

EDUCACIÓ

Francesc Pedró

Desembre 2014

Nota. Les opinions expressades en els documents d'aquesta col·lecció corresponen als seus autors. El Pla Estratègic Metropolità de Barcelona no s'identifica necessàriament amb les seves opinions.

ABSTRACT

La demanda de serveis educatius a l'àrea metropolitana de Barcelona és proporcionalment major que a la resta de zones urbanes i entorns rurals de Catalunya; així com la seva oferta de centres i programes també és major i de més qualitat. Però també està més subjecte a condicionants d'entorn com, per exemple, la intensificació de la desigualtat social. Aquest fet explica dades com el 20% d'alumnes que no arriben al mínim de competències establert en l'informe PISA, malgrat que la mitjana catalana en competències de matemàtiques no s'allunya gaire de la mitjana de l'OCDE, i es troba lleugerament per sobre en competències de lectura i lleugerament per sota en competències de ciències.

Partint d'aquesta tendència a la inequitat del sistema educatiu a l'àrea metropolitana de Barcelona, l'autor elabora una diagnosi amb les seves principals mancances, llista les fites o objectius que hauria d'assolir la intervenció de la Generalitat de Catalunya i de la resta d'actors del sistema, i finalment elabora diverses propostes que des de l'administració de l'AMB, i/o amb la col·laboració del PEMB, es poden dur a terme tenint en compte la manca de competències assignades en matèries d'educació.

PARAULES CLAU

educació, sistema d'educació, planificació educativa, educació infantil, educació obligatòria, educació post-obligatòria, formació professional, educació superior, universitat, informes PISA, abandonament escolar, fracàs escolar,

AUTOR

Francesc Pedró és el director de Polítiques Educatives a la UNESCO (París) des del 2011 on el seu equip té cura de les revisions de polítiques nacionals d'educació i, al mateix temps, de la recerca en matèria de polítiques educatives singularment sobre la governança, el lideratge escolar i les polítiques d'avaluació de la qualitat. Anteriorment fou analista polític senior al Centre de Recerca i Innovació Educativa de l'OCDE.

És catedràtic del departament de Polítiques Públiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra des del 2009. Els seus darrers llibres són: *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA* (2010); *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy* (2010), *Tecnología y Educación: lo que funciona y por qué* (2011); *Connected Minds. Technology and Today's Learners* (2012); i *Le numérique: une chance pour l'école* (2013).

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Sentit i limitacions d'una aproximació metropolitana a l'educació	5
La qüestió de les competències polítiques	5
Qualitat i cobertura de les dades disponibles	6
3. Estat i reptes de l'educació a l'àrea metropolitana	6
Característiques generals	7
Els resultats en qualitat i equitat	8
Competències bàsiques	9
Competències dels adults	11
El paper crític de l'educació infantil	12
La formació tecnicoprofessional	14
L'ensenyament superior	16
La perspectiva de les fites europees per al 2020	17
La inversió en educació	21
Recapitulació	22
4. Propostes estratègiques	23
5. Consideracions finals	25
6. Referències	27

1. INTRODUCCIÓ

La missió fonamental dels sistemes educatius, en el sentit més ampli del mot, és la de contribuir al desenvolupament econòmic i social oferint oportunitats per a la formació de les competències. Són les competències les que fan possible que els individus, les societats i les empreses puguin no només aprofitar els recursos que l'entorn posa a la seva disposició, sinó, més a fons, transformar-los tot afegint-hi més valor. La formació és notablement un element clau per assolir una ocupació, però també afecta altres dimensions de la qualitat de vida de les persones. Els individus amb més competències pateixen en menor mesura la xacra de l'atur, gaudeixen millors nivells de salut i tenen un compromís cívic més fort. Les polítiques públiques d'educació són un element clau per garantir la inclusió social dels individus i la capacitat per exercir els seus drets de ciutadania. Una oferta formativa de qualitat per a tothom és un requisit democràtic bàsic i una eina clau per al desenvolupament econòmic i social dels països.

En el cas de Catalunya, i més específicament de l'àrea metropolitana, això és particularment aplicable als dos eixos de desenvolupament econòmic que s'identifiquen ja al Document de bases: els serveis a les persones i les indústries, com més va més vinculades a la innovació. En un entorn internacional de concurrència global, només una població qualificada i competent pot aconseguir que les oportunitats en aquests dos eixos siguin realitat.

Les evidències comparatives internacionals demostren que l'aposta per polítiques d'excel·lència en matèria educativa no es despleguen apropiadament si no consideren, al mateix temps, l'èmfasi en l'equitat. Les oportunitats que els entorns metropolitans ofereixen per al desplegament d'institucions i programes d'excel·lència educativa tenen, però, el contrapès de l'existència, indefectiblement, de condicions contextuais, sovint lligades a les característiques proverbials dels entorns urbans, que dificulten encara més el desplegament d'ofertes educatives apropiadament compensatòries de les desigualtats d'arrel social, econòmica i, com més va més, vinculades a l'origen.

Aquesta doble exigència d'excel·lència en el cultiu del talent i d'equitat inspira aquesta contribució, distribuïda en tres apartats. En primer lloc, es discuteixen les limitacions d'aquest exercici, compte tingut fonamentalment de les dificultats vinculades a l'absència de dades i a la distribució de competències en educació a Catalunya. En segon lloc, es presenta un intent de diagnòstic de l'estat de l'educació a l'àrea metropolitana en vista dels objectius establerts a escala europea en matèria educativa i, també, de les exigències plantejades pels objectius generals del Pla Estratègic Metropolità. Finalment, es fa un esforç per suggerir algunes iniciatives, tant en l'àmbit de la promoció de polítiques públiques com en el de programes i activitats concrets que poden ser el resultat d'iniciatives locals concertades amb el suport d'altres administracions i de la societat civil.

2. SENTIT I LIMITACIONS D'UNA APROXIMACIÓ METROPOLITANA A L'EDUCACIÓ

Inevitablement qualsevol pla estratègic que proposi objectius relacionats amb el desenvolupament econòmic i social tindrà implicacions directes i indirectes sobre el sistema educatiu. Les prioritats fixades sempre es reflectiran en prioritats educatives, que es poden traduir en expectatives quantitatives i qualitatives. Per tant, el component educatiu sempre serà rellevant.

Ara bé, en el context específic de l'àrea metropolitana de Barcelona això planteja almenys dues dificultats substancials. La primera és la limitada capacitat de dissenyar, posar en pràctica i avaluar polítiques públiques d'educació d'àmbit estrictament metropolità per part de les administracions d'àmbit local que ho haurien de fer. La segona dificultat és l'absència de dades en aquelles àrees que presumiblement més interessin als objectius del Pla Estratègic.

