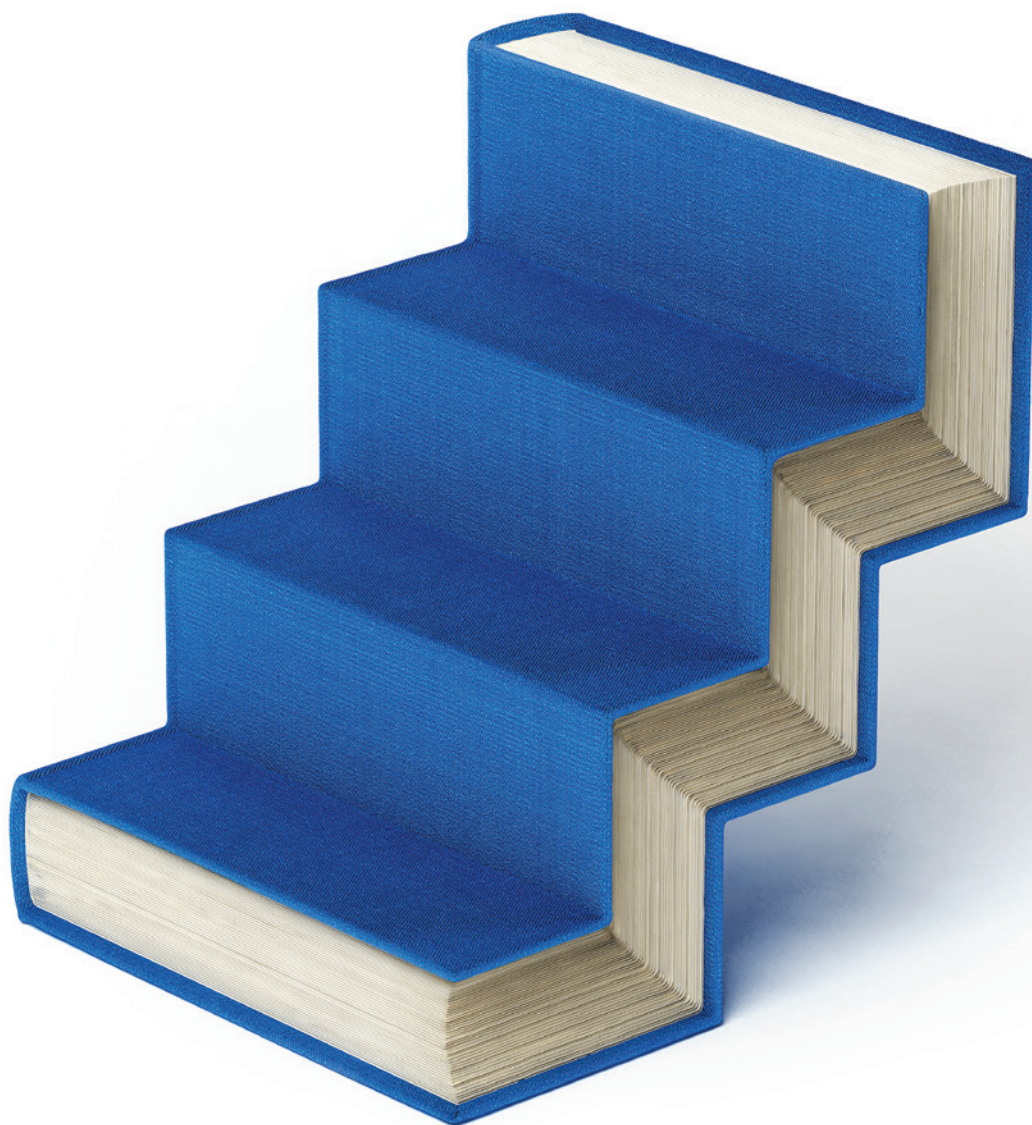


L'educació com a ascensor social



Crèdits

Observatori Social de "la Caixa"

Edició: Fundació Bancària
"la Caixa", 2016

Av. Diagonal, 621
08028 Barcelona

D.L.: B 28894-2015

La Fundació Bancària "la Caixa"
no s'identifica necessàriament
amb l'opinió dels autors
d'aquesta publicació.

Sumari

3	Carta del president
4	Editorial
5	Resum
6	Baròmetre
7	Indicadors generals
11	Indicadors sobre educació
18	Articles
19	L'ascensor social, per Miguel Requena
29	Adquisició de competències en estudiants autòctons i immigrants, per Jorge Calero i Josep Oriol Escardíbul
40	Entrevista
	Jane Waldfogel: «Per reduir les desigualtats, s'ha d'intervenir més en l'educació infantil»
44	Ressenyes
	Cap a una educació més inclusiva: de les intel·ligències múltiples a la passió per aprendre, per Marta Seiz
47	Bones pràctiques
	Programa CaixaProinfància, per Jordi Riera

Carta del president

Em plau de presentar l'Observatori Social de "la Caixa", una nova iniciativa que neix amb el propòsit d'aportar idees i resultats científicament contrastats que enriqueixin el debat públic respecte a problemes socials que ens afecten a tots, la resolució dels quals determinarà el nostre futur i el del nostre país.

En les societats complexes en què vivim, la definició d'accions i polítiques en l'àmbit social no és senzilla i implica nombrosos grups d'interès, sovint amb perspectives contraposades.

Amb la intenció de contribuir a una presa de decisions informada i rigorosa, l'Observatori Social "la Caixa" publica una sèrie d'indicadors rellevants, molts dels quals d'elaboració pròpia, que contribueixen a un diagnòstic més acurat de la realitat social. Aquesta informació, prou valuosa per ella mateixa, es complementa amb estudis originals sobre qüestions socials d'interès, entrevistes a científics i ressenyes crítiques de llibres recents que proposin idees innovadores.

En una societat cada vegada més oberta, plural i participativa, els ciutadans no tan sols s'interessen pels elements que condicionen la qualitat de vida i el benestar social de la comunitat, sinó que també volen dir-hi la seva.

L'Observatori Social és un instrument que pretén divulgar entre un públic ampli, i d'una manera atractiva i accessible, els resultats i les tendències principals de les ciències socials, de manera que tinguem a l'abast les eines necessàries per interpretar qüestions clau en àmbits tan sensibles com ara la inclusió social, l'educació, la ciència i la cultura.

Isidre Fainé

President de la Fundació Bancària "la Caixa"

Editorial

La qualitat del sistema educatiu és la clau per predir el desenvolupament futur d'un país i un indicador de les oportunitats de progrés que és capaç de proporcionar als seus ciutadans.

Encara avui, la via fonamental de mobilitat social passa per aconseguir unes certes credencials educatives, ja que això permet incrementar les probabilitats d'obtenir feines de qualitat i nivells més alts de benestar material. En les complexes societats del coneixement en què vivim, la necessitat d'adquirir competències per adaptar-nos a entorns canviants i generar solucions innovadores justifica la importància de l'educació.

En un món cada vegada més interconnectat, la inversió en educació determina la competitivitat d'un país i les seves possibilitats d'èxit davant els reptes presents i futurs. Si volem apostar pel futur de tots i garantir les millors perspectives de desenvolupament i benestar, cal donar prioritat a l'educació que s'ofereix als ciutadans. El fruit d'aquesta inversió ha de ser un sistema educatiu que fomenti l'excel·lència i sigui alhora al més equitatiu possible, de manera que els seus beneficis es distribueixin independentment de la condició social i econòmica dels estudiants. Aquesta és una tasca que pertoca a mares i pares, al professorat, a l'administració educativa i al conjunt de les organitzacions socials.

L'Obra Social "la Caixa" no és aliena a aquest repte i està profundament compromesa amb la millora de l'educació, la recerca i el coneixement, eixos fonamentals que orienten la nostra activitat.

En són un bon testimoni els programes que ha posat en marxa adreçats a l'educació, entre els quals destaquem:

- CaixaProinfància que mostra un model d'atenció integral als infants i les seves famílies en situacions de vulnerabilitat.
- El programa de beques "la Caixa" que contribueix a la formació del talent dels estudiants del país en universitats de referència de tot el món.
- El portal eduCaixa que ofereix múltiples recursos didàctics per a totes les etapes educatives.

Després de la presentació d'una sèrie d'indicadors generals que proporcionen una panoràmica social, el Baròmetre exposa alguns indicadors clau per copsar l'estat de l'educació. Es compara així la situació d'Espanya amb la d'estats del nostre entorn i es posa de manifest l'estreta relació de l'educació amb altres indicadors socials i laborals. Tot seguit s'aborden dues qüestions que tenen una rellevància especial: el paper dels estudis com a ascensor social i la presència d'estudiants d'origen immigrant a les aules.

L'article de Miguel Requena mostra que l'assoliment de nivells educatius més alts continua sent una sòlida garantia per millorar la posició social, alhora que resulta un protector eficaç davant del risc d'atur i la davallada consegüent en l'escala social. Aquests resultats desmenteixen la idea que l'educació ha deixat de ser un instrument privilegiat per a la mobilitat social.

No obstant això, no tots els estudiants presenten el mateix rendiment educatiu. Jorge Calero i Josep Oriol Escardíbul analitzen l'adquisició de certes competències clau, tot comparant els resultats dels alumnes autòctons amb els dels immigrants. Assenyalen que els autòctons obtenen puntuacions millors, fins i tot quan descomptem la influència d'aspectes personals, familiars i del centre relacionats amb el rendiment escolar.

Les diferències en el rendiment escolar són també un dels temes principals de l'entrevista amb Jane Waldfogel, catedràtica de la Universitat de Columbia i experta en educació. Segons l'estudi dut a terme per Waldfogel i els seus col·legues, bona part d'aquestes diferències són degudes a desigualtats que ja apareixen quan els alumnes eren ben petits. Per això, defensa que es doni prioritat a les polítiques que millorin l'educació infantil, ja que serien particularment eficaces per incrementar l'equitat del sistema i per reduir el nombre d'estudiants amb baix rendiment.

El Dossier també inclou una ressenya que proposa una lectura conjunta de dos llibres que ha de resultar molt enriquidora per a qualsevol lector interessat en l'educació i, particularment, en la reducció de la desigualtat social des de la infància.

B

Baròmetre

Sumari

7 Indicadors generals

- 7 Visió global

11 Indicadors sobre educació

- 11 Estructura del sistema educatiu
- 12 Nivell d'educació
- 13 Atenció a la primera infància
- 14 Educació i immigració
- 16 Educació i salaris
- 17 Ocupació i diferència salarial

Vegeu més dades a
www.observatorisociallacaixa.org

Indicadors generals

Selecció realitzada per:
Anna Villarroya,
professora d'Economia Aplicada
Universitat de Barcelona

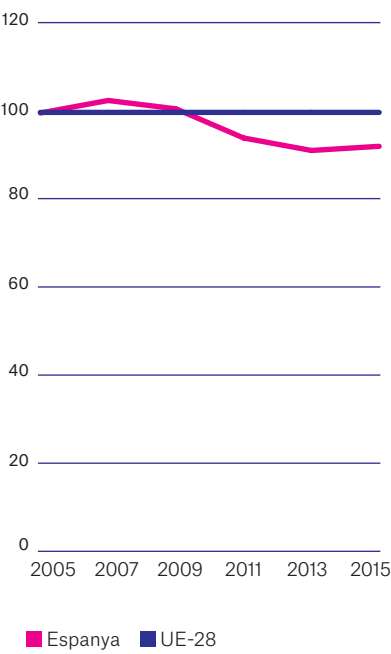
Aquest apartat ofereix un context general a la resta de dades i indicadors que presenta el Baròmetre. Així, a partir d'una sèrie d'indicadors bàsics i índexs sintètics sobre temes socials, demogràfics i econòmics, aquesta secció proporciona una visió de conjunt i temporal de la situació d'Espanya en el context europeu i internacional.

Visió global



1. Nivell de desenvolupament econòmic

Producte interior brut per habitant en Estàndard de Poder Adquisitiu
ESPANYA I UE-28. ÍNDEX (UE-28 = 100)



92 El 2015 el PIB per habitant en Estàndard de Poder Adquisitiu d'Espanya, amb un valor de 92, era inferior a la mitjana europea. Entre els països amb un valor superior a la mitjana europea es trobaven Àustria (127), Alemanya (125) i Dinamarca (124)



Font: Eurostat, 2016.

Les dades s'expressen en Estàndard de Poder Adquisitiu per permetre eliminar les diferències en els nivells de preus entre països i per facilitar, per tant, una comparació més acurada del PIB entre països. El volum de PIB per habitant en Estàndard de Poder Adquisitiu

(PPA) s'expressa en relació amb la mitjana de la Unió Europea (UE-28), que pren el valor 100. D'aquesta manera, si l'índex d'un país és de més de 100, el nivell de PIB per habitant és més alt que la mitjana de la Unió Europea i viceversa.

