totalitat de la demanda que reben, ja que es preveu un increment potencial de la demanda de les famílies per accedir a les escoles bressol públiques. En aquest sentit, el treball de camp ha posat en relleu com tan sols l'anunci de gratuïtat ja ha disparat a l'alça la demanda, per la qual cosa en els propers cursos es pot preveure un increment radical de la taxa d'escolarització –sempre que les administracions incrementin l'oferta–.

És per això que és essencial crear noves places públiques de 0 a 3 anys (sempre d'acord amb l'evolució demogràfica local).<sup>8</sup>

→ En quart lloc, l'impuls pot desestabilitzar el reeixit model de les escoles bressol municipals.<sup>9</sup> Aquesta és una inquietud recurrent que ha emergit al llarg del treball de camp. En concret, el finançament, per part de la Generalitat, de la part relativa a les famílies pot generar una creixuda potencial de demanda del servei, la qual cosa, alhora, implicarà que els municipis s'enfrontin a un dilema no desitjat: o bé cobrir la nova demanda amb els mateixos estàndards de qualitat pedagògica (i, per tant, haver de cofinançar la diferència entre el que paga la Generalitat i els costos del model municipal), o bé canviar el model per adequar-lo a l'estàndard de la Generalitat (i en aquest cas, tot i que el cost seria inferior, hi hauria el risc potencial, segons la percepció dels ajuntaments, de perdre qualitat pedagògica i l'especificitat del model).

→ En cinquè lloc, des del món local es considera que el procés per a impulsar la gratuïtat de l'educació infantil s'hauria pogut dur a terme amb més protagonisme dels ajuntaments.

En definitiva, més enllà d'aquests dubtes generats per la gratuïtat d'I2, la taula 8 presenta els reptes i recomanacions relatius a l'educació durant la primera infància.

**L'impuls de la gratuïtat de l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys no ha anat acompanyat d'altres mesures per garantir la universalitat en l'accés, la qual cosa genera incerteses entre els municipis.**

<sup>8</sup> Ja que en molts municipis la situació pot ésser de davallada demogràfica i, per tant, de necessitat de tancament de línies.

<sup>9</sup> Aquest èxit i la qualitat del servei s'expressen en la satisfacció de les famílies usuàries de les escoles bressol municipals. Segons la 17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol (2021, p. 42), el grau de satisfacció amb les escoles bressol municipals és de 8,8 sobre 10 (dels municipis que participen en el CCI).

Taula 8. Reptes i recomanacions relatius a l'educació durant la primera infància (0-3)

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La universalització de l'escolarització en l'etapa 0-3 és un repte fonamental i de consens, però la taxa bruta d'escolarització encara dista molt del 100 %, especialment en alguns territoris i grups socials.</li> <li>2 La inaccessibilitat a l'educació infantil de primer cicle és deguda a diversos factors, fonamentalment materials (costos directes i complementaris, manca de places públiques), però també d'altres tipus (inflexibilitat o poca extensió horària i de calendari).</li> <li>3 L'impuls de la gratuïtat per part del Govern català és indubtablement positiu, però no resol tots els problemes d'aquesta etapa, i genera nous dubtes en el pla local: no elimina tots els costos econòmics (per exemple, els complementaris) i només cobreix parcialment els de les escoles privades; pot generar més demanda, i així desequilibrar encara més la situació d'infraoferta actual, o pot tensionar els models d'escoles bressol locals.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Incrementar l'oferta de places públiques d'educació infantil de primer cicle allà on la demanda superi l'oferta o allà on es prevegi un increment de la demanda, per tal d'equilibrar tots dos factors. La taxa de demanda atesa i la taxa bruta d'escolarització són indicadors que cal tenir en compte per planificar aquest increment de places públiques.</li> <li>2 Flexibilitzar l'estructura de les escoles bressol municipals, ja que la rigidesa de certs dispositius municipals (especialment, en qüestió d'horaris) exclou potencialment determinats col·lectius d'aquest nivell educatiu.</li> <li>3 Impulsar campanyes comunicatives i de sensibilització per tal d'atraure els col·lectius i les famílies que històricament no han optat per les escoles bressol municipals. Per fer-ho, es pot plantejar un treball col·legiat amb diversos departaments municipals, com ara educació, sanitat i postpart, serveis socials, o centres de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP).</li> <li>4 Acompanyar les famílies en els processos d'informació i preinscripció per tal de facilitar una taxa d'escolarització més elevada en l'etapa 0-2, especialment pel que fa a les famílies que acumulen més vulnerabilitats i disposen de menys informació sobre el funcionament de l'educació infantil de primer cicle.</li> <li>5 Assegurar la gratuïtat de facto d'aquest nivell educatiu: les administracions poden aportar el cost total del que suposa el servei complet de les escoles bressol, incloent-hi les activitats complementàries. Els sistemes de tarifació social de les escoles bressol municipals han estat especialment reeixits, i es podria plantejar la possibilitat de tarifació dels serveis complementaris.</li> <li>6 Coordinar serveis educatius i estudiar la possibilitat de promocionar altres modalitats educatives en la primera infància: mares de dia, espais familiars o de criança compartida i programes de capacitat maternal i parental.</li> </ol>

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.5. L'equitat educativa i la segregació escolar

En els últims anys, la segregació escolar ha ocupat un lloc prominent en l'agenda política i mediàtica del nostre país, i s'han impulsat una sèrie de canvis normatius per combatre-la, que sovint han incorporat eines municipals per fer-ho.

La segregació escolar és, de fet, un dels grans reptes de l'actualitat dels municipis catalans, així com una prioritat màxima de futur, segons l'última edició del «*Panel de polítiques públiques locals d'educació*» (FPiS, 2021). Segons el panel, l'admissió de l'alumnat i l'escolarització equilibrada van ser dues de les prioritats polítiques més habituals durant el període 2020-2021, en concret per al 28 % dels municipis. El panel també posa en relleu que l'equitat educativa i la reducció de la segregació escolar són dues de les màximes prioritats polítiques de futur dels municipis (en un 38 % dels casos).

La importància de reduir la segregació escolar, així com la importància de l'escolarització equilibrada, han anat paral·leles a una intensa activitat legislativa en aquest àmbit. Així, en els últims anys s'han desplegat una sèrie de lleis, pactes i decrets, tant d'àmbit estatal com autonòmic (i fins i tot municipal), encaminats a reduir la segregació escolar. En l'àmbit estatal, la LOMLOE o Llei Celaá (2020) va introduir canvis en la planificació de l'oferta encaminats a reduir la segregació escolar: la supressió del principi de resposta a la demanda social, la prioritització de les places de titularitat pública en la planificació educativa i l'exigència de responsabilitat als centres concertats en l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. En l'àmbit català, el Pacte contra la segregació escolar (2019) va implicar la posada en marxa d'una sèrie d'objectius

i accions, entre els quals podem destacar el *Decret 11/2021* (el Decret d'admissió), que impulsa les comissions de participació i les comissions de garanties d'admissió, les oficines municipals d'escolarització, les taules locals de planificació educativa o la redefinició de zones educatives, així com la millora de la detecció d'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquests canvis normatius han augmentat la capacitat d'intervenció dels ajuntaments, que disposen de nous nivells bàsics d'intervenció i espais de lideratge a l'hora de lluitar contra la segregació escolar.



De totes maneres, tot i que els ens locals han vist créixer exponencialment la seva capacitat d'intervenció i els seus 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, altres han omès ostensiblement les seves responsabilitats en la lluita contra la segregació escolar. L'informe *Pacte contra la segregació a Catalunya. Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges, 2021) denuncia contundentment la disparitat municipal a l'hora de lluitar contra la segregació escolar. D'altra banda, el «*Panel de polítiques públiques locals d'educació*» (FPiS, 2021) assenyala que el *Decret 11/2021* (el Decret d'admissió) ha provocat canvis substantius en només aproximadament 1 de cada 4 municipis de més de 10.000 habitants en termes de l'ús de la reserva de places, la instauració d'una proporció màxima d'alumnat amb NEE, els procediments de detecció d'alumnat amb NEE i la gestió de la matrícula viva. En una mesura inferior, el decret també ha impactat en la programació de l'oferta o en les adscripcions escolars. En canvi, no ha tingut conseqüències en termes de zonificació.

A les pàgines següents s'analitzen quines mesures implementades des del món local poden facilitar el desplegament d'accions efectives contra la segregació escolar.

En primer lloc, cal tenir en compte que, històricament, hi ha hagut municipis que s'han caracteritzat per la seva lluita proactiva contra la segregació escolar, i altres que, lamentablement, no han fet res en aquest sentit.

Els factors que poden explicar aquesta circumstància són:

- **1-** El capital polític i la voluntat política per fer front a la segregació escolar (una política amb una forta contestació social).
- **2-** La complexitat tècnica, i els recursos econòmics exigits per implementar les eines i els instruments necessaris per fer-hi front (zonificació escolar, detecció d'alumnat amb necessitats educatives especials, etc.).
- **3-** Les característiques de la xarxa escolar (en termes de titularitat, composició social de l'alumnat, agendes de les direccions dels centres o reconeixement del municipi i de les OME com a actors legítims).
- **4-** El rol ambivalent de la inspecció i dels serveis territorials del Departament d'Educació.



## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Taula 9. **Reptes i recomanacions relatius a la segregació escolar**

Reptes	
<p><b>1</b> La detecció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques per raons socioeconòmiques hauria d'arribar aproximadament al 25 % de l'alumnat. Però això no és així en molts municipis (de fet, molts municipis tenen un 0 % d'identificació, la qual cosa pot indicar mala praxi).<sup>10</sup></p> <p><b>2</b> La planificació educativa i la gestió dels processos d'admissió de l'alumnat continuen tenint inèrcies i pràctiques quotidianes que poden afavorir els desequilibris socials i la segregació educativa.</p> <p><b>3</b> En molts municipis, la demanda potencial, la demanda real i les places en oferta per zona presenten una situació de desequilibri.</p> <p><b>4</b> Els canvis demogràfics, molt diversos segons els municipis, estan generant tensions en la planificació educativa. Segons el Síndic de Greuges, la davallada demogràfica i la reversió dels fluxos migratoris han fet que 1 de cada 5 places d'13 quedin vacants, la qual cosa pot incrementar la segregació escolar.<sup>11</sup></p> <p><b>5</b> La matrícula viva, tot i el que preveu el Decret 11/2021, sovint continua concentrant-se als centres amb més places vacants (sovint, d'alta complexitat), la qual cosa incrementa de manera evident la segregació escolar.</p>	<p><b>6</b> Donar a conèixer les eines per lluitar contra la segregació escolar que conté el Pacte contra la segregació escolar.</p> <p><b>7</b> Els sistemes d'elecció escolar que exacerbem la segregació escolar: les evidències existents apunten que l'elecció escolar en el marc de sistemes educatius de quasimercat tendeix a incrementar la segregació escolar (cosa que se solapa a la segregació residencial) i es constata que la prioritització de la proximitat local pot reduir la segregació escolar.</p> <p><b>8</b> El rol diferencial dels centres públics i privats en la generació de segregació escolar: 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 a la segregació escolar (vegeu: <i>La concertada a debat</i>, Zancajo, Verger i Fontdevila, 2022).</p> <p><b>9</b> La injustificada concentració de les complexitats socioeconòmiques i educatives en uns pocs centres és la conseqüència principal i més evident, i també la més negativa, tant de l'augment de la desigualtat social com de la segregació educativa. Existeixen polítiques compensatòries que, tot i que no s'adrecen directament a dessegregar els sistemes educatius, poden, si més no, pal·liar parcialment alguns d'aquests efectes més nocius.</p>

.....

10 Segons el Síndic de Greuges (2021), en els últims cursos, des de la signatura del pacte el 2019, aquest alumnat amb necessitats educatives específiques per raons socioeconòmiques (tipus B) ha passat del 6,4 % (2018-2019) al 8,1 % el curs 2021-2022 a primària, i del 5,6 % al 7,7 % a secundària (Síndic de Greuges, 2021, p. 44). Tot i que és innegablement positiva, aquesta evolució és francament inferior a l'esperada, ja que el percentatge hauria d'haver arribat al 20-25 % (cal tenir en compte que en molts municipis socioeconòmicament desavantatjats és del 0 %, la qual cosa és indicativa de mala praxi municipal). «Tot i l'increment de la detecció, aquesta encara està lluny dels nivells esperats (al voltant del 20-25 % de l'alumnat): cal incrementar de manera significativa (multiplicar per 2,5) l'alumnat amb necessitats educatives específiques detectats» (Síndic de Greuges, 2021, p. 47).

11 Específicament, «i contràriament als seus objectius, la sobreoferta ha crescut de manera significativa, especialment a P3. (Síndic de Greuges, 2021c, p. 68).