La qüestió de les competències polítiques

La qüestió de les competències polítiques en matèria educativa és força controvertida. De fet, des d'una perspectiva internacional es pot afirmar sense cap mena de dubte que Catalunya és un país fortament centralitzat en matèria educativa –això sí, en el límit de les competències que l'actual ordenament jurídic atorga als governs de les comunitats autònomes per contraposició a les que resten en mans del Govern central. Aquesta estructura centralitzada té avantatges i desavantatges, però en l'entorn europeu és difícil de trobar en països de la talla de Catalunya; més aviat, el que predomina a Europa és un aprimament de les estructures centrals i un més gran protagonisme de les autoritats locals (Pedró, 2010).

Res no fa preveure ni a curt ni a mitjà termini una reforma en aquest sentit –cosa que no vol dir que no es pugui promoure. Però, en el marc actual les autoritats locals, i el Consorci d'Educació de Barcelona no n'és una excepció, tenen una capacitat política molt limitada. Poden administrar i gestionar serveis, i en aquest sentit la seva autonomia és notable, però no poden desenvolupar polítiques públiques diferenciades en matèria educativa en els àmbits en què es podria fer una diferència per al conjunt del sistema¹ en relació amb els requeriments d'un pla estratègic, com ara en la definició de competències i avaluació dels aprenentatges, o en la formació, selecció i carrera professional docent (avaluació, suport i incentius).

¹ I no només per a les escoles de titularitat municipal, com és el cas de les de l'Ajuntament de Barcelona.

Qualitat i cobertura de les dades disponibles

La segona dificultat, relativa a l'absència de dades, és en el fons una derivada de l'anterior. Això no vol pas dir que hi hagi absència de dades estadístiques desagregades a escala metropolitana; el que succeeix és que les dades crítiques avui dia no són només les referides a l'accés als diferents nivells o a les taxes de graduació, sinó, per damunt de tot, aquelles que donen idea de la qualitat dels aprenentatges i, en definitiva, dels nivells de competències assolits per la població, singularment durant l'etapa escolar.

La paradoxa és que aquestes dades no són inexistents (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014a) sinó, senzillament, o bé no són recollides per tal de poder ser desagregades (és a dir, amb mostres diferenciades per a l'àrea metropolitana, com és el cas, per exemple, de l'estudi PISA de l'OCDE) o bé, per raons polítiques, s'estima que no han de ser posades a disposició del públic (com és el cas de les dades dels resultats per centres).

Anys enrere això podia haver estat considerat el resultat d'una certa prudència política, donant per fet que els actors del sistema, particularment els docents i les famílies, no sabrien com digerir i interpretar les dades sobre la qualitat de l'educació. Però avui dia no disposar d'aquestes dades és difícilment justificable i la seva absència manté una notable disfunció en el sistema educatiu a escala metropolitana: no es pot gestionar allò que no es pot avaluar.

En definitiva, doncs, tot es redueix a una qüestió ben simple: s'han de poder desenvolupar polítiques públiques en matèria educativa a escala metropolitana? Tot i que la discussió de les alternatives queda fora dels objectius d'aquesta contribució, en arribar al seu final es fan algunes consideracions sobre aquesta qüestió.

3. ESTAT I REPTES DE L'EDUCACIÓ A L'ÀREA METROPOLITANA

La qualitat i quantitat d'informació de què es disposa sobre l'educació a l'àrea metropolitana són, com ja s'ha dit, molt limitades. Les estadístiques actuals continuen oferint dades prou bones sobre les taxes de participació en l'educació, però no

reflecteixen prou bé l'èmfasi actual en el desenvolupament de competències² com correspon al seu valor estratègic.³ La qüestió no és si tothom té accés a l'escola, sinó si s'aprèn prou bé el que cal aprendre i si les oportunitats ofertes no obvien les necessitats de compensació d'inequitats i, més enllà encara, si s'avança en aquests dos terrenys.

Característiques generals

En efecte, les dades disponibles, tant de l'Idescat com del Consorci d'Educació, ofereixen una perspectiva clara sobre alguns elements distintius de la provisió educativa a l'àrea metropolitana i, en canvi, absolutament insuficient pel que fa a aspectes com ara la qualitat o l'equitat de la provisió, elements per als quals cal recórrer a altres fonts.

Algunes de les característiques bàsiques de l'estat de l'educació a l'àrea metropolitana són les següents:

1. En relació amb el conjunt del país, l'àrea metropolitana concentra la demanda més gran d'educació i, al mateix temps, l'oferta més diversificada i completa. Això és evident i consistent per a tots i cadascun dels nivells i modalitats d'educació formal: des de l'educació infantil fins a la universitària i d'adults, més en general.
2. Les característiques peculiars d'urbanització i de concentració de població típiques de les zones metropolitanes donen com a resultat un risc més gran d'inequitats i d'ineficiències, i Barcelona no n'és una excepció. Arreu dels països desenvolupats és generalment a les grans ciutats on es troben els centres educatius que excel·leixen i també els que tenen més problemes de qualitat.

² Internacionalment sembla que la definició que ha tingut més disseminació és la del Projecte DeSeCo, en el qual s'inspirà PISA, segons el qual una competència és l'habilitat de complir exigències complexes amb èxit mitjançant la mobilització dels requisits psicossocials (Rychen; Salganik, 2003). Així, es posa èmfasi en els resultats que l'individu aconsegueix a través de l'acció, selecció, o manera de comportar-se segons les exigències, per exemple, relacionades amb un lloc professional, un paper social o un projecte personal concret. Aquesta definició funcional o orientada en funció de la demanda, però, s'ha de complementar amb la contextualització de l'estructura de competència interna: cada competència correspon a la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements (inclosos coneixements tàcits), motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que conjuntament poden mobilitzar-se perquè l'acció presa en una situació determinada pugui ser eficaç. Per tant, les expressions *competència* i *habilitat* no es fan servir com a sinònims. L'expressió *competència* (un concepte holístic) es refereix a un sistema complex d'acció que engloba coneixement i components tant cognitius com no cognitius, mentre que l'expressió *habilitat* s'empra per definir l'habilitat per realitzar una acció motriu i/o una acció cognitiva, en gran mesura referida a habilitats cognitives (Bolívar; Pereyra, 2006).

³ Si no és que s'accepten com a *proxies* els nivells de graduació, cosa que seria, en el context d'un pla estratègic, un error.

3. Cal fer menció especial del fenomen de la migració, no tant perquè la seva dimensió sigui comparativament més gran a Barcelona que a altres grans urbs, sinó perquè es tracta d'una novetat relativament recent i que ha exigint un esforç d'adaptació molt més gran, i amb immediatesa, que a altres grans capitals europees.

Els resultats en qualitat i equitat

Però, què es pot dir de la qualitat i de l'equitat? Ara per ara el diagnòstic que es pot fer a l'àrea metropolitana és molt limitat per l'absència de dades. Hi ha, però, alguns indicadors d'abast metropolità que es poden completar amb estimacions a partir de dades del conjunt del país.