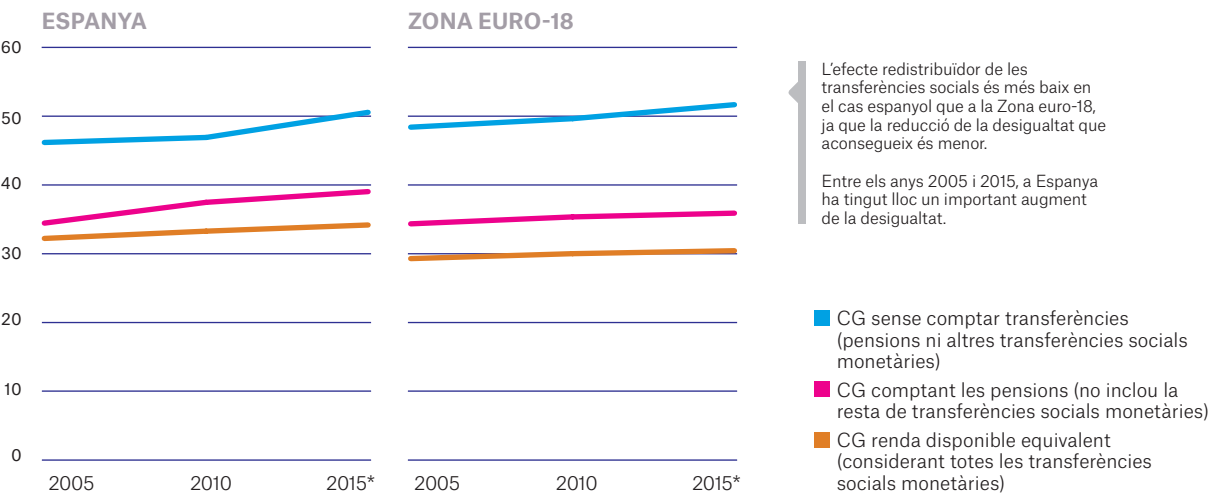
Visió global

El **coeficient de Gini** mesura la desigualtat en la distribució de la renda. Per facilitar-ne la interpretació, els valors (del 0 a l'1) es multipliquen per 100, de manera que oscil·len entre 0 i 100. Un coeficient pròxim al zero indica una distribució més igualitària, mentre que un coeficient pròxim a 100 implica una elevada concentració de la renda en un nombre reduït d'individus i, per tant, una desigualtat més gran.

L'**indicador AROPE** de risc de pobresa o exclusió social recull una visió multidimensional de la pobresa i l'exclusió social que té en compte la població que es troba com a mínim en una d'aquestes tres situacions: 1) per sota del llindar de risc de pobresa; 2) amb privació material severa; 3) amb feines de baixa intensitat a la llar.

2. Desigualtat en la distribució de la renda

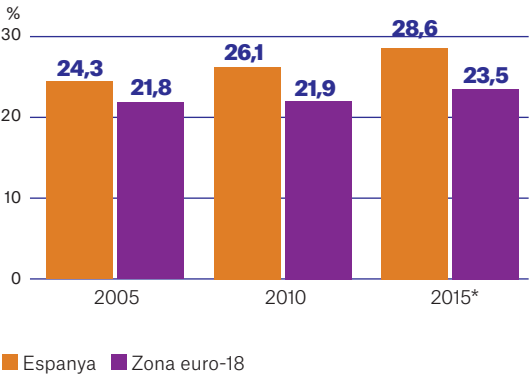
Coeficient de Gini (CG)



Font: Eurostat, 2016 / *Les dades per a la zona euro fan referència al 2014.

3. Persones en risc de pobresa o exclusió social

Indicador AROPE de risc de pobresa o exclusió social
ESpanya i ZONA EURO-18



28,6%

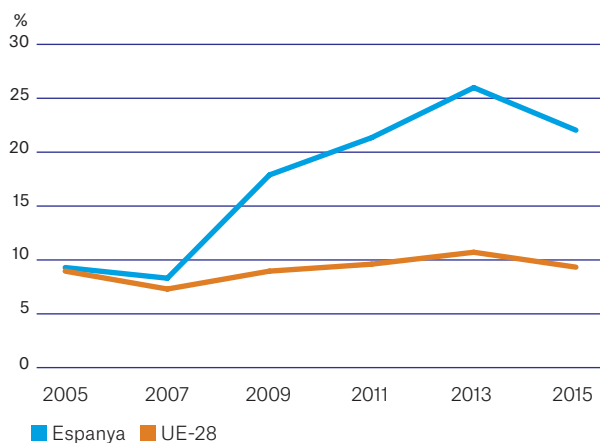
El 2015 l'indicador agregat AROPE afectava el 28,6% de la població resident a Espanya, mentre que a Finlàndia, Dinamarca i els Països Baixos era del 17%

Font: Eurostat, 2016 / *Les dades per a la zona euro fan referència al 2014.

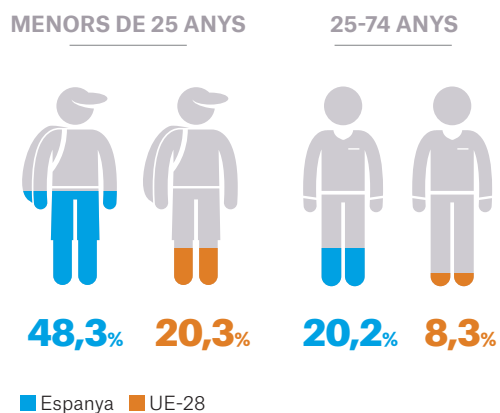


4. L'atur com a factor clau en les situacions de pobresa o exclusió social

Taxes de desocupació
MITJANA ANUAL, ESPANYA I UE-28



Taxes de desocupació per grups d'edat, 2015
MITJANA ANUAL, ESPANYA I UE-28



48,3%

Quasi la meitat dels joves espanyols (menors de 25 anys) estaven a l'atur el 2015, molt per damunt de la mitjana europea (UE-28 = 20,3%).

22,1%

Més del 20% de la població activa espanyola estava a l'atur el 2015. En el cas de les dones, aquest percentatge encara és més alt (23,6%).

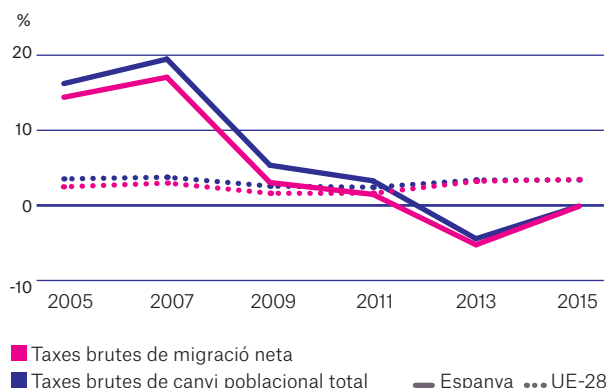
x5

Durant l'última dècada, la taxa d'atur de llarga durada a Espanya s'ha multiplicat per cinc: ha passat del 2,2% de la població activa el 2005 a l'11,2% el 2015.

Font: Eurostat, 2016.

5. Condicionants demogràfics

Taxes brutes de canvi poblacional total i de migració neta
ESPANYA I UE-28



Espanya ha passat de ser un país bàsicament receptor d'immigració (14,5% el 2005) a un país en què l'emigració ja supera la immigració (-0,2% el 2015)

Font: Eurostat, 2016.

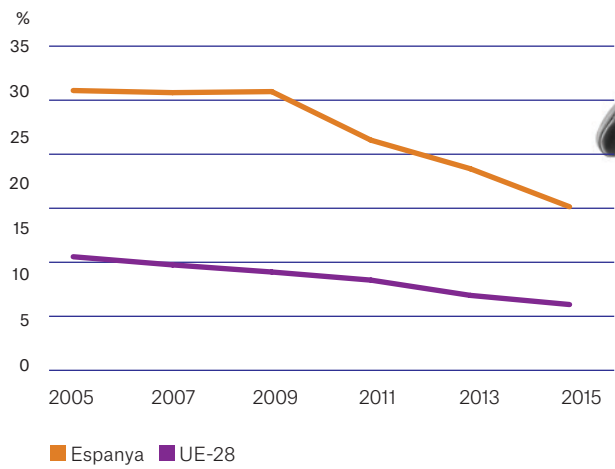
Les taxes brutes de migració neta són la variació de la població motivades pels moviments migratoris. Les taxes brutes de canvi poblacio-

nal total són la variable de la població motivada per canvis naturals (naixements i morts) i moviments migratoris.



6. Limitacions a la formació de capital humà i a les possibilitats de creixement econòmic i benestar social

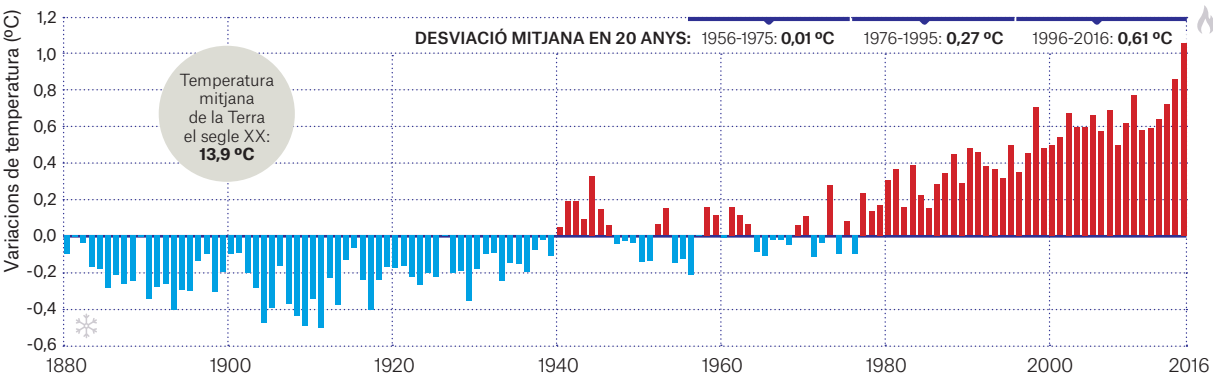
Taxa d'abandonament prematur de l'educació i la formació
ESPANYA I UE-28



Font: Eurostat, 2016.

7. El repte del canvi climàtic

Variacions anuals, respecte a la mitjana del segle XX, de la temperatura de la Terra, entre 1880 i l'actualitat



Font: NOAA, National Centers for Environmental Information.

Estudis i treball

42,6%

El percentatge de persones de 25 a 64 anys amb un nivell d'estudis baix a Espanya continua sent molt elevat: el 2015 gairebé duplicava el de la UE-28 (23,5%).

10

La crisi i la dificultat de trobar feina ha incentivat els joves a continuar estudiant; la taxa d'abandonament prematur de l'educació s'ha reduït en 10 punts.

Font: Eurostat, 2016.

2016, l'any més càlid

+1,05°C

Es constata la tendència a un augment continuat de la temperatura de la Terra i el 2016 és l'any més càlid de què es té registre. Les conseqüències ambientals, socials i econòmiques d'aquest augment són enormes.

Font: NOAA.

Indicadors sobre educació

Selecció i elaboració realitzada per:

Anna Villarroya,
professora d'Economia Aplicada
Universitat de Barcelona

Daniela Bellani,
investigadora de Ciències Socials
Universitat Pompeu Fabra

Aquesta secció presenta una sèrie d'indicadors clau per conèixer la situació de l'educació a Espanya.

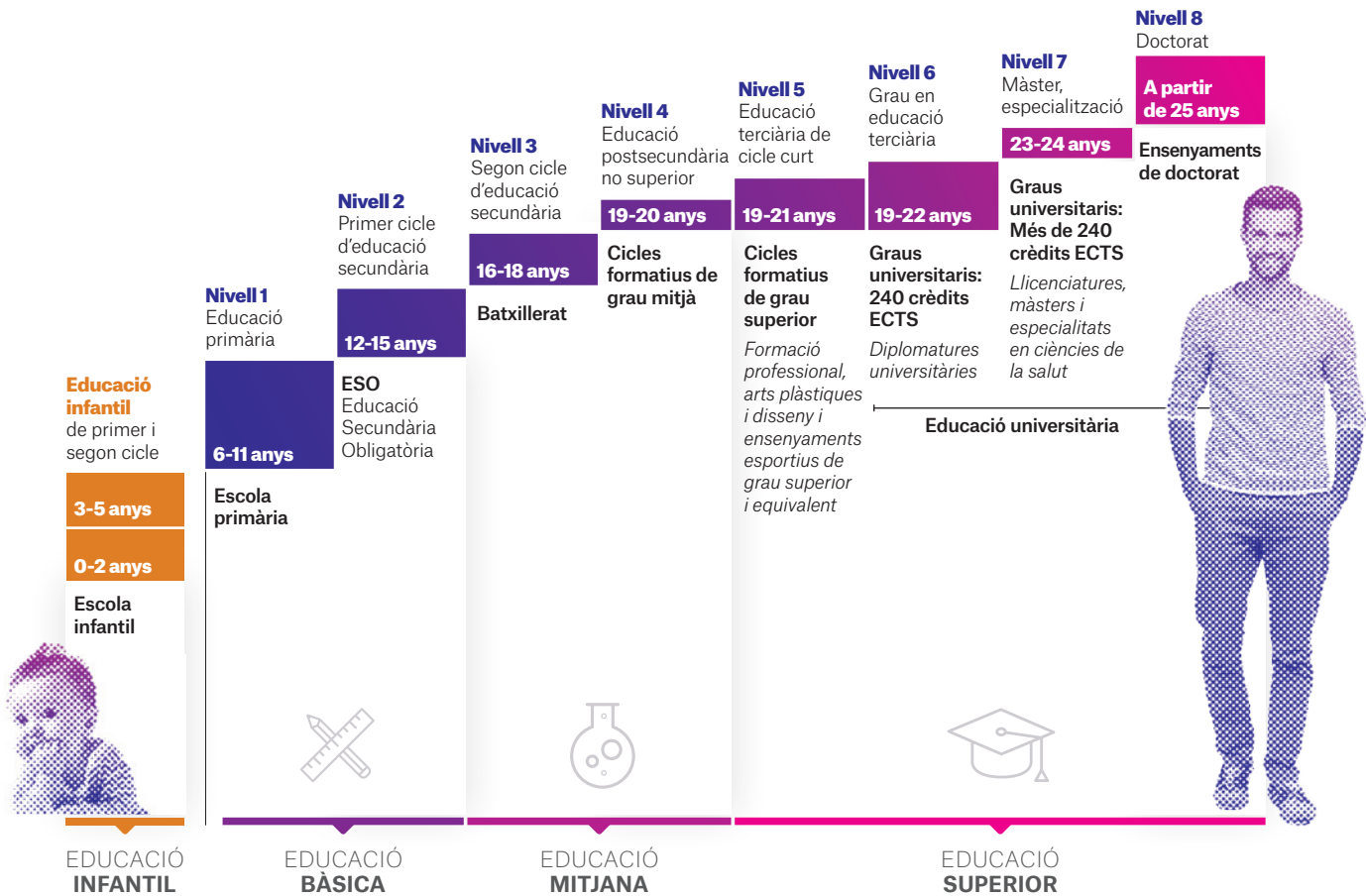
La majoria d'indicadors proposats s'han construït a partir de bases de dades internacionals com ara l'Enquesta social europea (ESS), el Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants de l'OCDE (PISA), les Estadístiques sobre la renda i les condicions de vida (EU-SILC) i l'Enquesta de població activa de la UE (EU-LFS).