Recomanacions	
<p><b>1</b> Garantir l'existència i el funcionament, a tots els municipis (també als més petits), de les taules locals de planificació, les comissions de garanties d'admissió i les OME. Davant les dificultats tècniques i econòmiques per fer-ho als municipis més petits, podria ser adient que altres administracions contribuïssin al suport econòmic per l'establiment i funcionament de les OME.</p> <p><b>2</b> Planificar l'oferta educativa d'acord amb l'alumnat teòric (empadronat a la zona escolar), més enllà de la demanda educativa. En cas de sobreoferta, abans de l'admissió de l'alumnat, reduir les places/línies/ràtios per evitar la sobreoferta.</p> <p><b>3</b> Regular la «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. Si escau, això implicaria matricular aquesta «matrícula viva» en un centre diferent del sol·licitat per garantir l'escolarització equilibrada.</p> <p><b>4</b> Identificar tot l'alumnat amb necessitats educatives específiques per raons socioeconòmiques utilitzant totes les eines administratives i tècniques (per exemple, padró d'habitants, serveis socials) i promovent la col·laboració entre administracions. El <i>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</i>, estableix el marc adequat per a aquesta col·laboració. En els últims temps, aquesta detecció ha augmentat molt a les escoles bressol.<sup>12</sup></p> <p><b>5</b> Establir una proporció màxima d'alumnat amb necessitats educatives específiques per centre de la zona. Assegurar que l'alumnat amb necessitats educatives específiques només pugui ser assignat a llocs de reserva.</p> <p><b>6</b> Garantir la gratuïtat efectiva de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, cosa que permeti l'accés gratuït a les activitats complementàries, a les sortides i colònies escolars, als materials i llibres de text i als serveis escolars.</p>	<p><b>7</b> Redefinir les zones escolars o les adscripcions entre centres públics, quan es consideri oportú, el principi rector que ha de guiar-ne la redefinició és que aquestes siguin internament tan heterogènies com sigui possible i, alhora, relativament similars entre si. Pel que fa a les adscripcions entre centres (tal com apareix al Decret 11/2021), cal reduir el nombre d'adscripcions dels centres de primària i secundària i heterogeneïtzar la composició dels instituts a través de l'establiment d'adscripcions d'escoles de diferent composició social.</p> <p><b>8</b> Adequar els sistemes d'informació municipal (per exemple, guies de centres, tríptics informatius, pàgines web, cartes informatives adreçades directament a les famílies, actuacions per a les famílies, fires d'ensenyament, etc.).</p> <p><b>9</b> Potenciar la cooperació entre escoles públiques i afavorir criteris d'elecció escolar més restringits i basats en la proximitat escolar.</p> <p><b>10</b> Elaborar perspectives demogràfiques i anàlisis de segregació escolar als municipis per tal d'identificar dinàmiques de segregació i estudiar com revertir-la (propostes de zonificació, assignació entre centres).</p> <p><b>11</b> Oferir formacions tècniques al personal de l'administració local per comprendre amb més profunditat les implicacions legals del Decret 11/2021, les ramificacions de la segregació escolar denunciades pel Síndic de Greuges i el rol clau dels municipis per fer-hi front.</p> <p><b>12</b> Els ajuntaments tenen la potestat de proposar a la Generalitat quins centres concertats poden ser integrats a la xarxa pública educativa en els nivells educatius i els territoris amb infraoferta pública. Aquesta integració és possible des de la Llei 10/2019, de 28 de maig, del procediment d'integració de centres educatius a la xarxa de titularitat de la Generalitat.</p> <p><b>13</b> Augmentar els ajuts de menjador per tal de reduir i dessegregar la complexitat educativa. És especialment urgent augmentar els ajuts de menjador, atesa la reducció d'aquests ajuts en un context de crisi financera i retallades posterior al 2008.</p>

.....

12 Segons la 17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol (2021, p. 48) s'està millorant la detecció d'alumnat amb necessitats educatives socials (NES) i amb necessitats educatives especials (NEE).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.6. Les oportunitats educatives per a tothom

En aquest capítol es tracten alguns dels elements que afecten a l'èxit educatiu (des d'una perspectiva d'equitat educativa) del conjunt de l'alumnat: la inclusió educativa, l'absentisme escolar i, finalment, l'abandonament escolar prematur, les transicions a l'educació postobligatòria i les escoles de noves oportunitats.

#### 2.6.1. L'educació inclusiva

L'educació inclusiva és un element central per a l'equitat dels sistemes educatius i, com a tal, és un principi valorat positivament, de manera quasi unànime, pel conjunt d'actors de la comunitat educativa: la inclusió implica, fonamentalment, oferir oportunitats educatives a tots els infants i joves (independentment de les seves característiques individuals) en igualtat de condicions. De totes maneres, tal com s'explica al final d'aquest apartat, la translació d'aquests principis positius a una praxi real és molt complicada.

Justament, per incrementar de manera substantiva la inclusivitat del sistema educatiu català es va aprovar el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*.

L'evidència de la literatura acadèmica<sup>13</sup> i la percepció entre la comunitat educativa considera que, en general, els principis teòrics dels quals parteix el Decret d'inclusió són positius però són millorables tant el ritme en el procés de desplegament com els recursos necessaris o la formació suficient dels

professionals dels centres ordinaris. Com a conseqüència, s'han generat dificultats pels centres (el dia a dia a les aules, als menjadors, a les activitats extraescolars,...), l'alumnat i les famílies. Això ha acabat incidint sobre la feina dels ajuntaments, que han hagut de reforçar els sistemes de suport per als centres (per exemple, a través de la contractació de vetlladores o infermeres).

**La inclusió implica, fonamentalment, oferir oportunitats educatives a tots els infants i joves (independentment de les seves característiques individuals) en igualtat de condicions.**

En aquesta mateixa línia, el Síndic de Greuges assenyala tres grans mancances que impedeixen la implementació reeixida del *Decret 150/2017* (o Decret d'inclusió): (1) la manca de canvi cultural de paradigma en la pràctica professional per a l'aplicació del model d'educació inclusiva; (2) els dèficits en l'alineament i en la corresponsabilitat dels diferents actors que intervenen en l'aplicació del model d'educació inclusiva, i (3) la insuficiència dels recursos destinats a fer possible el nou model d'educació inclusiva

(Síndic de Greuges, *L'educació inclusiva a Catalunya*, 2021, i *Informe sobre drets dels infants*, 2021).

De fet, la constatació que el decret s'ha implementat sense recursos és tan àmplia que les mateixes associacions de famílies s'han manifestat en contra d'aquest procés. En concret, han denunciat reiteradament la manca de dotació pressupostària del decret o la manca d'un reglament específic sobre les mesures (universals, addicionals i intensives) de suport a l'alumnat.<sup>14</sup> En aquest sentit, la contradicció entre uns principis autoproclamats d'inclusió al sistema educatiu català i una pràctica incompleta genera dilemes morals innecessaris, segons moltes famílies: «En aquest marc, moltes de les

famílies dels alumnes més vulnerables, especialment les dels infants amb necessitats educatives especials, s'enfronten a un dilema moral. Després d'haver-se proclamat el reconeixement del dret a una educació inclusiva de qualitat per als seus fills, ara es pregunten si és millor mantenir-los en centres ordinaris, on no s'observa que se'ls estigui oferint una resposta educativa de qualitat, o bé portar-los a un centre d'educació especial, on potser estaran més tranquils i més ben atesos». (Gerardo Echeita Sarrionandia, «Dimensió, naturalesa i reptes per a l'educació inclusiva», 2019, «Destil·lats d'educació», núm. 16).

La taula 10 resumeix els reptes i les recomanacions relatius a l'educació inclusiva.

Taula 10. **Reptes i recomanacions relatius a la inclusió**

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"><li>1 La implementació del Decret 150/2017 (o Decret d'inclusió) és una oportunitat històrica per atendre l'alumnat (independentment de les seves característiques) en igualtat d'oportunitats i en centres ordinaris, però la seva implementació ha estat poc reeixida pels motius següents: (1) la manca de canvi cultural en la pràctica professional per a l'aplicació del model; (2) els dèficits en l'alineament dels diferents actors que intervenen en l'aplicació del model, i, especialment, (3) la insuficiència de recursos destinats a fer possible el nou model.</li><li>2 La resistència de moltes famílies a matricular els seus fills/es en centres ordinaris i la preferència per centres d'educació especial.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1 Alinear els diversos actors educatius i administratius que intervenen en l'aplicació del Decret d'inclusió: EAP, CDIAP, centres educatius, tècnics/ques municipals, ST, etc.</li><li>2 Dotar les escoles de mesures de suport extern (per exemple, contractar vetlladores i infermeres).</li><li>3 Reduir la complexitat dels centres. Per aconseguir-ho, és imprescindible reduir la segregació escolar.</li><li>4 Mantenir les places de les escoles d'educació especial municipals en la mesura que siguin preferides per les famílies.</li></ol>

<sup>14</sup> Així, les famílies denunciaven que els centres educatius no tenen recursos per atendre la diversitat, i per això exigien una dotació pressupostària adequada al conseller Josep González-Cambay (vegeu: «Famílies i docents s'uneixen per denunciar que no s'està desplegant el Decret d'educació inclusiva», Social, 30 de març de 2022). També l'AFFAC va denunciar aquesta situació, ja que identificava que 8 dels 12 articles del decret no s'han desplegat, i que no hi ha un reglament específic sobre les mesures (universals, addicionals i intensives) de suport a l'alumnat.

<sup>13</sup> Vegeu, per exemple, l'aproximació qualitativa del capítol «El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per garantir l'equitat educativa» (Raquel Miño i Paula Lozano, Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya, dirigit per Aina Tarabini, Barcelona: Fundació Jaume Bofill).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius



### 2.6.2. L'absentisme escolar

L'absentisme escolar és un fenomen educatiu preocupant: té conseqüències negatives en termes cognitius i acadèmics, i és clau en els processos evolutius de desvinculació escolar i, fins i tot, d'abandonament escolar prematur. A més a més, com tants altres fenòmens educatius, té un caràcter poc equitatiu, ja que afecta desproporcionadament els col·lectius més vulnerables (González, 2020).

A Catalunya, l'assistència a classe és obligatòria entre els 6 i els 16 anys, tal com estableix la Llei d'educació de Catalunya (Llei 12/2009). Malgrat això, existeixen evidències que l'absentisme escolar és ben present a Catalunya (si bé hi ha dificultats metodològiques per quantificar-lo amb precisió).

Justament, la manca de dades sobre el fenomen és un dels elements que més en dificulta la quantificació, diagnòs i prevenció, però també dificulta la implementació de polítiques per reduir-lo.

Existeixen eines, guies, documents, etc., publicats per les administracions de diversos nivells per impulsar protocols de detecció, prevenció i reducció de l'absentisme escolar (tant en clau de centre com municipal).

Tant la literatura acadèmica com també el conjunt de guies i protocols de l'administració coincideixen a assenyalar que la inacció contra l'absentisme no és una opció vàlida. Tal com demostra la literatura acadèmica, els programes contra l'absentisme funcionen (moderadament): «amb intensitats variades –però sempre entre lleu i moderada–, la pràctica totalitat de programes avaluats han aconseguit incrementar l'assistència a classe de l'alumnat participant, (...) un impacte positiu a la participació en programes d'absentisme escolar, tant pel que fa a l'organització del centre com a la percepció entre les famílies de l'ambient escolar o la valoració de la implicació parental segons els professionals» (González, 2020, p. 9, 11). Dit d'una altra manera, és imprescindible posar en marxa accions locals contra l'absentisme escolar, encara que sigui amb l'objectiu de reduir-lo parcialment –i no eliminar-lo completament.

A l'hora de posar en marxa aquests programes, però, cal tenir en compte els elements següents:

→ En primer lloc, el lideratge de l'administració local i la col·laboració amb els centres educatius: en general, la literatura acadèmica posa en relleu que és necessària una tasca, probablement liderada per l'administració local, encaminada a detectar i diagnosticar l'absentisme escolar i anticipar-s'hi.

Malauradament, el lideratge municipal no sempre hi és, ja que l'absentisme escolar (potser per la poca quantificació

del fenomen i, per tant, per la seva reduïda visibilitat) no ocupa una posició central en l'agenda política dels ens locals. En concret, només el 2,7 % dels municipis tenen com a prioritat educativa la prevenció de l'absentisme i la vigilància de l'escolaritat obligatòria («Panel de polítiques públiques locals en educació», FPIS, 2021).

**L'absentisme escolar és un fenomen que té conseqüències negatives en termes cognitius i acadèmics, és clau en els processos de desvinculació escolar i d'abandonament escolar prematur.**

Després, cal lideratge municipal per tal de reduir-lo un cop es produeix (fonamentalment, a partir de programes de suport i acompanyament educatiu).

→ En segon lloc, la quantificació precisa del fenomen i la diagnòs de les causes que el generen: calen dades fiables contra l'absentisme, i això és, en gran mesura, perquè els centres educatius presenten dades inconsistents. Els ens locals, per la seva proximitat als centres educatius i pel seu coneixement concret del territori, són l'administració que amb més èxit pot dur a terme aquesta tasca.