Els indicadors d'abast metropolità sobre la qualitat de l'educació procedeixen fonamentalment de dues fonts d'avaluació externa:⁴ les avaluacions de les competències bàsiques escolars realitzades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya,⁵ tant de primària com de secundària, i, en segon lloc, els resultats de les proves d'accés a la universitat (PAAU).⁶ Les dades resultants són consistents i menen al mateix diagnòstic:

1. En relació amb el conjunt del país, els resultats de l'àrea metropolitana són sempre superiors a la mitjana nacional i, sovint, es tracta de l'àmbit territorial on els resultats són els millors. Això s'aplica tant als resultats de les competències bàsiques escolars com als de les PAAU.
2. Ara bé, també per regla general, els resultats per al conjunt del país i també per a l'àrea metropolitana són inferiors als que serien desitjables pel que fa a l'adquisició de competències bàsiques. Això és especialment evident en el cas de la llengua anglesa, les ciències i les matemàtiques, tant a primària com a secundària.

⁴ Hi ha també dades procedents de les avaluacions internes de les mateixes institucions educatives, però les seves característiques (fonamentalment, a causa de la manca de criteris compartits d'avaluació i de la validació externa) no les fan apropiades per ser agregades territorialment.

⁵ Els resultats es publiquen regularment a: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/estudis.

⁶ Els resultats de les PAAU, i la seva anàlisi, es publiquen a: <https://accenet.gencat.cat/accenet>.

Competències bàsiques

Aquests resultats adquireixen una dimensió diferent quan es posen en perspectiva internacional, cosa que es pot fer, fonamentalment a partir d'estimacions, gràcies als resultats dels estudis PISA de l'OCDE.⁷ Dissortadament, la configuració de la mostra de Catalunya en aquests estudis no permet la desagregació de les dades per comarques o ciutats. Però, compte tingut del que mostren els estudis de competències bàsiques, es pot estimar que els resultats de l'àrea metropolitana a PISA serien sempre lleugerament superiors a la mitjana nacional (encara que és impossible de saber si ho serien de manera estadísticament significativa).

En qualsevol cas, els resultats de Catalunya a PISA 2012 es poden resumir de la manera següent (Bonal; Castejón; Zancajo; Castel, 2015; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014a):

- **Catalunya manté estables els resultats en matemàtiques i lectura, però s'observa un lleuger descens en el cas de les ciències.** Catalunya obté 493 punts en matemàtiques, molt a prop de la mitjana de l'OCDE (494) i 9 punts per sobre la mitjana espanyola (484). En el cas de la comprensió lectora, Catalunya, amb 501 punts, se situa per sobre la mitjana de l'OCDE (496) i del conjunt d'Espanya (488). En ciències, els alumnes catalans obtenen 492 punts, puntuació per sota la mitjana espanyola (496) i per sota el conjunt de països de l'OCDE (501).
- **1 de cada 5 alumnes catalans tenen un baix nivell de competències.** El 20% dels alumnes catalans no assoleixen les competències en matemàtiques considerades mínimes. Això situa Catalunya prop de la mitjana de l'OCDE (23%), però lluny de l'objectiu europeu per al 2020, situat al 10%.

⁷ L'estudi PISA (Programme for International Student Assessment) és una avaluació internacional promoguda per l'OCDE des de l'any 2000 en què s'avaluen les competències de l'alumnat de quinze anys en tres àmbits específics: les matemàtiques, la lectura i les ciències. Les proves realitzades pretenen conèixer la capacitat dels alumnes per posar en pràctica els continguts escolars en situacions de la vida quotidiana (OECD, 2014).

- **L'excel·lència continua sent una assignatura pendent per al sistema educatiu català.** Només el 8,7% de l'alumnat català assoleix nivells en matemàtiques considerats d'excel·lència, per sota la mitjana de l'OCDE (12,6%) i lluny de països com Corea i el Japó, que se situen per sobre del 20%.
- **L'alumnat d'origen immigrant obté resultats inferiors.** A Catalunya, aquestes diferències són de 71,5 punts, més de dues vegades superiors que la mitjana dels països de l'OCDE, situada en 31,3 punts.

El que és important de remarcar és que no existeix una relació entre el percentatge d'estudiants d'origen immigrant i la puntuació mitjana d'un sistema educatiu, com han demostrat les diferents onades dels estudis PISA (OECD, 2013a). El percentatge d'alumnat d'origen immigrant no es mostra com un factor explicatiu de la nota mitjana que obtenen els diferents sistemes educatius avaluats, tant des del punt de vista de la comparació internacional com entre comunitats autònomes. Tot i que la presència d'alumnat d'origen immigrant suposa un repte per a qualsevol sistema educatiu, els resultats de l'estudi PISA han demostrat que alguns països i comunitats autònomes han estat capaços d'implementar polítiques que permeten la gestió eficaç de la diversitat dins dels seus centres derivada de la immigració.

Els resultats obtinguts pels alumnes catalans són, doncs, similars als d'altres països desenvolupats. Tot i que el nivell de rendiment dels alumnes catalans té un ampli marge de millora, els resultats de Catalunya són propers a la mitjana de l'OCDE, i, per tant, això és probablement també predicable de l'àrea metropolitana. Ara bé, també és veritat que el sistema educatiu català no garanteix encara un nivell mínim de competències per a tots els alumnes. Calen estratègies decidides per reduir el percentatge d'alumnes que se situa en nivells baixos de rendiment i assegurar que tots els estudiants assoleixen les competències bàsiques. Com han mostrat diversos estudis (OECD, 2009), el baix nivell de rendiment a PISA està estretament associat al fracàs escolar i a la probabilitat d'abandonar prematurament els estudis i, a la llarga, té un gran impacte sobre el desenvolupament econòmic. En aquest sentit, caldria potenciar l'efecte compensatori del sistema educatiu sobre les desigualtats educatives.

Competències dels adults

Seria bo poder completar aquesta perspectiva amb una anàlisi comparativa internacional de les competències de la població activa, i no només dels joves escolaritzats. Dissortadament, l'oportunitat de l'estudi PIAAC⁸ de l'OCDE s'ha deixat passar i, malgrat existir una mostra espanyola, no hi va haver mostra específica ni per a Catalunya ni per a l'àrea metropolitana. Tot i així, serà bo resumir breument els resultats d'aquest estudi per al cas espanyol. Breument:

- **El nivell de competències de la població adulta és baix per comparació als països de l'OCDE.** Probablement no podia ser d'una altra manera tenint en compte la història contemporània espanyola, però el cert és que els resultats espanyols són els més baixos de tots els països participants a l'estudi en competències matemàtiques i els segons més baixos en competència lectora, molt lluny, per tant, de la mitjana de l'OCDE.
- **El nivell de competències de la població adulta ha crescut enormement en dues generacions.** En efecte, després de Corea, Espanya és el país que ha experimentat un progrés educatiu més gran en la mostra PIAAC. Si es comparen els adults d'edat més avançada (55-64 anys) amb els més joves (16-24 anys) es pot comprovar un gran salt en el nivell de qualificacions i competències. En dues generacions el sistema educatiu ha aconseguit proporcionar qualificacions i competències a la població general que fins al moment no havia assolit.
- **També aquí, les competències són una assegurança contra l'atur.** A Espanya els adults que tenen un nivell de competències més alt (nivells 4-5) presenten una taxa d'atur molt més baixa que els adults amb un nivell de competències baix (nivells 1 o inferior). Encara que aquesta diferència també es troba a la resta de països, a Espanya les diferències entre aquests dos col·lectius és molt més acusada. De manera que es demostra que nivells de qualificacions alts que condueixin a un alt nivell de competències assegurin millor un lloc de treball.