Estructura del sistema educatiu



Nivells ISCED de la Unesco

Classificació internacional i estàndard de l'educació i la seva equivalència a Espanya



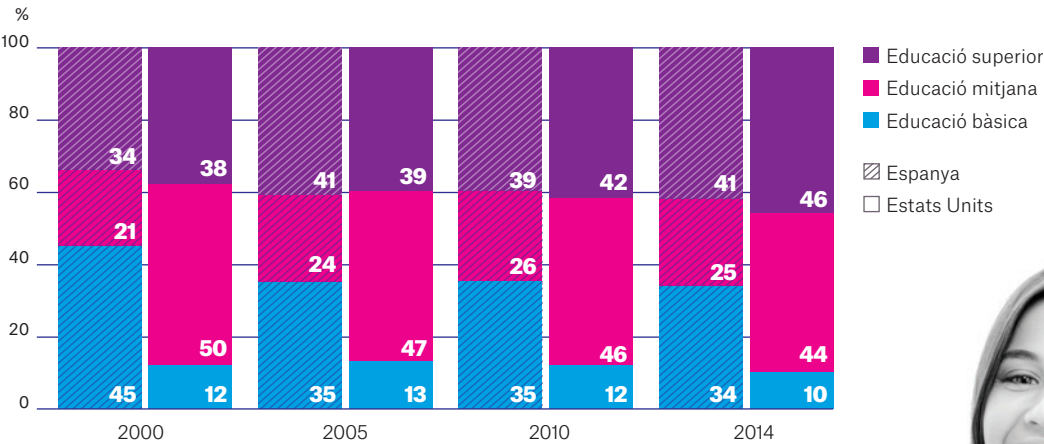


L'augment de batxillers superiors i universitaris de la segona meitat del segle passat s'aprecia en la generació nascuda abans dels anys vuitanta. Per això al gràfic 1 observem una important incidència de joves entre 25 i 34 anys amb estudis superiors. És remarcable que aquest indicador sigui molt semblant al dels Estats Units, un dels països del món amb un percentatge més alt de joves amb educació superior. Tot i aquesta

coincidència, els dos països presenten grans diferències en els nivells d'educació bàsica (estudis primaris i de primera etapa d'educació secundària). Podem apreciar-hi clarament que Espanya és molt lluny dels Estats Units en la proporció de joves amb un nivell d'educació mitjana (estudis secundaris de 2a etapa i postsecundaris). Aquesta diferència s'ha reduït els darrers deu anys, tot i que lleument.

1. Diferències en la distribució dels nivells educatius entre els Estats Units i Espanya

Percentatge de població entre 25 i 34 anys segons el nivell d'estudis assolit



Font: OCDE, 2016.

54,4%

El curs 2013-2014,
més de la meitat dels
estudiants d'educació
superior eren dones

Font: Datos y cifras del sistema universitario español.
Curso 2014-2015, Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

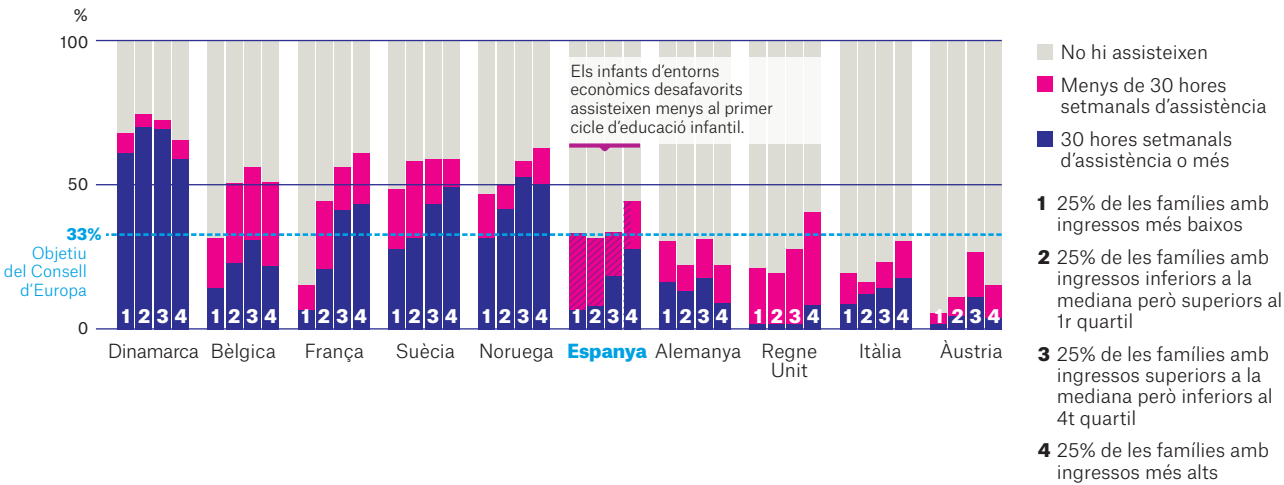




2. Assistència a l'educació infantil (primer cicle)

Percentatge d'infants de menys de 3 anys que van a l'escola infantil segons les hores d'assistència i el nivell econòmic dels pares (Europa, 2014)

DISTRIBUCIÓ D'INGRESSOS FAMILIARS PER QUARTILS (DE MENYS A MÉS RENDA)



33% L'objectiu del Consell d'Europa és que una tercera part dels infants de menys de 3 anys segueixin el primer cicle d'educació infantil

Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'EU-SILC, 2014.

El març del 2002 el Consell d'Europa va establir un conjunt d'objectius per millorar la taxa d'ocupació dels pares de fills petits i promoure la igualtat de gènere en el mercat laboral. Un d'aquests objectius consistia a impulsar el primer cicle d'educació infantil, de manera

que hi anessin com a mínim el 33% dels infants de menys de 3 anys. Com mostra el gràfic, els infants d'entorns econòmics desfavorits assisteixen significativament menys a les escoles infantils: aquest grup, doncs, encara és lluny de l'objectiu.

Educació infantil

96,5%

El curs 2012-2013, l'escolarització dels infants de 4 anys era pràcticament universal, per damunt del 95% proposat per al 2020 als països de la UE.

Font: Ministeri d'Educació, 2015.

Treball i cura dels fills

27,4%

Percentatge d'infants de menys de 6 anys que el 2012 estaven en risc de pobresa o exclusió social (UE-28: 25,9%).

Font: Comissió Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014.

50,4%

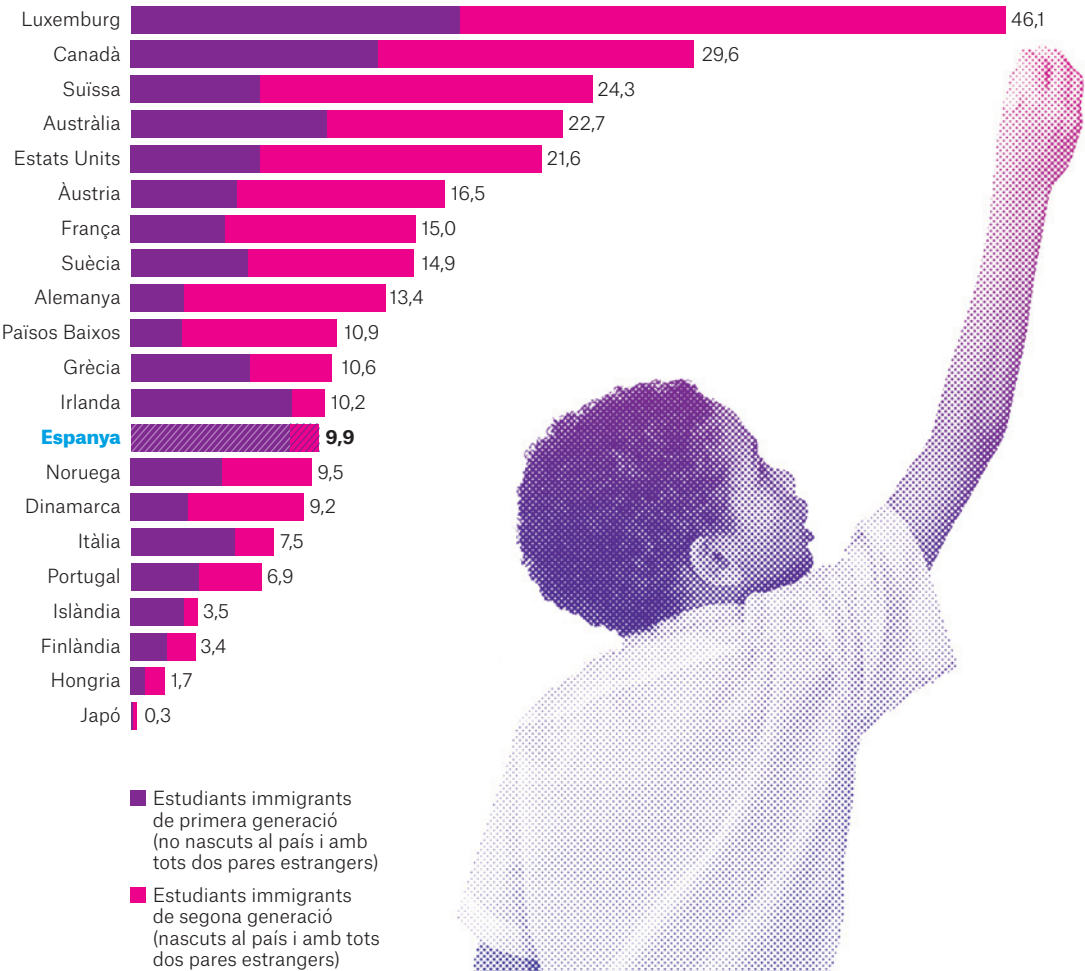
Percentatge de la població que pensa que és probable que a un infant en edat preescolar (de menys de 6 anys) el perjudica el fet que la seva mare treballi.

Font: International Social Survey Programme 2012, CIS.

Educació i immigració

3. ¿Quants alumnes d'origen immigrant hi ha en el sistema educatiu?

Percentatge d'alumnes d'origen immigrant en el sistema educatiu a l'edat de 15 anys
TOTAL ALUMNES IMMIGRANTS (%)



Font: PISA 2012, OCDE.

Origen dels estudiants

8,6%

Percentatge d'alumnes estrangers matriculats en ensenyaments no universitaris el curs 2014-2015.

Font: EDUCAbase, MECD.

Puntuació mitjana en lectura dels alumnes de 15 anys

495

Per a alumnes autòctons a Espanya, el 2012.

447

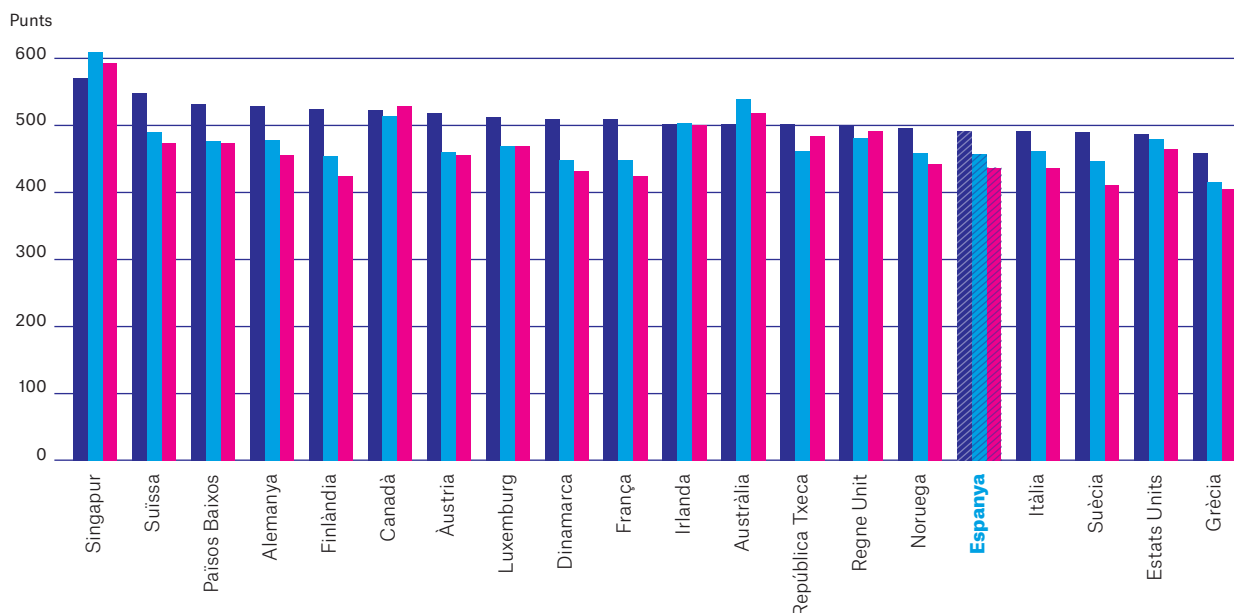
Per a alumnes d'origen immigrant a Espanya, el 2012.