→ En tercer lloc, calen programes focalitzats per edat i nivell (per exemple, primària, ESO),

i també en les transicions educatives (entre primària i secundària) (González, 2020).

→ En quart lloc, cal personalitzar les intervencions segons les necessitats de cada alumne/a individual i evitar protocols rígids i inflexibles. Tal com assenyala Sheila González, «cal trobar mecanismes que donin resposta a les necessitats concretes de cada alumne, evitant protocols rígids i generant intervencions directes que redueixin les complexitats pròpies dels grans programes» (González, 2020, p. 17).

→ En cinquè lloc, cal complementar les accions contra l'absentisme amb altres polítiques compensatòries. En clau local, existeixen nombrosos programes, recursos, serveis, etc., contra l'abandonament escolar prematur. Un dels exemples més (re)coneguts –tant en el pla local com internacional i acadèmic, probablement per la implicació de la Universitat de Vic– és el programa Anxaneta, amb la col·laboració del Consell Comarcal d'Osona i la Universitat de Vic. Existeixen, però, molts altres programes, un llistat exhaustiu dels quals s'escapa dels objectius d'aquest informe.

La propera taula resumeix alguns reptes i recomanacions relatius a l'absentisme escolar (molts dels quals inspirats en el Destil·lat Absentisme i abandonament escolar: eines i estratègies per a la seva prevenció i reducció. (Diputació de Barcelona, 2019).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

Taula 11. **Reptes i recomanacions relatius a l'absentisme escolar**

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> L'absentisme escolar té conseqüències negatives (acadèmiques, escolars i socials) i un caràcter inequitatiu, ja que afecta desproporcionadament els col·lectius més vulnerables.</p> <p><b>2</b> La manca de dades sobre l'absentisme escolar: tot i que la inspecció obliga els centres educatius a recollir sistemàticament dades sobre l'absentisme, sovint aquestes dades són inconsistentes.</p>	<p><b>1</b> Identificar les dades i els indicadors disponibles al municipi (pel que fa als centres educatius, però també a altres serveis) per tal d'unificar indicadors, criteris i conceptes per a una detecció sistemàtica i rigorosa de l'absentisme escolar.</p> <p><b>2</b> Quantificar el fenomen i, en la mesura que sigui possible, diagnosticar-ne les causes. La detecció i la quantificació del fenomen (absentisme, no-escolarització o abandonament) poden fer-se tot combinant les dades del padró municipal amb dades educatives de matrícula, en el marc de la tasca duta a terme, per exemple, per a les taules locals de planificació, de l'OME.</p> <p><b>3</b> Implementar programes de prevenció i reducció de l'absentisme escolar adreçats a nivells educatius separats (primària, ESO) o a les transicions educatives entre primària i secundària que tinguin un caràcter individualitzat, personalitzat a les característiques i les necessitats de l'alumne i la modalitat d'absentisme (lleu, regular, crònic, etc.). En la mesura que sigui possible, complementar aquests plans amb altres polítiques compensatòries de caire local.</p> <p><b>4</b> Implementar el pla de detecció, prevenció i reducció de l'absentisme escolar municipal. En cas que el municipi no en disposi, iniciar el procés de redacció d'un pla de prevenció i reducció de l'absentisme escolar. I, en cas que en disposi, dur a terme els passos necessaris per implementar-lo efectivament.</p> <p><b>5</b> Concebre i emmarcar la lluita contra l'absentisme escolar com una tasca de ciutat, no tan sols dels centres educatius. Utilitzar les diverses eines existents (estructures de coordinació com ara comissions locals, plans educatius de ciutat, etc.) de tal manera que participin en aquesta lluita els diversos actors locals, com ara educadors/es socials, treballadors/es socials de l'EAP, diferents departaments municipals (en cas que hi siguin, com educació, joventut, salut, serveis socials), així com les entitats socioculturals de l'entorn.</p> <p><b>6</b> Posar en marxa recursos per aconseguir una parentalitat positiva, com ara els espais familiars (0-3) o les escoles de mares i pares. Tot i que sovint són les associacions de famílies les que prenen la iniciativa per implementar-los, l'administració local també pot fer-ho.</p>

### 2.6.3. L'abandonament escolar prematur i l'accés i la planificació de l'educació secundària postobligatòria

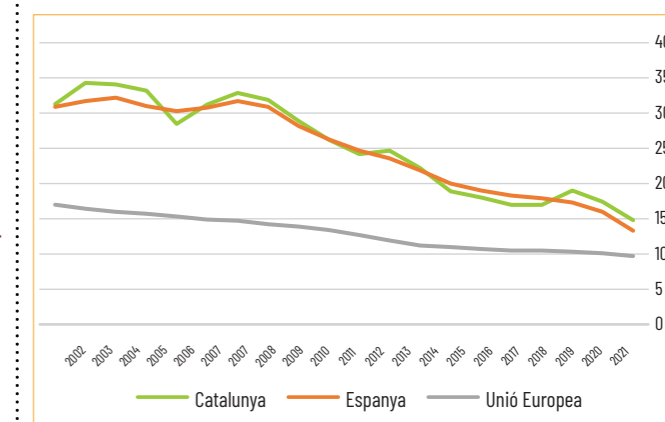
L'abandonament escolar prematur (AEP) és un dels reptes educatius més importants de qualsevol sistema educatiu, ja que és un fenomen que té uns impactes molt negatius per a l'alumnat que el pateix. L'AEP impacta en les habilitats, les competències i l'autoconfiança de l'alumnat, i condiona a la baixa la seva trajectòria educativa, però l'AEP també s'associa a la situació econòmica i a la inserció laboral (típicament, es relaciona amb menys oportunitats de feina, situacions d'atur a llarg termini, feines precàries i mal pagades o pobresa), qüestions de salut (sovint, condicions de salut pitjors) o, fins i tot, aspectes socials o comunitaris (per exemple, apatia política) (Bridgeland, Dilulio i Morison, 2006; De Witte, Cabus *et al.*, 2013).

En aquest sentit, les polítiques adreçades a paliar directament o indirectament l'AEP ocupen un espai privilegiat en l'agenda municipal. Els municipis de més de 10.000 habitants expressen que han prioritzat polítiques com els programes a favor de l'èxit educatiu (21,3 %), els programes de retorn al sistema educatiu, les transicions escola-feina, l'orientació educativa o l'FP (1,3 % cadascun) («Panel de polítiques públiques locals en educació», FPIS, 2021).

Històricament, l'evolució de l'AEP ha seguit una tendència a la baixa positiva, tal com s'observa al proper gràfic 5. Així, si l'AEP era del 32,9 % el 2008, el 2020 era de només el 17,4 %. Aquesta evolució positiva s'associa a la prioritització política i educativa que s'ha fet de l'AEP i al conjunt d'iniciatives encaminades a reduir-lo.<sup>15</sup>

Lamentablement, per bé que l'evolució durant les últimes dècades, en termes d'eficiència (és a dir, reducció de l'AEP al conjunt de la societat), és clarament positiva, no es pot dir el mateix en termes d'equitat educativa. És a dir, les diferències en la prevalença de l'AEP segons els grups socials continuen essent injustificadament elevades. El proper gràfic 6 mostra com sistemàticament l'AEP té més prevalença entre els homes que entre les dones (entre 5 i 10 punts percentuals més).

Gràfic 5. **Abandonament escolar prematur a Catalunya, Espanya i la Unió Europea, 2002-2021**

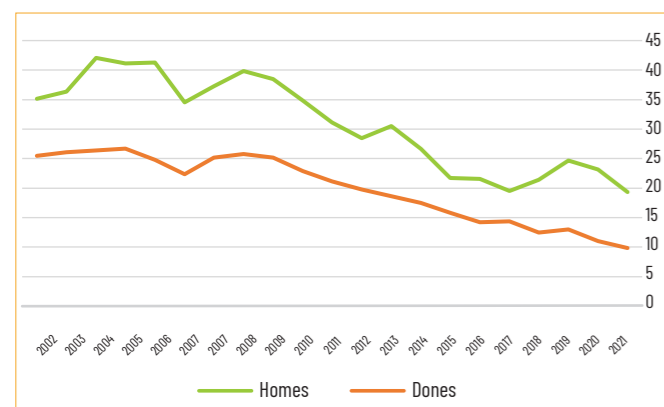


Font: IDESCAT, a partir d'Eurostat. Nota: objectiu per a la UE-28: 10 %; objectiu per a Espanya: 15 %.

<sup>15</sup> En concret, des del 2008, quan la UE adopta el Marc estratègic per a la cooperació educativa (també anomenat «Estratègia europea 2020»), que es marca com a objectiu reduir l'AEP al conjunt europeu al 10 %, amb algunes excepcions (com en el cas d'Espanya, en què la reducció és fins al 15 %).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

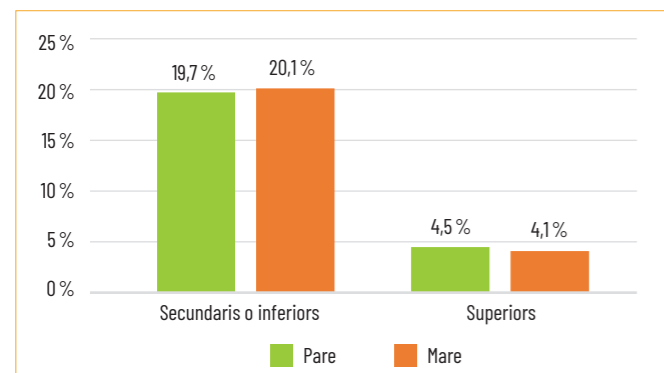
Gràfic 6. **Abandonament escolar prematur a Catalunya segons el gènere, 2002-2021**



Font: IDESCAT, a partir d'Eurostat. Nota: objectiu per a la UE-28: 10 %; objectiu per a Espanya: 15 %.

La major part de la literatura acadèmica i d'informants creuen que l'AEP afecta molt més habitualment els fills/es de persones amb estudis baixos. Tal com mostra el proper gràfic 7, l'AEP entre els fills/es de persones amb estudis secundaris o inferiors és d'entre el 19 i el 20 %, mentre que en el cas dels fills/es de persones amb estudis superiors és tan sols del 4 %.

Gràfic 7. **Abandonament escolar prematur a Catalunya segons els estudis de pares i mares**

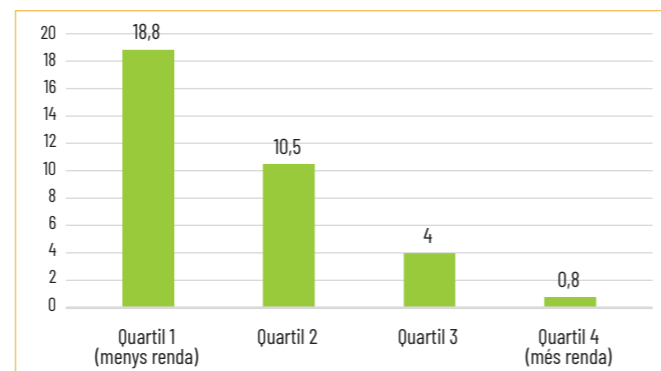


Font: Curran i Montes (2022).

De manera similar, l'AEP impacta molt més en l'alumnat de llars amb menys renda **per**

**capita**. Així, fins al 18,8 % de l'alumnat de llars del quartil 1 –amb menys renda– es troba en situació d'AEP, mentre que en el quartil 4 –amb més renda– només es troba en aquesta situació el 0,8 % de l'alumnat (gràfic 8).

Gràfic 8. **Percentatge d'AEP segons la renda per capita de la llar**



Font: Curran i Montes (2022).