⁸ Programa Internacional per a l'Avaluació de les Competències dels Adults (PIAAC) de l'OCDE, també conegut com el PISA per a adults, avalua el rendiment en comprensió lectora i matemàtiques de la població de setze a seixanta-cinc anys de vint-i-tres països. Els primers resultats es van presentar l'any 2013 (OECD, 2013b).

- **Tot i així, hi ha un notable desaprofitement de talent.** Encara que els adults i joves que tenen un nivell de competències més elevat aconsegueixen protegir-se millor contra l'atur, no es poden escapar tan fàcilment de la sobrequalificació. Segons les dades del PIAAC, Espanya presenta una alta proporció de treballadors que ocupen un lloc de treball per a l'exercici del qual posseeixen unes competències més elevades de les necessàries. Aquests resultats plantegen el desaprofitement de talent de la població adulta, ja que el mercat de treball espanyol ofereix poques posicions per a les quals es requereixi un nivell de competències elevat.

Convé recordar aquí que els països amb millors resultats al PIAAC (Finlàndia, el Japó, Dinamarca i Noruega) combinen sistemes de formació inicial d'elevada qualitat amb formació per a la població adulta (tant ocupada com a l'atur) de gran cobertura i qualitat. Una formació inicial sòlida és un requisit necessari però no suficient per a la vida adulta. Els canvis en la societat i en el món del treball obliguen els governs i les empreses a oferir oportunitats de formació de qualitat a la població adulta al llarg de la seva vida.

Per aquesta raó, la igualtat d'oportunitats en l'accés a una formació de qualitat hauria de ser una prioritat de les autoritats educatives. Les diferències més importants de rendiment en matemàtiques i lectura entre la població adulta s'observen entre ciutadans del mateix país i no entre països. L'origen socioeconòmic, l'edat i l'ètnia són els determinants principals de les competències dels individus. Alguns països combinen nivells elevats d'excel·lència i equitat educativa (el Japó, Austràlia i els Països Baixos). Això demostra, per tant, que les polítiques de formació poden actuar sobre aquests dos elements si centren els seus esforços en les poblacions més vulnerables.

El paper crític de l'educació infantil

L'educació infantil s'ha incorporat recentment als debats estratègics sobre l'educació a escala internacional, però ho ha fet d'una manera aclaparadora. Convé recordar, en aquest sentit, que l'exigència de formació professional superior per exercir en aquest subsector ha estat, per comparació a la resta, la més recent. Davant de l'evidència empírica internacional això pot semblar paradoxal perquè està demostrat que la inversió en educació infantil és, de llarg, la que té un retorn més elevat –superior fins i tot en comparació amb l'educació superior. I això en un triple sentit (Vandell, 2010).

En primer lloc, pel caràcter basal que té en l'aprenentatge de les eines fonamentals, singularment del llenguatge, que després s'empraran en l'educació escolar i, de fet, al llarg de tota la vida; un bon aprenentatge d'aquests fonaments, utilitzant mecanismes apropiats d'identificació de necessitats especials i d'intervenció, redueix significativament el risc de fracàs escolar més endavant. Per això és tan important insistir en la capacitat dels professionals que hi treballen. En segon lloc, és també el període en el qual s'estableixen els fonaments de la socialització, una qüestió tremendament important en el context de societats multiculturals. I, en tercer lloc, és el subsector educatiu en què, de fet, més sentit i efecte tenen les polítiques compensatòries perquè és en aquest nivell on més es pot fer una diferència (Pedró, 2012). Per tot això no és estrany que hi hagi veus que comencin a demanar una cosa que podria semblar paradoxal per a una etapa educativa no obligatòria: que s'augmenti més encara el nivell de qualificació per exercir professionalment en aquest subsector i que es reconegui salarialment la importància crítica del treball educatiu en l'etapa infantil (OECD, 2012).

No hi ha cap mecanisme per avaluar la qualitat relativa de l'actual provisió d'educació infantil. Les dades disponibles mostren, però, alguns elements que demanen una reconsideració estratègica:

1. Les xifres de participació són relativament elevades a partir dels tres anys d'edat, particularment a l'àrea metropolitana. De fet se supera amb escreix una de les fites europees (*vegeu més endavant*), ja que molt més del 40% dels infants de quatre anys d'edat o més estan escolaritzats a Catalunya, encara que no necessàriament en la xarxa pública.
2. Malgrat els esforços realitzats per nombrosos ajuntaments els darrers anys, bona part de l'oferta educativa per sota dels quatre anys d'edat és finançada directament i majoritàriament per les famílies. Més encara, la participació privada en el finançament de l'educació infantil a Catalunya és, en percentatge, superior a la que es dona en el finançament de l'educació superior. Això planteja un problema important d'equitat per al conjunt del sistema escolar.
3. Encara que no hi ha dades disponibles, sembla clar que una de les implicacions del finançament majoritàriament privat de l'educació infantil és que les famílies sense recursos, els infants de les quals haurien de ser els primers beneficiaris de polítiques compensatòries en aquest nivell, estan condemnades a taxes de participació molt baixes en absència d'una provisió pública universal. Com han assenyalat tant el Síndic de Greuges com la UNICEF, la probabilitat que un infant estranger faci educació infantil és aproximadament la meitat de la d'un infant autòcton (Trunó, 2012).

4. Addicionalment, cal preguntar-se si les diferències entre municipis en l'oferta educativa per a aquest nivell dins de l'àrea metropolitana són justificables en el context d'una reflexió estratègica sobre l'educació.

Per totes aquestes raons sembla inevitable concloure que l'àrea metropolitana hauria de promoure un espai de debat i discussió que conduís a un plantejament estratègic concertat d'aquesta important oferta educativa pel seu impacte tant sobre l'escolarització futura, notablement perquè redueix la propensió al fracàs escolar, com sobre l'equitat d'oportunitats educatives.

La formació tecnicoprofessional

De nou es tracta d'una oferta educativa de la qual no existeixen mecanismes d'avaluació de la qualitat de les competències adquirides, malgrat tractar-se d'un problema reiteradament assenyalat per diferents organismes internacionals com ara la Comissió de la Unió Europea o l'OCDE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, NESSE, 2010). La seva estreta vinculació a la dinàmica econòmica i laboral local dificulta que existeixi una aproximació comuna i validada internacionalment a l'avaluació de les competències tecnicoprofessionals –una qüestió que es retrobarà més endavant en examinar la situació de l'ensenyament superior.