Font: PISA 2012.



4. Rendiment educatiu dels alumnes d'origen immigrant i comparació amb els autòctons

Puntuació mitjana en matemàtiques dels alumnes autòctons i dels fills de famílies immigrants de primera i segona generació als 15 anys



- Estudiants autòctons
- Estudiants immigrants de segona generació (nascuts al país i amb tots dos pares estrangers)
- Estudiants immigrants de primera generació (no nascuts al país i amb tots dos pares estrangers)

El gràfic 4 mostra la capacitat en matemàtiques dels alumnes autòctons i la dels fills de famílies immigrants de primera i segona generació als 15 anys. A Espanya, el rendiment dels alumnes d'origen immigrant de primera generació és 55 punts inferior al dels alumnes autòctons, i el dels de segona generació, 34 punts inferior. Això

equivale a un retard estimat d'un any d'ensenyament (l'avanç registrat en un any escolar representa aproximadament 40 punts a les proves). Aquest retard constitueix un problema generalitzat a tot Europa, ja que fins i tot als països nòrdics, amb sistemes educatius que es consideren modèlics, les diferències són més grans encara.

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de PISA 2012.

Puntuació mitjana en matemàtiques dels alumnes de 15 anys

491

Per a alumnes autòctons a Espanya, el 2012. A Alemanya és de 528.

439

Per a alumnes d'origen immigrant a Espanya, el 2012. A Alemanya és de 475.

Font: PISA 2012.





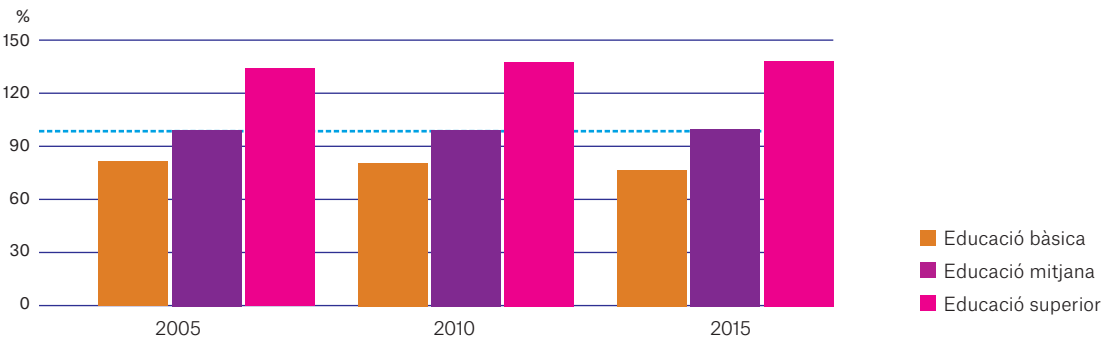
38%

El 2015, els ingressos mitjans de la població amb educació superior van ser el 38% més alts que els dels qui només van acabar l'educació mitjana



5. Diferències d'ingressos mitjans segons el nivell educatiu

Ingressos mitjans per nivell de formació
(índex d'ingressos amb nivell d'educació mitjana = 100), Espanya, 2005-2015



Font: EU-SILC, 2005-2015.

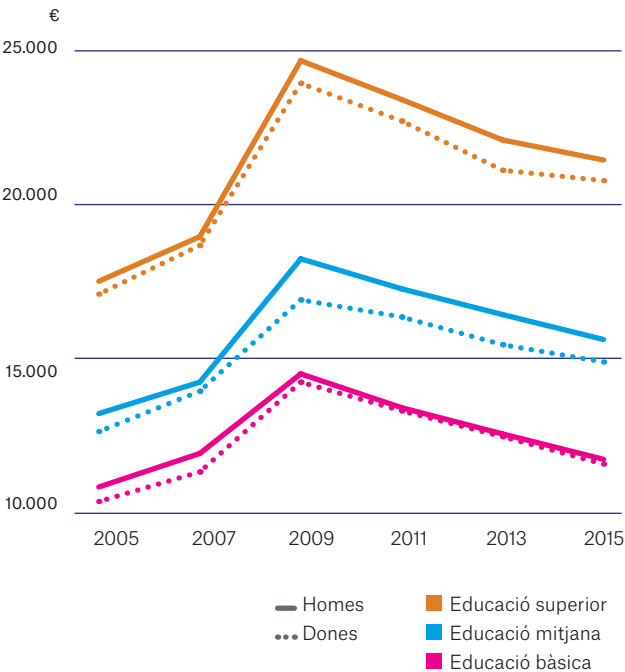
L'educació universitària és un recurs beneficiós, ja que hi ha una diferència remarcable entre el sou mitjà d'un graduat superior i el d'una persona que només

hagi completat l'educació bàsica. Fins i tot en temps de crisi, l'educació és una eina primordial per escapar de la precarietat econòmica.



6. ¿La crisi ha afectat igual els homes i les dones?

Ingrés mitjà de la població entre 18 i 64 anys
per sexe i nivell educatiu
EUROS ANUALS



Font: Eurostat- EU-SILC, 2016.

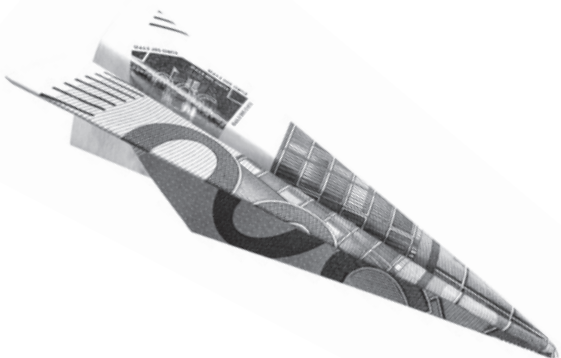
7. Ocupació

Percentatge de persones
entre 20 i 64 anys que treballava
abans (2007) i durant la crisi
(2013), per sexe



Font: Eurostat, 2015.

Després d'un increment
salarial continuat entre
el 2003 i el 2009, a partir
del 2010 els ingressos
van començar a minvar



Nivell d'educació

41%

El 2015 el 41% de la població
entre 25 i 34 anys tenien un
nivell d'educació superior, tres
punts per damunt de la mitjana
de la UE-28.

Diferència salarial per gènere

18,8%

Percentatge que cobraven
de més els homes respecte
a les dones del mateix nivell
professional o de qualificació a
Espanya el 2014.

16,1%

Percentatge que cobraven
de més els homes respecte
a les dones del mateix nivell
professional o de qualificació
a la UE-28 el 2014.

Font: Eurostat, 2016.

A

Articles

Sumari

19 L'ascensor social

¿Fins a quin punt l'educació
garanteix una millor posició social?

Miguel Requena

Catedràtic de Sociologia, UNED

29 L'adquisició de competències en estudiants autòctons i immigrants a Espanya

Jorge Calero

Catedràtic d'Economia Aplicada, Universitat de Barcelona

Josep Oriol Escardíbul

Professor titular d'Economia Aplicada, Universitat de Barcelona



L'ascensor social

¿Fins a quin punt l'educació garanteix una millor posició social?

Miguel Requena, catedràtic de Sociologia

UNED

A causa de la crisi econòmica i coincidint amb la fi de l'expansió del sistema educatiu, podríem pensar que, a diferència del que passava fins no fa gaire, invertir en capital humà ja no és útil per pujar en l'escala social. Les dades disponibles, però, desmenteixen aquesta tesi. Fins i tot en la fase recessiva del cicle econòmic, els títols educatius milloren les perspectives d'ascens social, atenuen les de davallada i protegeixen de la desocupació.

Paraules clau: **educació, igualtat d'oportunitats, mobilitat social, desocupació, meritocràcia.**

El prestigi perdut de l'educació

La crisi econòmica dels darrers anys, amb els efectes perniciosos que ha tingut en el nivell de vida d'amplis segments socials, ha contribuït a enterbolir la bona imatge de què gaudien els títols educatius com a vehicles de promoció social. Al mateix temps que s'escampa la inquietud per l'augment de la desigualtat social, els mitjans de comunicació estan difonent l'opinió que el sistema educatiu ha perdut una bona part de la capacitat que tenia abans per millorar la condició social dels titulats.

Tots hem pogut veure i llegir reportatges sobre universitaris que treballen de cambrers o que s'encarreguen de la neteja als hotels, com també informacions sobre llicenciats i doctors joves que es veuen forçats a marxar a altres països, cercant millors oportunitats laborals que les que poden trobar a Espanya. Tot i que no sempre es diu de manera explícita, els casos que es presenten de sobrequalificació laboral i d'emigració del talent transmeten la idea que el fet d'estudiar, sobretot en moments de crisi, no serveix de gaire.

**El nivell educatiu és un factor més rellevant
que no pas l'origen social a l'hora d'accedir
a les classes professionals.**

Entre els espanyols nascuts durant bona part del segle passat, la proporció de batxillers superiors i universitaris va anar augmentant d'una generació a l'altra, però la progressió es va aturar i fins i tot va començar a baixar amb els nascuts a partir dels anys vuitanta (Requena i Bernardi, 2005). El raonament que podríem fer, per tant, és que si la proporció de titulats superiors ha deixat d'expandir-se és perquè l'educació ja no rendeix com en el passat. Sigui com vulgui, segons aquesta narrativa pessimista, el motor principal de la mobilitat social a la nostra societat s'ha encallat o, pel cap baix, s'ha quedat sense el combustible que necessita per funcionar mitjanament bé. Aquesta idea de la inutilitat de l'educació com a palanca per a l'ascens social és –en el cas que estigui ben fonamentada– un fet de la màxima transcendència que exigeix que hi parem atenció urgentment, si més no per dos motius.

Primer, perquè representa un canvi radical respecte a la tesi predominant que considera l'educació com l'ascensor social per excel·lència de les societats modernes. A aquest respecte, Carabaña (1999 i 2004) ha mostrat amb una precisió aclaparadora que, si el títol educatiu és equivalent, en les generacions d'espanyols nascuts durant una bona part del segle XX no s'observa una influència significativa de l'origen social en l'accés a les classes professionals, la posició social més desitjada juntament amb la dels directius. Altrament dit, el nivell educatiu és un factor més rellevant que no pas l'origen social a l'hora d'accedir a les classes professionals.

El segon motiu és que la inutilitat del sistema educatiu com a anivellador social implicaria, si fos certa, la desaparició del principal dispositiu col·lectiu que garanteix la igualtat d'oportunitats en les societats contemporànies. Qualsevol persona que cregui en les virtuts de la meritocràcia, tant per justícia distributiva com pensant en l'assignació eficient del talent, s'hauria de prendre molt seriosament la inquietant notícia que l'educació ja no compleix aquesta lloable funció d'aplanar el camí cap a la promoció social.

¿Ha perdut l'educació la seva capacitat d'actuar com a ascensor social? Tot seguit tractaré de trobar resposta a aquesta pregunta examinant les evidències disponibles i argumentaré que a Espanya els títols educatius continuen sent –com al llarg del segle passat– un recurs eficaç per millorar la posició socioeconòmica. Tot i que les dades de què disposem per al període més recent són escasses i no tan completes i detallades com voldríem, com a mínim hi ha tres arguments per sostenir aquesta relació ara i en el futur: l'educació 1) augmenta les probabilitats de millorar la posició social; 2) fa minvar les de baixar en l'escala social, i 3) redueix el risc d'estar desocupat.

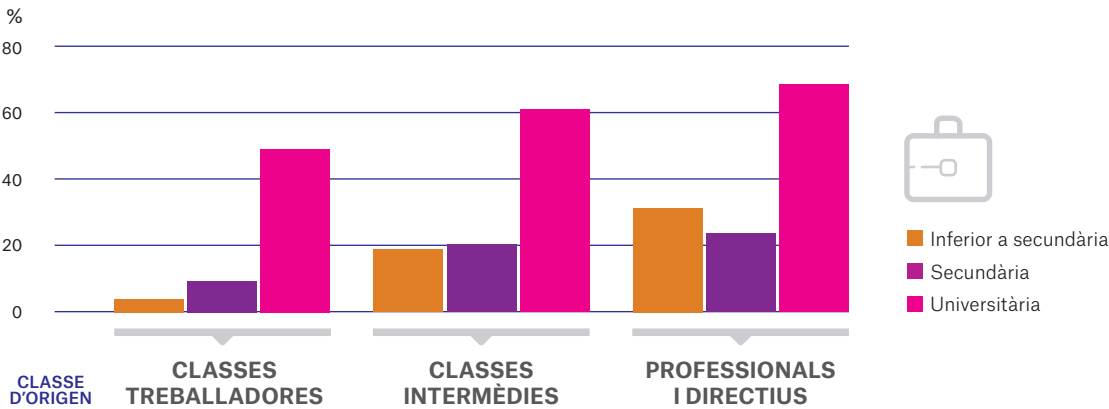
L'escala educativa a la promoció social

A Espanya els títols educatius promouen l'ascens dels fills des de les posicions que ocupaven els seus pares a estrats socials superiors, és a dir, fomenten l'anomenada mobilitat intergeneracional ascendent. Això és precisament el que ha anat succeint entre les generacions nascudes durant les primeres set dècades del segle XX. En aquest punt podem apel·lar un cop més a l'autoritat de Carabaña, que assenyala que «els estudis en general, i la universitat en particular, són una via extremament eficaç de mobilitat social ascendent [...] L'eficàcia dels estudis com a canal d'accés a les classes professionals universitàries ha estat històricament la mateixa per a totes les classes socials» (2004). No havent-hi cap dubte sobre el que ha succeït en el passat, la pregunta que ens interessa formular ara, doncs, és si l'educació continua sent per a les generacions més joves aquest canal privilegiat que porta a les posicions socials més cobejades.