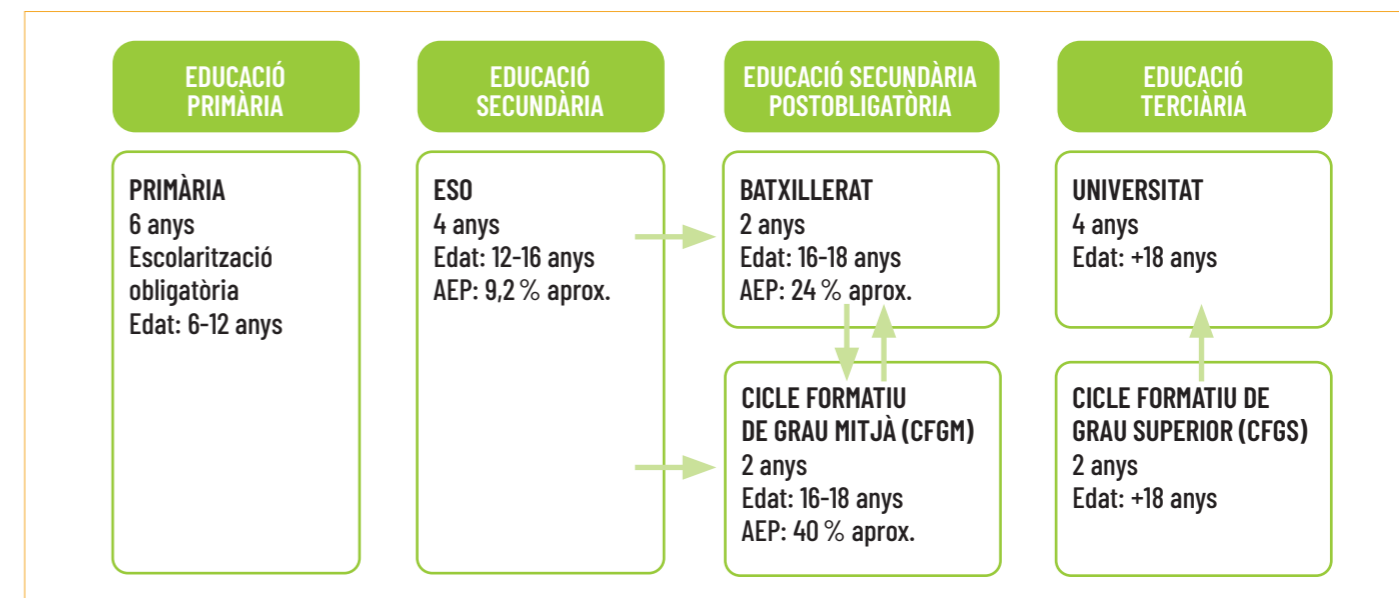
L'AEP es produeix, a més a més, de manera especialment elevada en els ensenyaments postobligatoris i, sobretot, a l'FP. Així, es calcula que l'AEP afecta un 9 % de l'alumnat d'ESO, un 24 % del de batxillerat i un 40 % del d'FP (figura 4).

A més a més, l'AEP a l'FP oscil·la molt segons les especialitats formatives, i per això les dades són encara més elevades en alguns territoris.

Hi ha tres elements que, de manera reiterada, han emergit al llarg del treball de camp com a fonamentals per combatre l'AEP i en els quals els municipis tenen un rol clau: les polítiques compensatòries, l'orientació, la planificació dels ensenyaments postobligatoris (especialment, l'FP) i els programes de noves oportunitats.

Pel que fa a l'FP, les fonts consultades per l'elaboració del informe coincideixen a assenyalar la importància d'una orientació que tingui presents els recursos del territori.

Figura 4. **Estructura del sistema educatiu i percentatge d'AEP en cada itinerari formatiu**



Font: Curran i Montes (2022) a partir de Tarabini et al. (2018) i dades d'AEP de la Diputació de Barcelona (2021)

Dit d'una altra manera, no és desitjable una orientació desterritorialitzada. La participació dels ens locals en la planificació de l'FP és important per diversos motius: el coneixement de la realitat local (educativa, social i laboral), la facilitat per iniciar projectes de cooperació públicoprivada al territori i la possibilitat de desplegar el treball en xarxa i la transversalitat administrativa (educació, joventut, desenvolupament econòmic, etc.) («Idees clau. Formació professional i noves oportunitats educatives a les ciutats educadores», 2022).

Per tant, és necessari un model d'orientació local que permeti complementar la tasca dels instituts de secundària i que articuli els diversos agents i actors locals (educatius, institucionals i laborals). Es considera, doncs, que una millora en l'orientació ha de facilitar

un accés reeixit a la postobligatòria.

L'element següent, doncs, és l'accés a la postobligatòria. A diferència d'altres reptes, però, els ensenyaments postobligatoris i la planificació d'aquests presenten més dissensos que consensos, i ocupen un lloc perifèric en l'agenda política municipal. Les transicions a la postobligatòria, com que no són elements competencials municipals, no són gaire centrals en l'agenda municipal; en concret, només l'1,3 % de municipis consideren, entre les seves prioritats educatives, l'FP («Panel de polítiques públiques locals en educació», FPIS, 2021).<sup>16</sup>

En aquest sentit, un dels elements en què hi ha més controvèrsia (i més manca de consens) és la planificació territorial dels ensenyaments postobligatoris, en particular l'FP, i la seva

<sup>16</sup> La Diputació de Barcelona ha ofert materials valuosos per a la planificació educativa, adreçats especialment a l'etapa 0-3 i enfocats a combatre la segregació escolar. Vegeu, per exemple, el document de Xavier Bonal i Enric Saurí «La planificació educativa: un mecanisme d'equitat i cohesió social» (2019, «Destil·lats d'educació», núm. 12).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

adequació a la realitat local. El primer element que cal considerar és, justament, la manca de consens en els criteris de planificació.

En els últims anys, la demanda d'FP ha crescut exponencialment, i de manera reiterada s'han produït situacions de manca de places. Així, la literatura acadèmica ha identificat a bastament una infraoferta, de caràcter històric, en places d'FP, especialment en el sector públic i en algunes especialitats (per a Barcelona, vegeu Termes, 2022). A més a més, en l'actualitat s'ha produït un augment excepcional de la demanda. Es calcula que el curs 2021-2022 es va produir un increment imprevist de demanda per a l'FP d'un 23 %, per la qual cosa el Departament va crear més de 4.000 noves places. Aquesta infraoferta és percebuda negativament per part dels municipis, i també com aquest buit ha estat omplert pels proveïdors privats (cosa que ha fet l'FP més inaccessible per als i les joves amb menys recursos econòmics).

Si bé la infraoferta de l'FP és un element de consens, existeix el debat obert sobre quines han de ser les especialitats formatives o la implantació territorial de l'oferta de l'FP.

De manera preocupant, els criteris tècnics educatius i les prioritats polítiques no coincideixen, amb la qual cosa la planificació obeeix sovint a lògiques de negociació bilateral municipi-Departament. Aquesta situació és especialment preocupant si es té en compte que la planificació de la postobligatòria necessàriament ha de tenir una naturalesa supramunicipal. En aquest sentit, un estudi recent de l'IERMB (*La mobilitat dels ensenyaments postobligatoris de l'AMB*, del 2023) posa en relleu l'elevada mobilitat intermunicipal dels estudis de postobligatòria, especialment de l'FP, la qual cosa implica diversos fluxos de mobilitat (el més important, el flux de centralització cap a Barcelona, però

també fluxos rellevants al voltant del Besòs, el Baix Llobregat i el Vallès).

### La planificació de l'educació postobligatòria ha de tenir una naturalesa supramunicipal.

Tanmateix les criteris de l'FP no inclouen la dimensió territorial.

En l'actualitat la planificació de l'FP ha de combinar, d'una banda, uns principis (desterritorialitzats) d'ocupabilitat de l'oferta formativa, i, d'altra banda, aspectes pragmàtics, que tenen a veure amb la disponibilitat d'espais, els costos econòmics o la disponibilitat de professorat especialista (aspectes, tots ells, que, a més a més, varien significativament segons les especialitats formatives).

D'aquí que, sense disposar d'uns criteris de planificació territorial sòlids, les polítiques compensatòries de transport en la postobligatòria continuïn essent essencials. Ara bé, en l'estudi que esmentàvem anteriorment hem posat en relleu els diferents patrons de mobilitat associats a diversos perfils socials; segons aquests, els grups socials més benestants presenten una mobilitat més gran que els que tenen menys recursos socioeconòmics; per això, no sorprèn que alguns informants privilegiats facin referència a «reticències» familiars a la mobilitat escolar, si bé –i cal insistir-hi– és un element que està fortament condicionat per l'estructura socioeconòmica de cada família.

De totes maneres –cosa que també és preocupant–, no és tan sols que els criteris de planificació territorial de la postobligatòria estiguin encara en debat, sinó també que existeix un gran desconeixement, per part de l'administració local, dels fluxos de mobilitat de l'alumnat de postobligatòria del municipi.

Davant d'aquest desconeixement per part de l'administració local, és necessària una governança de les dades que, des de la transparència i la confiança, i respectant l'anonimat de l'alumnat, permeti un traspàs de dades entre el Departament i els ens locals. Així mateix, resoldre la qüestió de la manca de dades de trajectòries educatives, i en particular de transicions de secundària obligatòria a postobligatòria, és una demanda de molts ens locals i regionals.

Part d'aquesta problemàtica es podria abordar de manera similar a com es va abordar la qüestió per a una bona governança de les dades en relació amb la detecció d'alumnat amb NEE: en concret, mitjançant 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. El decret habilita l'intercanvi de dades entre el Departament d'Educació i els ens locals (en els òrgans de participació en la programació de l'oferta educativa i en el procés d'admissió, així com les unitats de detecció). Amb això, estableix una sèrie de dades que els ens locals transmeten al Departament i, alhora, que el Departament cedeix als municipis.



## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

En qualsevol cas, la planificació territorial de la postobligatòria haurà d'intentar resoldre una sèrie de dilemes (Termes, 2022): la combinació de centres d'FP petits, no especialitzats i dispersos pel territori amb centres d'FP grans, especialitzats o *hubs* i concentrats en pocs llocs; les diferents funcions de l'FP (recuperació acadèmica, capacitació professional, continuïtat acadèmica); l'articulació de les preferències de les famílies, les necessitats del sistema productiu i l'estructura educativa, o els diferents costos econòmics associats a la creació i el manteniment de diferents especialitats formatives.

Finalment, si bé disposar d'una oferta de postobligatòria de qualitat accessible a tot el territori és cabdal, evidentment aquesta no és l'única política encaminada a reduir l'AEP. En aquest sentit, destaquen els centres de noves oportunitats educatives (o segones oportunitats educatives), que han proliferat a Catalunya en els últims anys.<sup>17</sup>

Existeix una àmplia bibliografia sobre les escoles de noves oportunitats (per exemple, Tarabini (coord.), 2016; Montes i Tarabini, 2020; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021), i, si bé no és l'objecte d'estudi d'aquest informe fer-ne una descripció extensa, sí que es pot assenyalar que aquests centres tenen, entre altres, les funcions següents: potenciar les competències psicosocials dels i les joves, així com la seva vinculació amb el sistema educatiu; fomentar el retorn al sistema educatiu, i millorar l'ocupabilitat de les persones joves. Tot i la seva diversitat interna, aquests centres comparteixen algunes característiques: «la personalització dels processos educatius, la flexibilitat dels itineraris formatius i l'ètica de la cura» (Curran

i Tarabini, 2022, p. 136). La presència creixent de serveis i programes de noves oportunitats és una bona notícia, sens dubte, però alhora això pot facilitar la creació de programes que no assoleixin unes garanties de qualitat mínimes.

La taula 12 resumeix els molts reptes i recomanacions relatius a l'AEP i a l'accés als ensenyaments postobligatoris.



Taula 12. **Reptes i recomanacions relatius a l'AEP i a l'accés als ensenyaments postobligatoris**

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> L'AEP és un fenomen molt negatiu i, tot i la seva evolució a la baixa durant els últims anys, té una prevalença massa alta, especialment en alguns grups socials: sobretot, entre els fills/es de famílies amb menys estudis i de llars amb rendes baixes.</p> <p><b>2</b> L'orientació és clau per assegurar la continuïtat a la postobligatòria, però no sempre s'aconsegueix transcendir les parets de les escoles i articular els diversos recursos i actors locals (educatius, institucionals i laborals).</p> <p><b>3</b> L'accés a la postobligatòria és un moment clau per a la reducció de l'AEP. Però la planificació de la postobligatòria –i especialment de l'FP– no sempre atén les especificitats del territori.</p> <p><b>4</b> La persistència del biaix de gènere en els ensenyaments postobligatoris, i especialment en l'FP: la reducció del biaix de gènere en els ensenyaments acadèmics i professionals és una fita internacional (vegeu l'ODS 4.3, que es planteja, arribat el 2030, assegurar l'accés en condicions d'igualtat a tots els homes i les dones a una formació tècnica, professional i superior de qualitat).</p> <p><b>5</b> Els serveis, programes i escoles de noves oportunitats han crescut durant els últims anys, si bé el seu impacte i els seus efectes a llarg termini (encara que s'intueixen positius) no estan fermament identificats.</p>	<p><b>1</b> Millorar la diagnosi de l'AEP: radiografiar els factors de risc del fenomen, quantificar l'AEP i traçar les trajectòries de l'alumnat en finalitzar els ensenyaments obligatoris. En aquest sentit, una millor governança de les dades i la compartició del RALC serien un avenç fonamental (una tasca en què la Diputació pot tenir un paper clau).</p> <p><b>2</b> Implementar accions focalitzades per identificar i orientar l'alumnat més vulnerable en finalitzar els ensenyaments obligatoris.</p> <p><b>3</b> Generar un model d'orientació en què els ens locals complementin la tasca dels instituts de secundària i que articuli els diversos agents i actors locals (educatius, institucionals i laborals). Existeixen múltiples eines per fer-ho: guies, punts d'informació, centres d'assessorament i bones pràctiques d'orientació, etc. Atès l'elevat biaix de gènere dels ensenyaments postobligatoris, i en particular de l'FP, l'orientació hauria d'emfatitzar en aquest sentit. Exemples d'aquesta línia orientadora serien el Pla STEMcat del Departament d'Educació; la campanya «Un gir de 174 graus», que es planteja com a objectiu específic afavorir l'equitat de gènere entre 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 (Termes, 2020, 2022).</p> <p><b>4</b> Incrementar el sistema de beques de mobilitat i transport per tal d'augmentar l'accessibilitat als ensenyaments postobligatoris (caracteritzats per un elevat índex de mobilitat intermunicipal).</p> <p><b>5</b> Augmentar l'oferta d'FP (especialment, en la modalitat dual) i incrementar la taxa de demanda atesa d'aquest nivell per tal d'aconseguir-hi una accessibilitat superior. Tot i que aquesta és una competència departamental, els ens locals poden intervenir-hi a través de peticions i demandes als serveis territorials.</p> <p><b>6</b> Adequar l'oferta de dispositius que poden facilitar la reincorporació acadèmica de l'alumnat, sovint combinant-ho amb elements professionalitzadors com ara els programes de formació i inserció (PFI), els plans d'iniciació professional (PIP), els plans de transició al treball (PTT) i els programes de formació i aprenentatge professional (FIAP).</p> <p><b>7</b> Discutir els criteris bàsics per a una planificació territorial de la postobligatòria i, en concret, un mapa de l'FP que respongui als dilemes no resolts de la planificació en aquest nivell. Un element que necessàriament haurà de formar part d'aquest consens és la constatació que els ensenyaments postobligatoris, i especialment l'FP, tenen una gran mobilitat intermunicipal (si bé els diversos grups socials tenen capacitats diferents i desiguals per moure's), amb la qual cosa es recomana fermament una òptica metropolitana per a aquesta planificació (tal com assenyalen els apartats relatius a la mobilitat educativa de les últimes edicions de l'Informe d'oportunitats educatives a Barcelona). La nova Llei orgànica de l'FP és una oportunitat històrica per generar aquests criteris de planificació dels ensenyaments postobligatoris.</p>