Al costat de l'educació infantil, la formació tecnicoprofessional és també un subsector en el qual convé estratègicament augmentar les taxes de participació. I això no només per les necessitats intrínseques del mercat de treball, sinó, més a fons, també per interès dels mateixos joves. En efecte, la situació actual mostra els aspectes següents (Valiente; Zancajo; Tarriño, 2014):

- A Catalunya la majoria dels joves que continuen estudis més enllà de l'escola obligatòria opten per estudis de tipus general o acadèmic (batxillerats). El resultat final és que en cada cohort de joves que segueixen estudiant no és la majoria la que tria opcions de formació tecnicoprofessional, justament la situació contrària a la de la resta de països europeus i que és més apropiada a les característiques de la piràmide ocupacional en països com el nostre. Les raons que expliquen aquest diferent balanç no són intrínsecament pedagògiques sinó socials (valoració) i laborals (fórmules de contractació i de progressió de carrera amb prou incentius).

- En definitiva, tot això es tradueix en una manca de professionals amb nivells intermedis de qualificació (22,9%, ben inferior al percentatge de professionals amb nivells superiors de qualificació, que és del 33%), a causa d'una taxa anòmala i poc sostenible de persones amb qualificacions baixes del 44,6% (19% superior a la mitjana europea).
- Aquesta situació no té tendència a millorar i són ben poques les persones que aprofiten les poques oportunitats de formació posterior al llarg de la vida. Només una de cada deu persones d'entre 25-64 anys es continua formant.
- Paradoxalment, a Catalunya hi ha una bossa molt important de joves en situació d'abandonament educatiu prematur⁹ dels estudis postobligatoris (*vegeu mes endavant*) a l'entorn del 25% (Consell de la Unió Europea, 2011). I aquesta bossa no prové pas de les files de la formació tecnicoprofessional, sinó de la formació acadèmica. Per consegüent, és clar que una de les fórmules per combatre aquest abandonament prematur és, precisament, reconduir un percentatge més gran de joves cap a la formació tecnicoprofessional, en la qual tant la durada (més curta) com la immediatesa de la relació amb el mercat laboral acostumen a ser incentius per concloure la formació, si més no per comparació als batxillerats.

A Catalunya s'ha fet molt els darrers anys per revitalitzar la formació tecnicoprofessional. En la darrera dècada els estudis de tipus professional són els que més han crescut entre la població adulta, en especial els CFGS.¹⁰ Malgrat que els indicadors d'inserció segueixen sent bons, amb la crisi econòmica, la inserció laboral de les persones graduades en formació professional ha caigut gairebé vint punts, tot i que ha crescut deu punts el percentatge de persones graduades en formació professional que continuen estudiant.

⁹ És important remarcar que la definició d'*abandonament escolar prematur* proposada per la Comissió de la Unió Europea es refereix al percentatge de joves que deixa d'estudiar no havent assolit cap altra titulació que la corresponent a l'ensenyament secundari obligatori. Per tant, va molt més enllà de l'abandonament escolar a l'ensenyament secundari obligatori, que ja és, en el cas català, molt superior als valors europeus.

¹⁰ Cicle Formatiu de Grau Superior.

En particular, a l'àrea metropolitana es disposa d'instruments per facilitar el desenvolupament de polítiques informades en un context de concertació amb els agents socials. Els estudis i informes de progrés de la Fundació BCN Formació Professional en són un bon exemple, així com els seus programes i iniciatives. La peculiar regulació d'aquesta oferta educativa, fortament centralitzada, fa difícil imaginar el desenvolupament de polítiques de formació tecnicoprofessional específiques per a l'àrea metropolitana; en canvi, sí que sembla adient imaginar aquest espai com un veritable laboratori d'innovació. I, en aquest sentit, cal reafirmar algunes propostes que ja s'han fet (Blanes; Pla; Castillo; 2014), particularment les següents:

- De la mateixa manera, millorar la informació sobre la formació tecnicoprofessional al món de l'empresa, en particular en els sectors de l'activitat econòmica que l'àrea metropolitana considera estratègics.
- Construir entre tots els agents implicats un model propi d'aquest tipus d'alternança, o de formació professional dual (que actualment té una oferta molt limitada), que respongui a les possibilitats i necessitats de l'àrea metropolitana.
- Convertir els marcs de referència europeus, tant de qualificacions (EQF) com de qualitat (EQARF), en referències compartides efectives, tant des del mateix sistema educatiu com des del mercat de treball.

L'ensenyament superior

L'àrea metropolitana té una concentració inusual de centres universitaris, públics i privats, que és, en si mateixa, una gran oportunitat. Ho és en termes de possibilitats de formació per als habitants de l'àrea, en primer lloc; també en impacte econòmic directe i indirecte tant per les activitats de formació com, igualment, de recerca i la seva traducció en potencial d'innovació. Les universitats en són prou conscients, però la particular dinàmica de cooperació i de concurrència que s'estableix entre elles fa difícil trobar espais de concertació estratègica que singularitzin les finestres d'oportunitats a escala de l'àrea metropolitana i que se superposin als que ja existeixen a escala nacional.

Qualsevol anàlisi, però, farà bé de recordar la manca de dades objectives sobre la qualitat de les competències adquirides o, dit d'una altra manera, la incapacitat de qualificar objectivament l'oferta formativa de les universitats de l'àrea metropolitana en el context del país o internacional. Els rànquings internacionals existents valoren un seguit de paràmetres més vinculats, en general, a la recerca que no pas a la formació i, en tot cas, no diuen res de la qualitat de les competències adquirides pels graduats. Val a dir que, a diferència del que passa

en la formació tecnicoprofessional, existeixen mecanismes col·legials i concertats d'avaluació de la qualitat de l'oferta formativa universitària, tant per la vigilància que exerceixen directament algunes professions col·legiades com per part de les mateixes institucions universitàries, que, malgrat el seu estatut autònom, han arribat a generar mecanismes eficients i independents d'assegurament de la qualitat a escala de país i també per al conjunt de l'Estat espanyol.

Aquesta densitat de l'oferta formativa universitària es tradueix, al mateix temps, en unes taxes de participació a l'educació superior molt elevades (*vegeu més endavant*) i que, de vegades, han estat titllades d'excessives, sobretot en vista de les oportunitats reals que ofereix el mercat laboral per a alguns graus universitaris, i, per contrast, pel menor atractiu que sembla tenir la formació tecnicoprofessional. No seria lògic, doncs, pensar a augmentar l'oferta de places universitàries, ni la de centres, però sí que ho podria ser obrir espais de concertació a escala metropolitana per tal de facilitar un millor diàleg entre els centres i les necessitats i oportunitats a escala de l'àrea metropolitana.

És veritat que, per la seva pròpia definició, els centres universitaris tenen la vocació d'anar més enllà de l'àmbit local, atraure talent i, al mateix temps, operar en xarxes internacionals d'abast global, singularment en l'àmbit de la recerca. Això no obstant, resulta evident que l'àrea metropolitana és un espai que ha de propiciar la cooperació en aquells dominis en els quals pot afegir valor. La marca «Barcelona» és, en aquest sentit, prou reconeguda internacionalment en l'àmbit universitari i convé continuar fent esforços per tal que, en la mesura de les necessitats que els mateixos centres i membres de la comunitat universitària metropolitana palesin, es trobin mecanismes i canals adients per continuar i ampliar la imatge que la marca té a escala internacional.