Podem respondre-hi recorrent a l'Enquesta de condicions de vida, de l'Institut Nacional d'Estadística, que el 2011 incloïa un mòdul dedicat a la transmissió intergeneracional de la pobresa amb informació sobre l'ocupació de pares i fills. Aquest mòdul, que de moment no s'ha tornat a incloure a l'enquesta, es va aplicar als entrevistats nascuts entre el 1951 i el 1985, els més joves dels quals ja s'han hagut d'enfrontar, en començar



Gràfic 1. Probabilitat d'accedir a les classes de professionals i directius segons la classe d'origen i el nivell educatiu



Font: INE, Enquesta de condicions de vida, 2011.

les seves trajectòries laborals, a un mercat de treball greument deteriorat per la recessió. A causa de les dimensions relativament reduïdes de la part de la mostra a la qual es va aplicar el mòdul esmentat i del poc nivell de detall amb què l'enquesta recull l'ocupació del pare, és aconsellable considerar només tres grans classes socials: classes treballadores (treballadors manuals qualificats i no qualificats), classes intermèdies (petits propietaris i treballadors no manuals de rutina) i classes de professionals i directius. Així mateix, els diferents nivells educatius s'agrupen en tres grans categories: educació inferior a secundària, educació secundària (de primera i segona etapa) i educació universitària.

A Espanya els títols educatius continuen sent, com al llarg del segle passat, un recurs eficaç per millorar la posició socioeconòmica.

Per il·lustrar la tesi que l'educació continua sent un bon canal de mobilitat ascendent, observem primer les taxes de mobilitat de les classes professionals i directives. Aquestes taxes representen els individus de diferents classes d'origen que han esdevingut directius o professionals, i mesuren les probabilitats que tenen els fills d'esdevenir professionals o directius en funció de la classe social a la qual pertanyen els pares. Com és obvi, per avaluar l'impacte de l'educació en la mobilitat hem de comparar les taxes d'accés a les ocupacions directives i professionals dels tres nivells educatius seleccionats.

El que mostren les dades (gràfic 1) és que els titulats superiors registren taxes més altes –és a dir, tenen més probabilitats– d'accés a les classes professionals i directives que no pas els que no tenen un títol superior.

L'educació és tan important que les probabilitats d'exercir les ocupacions més desitjades amb un nivell educatiu alt superen amb escreix les dels nivells d'ensenyament més baixos, independentment de la classe social d'origen.

En comparar la mobilitat d'unes classes amb les altres, es pot dir que, entre els que procedeixen d'orígens socials més baixos, els universitaris tenen 14 vegades més probabilitats d'accedir a les ocupacions professionals i directives que els qui no van completar l'educació secundària. Els universitaris fills de pares de classes intermèdies tenen 3 vegades més probabilitats d'esdevenir directius o professionals que els qui no van arribar a secundària. I les probabilitats que tenen els fills de professionals i directius amb titulació universitària de mantenir-se en la seva classe d'origen doblen les dels que tenen un nivell inferior a secundària. D'altra banda, les probabilitats de situar-se o mantenir-se com a professionals i directius dels titulats universitaris respecte als titulats en secundària són de 5 a 1 per als que provenen de classes treballadores i de 3 a 1 per als que provenen de les classes intermèdies o de les professionals.

Altrament dit, els títols educatius atorguen un gran avantatge per a la mobilitat ascendent en totes les classes socials; a més a més, però, l'avantatge relatiu és més gran com més baixa és la posició social de partida.

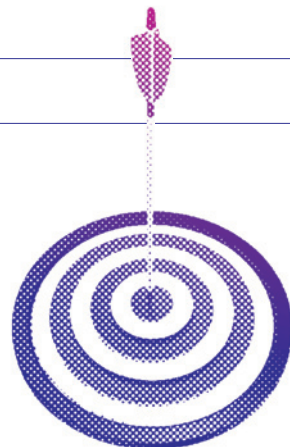
Tot això no vol dir que ja no existeixi desigualtat d'oportunitats educatives vinculada a la classe d'origen, ja que el 63% dels fills de professionals o directius van obtenir un títol universitari, per comparació a només el 26% dels fills dels treballadors. Ni tampoc que les perspectives de mobilitat social ja no depenguin de l'origen social, ja que els fills de professionals i directius tenen 2,8 vegades més probabilitats d'esdevenir professionals i directius que no pas els fills de treballadors, i 1,4 que els fills de les classes intermèdies. El que ens diuen en realitat aquestes dades és que el progrés educatiu és la via més segura per eludir la desigualtat d'oportunitats derivada de l'origen social.

¿Qui aconsegueix un títol universitari a Espanya?

63% **26%**

Fills de pares
professionals o
directius

Fills de pares de classe
treballadora



Formar-se per evitar la davallada social

Els títols educatius no tan sols promouen la mobilitat ascendent, sinó que serveixen també per mitigar el risc de caure, en l'escala social, a posicions inferiors a les de la família d'origen. Per elucidar aquest aspecte de la qüestió són molt indicades, un cop més, les taxes particulars de mobilitat de l'epígraf anterior, calculades ara per al cas de la davallada a les classes treballadores des de, d'una banda, les classes intermèdies i, de l'altra, de les classes professionals i directives.

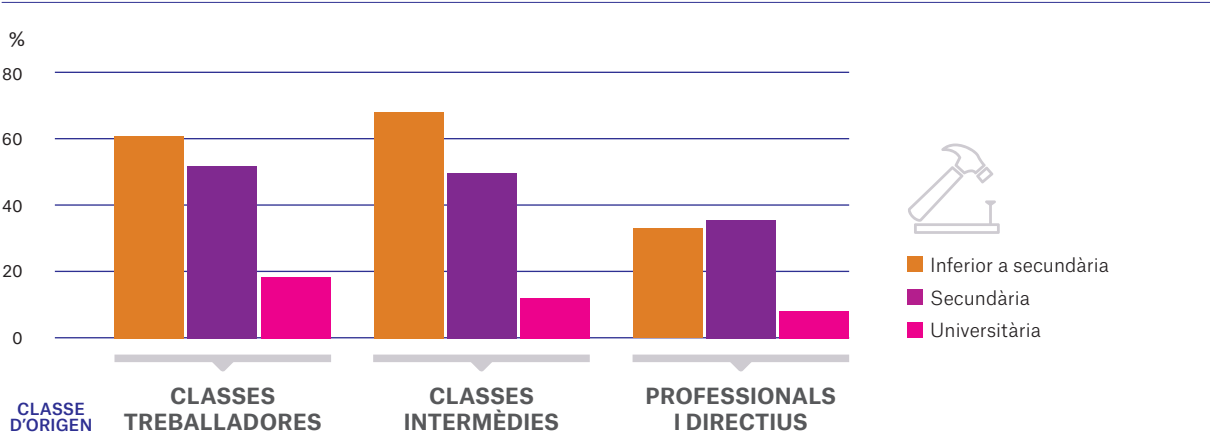
En primer lloc, els fills nascuts en famílies de classes intermèdies tenen molt menys risc de passar a les classes treballadores si tenen educació universitària (11%) que no pas si tenen educació secundària (49%) o inferior a secundària (66%). En segon lloc, dels fills de professionals i directius que no van obtenir el títol d'educació secundària, una tercera part (33%) van passar a les classes treballadores, una proporció equivalent a la dels que es van titular en secundària; no obstant això, aquest descens social tan sols el va experimentar el 8% dels individus dels mateixos orígens (professionals i directius) que tenien títol universitari.

Tot plegat s'aprecia clarament al gràfic 2, que posa de manifest que el risc de descens social a les classes treballadores té una relació inversa amb la titulació educativa. Òbviament, els fills de pares de classe treballadora, a causa de l'esquema que estem fent servir, no poden baixar en l'escala social, però sí romandre en la posició social d'origen. A aquest respecte, no és cap sorpresa comprovar que la manca d'educació afavoreix la permanència en les classes treballadores: hi romanen sis de cada deu individus que no van assolir un títol de secundària (enfront del 52% dels que tenen educació secundària i només el 17% dels titulats superiors). A tot això

Els títols educatius no tan sols promouen la mobilitat ascendent, sinó que serveixen també per mitigar el risc de caure, en l'escala social, a posicions inferiors a les de la família d'origen.



Gràfic 2. Probabilitat de passar a les classes treballadores o mantenir-s’hi, segons la classe d’origen i el nivell educatiu



Font: INE, Enquesta de condicions de vida, 2011.

podem afegir (tot i que aquestes dades no es mostren al gràfic 2) que en la davallada a les classes intermèdies des de les classes professionals i directives d’origen, els baixos títols educatius hi estan sobrerrepresentats.

Per la seva banda, els fills de les classes intermèdies i de professionals i directius amb títol universitari tenen moltes menys probabilitats de passar a les classes treballadores que els individus del mateix origen social, però amb un nivell educatiu més baix. Fins i tot si no han acabat la secundària, els fills de professionals i directius tenen la meitat del risc de moure’s a posicions inferiors que els fills de les classes treballadores. El que totes aquestes dades ens diuen, en resum, és que l’educació permet, amb una eficàcia remarcable, esquivar la mobilitat a posicions socials inferiors a les de la família d’origen, i que la manca d’educació potencia els efectes de la classe d’origen sobre els moviments de descens social.

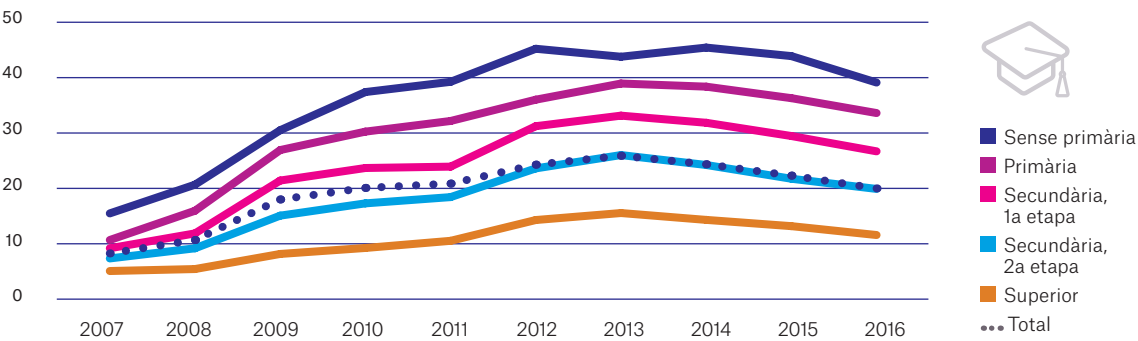
Educació i desocupació

El tercer motiu pel qual l’educació promou l’ascens social és que protegeix de l’atur, un problema que frena el desenvolupament econòmic del país, redueix el benestar de les persones i les famílies afectades i frustra molts projectes vitals dels qui el pateixen. La recerca especialitzada en les cicatrius de la desocupació (Arulampalam, 2001) ha assenyalat que el fet de no trobar feina i no poder treballar en les edats econòmicament actives té uns efectes perjudicials persistents. Estar a l’atur, sobretot els joves (Mroz i Savage, 2006), implica més probabilitats que el rendiment posterior en el mercat de treball sigui pobre, és a dir, amb salaris inferiors i pitjors condicions laborals a llarg termini.

A més de la penalització salarial, l’atur pot tenir altres efectes: ruptura de les relacions familiars, deteriorament de l’autoestima personal i pèrdua potencial de salut. Per tots aquests motius, el fet d’estar a l’atur dificulta que els individus puguin anar millorant la seva trajectòria professional amb el temps.

Gràfic 3. Taxa de desocupació a Espanya segons el nivell educatiu, 2007-2016

Homes i dones, totes les edats
(%)



Font: INE, Enquesta de població activa, segon trimestre del 2016.

A Espanya hi ha dades abundants (EducaINEE, 2013; López-Bazo i Motellón, 2013; OECD, 2014) que mostren que l'atur no es distribueix uniformement entre els diversos nivells educatius; al contrari, el risc d'atur és inversament proporcional a la titulació assolida. Les dades de l'Enquesta de població activa (gràfic 3) són molt clares: com més alt és el nivell educatiu, més baixa és la probabilitat d'estar desocupat, i viceversa: com més baixa és la titulació, la propensió a quedar aturat és més elevada.

Aquest paper profilàctic davant l'atur que l'educació compleix a Espanya és molt robust, ja que no tan sols funciona en els períodes de creixement i bonança econòmica, sinó també en els de recessió. Generalment, les taxes de desocupació més altes es donen entre els espanyols de baix nivell educatiu, tot i que actualment també és elevada la desocupació dels molt educats, que multiplica per més de dues vegades la dels països de l'OCDE i de la UE (OECD, 2014 i 2015). Aquesta distribució de l'atur no és gaire sorprenent si pensem que el procés de destrucció de l'ocupació durant la recessió afecta, sobretot, els llocs de treball de pitjor qualitat, és a dir, els que exigeixen un nivell de qualificació més baix.