<sup>17</sup> En concret, el 2016, sis entitats van crear l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), i en l'actualitat 43 escoles integren l'associació E2O, set de les quals es troben a Catalunya (Curran i Tarabini, 2022).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.7. Les ciutats educadores i l'educació a temps complet

Cada cop existeix més consens (acadèmic i polític) a l'hora de reconèixer que l'aprenentatge no es produeix només dins les parets de l'escola, al llarg de la trajectòria acadèmica: l'educació és un procés de transformació permanent, que dura tota la vida, en tots els espais (formals, com l'escola, fonamentalment, però també d'altres: informals, la socialització entre iguals, l'oci, les activitats extraescolars i en el lleure, en biblioteques, museus, centres comunitaris i un llarg etcètera).

L'educació al llarg de la vida i l'educació no formal tenen molts impactes positius, tal com ha demostrat a bastament la literatura acadèmica: «afavoreixen el procés de maduració personal, potencien les habilitats per a les relacions personals i socials, milloren l'autoestima, el gaudi de l'oci i del lleure i el desenvolupament d'aptituds com ara la creativitat, l'expressió o la solidaritat, entre altres elements. (Estrada et al., 2022, p. 14-15).

Per això no sorprèn que l'educació al llarg de la vida i la no formal siguin etapes educatives que, de manera creixent, estan guanyant protagonisme també en l'àmbit internacional (vegeu, per exemple, el document «*Recommendation on Adult Learning and Education*» de la UNESCO, 2015). Igualment, la concepció que l'educació no formal o les activitats extraescolars formen part del dret a l'educació, en un sentit ampli està cada cop més reconeguda. (Bonal i Scandurra, 2019).

Un dels elements que les caracteritzen és que l'educació al llarg de la vida i l'educació no

formal s'articulen a través d'una multitud de recursos, equipaments, i serveis.

Alhora, en aquest marc conceptual més ampli de l'educació, els agents educadors s'amplien: ja no és només l'escola la que té la responsabilitat exclusiva d'educar els infants i joves, sinó que la comunitat educativa inclou també altres agents (culturals, artístics, esportius, comunitaris), i és per això que les administracions locals tenen un rol clau en aquest model educatiu.

Partint de la complementarietat (entre educació inicial i al llarg de la vida, educació formal, no formal i informal) i la multiplicitat, en aquest apartat s'analitzen quatre dels àmbits que són especialment rellevants en termes de reptes municipals per al període 2023-2027: la participació ciutadana i els PEC; les escoles de música i arts; l'educació al llarg de la vida i les escoles de persones adultes, i les activitats extraescolars.

En aquesta idea ampliada del que és l'educació, la mateixa noció de qui és un agent educatiu també es modifica radicalment. No només l'escola és l'actor educatiu per excel·lència, sinó que la comunitat educativa (en un sentit ampli) i les administracions també tenen un rol clau en l'educació.

Aquestes idees es van articular en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores (Barcelona, 1990), on s'aprovà la Carta de ciutats educadores, que, en la seva versió actual, compta amb l'adhesió de 509 ciutats.<sup>18</sup> La carta emfatitza la idea que l'educació és una tasca compartida per tota la societat, de caràcter comunitari; també assenyala que l'àmbit administratiu local és un espai

institucional privilegiat per exercir un lideratge des d'una dimensió cooperativa, comunitària. L'objectiu de les ciutats educadores és assolir unes ciutats educativament i socialment més justes, cohesionades i integradores.

Alguns dels elements vertebradors de les ciutats educadores són, entre altres, l'emmarcament en l'agenda internacional (com els 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.

#### 2.7.1. Participació ciutadana i PEC

En el context català, una de les eines de governança clau per consolidar el projecte de ciutat educadora és el Projecte educatiu de ciutat (PEC). Alineats amb la concepció àmplia de l'educació assenyalada prèviament, els PEC, liderats pels governs locals, articulen els diversos actors socials i educatius locals, i conceben l'educació al llarg de tota la vida i més enllà dels elements estrictament escolars.

La literatura acadèmica ha assenyalat tant els punts forts com també les limitacions dels PEC (Civís, 2006). En relació amb els punts forts, destaquen el caràcter participatiu dels PEC, on participen societat civil i comunitat educativa; la generació d'un treball en xarxa i transversal, que permet sensibilitzar el conjunt de la ciutadania sobre les problemàtiques educatives, i la posada en pràctica de la idea que l'educació no és només l'escola.

En clau negativa, però, s'assenyalen algunes debilitats dels PEC, com ara la gran complexitat que implica posar-los en pràctica, la profunditat participativa mitjana (amb poca participació de la ciutadania i un caràcter excessivament dirigit

d'aquesta participació). Parcialment, la manca de participació de la comunitat educativa és deguda a la poca fortalesa del teixit associatiu. Així mateix, destaca de manera preocupant la reduïda participació de les famílies en les associacions familiars o AFA, així com la preponderància de determinats grups socials per sobre d'altres (Comas, 2018).

18 Posteriorment, la carta es va revisar al III Congrés Internacional (Bolonja, 1994), al VIII Congrés (Gènova, 2004) i l'any 2020.



## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

La taula 13 resumeix els reptes i les recomanacions relatius a les ciutats educadores.

### 2.7.2. Les escoles municipals de música i arts

Les escoles de música i arts són un altre dispositiu que permet donar resposta al dret a l'educació –en el sentit ampli i integral que esmentàvem anteriorment. En concret, l'objectiu de les escoles de música i arts és «donar resposta al dret a l'educació musical (i artística) de la ciutadania, i molt especialment dels infants i joves, en la seva formació integral» (Mir, 2020).

En termes d'oferta i demanda de les escoles de música i arts, l'informe de *17a edició del Cercle*

*de comparació intermunicipal d'escoles de música* (2021) detalla que 101 dels municipis de la província de Barcelona tenen escoles municipals de música (EMM), amb un total de 107 centres (dels quals, 98 estan autoritzats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya). Aquest informe també posa en relleu una forta correlació entre la mida del municipi i la taxa de demanda atesa de les places de les EMM. Així, la relació de sol·licituds per cada plaça vacant és de 0,9 als municipis de menys de 10.000 habitants (és a dir, lleugera sobreoferta), d'1 als municipis mitjans, d'entre 10.000 i 50.000 habitants (equilibri), però d'1,4 als municipis de més de 50.000 habitants (infraoferta) (*17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles de música*, 2021, p. 42).

Taula 13. Reptes i recomanacions relatius a les ciutats educadores

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> La concepció estreta, encara parcialment hegemònica, de l'educació. Sovint, en el passat, el dret a l'educació es reduïa a la mera escolarització, però en l'actualitat aquesta concepció s'ha ampliat: l'escolarització és imprescindible, però insuficient per garantir el dret a l'educació. Cal, doncs, que els ens locals tinguin en compte també l'educació no formal (educació en el lleure de base comunitària i formació d'adults). Aquesta noció més àmplia del dret a l'educació facilita la coordinació entre actors culturals i educatius dels municipis, la combinació de polítiques transversals educativoculturals i la consolidació de la noció de ciutat educadora.</p> <p><b>2</b> La concepció de ciutat educadora i els PEC com a eina per posar-la en pràctica s'emmarquen en l'agenda internacional i els ODS de l'Agenda 2030.</p> <p><b>3</b> La dificultat tècnica, l'escassa participació de la ciutadania i de la comunitat educativa poden limitar la validesa i legitimitat dels PEC.</p>	<p><b>1</b> Visualitzar i valorar l'educació més enllà del temps escolar.</p> <p><b>2</b> Implementar o dissenyar i posar en marxa, si escau, PEC, tot seguint les eines d'autoavaluació i les guies metodològiques disponibles en aquest sentit (com ara les publicades per la Diputació de Barcelona).</p> <p><b>3</b> Implementar polítiques (per exemple, de beques, de gratuïtat) per tal de reduir els costos associats a la participació en les associacions de famílies i, així, incrementar-ne l'accessibilitat (sovint, les famílies amb menys recursos socioeconòmics estan infrarepresentades en aquestes associacions).</p>

En termes de finançament, el mateix informe quantifica que el servei d'escola de música representa l'1,3 % del percentatge de la despesa corrent sobre el pressupost corrent municipal. També, en termes de finançament, en l'actualitat, aproximadament dos terços del finançament de les escoles de música i arts els aporten els ajuntaments (65,9 % el 2021); quasi un terç, l'alumnat (30,4 %), i una part marginal, les altres institucions (3,7 %) (*op. cit.*, p. 68).<sup>19</sup> Es tracta d'una estructura de copagament lleugerament diferent de la de les escoles bressol municipals.<sup>20</sup>

Les escoles de música i arts municipals són un dispositiu extremadament ben valorat per la ciutadania. En concret, la valoració que fan els i les usuàries del servei és molt positiva: 8,5 sobre 10 (*op. cit.*, p. 54).

La propera taula assenyala els reptes i les recomanacions per a les escoles de música i arts:

Taula 14. Reptes i recomanacions relatius a les escoles de música i arts

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> Les escoles municipals de música i arts contribueixen a garantir el dret a l'educació, en un sentit ampli, als municipis, i són altament valorades per les persones usuàries. En els últims anys, però, el nombre de places i centres s'ha estancat, i en alguns municipis l'oferta no pot respondre a una demanda creixent.</p> <p><b>2</b> El cost econòmic pot ser un fre per a l'accés de perfils de població amb menys recursos econòmics (en l'actualitat, l'alumnat paga un 30,4 % del preu de les escoles).</p>	<p><b>1</b> Incrementar les places de les escoles de música i arts allà on hi hagi més demanda no coberta. Els municipis de més de 50.000 habitants tenen una relació entre sol·licituds i vacants de només 1,4 (és a dir, una situació d'infraoferta) (17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles de música, 2021).</p> <p><b>2</b> Oferir suport econòmic (beques, ajudes, etc.) o sistemes de tarifació social per reduir els costos i augmentar l'accés de les persones de perfil vulnerable a aquestes escoles. Aquesta recomanació es pot combinar amb altres dispositius, com les activitats extraescolars.</p>

<sup>19</sup> Cal tenir en compte que en els últims anys hi ha hagut una gran oscil·lació en l'estructura de finançament a causa de la COVID-19, que ha implicat que molts ajuntaments assumissin més càrrega de la despesa de les EMM.