La perspectiva de les fites europees per al 2020

Totes aquestes consideracions relatives a la qualitat de l'oferta formativa han de ser completades amb la perspectiva dels objectius polítics que en matèria educativa la Unió Europea ha aconseguit de consensuar en l'horitzó 2020. Aquest marc de referència és molt rellevant per al desenvolupament del Pla Estratègic, perquè va establir ja l'any 2000 un sistema específic consistent en setze indicadors bàsics i va fixar cinc metes clau que s'havien d'aconseguir l'any 2010:

- Reduir l'abandonament escolar prematur fins al 10%.
- Disminuir com a mínim en un 20% el percentatge de joves amb resultats pobres en lectura.

- Aconseguir que com a mínim el 85% dels joves compleixin l'ensenyament secundari postobligatori.
- Incrementar com a mínim en un 15% el nombre de graduats superiors en matemàtiques, ciències i tecnologia, i reduir al mateix temps els desequilibris de gènere.
- Aconseguir que el 12,5% de la població adulta prengui part en activitats d'educació permanent.

L'informe de progrés del 2010 va presentar uns resultats preocupants. Si bé van millorar de manera general els resultats en matèria d'educació i formació a la UE, el progrés va ser massa lent, la qual cosa es va traduir en el fet que no es van aconseguir la major part dels objectius de reforma establerts per al 2010. En concret, solament es va aconseguir l'objectiu d'incrementar el nombre de graduats en matemàtiques, ciències i tecnologia. No es van aconseguir tres objectius, malgrat els avanços assolits: la participació d'adults en l'aprenentatge permanent, la reducció del percentatge d'abandonament escolar i l'increment del nombre de joves que finalitzen el segon cicle d'ensenyament secundari. A més, un dels objectius fins i tot es va deteriorar des del 2000: els resultats en capacitat lectora dels joves de quinze anys, ja que entre els anys 2000 i 2009 (última dada disponible abans de l'informe de progrés de la UE) la proporció de joves de quinze anys d'edat amb resultats pobres en lectura de fet va augmentar i va passar del 21,3% al 24,1%.

Si la perspectiva s'amplia per incloure altres indicadors, la bona notícia és que els resultats positius s'amplien, ja que s'inclou l'increment del nombre d'infants escolaritzats per sota dels sis anys d'edat, així com la participació global en l'educació inicial i els nivells educatius dels ciutadans de la UE en general. El nombre d'adults en edat de treballar (de 25 a 64 anys) amb baix nivell educatiu s'ha reduït en més d'un milió a l'any des del 2000. No obstant això, encara són 77 milions d'adults, és a dir, aproximadament el 30 % per a la UE en el seu conjunt. Altres àmbits en els quals s'han aconseguit avanços inclouen l'aprenentatge d'idiomes a les escoles i la mobilitat dels estudiants en l'educació terciària, que s'ha incrementat més del 50% des del 2000.

Cal reconèixer que l'esforç de transparència realitzat per la Comissió és molt lloable i tant de bo el principi que les polítiques educatives han de traduir-se en resultats observables es posés en pràctica també en l'escena nacional. No només els debats polítics guanyarien en profunditat gràcies a les evidències, sinó que seria possible avaluar les polítiques d'una manera més objectiva. No obstant això, és deplorable que la sortida proposada pels governs davant aquesta decebedora realitat hagi consistit en una fugida cap endavant. Quan al maig del 2010

ja era evident que les metes per al 2010 no s'aconseguirien ni de lluny, es van proposar noves metes... per al 2020. Aquestes noves metes van ser:

- Escolaritzar almenys el 95% dels alumnes amb edats compreses entre els quatre anys d'edat i l'edat d'inici de l'escolaritat obligatòria.
- La taxa d'abandonament escolar ha de reduir-se fins a menys del 10%.
- El percentatge d'alumnes de quinze anys d'edat amb resultades pobres en lectura, matemàtiques i ciències ha de ser inferior al 15%.
- Un mínim del 40% de la població d'entre trenta i trenta-quatre anys d'edat ha de tenir estudis superiors.
- Un mínim del 15% de la població adulta ha de prendre part en activitats d'educació permanent.

És en aquest sentit que una comparació entre els resultats dels indicadors per al conjunt del país i per a l'àrea metropolitana amb l'evolució a escala europea pot ser molt il·lustrativa i, implícitament, pot ajudar a establir fites raonables i alineades amb els objectius estratègics europeus en el Pla Estratègic, cosa que es fa en l'apartat següent. La taula següent mostra les darreres dades disponibles.

<i>Indicadors associats als objectius europeus</i>	<i>Grup d'edat</i>	<i>Any</i>	<i>Àrea metropolitana</i>	<i>Catalunya</i>	<i>Espanya</i>	<i>UE</i>	<i>Fita UE 2020</i>
Població amb edats compreses entre els 20 i els 24 anys que ha assolit, com a mínim, el nivell d'educació secundària postobligatòria	20-24	2012	n. d.	64,89%	62,80%	80,30%	85%
Població amb edats compreses entre els 30 i els 34 anys amb estudis universitaris o equivalents	30-34	2012	n. d.	41,80%	40,10%	35,70%	40%
Abandonament prematur dels estudis	18-24	2012	n. d.	24,00%	24,90%	12,80%	10%
Percentatge de persones amb edats compreses entre els 25 i els 64 anys que participen en cursos de formació	25-64	2012	n. d.	8,80%	10,70%	9,00%	15%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

La situació relativa de Catalunya i de l'àrea metropolitana respecte de les fites europees mereix alguns comentaris perquè les dades permeten inferir algunes conclusions importants sobre la demanda d'educació i la capacitat de retenció del sistema.

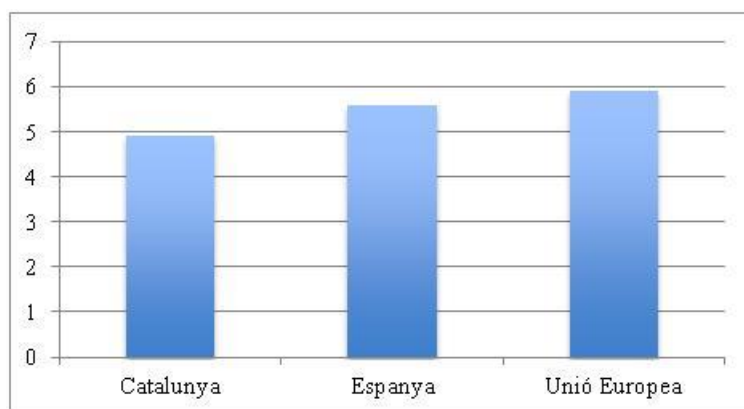
En primer lloc, destaca clarament que hi ha un problema greu quant a la demanda d'educació. Aquest problema té dimensions diferents. Per una banda, la participació en educació és baixa tant per part dels joves com dels adults. A Catalunya el percentatge de joves que ha assolit com a mínim el nivell d'educació secundària postobligatòria es troba vint punts per sota de la fita europea per al 2020 i uns quinze en relació amb la mitjana europea, la qual cosa vol dir que cada any que passa augmenta la distància entre la producció de joves amb nivells alts d'educació entre Catalunya i Europa –això sí, és superior a la dada espanyola. En el cas dels adults la diferència no és tan significativa respecte de la mitjana europea, però sí respecte de la fita europea, d'acord amb la qual caldria doblar a Catalunya la participació d'adults en activitats de formació d'aquí al 2020.