L'educació, però, no tan sols defensa de l'atur en les diverses fases del cicle econòmic. Tan important o més és el fet que protegeix igualment dones i homes i que ho fa, a més a més, a totes les edats. La distribució de la desocupació per sexe i edat a Espanya és ben coneguda: les taxes de desocupació de les dones són més altes que no les dels homes, alhora que l'atur juvenil (joves entre 20 i 24 anys) dobla el del conjunt de la població i supera de bon tros el de les edats madures. I si considerem homes i dones per separat, i examinem què passa en els mateixos trams d'edat, les taxes de desocupació a Espanya són més baixes com més alt és el nivell educatiu assolit (gràfic 4). Aquesta relació inversa entre educació i atur és notable, visible en tots dos sexes i a quasi totes les edats.

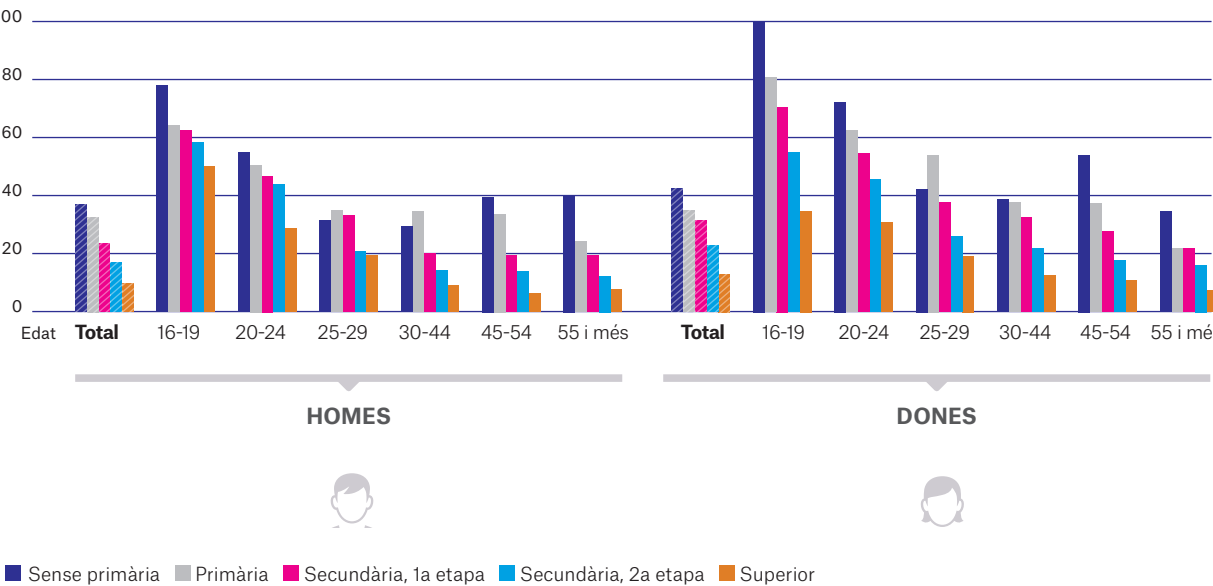
En resum, en un país amb un mercat de treball incapaç de satisfer les aspiracions d'un nombre elevat de persones, no hi ha dubte que una de les millors salvaguardes contra la desocupació és aconseguir un nivell educatiu alt, i això és així independentment del sexe, l'edat i la fase del cicle econòmic. Per això mateix, l'educació és un instrument òptim per evitar les barreres que, per tot el que sabem, frenen l'ascens en la carrera ocupacional. En protegir de l'atur, l'educació impulsa les carreres de les persones al llarg de la vida laboral, és a dir, afavoreix les perspectives de millora professional.

Una conclusió amb vista al futur

Les dades disponibles desmenteixen la idea que l'educació ja no serveix com a ascensor social. És clar que sí que serveix, encara que les oportunitats de promoció social continuïn lligades, com hem vist, a la posició d'origen. L'educació continua sent una gran avinguda per a la millora de posicions socials, tant al llarg de la vida com entre pares i fills, i serveix també com una barrera eficaç per evitar baixar en l'escala social. Al capdavant, les ocupacions professionals i una bona part de les directives exigeixen la credencial d'un títol d'educació superior. Sense aquests títols és molt difícil accedir als estrats més alts de les societats contemporànies o mantenir-s'hi.

D'altra banda, una part important de la mobilitat social que observem en comparar la posició de pares i fills –sobretot universitaris– és mobilitat *estructural* o *forçada*, és a dir, produïda pel canvi de l'estructura ocupacional, i no per la simple circulació de persones entre les diverses posicions d'una distribució d'ocupacions fixa. En altres paraules, al

Gràfic 4. Taxes de desocupació a Espanya segons el sexe, l'edat i el nivell educatiu (2016)



Font: INE, Enquesta de població activa, segon trimestre del 2016.

nostre país el canvi ocupacional caracteritzat per l'augment continuat de professionals i directius (Requena *et al.*, 2011 i 2013) ha governat la mobilitat social ascendent induïda pel progrés educatiu. Així ha estat en el passat recent i, fins on permet d'afirmar-ho la informació disponible, aquesta ha estat també l'experiència de les darreres generacions d'espanyols que s'han incorporat al mercat de treball.

Amb evidència més detallada que la que presentem aquí, es podria aplicar un argument semblant per a la formació professional, ja que els seus títols són els idonis per a les feines de caràcter tècnic i els seus titulats tenen millors perspectives d'ocupabilitat i retribució que els nivells acadèmics immediatament inferiors (Carabaña, 2014).

A falta de dades, el que succeirà en el futur amb les generacions més joves només pot ser objecte de conjectura. Però si el canvi ocupacional continua fent augmentar el nombre de professionals, directius i tècnics superiors en detriment de les feines que exigeixen menys requisits formatius, el futur de l'educació com a palanca per a l'ascens social està assegurat.

En definitiva, això és el que podem esperar que passi en les societats i economies del coneixement, que si en diem així no és debades: que el pes creixent dels llocs de treball que exigeixen qualificacions altes en l'estructura ocupacional impulsi la mobilitat ascendent. Si això és així, l'educació continuarà sent un avantatge decisiu en la promoció social de les persones.

Referències

ARULAMPALAM, W. (2001): «Is unemployment really scarring? Effects of unemployment on wages», <i>Economic Journal</i> , 111.	regionales. El papel de la educación», <i>Papeles de Economía Española</i> , 138.
CAÍNZOS, M. (2015): «La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción», <i>Revista Española de Sociología</i> , 23.	MARQUÉS, I. (2015): <i>La movilidad social en España</i> , Madrid: Catarata.
CARABAÑA, J. (2014): «Apuntes sobre la Formación Profesional en España», a <i>La Formación Profesional ante el desempleo</i> , Cuadernos 13, Madrid: Círculo Cívico de Opinión	MROZ, T.A., i T.H. SAVAGE (2006): «The long-term effects of youth unemployment», <i>Journal of Human Resources</i> , 41.
— (2004): «Educación y movilidad social», a V. NAVARRO (coord.): <i>El estado de bienestar en España</i> , Madrid: Tecnos.	OECD (2015): <i>Education at a Glance Interim Report: Update of employment and educational attainment indicators</i> , París: OECD [http://www.oecd.org/edu/eag-interim-report.pdf].
— (1999): <i>Dos estudios sobre movilidad intergeneracional</i> , Madrid: Fundación Argentaria-Visor.	— (2014): <i>Education at a Glance 2014: OECD Indicators</i> , París: OECD [http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en].
EDUCAINEE (2013): «Panorama de la educación. Interim report 2015», <i>Boletín de Educación</i> , 40 [http://www.mecd.gob.es/inee].	REQUENA, M., i F. BERNARDI (2005): «El sistema educativo», a J.J. GONZÁLEZ i M. REQUENA (ed.): <i>Tres décadas de cambio social en España</i> , Madrid: Alianza.
ERIKSON, R., i J. GOLDTHORPE (1992): <i>The constant flux: a study of class mobility in industrial societies</i> , Oxford: Clarendon.	—, J. RADL i L. SALAZAR (2011): «Estratificación y clases sociales», a <i>Informe España 2011. Una interpretación de su realidad social</i> , Madrid: Fundación Encuentro.
LÓPEZ-BAZO, E., i E. MOTELLÓN (2013): «Disparidades en los mercados de trabajo	—, L. SALAZAR i J. RADL (2013): <i>Estratificación social</i> , Madrid: McGraw Hill.

L'adquisició de competències en estudiants autòctons i immigrants a Espanya

Jorge Calero, catedràtic d'Economia Aplicada

Josep Oriol Escardíbul, professor titular d'Economia Aplicada

Universitat de Barcelona

La diferència en els resultats de PISA 2012 entre els alumnes d'origen immigrant i els autòctons, a favor d'aquests darrers, s'explica només en part per la mateixa condició d'immigrant. Les relacions entre factors personals, familiars i escolars i el rendiment dels alumnes mostren els elements que es relacionen de manera diferent amb la puntuació respectiva d'immigrants i autòctons. D'altra banda, el rendiment, especialment el dels alumnes autòctons, baixa quan la proporció d'immigrants als centres educatius és de més del 30%, mentre que si el percentatge és menor, aquest efecte no es produeix.

Paraules clau: **adquisició de competències, immigració, PISA, política educativa, rendiment educatiu.**



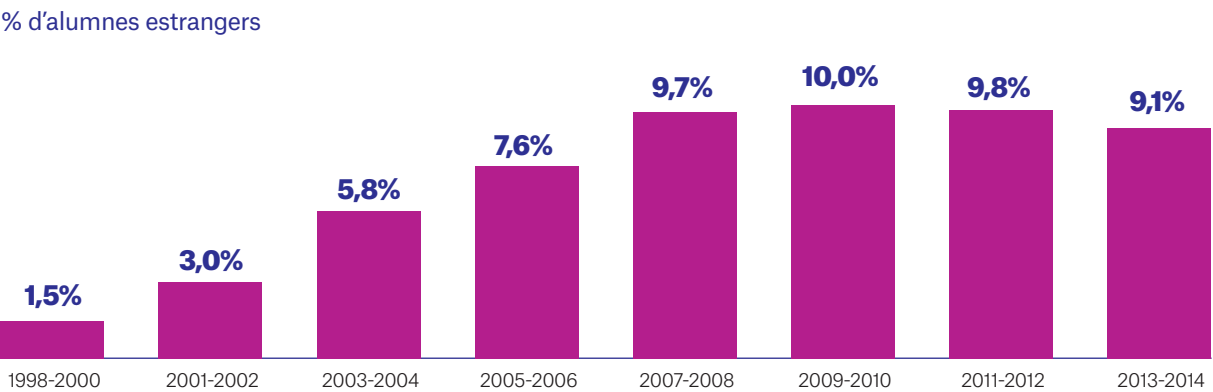
El sistema educatiu espanyol ha rebut un flux d'alumnes d'origen immigrant molt important des de finals dels anys noranta. Com podem observar al gràfic 1, el nostre país ha passat de no tenir pràcticament immigrants a les aules a una presència d'alumnes d'origen immigrant que ronda el 10%.

En aquest text ens plantegem quins resultats educatius obtenen els alumnes immigrants (per comparació als autòctons) i quins són els factors que expliquen aquests resultats. Aquesta pregunta es concreta en quatre objectius específics. Primer, descriure les diferències quant a competències entre els alumnes d'origen immigrant i els autòctons. Segon, establir fins a quin punt aquestes diferències s'expliquen per factors socioeconòmics o bé per altres factors vinculats a la condició d'immigrant. Tercer, identificar si els factors que es relacionen amb l'adquisició de competències són els mateixos o no per als alumnes autòctons i per als d'origen immigrant. I, finalment, analitzar si la concentració d'immigrants als centres escolars perjudica l'adquisició de competències.

El rendiment educatiu dels estudiants autòctons i d'origen immigrant

Davant la important arribada d'alumnes d'origen immigrant, és rellevant saber si els seus resultats educatius difereixen dels obtinguts pels estudiants autòctons. Per a això hem fet servir el Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants (PISA) de l'OCDE, que cada tres anys, des del 2000, avalua les competències (en comprensió lectora, matemàtiques i ciències). A l'última onada disponible, la del 2012, van ser avaluats a Espanya 25.000 estudiants procedents de 900 centres i escaig. PISA permet conèixer el nivell de competències dels alumnes de 15 anys i les

Gràfic 1. **Evolució del percentatge d'alumnes estrangers als ensenyaments no universitaris a Espanya**



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports (2013) i de la Base d'estadístiques d'educació en línia del mateix ministeri.