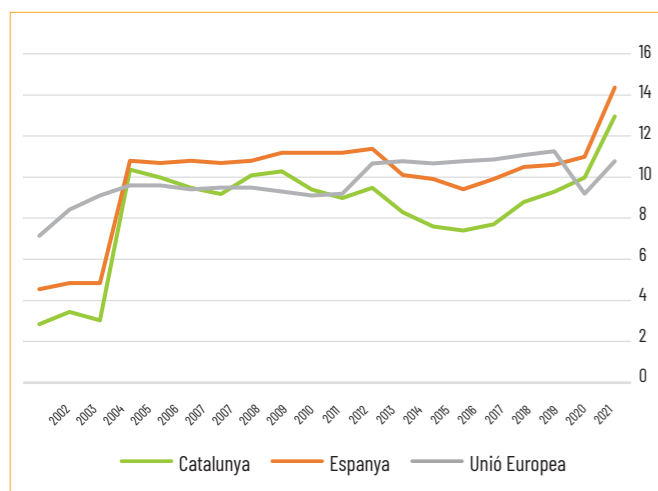
<sup>20</sup> Els cercles de comparació intermunicipal permeten comparar l'estructura de finançament de les escoles municipals de música amb la de les escoles bressol: els ajuntaments financen el 66 % de les escoles de música i el 54 % de les escoles bressol; els usuaris, el 30 % de les escoles de música i el 24 % de les escoles bressol, i les altres institucions, el 4 % de les escoles de música i el 24 % de les bressol (17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles de música, 2021, p. 69).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.7.3. L'educació al llarg de la vida i les escoles municipals de persones adultes

Tot i la importància de l'educació al llarg de la vida, històricament a Espanya i a Catalunya les persones adultes no han participat de manera gaire freqüent en activitats formatives un cop acabada la seva educació inicial. Aquesta, però, és una dinàmica que està canviant en els últims temps. Específicament, la formació permanent de la població d'entre 25 i 64 anys ha anat augmentant durant les últimes dècades, tant a Catalunya com a Espanya, i les últimes dades apunten que un 13,0 % de la població s'ha format, percentatge que se situa molt a prop del 15 % establert com a objectiu per a Espanya. Cal tenir en compte el gran creixement observat especialment a inicis de la dècada de 2000, en què aquesta proporció era de tan sols del 3 % (gràfic 9).

Gràfic 9. Formació permanent de la població de 25 a 64 anys



Font: IDESCAT, a partir d'Eurostat. Nota: objectiu UE-28 i Espanya: 15 %.

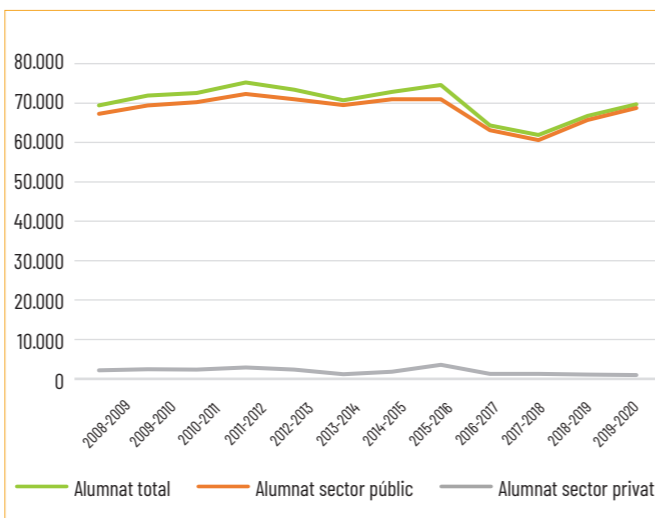
Així, la *Llei d'educació de Catalunya (LEC) 12/2009* descriu l'educació d'adults com un dels ensenyaments del sistema educatiu de Catalunya, i assenjala que aquesta ha de cobrir tres àmbits: l'educació general i l'accés al sistema educatiu, l'educació per adquirir

competències transprofessionals (que comprèn formació en TIC i en llengües) i l'educació per a la cohesió i la participació social.

Un dels dispositius més importants d'aquesta etapa educativa són els Centres de Formació de persones Adultes (CFA). Al curs 2019-2020 hi havia a Catalunya 69.671 persones matriculades als CFA, en la seva pràctica totalitat al sector públic.

S'observa un repunt de la matrícula, que s'havia vist reduïda entre els cursos 2015-2016 i 2017-2018 (gràfic 10).

Gràfic 10. Formació de persones adultes a Catalunya, des del curs 2008-2009 fins al curs 2019-2020

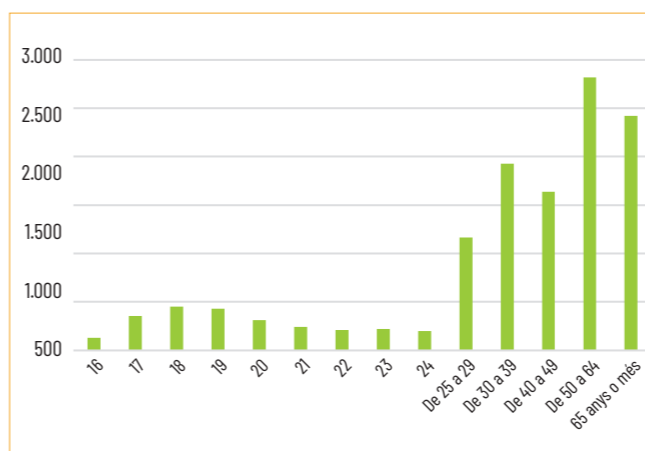


Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

La composició de l'alumnat en la formació de persones adultes és molt heterogènia. En termes agregats, es tracta d'un alumnat sovint feminitzat: al voltant del 60 % de l'alumnat matriculat són dones (gràfic 12), si bé s'identifiquen diferències substancials segons el tipus d'estudis (gràfics 13, 14, 15). D'altra banda, es tracta d'un alumnat que es concentra en diverses franges d'edat: una part important, entre 17 i 19 anys (que utilitza els CFA com a mecanisme de reincorporació

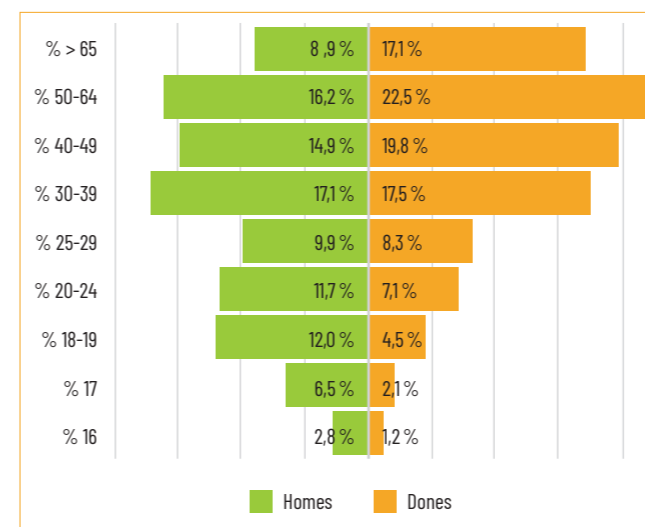
a l'educació formal); una altra gran part, entre 30 i 39 anys; una altra, de més de 50 anys, i finalment, una de més de 65 anys (gràfic 11).

Gràfic 11. Distribució per edats de l'alumnat de formació per a persones adultes, Barcelona, curs 2019-2020



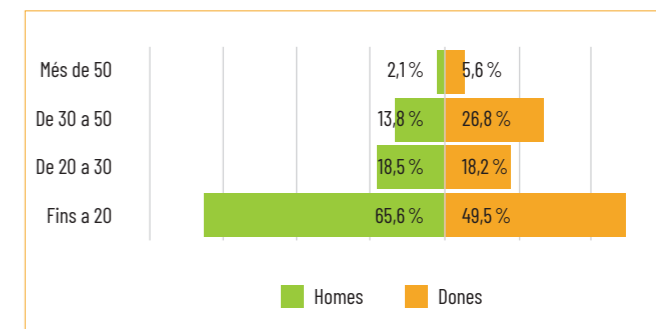
Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

Gràfic 12. Piràmide poblacional dels alumnes de les escoles municipals de persones adultes (EMPA)



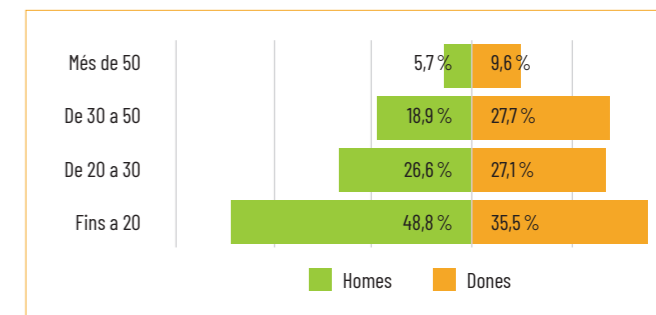
Font: Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019 (Diputació de Barcelona, 2021).

Gràfic 13. Piràmide poblacional segons el tipus d'estudis (accés a CFGM)



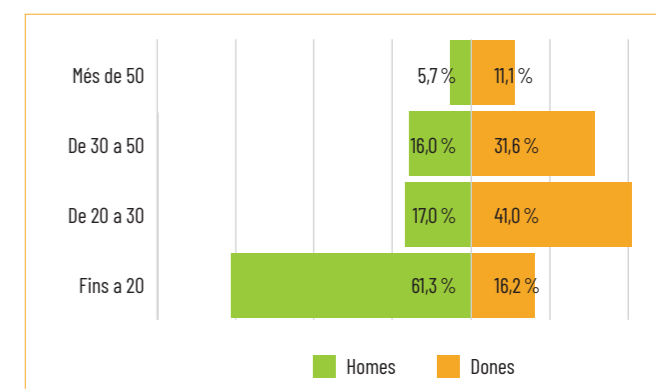
Font: Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019 (Diputació de Barcelona, 2021).

Gràfic 14. Piràmide poblacional segons el tipus d'estudis (GESO)



Font: Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019 (Diputació de Barcelona, 2021).

Gràfic 15. Piràmide poblacional segons el tipus d'estudis (món laboral)

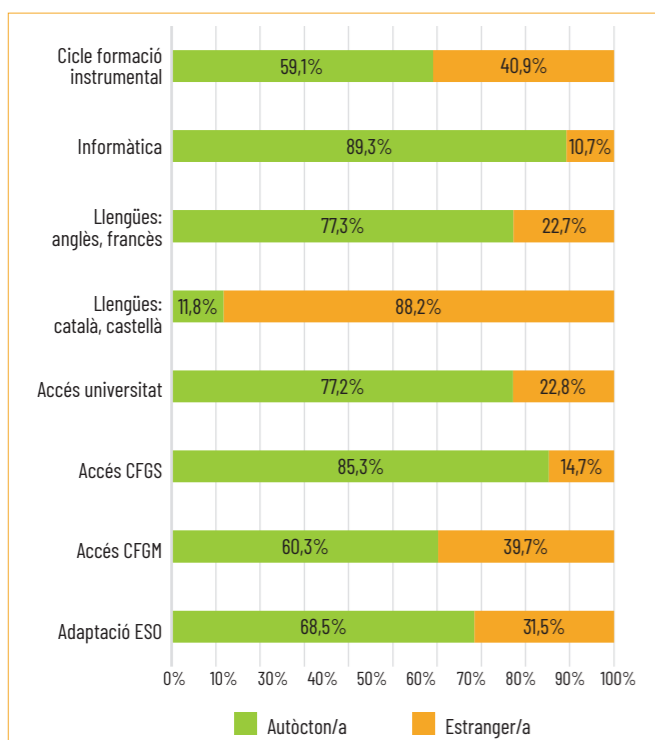


Font: Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019 (Diputació de Barcelona, 2021).

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

En termes de nacionalitat, destaca la gran presència d'alumnat estranger, si bé amb patrons fortament polaritzats. D'una banda, els cursos d'educació general i accés al sistema educatiu, que tenen com a objectiu la reincorporació a l'escolarització formal (adaptació a l'ESO, accés a CFGM i, sobretot, a CFGS), tenen la major part de l'alumnat autòcton (més del 60%). Per la seva banda, els cursos d'educació per adquirir competències transprofessionals (informàtica, anglès, francès) també presenten menor percentatge d'alumnat autòcton (més del 77%). En canvi, els cursos d'educació per a la cohesió i la participació social mostren més presència d'alumnat estranger: això és el que s'observa tant al cicle de formació instrumental (40,9% d'alumnat estranger) com, especialment, en els cursos de llengües catalana i castellana (88,2% d'alumnat estranger) (gràfic 16).

Gràfic 16. Distribució per nacionalitats de l'alumnat de formació per a persones adultes segons els cursos, Barcelona, curs 2019-2020



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

Així doncs, els perfils (en termes de gènere, edat i nacionalitat) de l'alumnat en la formació de persones adultes varien molt segons els cursos específics. Això apunta que es tracta de dispositius utilitzats per alumnat amb característiques molt diferents i també objectius molt divergents: reincorporació al sistema educatiu formal, increment de competències transprofessionals o accés a unes competències bàsiques.

Des de la perspectiva municipal, la formació per persones adultes pot ésser clau per dotar la localitat de més cohesió social.

Tot i el seu potencial, però, al llarg del treball de camp han emergit alguns reptes específics als quals les escoles d'adults s'han d'enfrontar.