Però, d'altra banda, hi ha una segona dimensió que també cal considerar, encara que no quedi reflectida directament a la taula: l'orientació de la formació dels joves que efectivament continuen educant-se més enllà de l'escola obligatòria. És aquí on continua persistint el dèficit atàvic de la formació tecnicoprofessional a Catalunya: mentre que a escala europea la majoria dels joves del grup d'edat 16-18 anys opten per formacions professionalitzadores, a Catalunya la majoria dels joves s'orienta cap a la formació acadèmica. Això pot semblar secundari, però té importants implicacions sobre el mercat laboral i la seva capacitat de donar sortida a la demanda de competències per part de les empreses. És clar que això té el seu contrapunt en el percentatge de la població (30-34 anys) que té estudis universitaris o equivalents, atès que es tracta de l'indicador en què les dades catalanes són superiors a la mitjana europea i, a més, se situen per sobre ja de la fita europea.

En segon lloc, hi ha la qüestió de la retenció del sistema, és a dir, la seva capacitat d'aconseguir que els joves (18-24 anys) es continuïn educant fins a assolir una qualificació postsecundària. Aquest no és un problema menor, que, en el cas de Catalunya, comença ja abans amb l'abandonament escolar durant l'ensenyament obligatori. Diferents raons poden explicar aquesta situació, començant pels incentius per incorporar-se al mercat laboral sense una qualificació apropiada i acabant per la qualitat dels processos i, en general, de la prestació educativa que els joves reben. Les xifres per a Catalunya són esfereïdores (24% d'abandonament prematur), atès que doblen les europees, i haurien de reduir-se dràsticament a menys de la meitat per tal d'assolir la fita europea.

La inversió en educació

Òbviament, tots aquests indicadors fan referència als resultats, però són en bona mesura en funció no només del context sinó també dels *inputs*. És per això que convé recordar quin és el nivell d'inversió pública en educació, sobretot arran de la crisi, cosa que es reflecteix en el gràfic següent (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014b).



Gràfic 1. Inversió pública en educació en relació amb el PIB (2012).

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

El gràfic és prou explícit en aquest sentit i demostra que la inversió pública és encara baixa a Catalunya per comparació no ja a la mitjana europea sinó, fins i tot, a la dada espanyola. Però cal tenir en compte que la inversió pública no ho és tot, atesa la peculiar configuració del finançament escolar a Catalunya, amb escoles concertades que, de fet, no són gratuïtes i demanen el pagament de les famílies. La qüestió és que la inversió de les famílies en educació supleix amb escreix la falta d'inversió privada, la qual cosa, com han mostrat nombrosos estudis, té dissortats efectes sobre l'equitat del sistema que lluny de ser comprensiu es comporta com un de socialment diferenciat i, per tant, segregador.

Recapitulació

Arribats en aquest punt convé, primer de tot, recapitular les dades més evidents del diagnòstic anterior. Breument, la situació de l'educació a l'àrea metropolitana es caracteritza pels trets següents:

1. Baixes taxes de participació en educació, més enllà de l'escola obligatòria.
2. Elevades taxes d'abandonament prematur de l'educació, tant a l'escola obligatòria com a la postobligatòria.
3. Resultats mitjans, equiparables a la mitjana de l'OCDE, en competències bàsiques en les àrees de llengua, matemàtiques i ciències.
4. Resultats insuficients en competències bàsiques en llengua anglesa.
5. Falta d'equitat expressada en els diferencials de resultats entre alumnes migrants i no migrants.
6. Excessiu pes de la formació acadèmica per comparació a la formació tecnicoprofessional, que es tradueix en una preferència més reduïda per aquesta darrera.
7. Elevat nombre de graduats universitaris.

Aquests trets no són només específics de l'àrea metropolitana, sinó comuns al conjunt del país, i, en aquesta mesura, millors que la mitjana espanyola, però inferiors a les mitjanes europees. També en termes generals es pot predicar que, respecte de la situació nacional, les característiques de l'educació a l'àrea metropolitana són millors que les de qualsevol altra demarcació o comarca, però això no vol dir que siguin òptimes, i, per tant, com mostra la comparació amb Europa, hi ha força camí per recórrer.

4. PROPOSTES ESTRATÈGIQUES

Per tal d'organitzar el que podrien ser objectius estratègics és convenient no perdre de vista l'horitzó europeu, si més no com una referència. De fet, si el Pla Estratègic vol tenir un alineament amb les fites europees i, al mateix temps, transformar-se en una referència a escala internacional, caldrà predicar uns objectius en l'horitzó 2025 que consolidin el paper que l'educació pot tenir en relació amb les línies mestres del Pla. Per aquesta raó sembla oportú que els objectius siguin més amplis que els que s'ha fixat la Unió Europea per al 2020, però el realisme també condueix a considerar realísticament quina és la situació de partida i els valors actuals dels indicadors principals a l'àrea metropolitana.

D'altra banda, convé completar aquests objectius amb d'altres que vagin més enllà d'aquest horitzó amb la finalitat de millorar la qualitat i l'equitat de l'educació a l'àrea metropolitana. Per a aquests altres objectius no és fàcil establir comparacions a escala europea, i cal centrar-se, per consegüent, en les necessitats internes de millora del mateix sistema.

Així, doncs, s'ofereixen a continuació algunes propostes estratègiques en l'horitzó 2025, incloent-hi indicadors, que donen sortida a aquests requeriments, agrupades en temes clau.

1. Participació en educació. La primera qüestió és augmentar les taxes de participació en educació. Si no s'actua ràpid en aquesta línia es corre el risc d'augmentar la distància que separa l'àrea metropolitana dels països i ciutats més desenvolupats. Es proposen tres indicadors:

- Augmentar les taxes de participació a l'educació infantil i doblar la participació dels infants en situació de risc de vulnerabilitat. Això exigiria un augment dels esforços públics i una acció concertada entre els ajuntaments de l'àrea metropolitana.
- Augmentar el percentatge de la població amb edats compreses entre els 20 i els 24 anys que ha assolit, com a mínim, el nivell d'educació secundària postobligatòria (professional o acadèmica) per situar-lo al 85% (fita europea per al 2020).
- Augmentar el percentatge de persones amb edats compreses entre els 25 i 64 anys que participen en cursos de formació fins arribar al 15% (fita europea per al 2020).