Taula 1. **Resultats mitjans en competència matemàtica, lectora i de ciències, PISA 2012**

		AUTÒCTONS	IMMIGRANTS DE 2A GENERACIÓ (nascuts a Espanya)	IMMIGRANTS DE 1A GENERACIÓ (nascuts a l'estranger)
 MATEMÀTIQUES	Resultat mitjà	491	457	436
	Diferència respecte als alumnes autòctons	-	-34	-55
 LECTURA	Resultat mitjà	495	448	447
	Diferència respecte als alumnes autòctons	-	-47	-48
 CIÈNCIES	Resultat mitjà	504	467	454
	Diferència respecte als alumnes autòctons	-	-37	-50

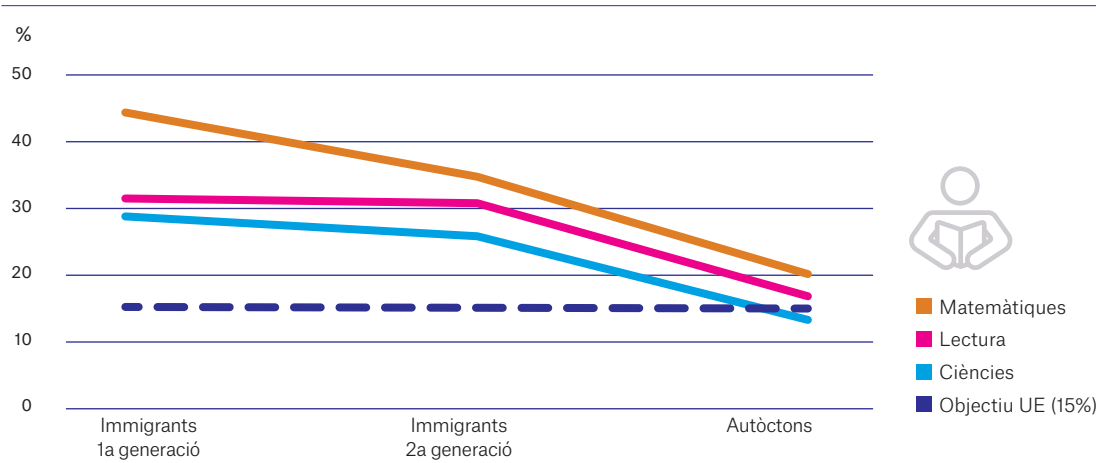
Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA 2012.

seves característiques, alhora que diferencia entre alumnes autòctons i immigrants. Al seu torn, aquests darrers es poden dividir en alumnes nascuts a l'exterior de pares estrangers (anomenats aquí immigrants de primera generació) i individus nascuts a Espanya però amb tots dos progenitors nascuts a l'exterior (immigrants de segona generació). El 2012, la nota mitjana per a l'OCDE va ser de 494 punts en matemàtiques (484 de mitjana a Espanya), 496 en comprensió lectora (488 a Espanya) i 501 en ciències (496 a Espanya).

La taula 1 presenta els resultats mitjans d'estudiants d'origen immigrant i no immigrant per a les tres competències avaluades a PISA 2012. Les xifres indiquen diferències importants entre els resultats dels alumnes autòctons i els d'origen immigrant. Ara bé, en dividir aquest darrer grup, es constata que els immigrants de segona generació (nascuts a Espanya) es distancien menys dels estudiants autòctons que no pas els immigrants de primera generació (nascuts a l'estranger), especialment en el cas de les matemàtiques i les ciències. En comprensió lectora, el conjunt d'immigrants obté resultats pràcticament idèntics.

Una anàlisi complementària de l'anterior permet d'observar en el gràfic 2 la distribució dels resultats i, més concretament, la proporció d'alumnes amb resultats molt baixos. A aquest respecte, la Unió Europea ha fixat com a objectiu per al 2020 que el percentatge d'alumnes per sota del nivell 2 de competències (en una escala de 6) a l'avaluació de PISA

Gràfic 2. **Percentatge d'alumnes per sota del nivell 2 de competència, d'acord amb l'avaluació de PISA 2012**



Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA 2012.

no sigui de més del 15% (vegeu l'estratègia *Education and Training 2020** de la Comissió Europea). En el cas dels immigrants de primera generació, el percentatge d'estudiants amb puntuacions baixes pràcticament multiplica per dos l'objectiu europeu del 15%, o fins i tot quasi el triplica en el cas de les matemàtiques. Aquestes dades milloren en la segona generació, mentre que entre els estudiants autòctons els objectius de la UE es compleixen (o gairebé) en ciències i comprensió lectora. No obstant això, se situen clarament per damunt en el cas de les matemàtiques, la qual cosa significa un mal resultat.

L'arribada d'alumnes immigrants des del final dels anys noranta ha implicat canvis importants en el sistema educatiu espanyol.

En relació amb els resultats de l'avaluació de competències, sembla rellevant el fet d'haver nascut a Espanya, sobretot pel que fa al rendiment en les àrees de matemàtiques i ciències. Aquest resultat informa de la capacitat que té el sistema educatiu per compensar, en el cas dels alumnes que han estat escolaritzats a Espanya des del començament, les diferències que es poden originar a la família (si bé és cert que alguns alumnes nascuts a l'estranger poden haver iniciat l'escolarització ja al nostre país). La diferència entre tipus d'immigrants resulta habitual i s'explica, a banda del factor esmentat, perquè els immigrants de segona generació no s'enfronten directament als obstacles de la migració i a les dificultats d'adaptació a nous contextos i idiomes (Jensen i Rasmussen, 2011).

*<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/e2020.html>

Immigració i rendiment educatiu

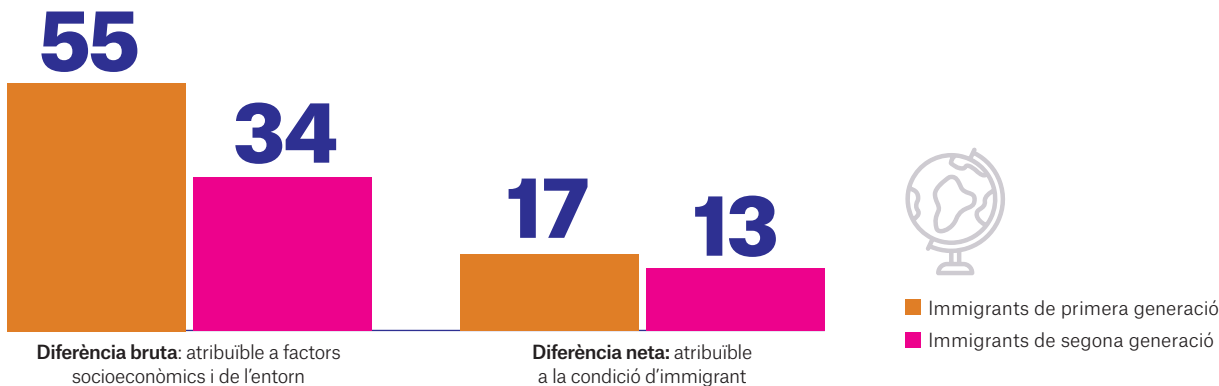
És important saber quina part de les diferències que trobem entre tipus d'immigrants és deguda a característiques individuals i familiars dels estudiants (com ara l'edat, el sexe i l'entorn socioeconòmic i cultural de la família), dels centres escolars (recursos materials i de professorat, com també aspectes organitzatius i interaccions amb els companys de classe o *peer effects*) o bé factors relacionats amb les polítiques educatives (grau de comprensivitat del sistema, existència d'avaluacions externes, etc.). S'ha aplicat un tipus d'anàlisi que permet d'aïllar l'efecte de cada factor sobre el rendiment educatiu, independentment de l'efecte de la resta de factors, i determinar així quines diferències entre grups d'estudiants no són degudes a cap d'ells i, per tant, són atribuïbles a la mateixa condició d'immigrants. Seguint aquesta estratègia analitzem la relació dels diversos factors considerats amb els resultats en les proves de competència matemàtica (la que es va avaluar en profunditat a les proves PISA del 2012).

Com hem vist a la taula 1, aquestes proves fan palès que la diferència de puntuació en matemàtiques entre estudiants autòctons i immigrants de primera generació és de 55 punts a favor dels primers. Ara bé, quan descomptem d'aquesta relació les característiques personals, familiars i escolars incloses en el model, es constata que, dels 55 punts, 38 s'expliquen per aquestes característiques (sobretot les relacionades amb factors familiars, com ara l'origen socioeconòmic i cultural). Per tant, la condició d'immigrant només explica 17 dels 55 punts que els separen dels autòctons (gràfic 3).

Aquesta «condició d'immigrant» es compon, en la nostra aproximació, de diversos elements que no podem mesurar ni diferenciar amb precisió, però que, en funció de les dades, només són presents en el cas dels

Gràfic 3. **Diferència de punts dels alumnes d'origen immigrant respecte als autòctons en competència matemàtica, causada per la condició d'immigrant**

Diferència de punts respecte als alumnes autòctons



Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA 2012.

alumnes d'origen immigrant. Alguns d'aquests elements poden tenir relació amb trets psicològics que configuren una orientació determinada, per part de l'alumne immigrant o la seva família, envers la institució educativa del país receptor. També es poden derivar (si més no potencialment) d'un tracte discriminatori (conscient o inconscient) per part del professorat i de la resta dels alumnes, o d'una tendència dels alumnes immigrants a relacionar-se amb altres alumnes immigrants i, per tant, que els efectes relacionats amb els companys no coincideixin amb els de la mitjana del centre.

Els alumnes de la segona generació d'immigrants ja no han de salvar els obstacles ni les dificultats que acompanyen la migració.

En el cas dels immigrants de segona generació, partint d'una diferència *bruta* amb els autòctons de 34 punts, s'arriba a una diferència *neta* (un cop extret l'efecte dels factors considerats) de 13 punts. Els resultats mostren que els immigrants de segona generació presenten menys diferències respecte als autòctons que no pas els de primera generació. Podíem esperar aquest resultat segons el que hem explicat més amunt; no obstant això, convé remarcar que, un cop descomptat l'efecte del conjunt de factors, la variable relacionada amb la condició d'immigrant té un comportament semblant en tots dos col·lectius (17 i 13 punts, respectivament).

Factors amb efecte diferencial en les competències matemàtiques d'alumnes autòctons i immigrants

En aquest apartat desenvolupem una anàlisi semblant a l'anterior, tot i que ara només farem distinció entre alumnes autòctons i d'origen immigrant (una cosa habitual en estudis internacionals, com ara a Dronkers i Van der Velden, 2013). L'objectiu de l'estudi és analitzar, per al cas espanyol, si els factors individuals, familiars i de centre educatiu es relacionen de manera diferent amb els resultats dels estudiants de cada grup considerat.

La taula 2 mostra algunes de les característiques rellevants dels estudiants d'origen immigrant i autòcton utilitzades en l'estudi. Encara que la proporció de nois i noies entre els alumnes de tots dos grups és pràcticament la mateixa, altres característiques difereixen considerablement. Per exemple, hi ha un percentatge clarament inferior d'estudiants d'origen immigrant (65,5%) que han cursat educació infantil més d'un any respecte als autòctons (88,2%). Així mateix, el percentatge d'immigrants que han repetit curs (54,9%) és clarament superior al que observem en els alumnes autòctons (30%), com també passa

Taula 2. **Característiques del procés educatiu dels alumnes immigrants i autòctons**

		AUTÒCTONS (1)	IMMIGRANTS (2)	DIFERÈNCIA (1-2)
 VARIABLES INDIVIDUALS	Noies (%)	49,4	48,8	0,6
	Educació infantil més d'un any (%)	88,2	65,5	22,7
	Repetició de curs (%)	30,0	54,9	-24,9
	Absentisme escolar (%)	26,9	37,0	-10,1
 VARIABLES FAMILIARS	Anys d'escolarització de la mare	11,4	10,6	0,8
	Anys d'escolarització del pare	10,9	10,7	0,2
	Més de 100 llibres a casa (%)	47,4	14,5	32,9
 VARIABLES DEL CENTRE ESCOLAR	Immigrants a l'escola (%)	8,1	24,3	-16,2
	Problemes de disciplina a l'escola (%)	36,8	44,9	-8,1
	Anys mitjans d'escolarització del conjunt de pares i mares d'alumnes del centre	12,4	12,1	0,3
	Nombre d'alumnes per professor	12,7	11,3	1,4

Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA 2012.

en el cas de la proporció d'immigrants que han faltat a escola (37%) respecte als no immigrants (26,9%).

En l'àmbit familiar constatem que el nivell educatiu dels progenitors, tant dels alumnes autòctons com dels immigrants, és molt semblant (entorn d'11 anys d'escolarització). Al contrari, la disponibilitat de llibres a casa, interpretable com un indicador indirecte del nivell de recursos culturals de la família, mostra una situació de desavantatge per als alumnes immigrants: només el 14,5% disposa de més de 100 llibres a la llar (47,4% en el cas dels alumnes autòctons). Respecte a les característiques escolars, els alumnes d'origen immigrant assisteixen, de mitjana, a centres amb un percentatge d'immigrants, respecte al total d'alumnes, considerablement superior al dels estudiants autòctons (24,3% en el pri-

$$\frac{(x-4)}{6} = \frac{(x+5)}{5} = -50$$

mer cas i 8,1% en el segon). També és més elevat el percentatge d'alumnes immigrants (8 punts percentuals més) als centres on els directors assenyalen que l'aprenentatge es veu obstaculitzat per l'existència de mal comportament a les aules. Així i tot, la diferència dels anys mitjans d'escolarització dels pares d'alumnes que assisteixen a un centre determinat resulta imperceptible, i el nombre d'alumnes per professor afavoreix els estudiants d'origen immigrant (11) enfront dels autòctons (13).

En resum, llevat del nivell educatiu dels progenitors i de la dotació de professorat als centres, els estudiants d'origen immigrant presenten certes característiques que, en principi, els situen en una situació de desavantatge respecte als companys autòctons per assolir els mateixos resultats educatius.

Quan analitzem l'associació entre diferents factors i les competències matemàtiques, els resultats mostren que, entre els factors de tipus personal, la majoria incideixen en la mateixa direcció sobre els resultats d'immigrants i autòctons. Així, ser dona es relaciona negativament amb la puntuació obtinguda. També en tots dos grups tendeixen a tenir puntuacions més baixes els estudiants que han repetit curs, han practicat l'absentisme escolar i s'han iniciat tard en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació. No obstant això, es constata una relació positiva entre el fet d'haver cursat educació infantil més d'un any i l'adquisició de competències (tot i que només en els alumnes autòctons). Per al cas dels immigrants, el temps de residència a Espanya es vincula positivament a la puntuació en l'avaluació de PISA (un resultat que ja assenyalaven Zinovyeva *et al.*, 2014).