Sovint els centres de formació arrosseguen reptes històrics i d'altres propis de nous contextos i necessitats: una major claredat en la definició de model i objectius, la flexibilització de l'oferta formativa per a respondre a diferents col·lectius, flexibilització de l'organització, la necessària especialització del professorat i la col·laboració i construcció d'aliances amb altres entitats i agents socioeducatius del territori (*Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019*, Diputació de Barcelona, 2021, p. 41).

En aquest sentit, tal vegada per la mateixa multiplicitat de funcions dels centres de formació de persones adultes, no sempre existeix una delimitació funcional clara entre institucions educatives, i, d'altra banda, diverses institucions educatives ofereixen formació per a persones adultes.

Justament, un dels possibles solapaments funcionals sobre el qual molts informants clau alerten (ja que és font de pèrdua potencial d'eficiència i de desorientació entre molts actors educatius) és la relació entre les escoles

de persones adultes i NOE en la reincorporació acadèmica a la formació inicial de l'alumnat en situació o risc d'abandonament escolar prematur. Tal com hem assenyalat anteriorment, existeix un alumnat jove (17-19 anys) matriculat als centres de formació de persones adultes en cursos d'accés al sistema educatiu (vegeu el gràfic 11 anterior). És important clarificar el paper de cadascuna de les institucions i sistematitzar el que fan unes i altres. Això pot ser una oportunitat per resignificar les escoles de persones adultes.

Tot i que històricament s'ha considerat que un dels elements més positius de les escoles d'adults era la seva capacitat de treballar en xarxa i teixir aliances amb altres entitats i agents socioeducatius del territori, a la

pràctica, sovint la col·laboració entre actors educatius és reduïda.

Finalment, tant la literatura acadèmica com alguns informants clau manifesten la necessitat d'una major flexibilització de la formació de persones adultes que doni resposta a les noves necessitats, defugint models escolars més tradicionals, flexibilitzant i obrint l'oferta formativa i incorporant metodologies més personalitzades.

Tenint en compte aquests elements, la taula 16 recull reptes i recomanacions relatius a les escoles de persones adultes:

Taula 16. Reptes i recomanacions relatius als centres de formació de persones adultes

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La reduïda formació contínua de la població adulta (molt inferior a la mitjana europea).</li> <li>2 La necessitat d'aclarir els objectius, el model i la definició institucional dels centres de formació de persones adultes.</li> <li>3 La poca delimitació funcional pot desembocar en solapament amb els rols d'altres institucions, centres o programes: IOC, SOC. Especialment, destaca el potencial solapament funcional parcial entre els centres de formació de persones adultes (en concret, en relació amb la reincorporació acadèmica) i els centres de noves oportunitats.</li> <li>4 L'excessiu «academicisme», similar al model «escolar», dels centres de formació de persones adultes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Avançar envers un model d'escoles municipals de persones adultes més clar i definit i que eviti el solapament funcional amb altres equipaments o serveis educatius del municipi. Per fer-ho, es pot utilitzar 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 XEMPA.</li> <li>2 Implementar eines de detecció de necessitats formatives de la població adulta, contrastar-les amb l'oferta existent i detectar les que no queden cobertes (utilitzant, si escau, el document de la XEMPA).</li> <li>3 Fomentar models organitzatius, relacionals i pedagògics que s'allunyin d'un academicisme escolar excessiu.</li> <li>4 Afavorir la col·laboració entre institucions del mateix municipi i institucions externes (per exemple, IOC, SOC) amb l'objectiu d'«establir aliances i teixir xarxes de treball entre els diferents agents socioeducatius per crear una densa xarxa socioeducativa».</li> </ol>

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.7.4. Les activitats extraescolars

Els beneficis de les activitats educatives fora de l'escola o extraescolars són molts, tal com la literatura acadèmica ha posat en relleu: afavoreixen el desenvolupament cognitiu (i poden potenciar l'èxit acadèmic), fomenten competències socials i augmenten el benestar emocional i psicològic. I ho fan d'una manera progressiva: poden tenir un impacte positiu més destacat en els infants i joves d'entorns desfavorits.<sup>21</sup>

En qualsevol cas, cal tenir present que l'accés a aquest espai educatiu es produeix de manera desigual. En primer lloc perquè les activitats fora de l'escola es concentren en alguns –pocs– territoris, que acostumen a ser territoris que ja compten amb més oportunitats educatives. Alhora, les persones amb més recursos socioeconòmics són les que hi accedeixen de manera més habitual, mentre que les persones amb menys recursos socioeconòmics (amb sobrerrepresentació de persones de nacionalitat estrangera o que han viscut processos migratoris), són les que hi tenen menys accés (pel preu de les activitats, la manca d'informació, l'escassa «familiaritat» amb aquests espais, etc.). Un altre element destacat és l'impacte de la pandèmia de la COVID-19 i el tancament escolar, que va accentuar les desigualtats preexistents, va afectar amb més intensitat les famílies vulnerables (Bonal i González, 2020); 5) i va accelerar dinàmiques de segregació escolar, tal com reiteren el Síndic de Greuges, associacions de famílies o algunes recerques (FAPAC, 2019; González, 2016; Termes,

2020). Paral·lelament, cal dir que l'accés a aquests ensenyaments fora de l'escola està altament condicionat pel biaix de gènere: les noies es concentren en unes poques activitats històricament feminitzades, mentre que els nois ho fan en altres típicament masculinitzades, un fet que contribueix a perpetuar els estereotips de gènere.

De totes maneres, no sempre hi ha hagut prou adequació entre els actors institucionals del territori (Albaigés, 2020), i, d'altra banda, la provisió d'aquests dispositius educatius tan importants no obeeix a cap planificació regional, ans al contrari.<sup>22</sup>

Així doncs, la responsabilitat de la provisió d'activitats extraescolars no pot recaure només en l'escola, ni tampoc en les associacions de famílies. Els ens locals són un dels actors institucionals clau a l'hora d'intervenir en les activitats extraescolars, a partir d'eines molt variades: regulació i qualificació de l'oferta, però també del disseny i la planificació d'aquesta, o, fins i tot, provisió directa de les activitats extraescolars.

Justament, però, aquesta diversitat en les formes d'intervenció, juntament amb les extremes diferències entre municipis (en termes de població, però també de teixit social, cultural, artístic i esportiu) fa que les activitats extraescolars siguin extremadament heterogènies al territori.

Així doncs, aquests tres factors (la importància d'aquestes activitats, la seva distribució

desigual segons els territoris i els grups socials i el rol dels ens locals en la seva governança i planificació) fan que el disseny, la planificació i la provisió d'activitats extraescolars sigui un repte clau per al període 2023-2027.

La taula 17 resumeix aquests reptes i recomanacions.

Taula 17. **Reptes i recomanacions relatius a les activitats extraescolars**

Reptes	Recomanacions
<p><b>1</b> Els ens locals són els agents institucionals clau (i, per tant, amb més responsabilitat) per aconseguir que les activitats extraescolars afavoreixin la cohesió, el benestar, l'equitat, el teixit social (cultural, esportiu i artístic) i l'acció comunitària.</p> <p><b>2</b> L'accés a les activitats extraescolars està distribuït de manera desigual segons els territoris i els grups socials (les persones amb menys recursos socioeconòmics, sovint de nacionalitat estrangera, hi tenen menys accés), a causa, entre altres, del seu elevat preu, el desconeixement i la falta d'informació o l'escassa «familiaritat» amb aquests espais. Això pot agreujar les dinàmiques de segregació educativa.</p> <p><b>3</b> La provisió de les activitats extraescolars no obeeix a cap planificació regional.</p>	<p><b>1</b> Crear un catàleg d'activitats extraescolars que agrupi tota l'oferta de proximitat (no necessàriament municipal) dels diversos proveïdors (administracions, centres educatius, associacions de famílies i entitats culturals, esportives i artístiques).</p> <p><b>2</b> Obrir un espai informatiu i orientador sobre les activitats extraescolars durant períodes clau (per exemple, inscripcions escolars, moments previs a vacances) per tal de facilitar l'accés de les famílies a aquestes activitats. Aquest espai ha de ser proactiu, comprensible (si cal, adaptat a les diversitats lingüístiques, amb figures mediadores, educadors/es socials, etc.) i s'ha de focalitzar en les famílies de perfils vulnerables i amb menys participació en les activitats educatives extraescolars.</p> <p><b>3</b> Facilitar la participació en els espais i col·lectius dels infants i joves del municipi (consell d'infants, consell d'adolescents, assemblea jove, etc.), i incorporar-los, en la mesura que sigui possible, en el codisseny i la coplanificació de les activitats extraescolars.</p> <p><b>4</b> Oferir suport econòmic (beques, ajudes, etc.) o sistemes de tarificació social per reduir els costos i augmentar la participació d'infants i adolescents de perfil vulnerable, especialment pel que fa a les activitats artístiques, científiques i tecnològiques, almenys dues tardes per setmana, així com pel que fa als casals d'estiu. Aquesta recomanació es pot combinar amb altres de similars per a altres dispositius educatius (per exemple, les escoles municipals de música i arts).</p> <p><b>5</b> Oferir ajudes per disposar d'espais (per exemple, ajudes de lloguer) a les entitats d'educació en el lleure de base comunitària.</p> <p><b>6</b> Crear ajuts directes a la mobilitat, dins del municipi i entre municipis, per tal de facilitar la mobilitat d'infants, adolescents i joves, i d'aquesta manera garantir la seva assistència a les activitats de fora de l'escola.</p> <p><b>7</b> Reservar el 30 % de les places de les activitats educatives fora de l'escola (de titularitat municipal o finançades amb fons públics) a participants amb perfils vulnerables, i omplir aquestes places amb les derivacions dels centres educatius i dels serveis socials.</p> <p><b>8</b> Redissenyar l'espai públic (de l'entorn de centres educatius, d'equipaments municipals) per convertir-lo en un espai estimulant, segur i jugable, adequat per a les activitats educatives més enllà de l'escola: pacificació del trànsit, elements de joc lliure i de trobada comunitària, etc.</p>

21 Moltes de les anàlisis, els reptes i les recomanacions d'aquest apartat es poden trobar també a l'agenda Municipis 360, municipis d'oportunitats: 28 mesures per a una legislatura d'educació a temps complet (2023-2027), redactada per Roger Barres i Andreu Termes i publicada per l'Aliança 360, amb la col·laboració de la Fundació Jaume Bofill.

22 Evidentment, això no vol dir que els ens locals no estiguin omplint aquest buit. Com sabem, molts municipis i ajuntaments fa temps que lideren activitats extraescolars, de lleure, d'estiu enriquit, activitats culturals, musicals, esportives i un llarg etcètera. Però no sempre ho fan amb una mirada d'accessibilitat, inclusivitat i equitat, ni sempre garantint que els i les joves més vulnerables hi puguin accedir.

## 2. Els principals reptes i prioritats educatius

### 2.8. Les escoles rurals

La província de Barcelona, tot i estar extremadament urbanitzada, té una gran quantitat de municipis petits en entorns rurals. En alguns d'aquests, hi ha escoles rurals. Les escoles rurals són escoles públiques, petites i de poble, que tenen un o més nivells en una mateixa aula. Poden ser cíclics (amb nens i nenes de diferents cursos a la mateixa aula o unitàries (on els nens i nenes de diferents edats i nivells educatius estan junts en una mateixa aula).

Retrocedint en el temps, per tal de «preservar l'existència de les escoles petites dels pobles, trencar el seu aïllament i millorar la qualitat dels ensenyaments, el Decret 87/1986 preveu la creació de les zones escolars rurals» (Samper, Burrial i Sala, 2016). Aquesta iniciativa anava encaminada a fer front a la davallada que les escoles rurals van patir durant les dècades de 1970 i 1980 (Samper, Burrial i Sala, 2016).

En general, tant la literatura acadèmica<sup>23</sup> com els i les informants clau assenyalen una sèrie de característiques idiosincràtiques de les escoles rurals que inclouen tant punts forts com febles. Entre els punts forts, destaquen els següents:

→ Unes ràtios més baixes alumnat-professorat i l'absència de massificació, la qual cosa facilita una atenció més personalitzada i individualitzada, així com unes relacions millors entre docents i alumnat.

→ Un model pedagògic propi, que es basa en l'agrupament per edats (o heterogeneïtat cronològica a l'aula), cosa que és

percebuda positivament per bona part de les famílies i de l'alumnat.

→ Més proximitat i millor coneixement del conjunt de la comunitat educativa (actors educatius, famílies, entitats culturals, etc., qui la integra, quines són les seves necessitats, etc.). Això facilita, en termes informals, un ambient «distès» i una convivència millor, i, en termes formals, una governança més propera, horitzontal i en xarxa.

En paral·lel, les dificultats de l'escola rural inclouen, entre altres, les següents:

→ L'escassa oferta i diversitat d'ensenyaments, tant formals (sobretot, pel que fa a escoles bressol i ensenyaments postobligatoris) com no formals (escoles i cursos per a adults, ensenyaments musicals, etc.) (Boix, 2016). Aquesta reduïda oferta formal genera un augment de la mobilitat educativa (vegeu l'informe de l'IERMB sobre mobilitat en la postobligatòria).