2. **Retenció del sistema.** L'objectiu principal aquí és combatre l'abandonament escolar i la no-compleció dels estudis postsecundaris. Es proposen dos indicadors:
 - a. Reduir l'abandonament escolar a l'ensenyament obligatori a menys del 2%.
 - b. Reduir el percentatge de joves de 18 a 24 anys que abandonen el sistema sense cap qualificació al 10% (fita europea en relació amb l'abandonament escolar prematur per al 2020).
3. **Competències bàsiques.** L'objectiu ha de ser millorar les dades d'assoliment de les competències bàsiques, a primària i a secundària, fins a aconseguir que el 75% dels alumnes les assoleixin. Aquest és un repte majúscul i, probablement, el més important de tots.
4. **Equitat.** Un objectiu raonable en aquest àmbit és situar el 2025 el diferencial de punts en competències bàsiques entre alumnes migrants i no migrants exactament en la mitjana europea, i, per tant, reduir els valors actuals a la meitat. En aquest sentit, convé recordar un cop més el caràcter estratègic de l'aposta per l'educació infantil com un espai privilegiat per al desenvolupament de polítiques compensatòries en educació.
5. **Competències tecnicoprofessionals.** Atès que en aquest àmbit no hi ha mesures fiables de les competències, es pot centrar l'atenció en el comportament de la demanda, de manera que es pogués assolir el 2025 que les formacions tecnicoprofessionals atraguessin la majoria de joves de cada cohort, i no a l'inrevés, com passa ara. Addicionalment, caldria augmentar el percentatge de la població que té qualificacions tecnicoprofessionals, i revertir la situació actual en la qual és més alt el percentatge de graduats superiors.
6. **Ensenyament superior.** Les dades d'aquest indicador són ja positives i superiors ara com ara a les fites europees per al 2020. El repte per al 2025 seria mantenir les xifres actuals, entorn del 40%, de la població amb edats compreses entre els 30 i els 34 anys amb estudis universitaris o equivalents.¹¹
7. **Inversió en educació.** Sense disminuir la inversió privada en educació, sembla raonable augmentar la inversió pública en educació fins al 5,9% del PIB el 2025, xifra que correspon a la mitjana actual dels països de la Unió Europea.

¹¹ Convé aclarir que aquest objectiu no és contradictori amb l'anterior perquè des de les formacions tecnicoprofessionals es poden assolir igualment qualificacions de nivell superior.

5. CONSIDERACIONS FINALS

En arribar aquí convé recordar les limitacions que la consideració d'aquestes qüestions educatives a escala d'àrea metropolitana pot implicar. I és per aquesta raó que s'ofereixen tres recomanacions que sí que estan a l'abast dels òrgans de govern actualment.

La primera és urgir **l'obertura del debat polític sobre els avantatges i desavantatges d'una més gran descentralització política de l'educació en el cas específic de l'àrea metropolitana.**

De fet, el debat sobre la descentralització fa anys que està obert per part de les administracions locals a escala nacional, i particularment a la demarcació de Barcelona, però no acaba de trobar una sortida política adequada. Obrir el debat interessa l'àrea metropolitana en la mesura que pot permetre de trobar un millor encaix de la seva veu i dels seus interessos en la formulació de polítiques públiques en educació, i, fins i tot en el supòsit que no s'avanci en la descentralització política, tal vegada es pugui consolidar i reforçar el paper polític del Consorci d'Educació i estendre'n els beneficis a l'àrea metropolitana. Sigui quin sigui el resultat, el que cal és trobar canals d'expressió dels interessos polítics de l'àrea en aquesta matèria. Caldria, doncs, **augmentar la capacitat política dels òrgans que haurien de poder dissenyar polítiques públiques d'educació a escala metropolitana.** Això pot voler dir dues coses:

- *Incrementar les competències dels òrgans existents, singularment del Consorci, per tal d'aconseguir capacitat política més enllà de la pura gestió, sense que això suposi necessàriament una descentralització política en matèria educativa per a totes les administracions locals del país; o, almenys,*
- *augmentar la pressió i amplificar el ressò de la veu política que els representants metropolitans poden tenir en els processos de formació de les polítiques públiques educatives a escala nacional –cosa que avui només succeeix de manera informal i amb finalitat consultiva.*

La segona és **perfeccionar la qualitat de les dades sobre l'educació en l'àrea metropolitana.**

La qualitat i cobertura de les dades és essencial per tal de poder informar les decisions polítiques i basar-les, tant com sigui possible, en les evidències. Des d'aquest punt de vista s'ha de reconèixer que s'ha avançat molt des de l'any 2000, però seria important disposar d'una més gran granularitat o desagregació de les dades corresponents a l'àrea, atesa la diversitat interna d'entorns escolars, i, tant com sigui possible, incorporar més dades sobre la qualitat dels resultats educatius tenint en compte les comparacions internacionals. És evident que això té un cost econòmic, però caldria debatre si el retorn de la inversió, en termes de guanys d'evidències, no justificaria disposar de mostres específiques per a l'àrea metropolitana en els

grans estudis internacionals i notablement en els PISA (alumnes de 15 anys) i PIAAC (competències dels adults).

La tercera, fins i tot en el supòsit que no es pugui avançar en cap de les dues anteriors, és **generar un procés de sensibilització i mobilització per l'educació** en paral·lel al desplegament de les actuacions del Pla Estratègic, per tal de remarcar constantment el paper que l'educació, en el sentit més ampli del terme, té en el desenvolupament econòmic i social de l'àrea metropolitana. En particular, seria crític poder desenvolupar aliances, iniciatives i activitats al voltant de la innovació en educació de manera que es vehiculés el missatge clar que l'àrea metropolitana aposta per una educació moderna i de qualitat.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Blanes, M.; Pla, R.; Castillo, J. (2014). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2013*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Bolivar, A.; Pereyra, M. (2006). «El proyecto DeSeCo sobre definición y selección de competencias clave. Prólogo a la edición española». A: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Màlaga: Aljibe, p. 1-33.
- Bonal, X.; Castejón, A.; Zancajo, A.; Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Consell de la Unió Europea (2011). *Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Texto pertinente a efectos delEEE*. Brussel·les.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a). *Els resultats de PISA 2012 a Catalunya*. Quaderns d'avaluació, 27. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2014b). *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya, 2014*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2010). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the European Commission*. Brussel·les: Comissió Europea.
- OECD. (2009). *The High Cost of Low Educational Performance - The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2013a). *Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. París: OECD Publishing.
- Pedró, F. (2010). «Descentralització i municipalització de l'ensenyament. Una perspectiva internacional». A: Diputació de Barcelona (ed.). *Observatori de polítiques educatives locals. Informe 2009*. Barcelona: Diputació de Barcelona, p. 75-93.

- Pedró, F. (2012). «Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales». *Revista de Educació* (número extraordinari), p. 22-45.
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (ed.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Trunó, M. (2012). *Infància a Catalunya. 2012/2013*. Barcelona: UNICEF Comitè Catalunya.
- Valiente, Ò.; Zancajo, A.; Tarríño, À. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Vandell, D. L. (2010). «Do effects of early childhood care extend to age 15? Results from the NICHD Study of early child care and youth development». *Journal of Child Development*, 81 (3).