→ La gran quantitat de rols, tant educatius com administratius, que han d'assumir els i les professionals de les escoles rurals, cosa que de vegades pot anar en detriment d'una especialització funcional més elevada.

→ La manca de formació específica en «ruralitat» per part del professorat que treballa en escoles rurals: no existeixen pràcticament ni formacions inicials ni contínues que abordin els reptes específics (organitzatius, pedagògics) de les escoles rurals.

→ La possibilitat (encara latent, però potencialment problemàtica) de la «gentrificació» escolar, és a dir, la possibilitat que a conseqüència dels processos de mobilitat envers la ruralitat de famílies de ciutat (sovint, de classe mitjana i amb preferències per models pedagògics competencials i per codis no restringits), aquestes noves famílies rurals pretenguin imposar els seus models educatius a les escoles rurals, amb els consegüents conflictes de models amb la resta de famílies de la ZER.

Independentment d'aquestes diferències entre les escoles rurals i la resta, una perspectiva mínima d'equitat educativa implica que l'alumnat de les escoles rurals tingui les

mateixes oportunitats educatives que la resta de l'alumnat.

La taula 18 assenyalava reptes i recomanacions relatius a les escoles rurals. Molts d'aquests estan inspirats en el *Document de base per promoure la millora de la política educativa rural de Catalunya*, de l'Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OERC, 2018) i l'*Agenda rural de Catalunya. Llista d'accions en educació*, coordinada per la Comissió Redactora de l'Agenda Rural de Catalunya, que inclou cinc entitats: l'Associació d'Iniciatives Rurals de Catalunya, l'Associació de Micropobles de Catalunya, l'Associació Catalana de Municipis (ACM) i el Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible (CADS).

Taula 18. **Reptes i recomanacions relatius a les escoles rurals**

Reptes	Recomanacions
<ol style="list-style-type: none"><li>1 L'oferta reduïda d'activitats extraescolars i l'escassa presència d'escoles municipals de música i arts o d'adults.</li><li>2 Les dificultats derivades de l'aïllament territorial.</li><li>3 Les dificultats per generar continuïtat entre l'educació infantil de primer cicle i la de segon cicle a les escoles rurals.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1 Dissenyar, planificar i coordinar activitats extraescolars de manera supramunicipal per tal de generar una oferta territorialment més homogènia, coordinada i no solapada.</li><li>2 Oferir beques o ajudes de mobilitat intermunicipal per motius d'estudis no universitaris per tal de garantir la mobilitat dels infants i les seves famílies per anar a l'escola rural, als ensenyaments postobligatoris o assistir a activitats extraescolars.</li><li>3 Donar suport a la continuïtat entre l'educació infantil de primer cicle i la de segon cicle a les escoles rurals (tal com han fet 52 escoles, com a prova pilot, arran de l'Ordre EDU/67/2020, de 26 de maig).</li></ol>

<sup>23</sup> Vegeu, per exemple, les publicacions del Grup de Recerca en Escola Rural (GRER), liderat per Roser Boix.

# 3. Bibliografia

- Albaigés, B. (2020). *La necessitat d'un nou impuls a les polítiques educatives locals després del sotrac de la crisi*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Fundació Pi i Sunyer.
- Banc Mundial (2020a). *15 Ways to Support Young Children and their Families in the COVID-19 Response*.
- Banc Mundial (2020b). «Rapid Response Guidance Note: Educational Television & COVID-19» (The World Bank Education Global Practice Rapid, vol. 19, número d'abril).
- Boix i Tomàs, R. (2016). «Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals». A: *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 59-74.
- Benach, J.; Muntaner, C.; Solar, O.; Santana, V., i Quinlan, M. (2013). *Employment, Work and Health Inequalities: A Global Perspective*. BLS Data Finder, gener, 518 (<https://doi.org/10.13140/2.1.3521.1528>).
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., i González, S. (2020). «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis». A: *International Review of Education*, setembre, 1-21 (<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>).
- Bonal, X.; González, S.; Montes, A.; Scandurra, R., i Zancajo, A. (2022). *Avaluació del pla de xoc contra la segregació escolar del Consorci d'Educació de Barcelona*. Barcelona: CEB.
- Bonal, X., i Scandurra, R. (2019). *Equidad y educación en España: diagnóstico y prioridades*. Madrid: Oxfam.
- 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.
- Bonal, X.; Zancajo, A., i Scandurra, R. (2021). «Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach». A: *British Educational Research Journal*, 47(1), 42-64.
- Bridgeland, J. M.; Dilulio Jr., J. J., i Morison, K. B. (2006). «The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts». A: *Civic Enterprises*.
- CEB (2017). «La població escolar a la ciutat de Barcelona. Breu de dades», octubre de 2017. Barcelona: CEB.
- Civís, M. (2006). «Projectes educatius de ciutat. Aprenent de l'experiència». A: *Perspectiva escolar*, (305), 60-68.
- Comas, M. (2018). *La veu de les famílies en el sistema educatiu: aposta pel bé comú o estratègia de clausura*. Bellaterra: UAB.
- Curran, M., i Montes, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Curran, M., i Tarabini, A. (2022). «Els centres educatius de noves oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per garantir l'èxit escolar». A: *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (Tarabini, A. (coord.)), p. 133-169. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Diputació de Barcelona (2013). Informe sobre l'escola bressol municipal a la demarcació de Barcelona. 2a edició, curs 2011/12. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2017). Principals conclusions. Panel sobre l'escola bressol municipal. Curs 2015/16 Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2019). Informe sobre l'escola bressol municipal a la demarcació de Barcelona. 1a edició, curs 2009/10. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2021). Les escoles municipals de persones adultes. Panel 2019. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2022). 17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles de música. Resultats de l'any 2021. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2022). 17a edició del Cercle de comparació intermunicipal d'escoles bressol. Resultats de l'any 2021. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2022). Idees clau. Formació professional i noves oportunitats educatives a les ciutats educadores. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2022). Informe del Panel sobre els centres i serveis municipals de formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona. 4a edició, curs 2020/21. Barcelona.
- Duran, M., i Geis, X. (2020). *L'escola rural: petita, pública i de poble*. Barcelona: Editorial Rosa Sensat.
- De Witte, K.; Nicaise, I.; Lavrijsen, J.; Van Landeghem, G.; Lamote, C., i Van Damme, J. (2013). «The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries». A: *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Echeita, G. (2019) Dimensió, naturalesa i reptes per a l'educació inclusiva. Destil·lats d'Educació, núm.16. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Esch, P.; Bocquet, V.; Pull, C.; Couffignal, S.; Lehnert, T.; Graas, M.; Fond-Harmant, L., i Anseau, M. (2014). «The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving». A: *BMC Psychiatry*, 14(237).
- Estrada, M.; Causa, A., i Verrié, M. (2022). *Mai no és tard per aprendre. Reptes i necessitats de la formació durant l'etapa adulta*. Fundació Jaume Bofill.
- FAPAC (2019). *La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català*. Barcelona: FAPAC
- Fegert, J.; Vitiello, B.; Plener, P., i 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». A: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, vol. 14(20).
- Garcia, M. (2019) Absentisme i abandonament escolar: eines i estratègies per a la seva prevenció i reducció. Destil·lats d'educació, núm. 11. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Gili, M.; Campayo, J. G., i Roca, M. (2014). «Crisis económica y salud mental. Informe SESPAS 2014». A: *Gaceta Sanitaria*, 28, 104-108.
- González-Bueno, G. (2014). «Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia». A: *Educación y Futuro*, 30, 109-125 ([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income\\_social\\_inclusion\\_living\\_con](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_con)).

### 3. Bibliografia

Gracia et al. (2021). «Is the COVID-19 pandemic a risk factor for suicide attempts in adolescent girls?». A: *Journal of Affective Disorders*, 292(1), p. 139-141.

Graham, H. (2004). «Social determinants and their unequal distribution: Clarifying policy understandings». A: *Milbank Quarterly*, 82(1), 101-124 (<https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00303.x>).

González, S. (2016). «Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?». A: *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa* (núm. 4, vol. 4).

González, S. (2020). «Són efectius els programes de lluita contra l'absentisme escolar?». A: *Què funciona en educació?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, IVÀLUA.

IERMB (2020). *Informe d'oportunitats educatives a Barcelona 2020*. Bellaterra: IERMB.

IDESCAT (2019). *Projeccions de població (base 2018): principals resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

IVÀLUA (2015). *Guia pràctica 11. Com avaluar l'impacte de les polítiques educatives*. Barcelona :

Martínez, M. Deu elements guia per a la definició d'un model d'escola municipal de persones adultes a la província de Barcelona. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Martínez-Celorrío, X. (2021). «Polarització social de la infància i efecte redistributiu de les polítiques socials i educatives». A: *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 37-55.

Miño, R., i Lozano, P. (2022). *El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per garantir l'equitat educativa* (Raquel Miño i Paula Lozano, *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya*, dirigit per Aina Tarabini. Barcelona: Fundació Jaume Bofill).

Mir, B. (2020). *Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i arts*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Murali, V., i Oyeboode, F. (2004). «Poverty, social inequality and mental health». A: *Advances in Psychiatric Treatment*, 10(3), 216-224 (<https://doi.org/10.1192/apt.10.3.216>).

Navarro-Varas, L. (2019). *El cuidado de la primera infancia. Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. Bellaterra: UAB.

OCDE (2020a). *A framework to guide an educational response to the COVID-19 Pandemic of 2020*.

OCDE (2020b). *Embracing digital learning and online collaboration* (Education Responses to COVID-19).

OCDE (2020c). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. Tackling Coronavirus (COVID-19), Contributing to a Global Effort*.

Ollivaud, P., i Turner, D. (2015). «The effect of global financial crisis on OECD potential output». A: *Economic Studies* (vol. 1166) ([https://doi.org/10.1787/eco\\_studies-2014-5js6412bv0zv](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2014-5js6412bv0zv)).

Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Harvard: Harvard University Press.

Racine, N.; Cooke, J.; Eirich, R.; Korczak, D.; McArthur, B., i Madigana, S. (2020). «Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review». A: *Psychiatry Res*, 292 (<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>).

Samper, L.; Burrial, X., i Sala, T. (2016). *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida.

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?». A: *Papers*, 107/3, 1-2.

Saurí, E.; Cubel, i Izquierdo, O. (2019). *La tarificació social a les escoles bressol municipals*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Save the Children (2019). *On tot comença*. Barcelona.

Save the Children (2020). *Infància en reconstrucció: Mesures per a la disminució de la pobresa a Catalunya en la nova normalitat*. Barcelona.

Save the Children (2021). *COVID-19: Tancar la bretxa. Impacte educatiu i propostes d'equitat per a la desescalada*. Barcelona.

Scandurra, R.; Zancajo, A., i Bonal, X. (2022). «Opting out of neighbourhood schools: The role of local education markets in student mobility». A: *Population, Space and Place*, 28(5), e2542.

Síndic de Greuges (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les colònies escolars*. Síndic de Greuges, Generalitat de Catalunya.

Síndic de Greuges (2015). *Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació*

*infantil (0-3 anys)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Síndic de Greuges (2021a). *El paper dels ajuntaments en la lluita contra la segregació escolar. Propostes relacionades amb els sistemes d'informació municipal, els pactes locals, l'educació 0-3 anys i la planificació educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Síndic de Greuges (2021b). *Pacte contra la segregació a Catalunya. Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Síndic de Greuges (2021c). *L'educació inclusiva a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Síndic de Greuges (2021d). *Informe sobre els drets dels infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Spora (2016). *L'estigma i la discriminació als entorns educatius a Catalunya 2016*. Barcelona: Spora.

Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2020). *Informe 2. Escoles confinades* (núm. 2, recerca escoles confinades). Bellaterra: UAB.

Termes, A. (2020). *Les activitats extraescolars als instituts públics de Barcelona*. Bellaterra: IERMB.

Termes, A. (2022). *Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*. A: *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (178), 143-164.

UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. París: UNESCO.

### 3. Bibliografia

UNESCO (2020a). «COVID-19: with half of world's student population out of school, UNESCO launches coalition to accelerate remote learning solutions». UNESCO.

UNESCO (2020b). «UNESCO 2020 Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis». UNESCO Teacher Task Force.

Vallès-Peris, N. (2022). «Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)». A: *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (Tarabini, A. (coord).), p. 347-388. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Yoshikawa, H.; Aber, J. L., i Beardslee, W. R. (2012). «The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth». A: *American Psychologist*, 67(4), 272-284 (<https://doi.org/10.1037/a0028015>).

Zancajo, A.; Verger, A., i Fontdevila, C. (2021). *La concertada a debat* ([https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/v1/1/lgb-pol190\\_concertada\\_040422.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/v1/1/lgb-pol190_concertada_040422.pdf)).







**Diputació  
Barcelona**

**Àrea d'Educació,  
Esports i Joventut**

---