Pel que fa a les variables familiars, el nivell socioeconòmic i cultural de la llar (definit mitjançant un únic indicador) es relaciona de manera clara i positiva amb els resultats tant dels alumnes autòctons com dels immigrants. Ara bé, si descomponem aquest índex en diverses de les seves variables (anys d'escolarització dels pares, la seva situació laboral i ocupacional, recursos educatius i culturals que els joves tenen a casa), només aquest darrer factor incideix positivament en els resultats de tots els alumnes; així mateix, l'ocupació del pare i una dotació més gran de recursos disponibles per a l'estudi també s'associen favorablement amb els resultats, tot i que només en el cas dels alumnes autòctons.

Quant a les variables relatives al centre escolar, destaca la manca de significativitat de la variable relacionada amb la titularitat en les anàlisis per a tots dos grups d'estudiants. Així, els resultats dels centres privats concertats i privats independents no són significativament diferents dels dels centres públics, un cop controlades les altres variables determinants.

En resum, l'evidència empírica mostra que la majoria de variables es relacionen de manera semblant amb els resultats dels alumnes immigrants i autòctons. Entre les diferències que tenen repercussions potencials sobre decisions de política educativa, destaquen l'especial sensibilitat dels alumnes immigrants davant la variació dels anys mitjans d'escolarització dels pares i el fet que haver cursat educació infantil més d'un any té un efecte positiu només per al rendiment dels alumnes autòctons. En el primer cas, sembla que el capital social dels

La disponibilitat de llibres a casa,
com a indicador dels recursos culturals
de les famílies, representa un desavantatge
per als alumnes de famílies immigrants.

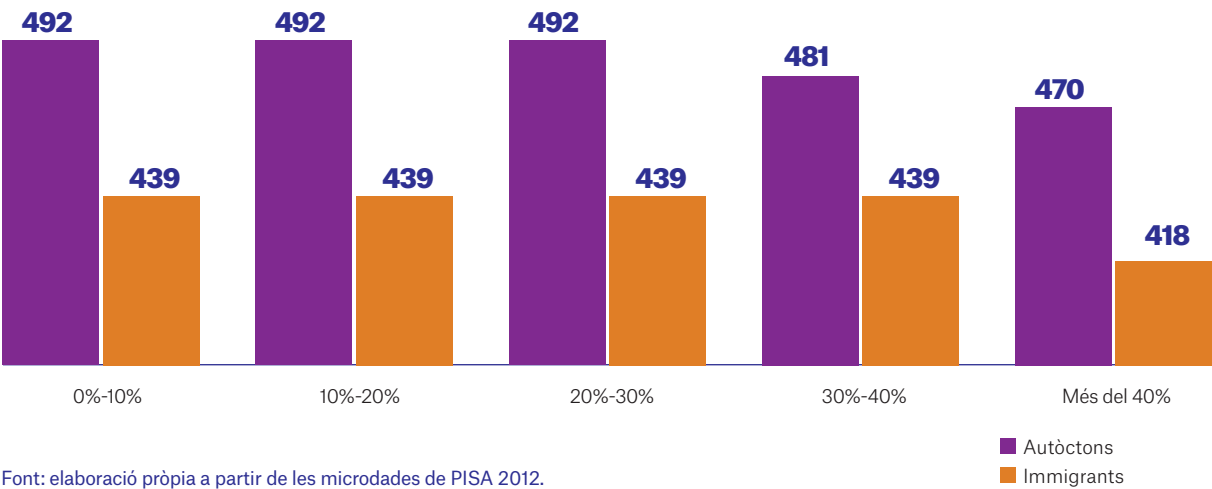
companys (mesurat mitjançant els anys d'escolarització dels pares) és més rellevant entre els alumnes immigrants; en el segon, la manca de relació amb els resultats d'haver rebut educació infantil entre els immigrants es podria explicar per les característiques dels centres als quals han assistit (Rovira *et al.*, 2013).

Concentració d'immigrants als centres escolars i adquisició de competències

Un element associat a la immigració que alguns estudis inclouen com a factor influent en el rendiment educatiu es refereix a la concentració d'alumnes immigrants (o minories ètniques) en determinats centres escolars. Els estudis empírics mostren efectes desiguals, tot i que la majoria d'anàlisis conclouen que la concentració d'immigrants té efectes negatius, sobretot per als alumnes autòctons (Jensen i Rasmussen, 2011). Els casos positius corresponen a països que atreuen immigrants d'un nivell més elevat de qualificacions, un element que Schnepf (2007) defineix com el «capital immigrant».

En el cas espanyol, una sèrie d'estudis aplicats a PISA analitzen la concentració d'immigrants sobre els resultats dels alumnes i estableixen diversos lindars per constatar si hi ha un efecte diferenciatiu d'aquesta concentració. El gràfic 4 assenyala que la concentració d'immigrants en els centres escolars es vincula de manera negativa als resultats dels estudiants autòctons a les proves de matemàtiques a partir de concen-

Gràfic 4. **Puntuació a les proves d'adquisició de competència matemàtica en alumnes autòctons i d'origen immigrant per la concentració d'immigrants al centre escolar**



tracions elevades (almenys del 30% i especialment a partir del 40%), i sobre els mateixos immigrants (tot i que en aquest cas només si la concentració és de més del 40%). Cal remarcar, però, que el llindar de concentració ha augmentat amb el pas del temps.

Immigrants i competències: ¿què és el que importa?

En aquest article hem plantejat l'objectiu de saber com es veu afectada l'adquisició de competències dels estudiants pel fet de la immigració. Aquest objectiu general s'ha abordat mitjançant quatre aproximacions diferenciades. La primera ha quantificat la diferència de punts en l'avaluació de competències de PISA 2012 entre alumnes autòctons i d'origen immigrant, amb un avantatge a favor dels primers d'un mínim de 34 punts. Tot seguit hem vist com els resultats més baixos que obtenen els alumnes immigrants es relacionen, en gran manera, amb el seu origen socioeconòmic i cultural i les condicions específiques de la seva escolarització, que els situen en una pitjor posició de partida per comparació als alumnes autòctons. No obstant això, les anàlisis identifiquen que no tota la diferència s'explica per les variables especificades en el model, i que hi ha un marge de punts directament relacionat amb la condició d'immigrant. Concretament, són 17 punts de PISA en el cas dels immigrants de primera generació (quasi una tercera part de la diferència total) i 13 punts en el cas dels immigrants de segona generació (38%).

En tercer lloc hem comprovat fins a quin punt els factors que es relacionen amb l'adquisició de competències són diferents per als alumnes autòctons i per als immigrants. Els resultats mostren que les funcions de producció educatives de tots dos col·lectius difereixen en pocs elements; és a dir, que els factors que incideixen en la seva escolarització

són semblants. En l'àmbit educatiu, destaca l'especial sensibilitat dels alumnes immigrants davant el nivell educatiu mitjà dels pares i el fet que l'educació infantil només es relaciona positivament amb els resultats dels alumnes autòctons.

Finalment, hem mostrat com la concentració d'immigrants als centres educatius perjudica l'adquisició de competències. Aquesta associació negativa, però, es produeix a partir d'un llindar determinat, que el 2012 se situava en el 30% dels alumnes del centre per als alumnes autòctons i en el 40% per als immigrants. Aquest llindar ha anat augmentant els darrers anys, de manera que això ens permet ser optimistes davant la millora gradual dels processos d'integració de l'alumnat immigrant en el sistema educatiu espanyol.

Els resultats de la investigació ens porten a suggerir alguna acció de política educativa, com ara una distribució més equilibrada dels alumnes immigrants entre els centres per tal de millorar el rendiment acadèmic tant dels alumnes d'origen autòcton com el dels mateixos immigrants. Així mateix, les mesures d'educació compensatòria haurien de començar com més aviat millor, sobretot entre els alumnes immigrants, per poder corregir dèficits de qualitat educativa en l'educació infantil.

Referències

APARICIO, R., i A. PORTES (2014): <i>Créixer a Espanya: la integració dels fills d'immigrants</i> , Barcelona: Obra Social "la Caixa".	JENSEN, P., i A.W. RASMUSSEN (2011): «The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills», <i>Economics of Education Review</i> , 30.
CALERO, J., i J.O. ESCARDÍBUL (2014): <i>Recursos escolares y resultados de la educación</i> , Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.	MECD (2013): <i>Datos y cifras curso escolar 2013/2014</i> , Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
—, i J.O. ESCARDÍBUL (2013): «El rendimiento del alumnado de origen inmigrante PISA-2012», a PISA 2012. <i>Informe español. Volumen II. Análisis secundario</i> , Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa.	ROVIRA, M., E. SAURÍ i X. BONAL (2013): «Rendibilitat social dels serveis públics educatius. Una proposta d'anàlisi per a Sant Feliu de Llobregat», Institut de Ciències Polítiques i Socials, ICPS-Working Paper 319.
DRONKERS, J., i R. VAN DER VELDEN (2013): «Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data», a M. WINDZIO (ed.): <i>Integration and inequality in educational institutions</i> , Londres: Springer.	SCHNEPF, S.V. (2007): «Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys», <i>Journal of Population Economics</i> , 20(3).
	ZINOVYEVA, N., F. FELGUEROSO i P. VÁZQUEZ (2014): «Immigration and students' achievement in Spain: evidence from PISA», <i>SERIEs</i> , 5(1).

Jane Waldfogel

Catedràtica de Treball Social i Polítiques Públiques
a la Universitat de Columbia i professora visitant a la
London School of Economics



«Per reduir les desigualtats, s'ha d'intervenir més en l'educació infantil»

Parlem amb Jane Waldfogel sobre el seu nou llibre *Too many children left behind* (*Massa nens que es queden enrere*), on els autors es pregunten si el «somni americà» no és sinó això: un somni. El llibre analitza dades educatives dels Estats Units, el Regne Unit, el Canadà i Austràlia, i alhora es proposa trobar resposta a tres preguntes: ¿quina és la diferència de rendiment escolar entre uns nens i uns altres als Estats Units?; ¿en quin moment del cicle educatiu es comença a apreciar aquesta bretxa?, i ¿què poden aprendre els Estats Units d'altres països?

¿Què els va dur a analitzar aquestes qüestions, a vostè i als altres autors del llibre?

Feia temps que estudiàvem les enormes diferències de rendiment escolar que observem en els infants més menuts. Havíem detectat les diferències que afecten la maduresa per a l'aprenentatge, i gràcies a estudis publicats com ara l'informe PISA, sabíem que

entre els adolescents i els adults també hi ha desigualtats enormes. El que no sabíem era si hi havia cap relació entre les diferències de rendiment observades en la població infantil i les dels adolescents o els adults. Semblava raonable esperar que, si fa no fa, per als nens que comencen a anar a escola, el punt de partida és el mateix, i que amb el pas del temps la bretxa en el rendiment es va engrandint. ¿O potser la desigualtat ja és present *abans* de començar l'escolarització? Fins ara no havia respost ningú a aquesta pregunta i creïem que anàvem ben encaminats per mirar de treure'n l'entrellat.

¿Quina metodologia han seguit a l'hora de fer la recerca?

El que volíem era detectar quines de les desigualtats inicials que hi ha entre els infants es perpetuen durant el cicle escolar, i per a això havíem de triar una mateixa mostra de nens i fer-ne un seguiment al llarg del temps.

Vam optar per centrar-nos en l'educació dels pares, perquè és l'indicador més fàcil de comparar entre els diversos països, i també perquè el nivell educatiu del progenitor defineix força bé la posició social i els recursos familiars.

Haver triat els Estats Units, el Regne Unit, el Canadà i Austràlia no és casual, ja que posa en comú una sèrie de països semblants. Pensàvem que era una comparació adequada, perquè els estats del benestar, els mercats de treball i els patrons culturals d'aquests quatre països tenen molts paral·lelismes.

Una de les conclusions més sorprenents del llibre és que entre el 60 i el 70% de la bretxa en el rendiment escolar que separa els nens nord-americans de diversos orígens socials als 14 anys ja és present quan aquests mateixos nens comencen a anar a escola. ¿S'esperaven aquest resultat?

Si m'ho hagués preguntat abans de començar el projecte, li hauria respost que el que jo esperava és que aproximadament la meitat de la diferència de rendiment entre els estudiants ja s'hauria apreciat en iniciar el cicle educatiu, i que l'altra meitat seria fruit dels anys d'escolarització. Però, com diu vostè, això no és ben bé així, ja que entre el 60 i el 70% d'aquesta bretxa ja és observable tot just començada l'escolarització.

Aquesta dada té repercussions molt importants en les polítiques adreçades a reduir aquestes enormes diferències. Volem que les escoles assumeixin la seva responsabilitat i esperem que contribueixin a fer minvar les desigualtats fent correctament la seva feina; però, perquè realment tinguin oportunitats de reeixir-hi, cal intervenir més en l'educació infantil. Amb tot, com que la bretxa entre els fills de famílies sense estudis i els de famílies amb estudis ja és tan gran abans de començar l'escola, no en podem donar tota la culpa a les escoles nord-americanes.

¿Quines polítiques calen per atenuar les enormes diferències de rendiment que presenten els infants en entrar a l'escola?

Hi ha una sèrie de polítiques que aspiren a fomentar l'aprenentatge dels més menuts: són els anomenats programes per a pares i els de preescolarització universal, l'eficàcia dels quals ha estat demostrada. Aquest enfocament és important als Estats Units perquè encara no tenim un sistema d'educació infantil universal: intentem crear-lo en el segon cicle (de 3 a 5 anys), al qual ara mateix assisteixen menys del 30% dels infants, però

S'ha demostrat l'eficàcia de les polítiques que fomenten l'aprenentatge dels més menuts.

som un dels pocs països avançats que encara no tenen aquest sistema, de manera que això continua sent una assignatura pendent. D'altra banda, si les famílies tenen problemes econòmics crònics, tot plegat influirà en la concentració dels nens i en la seva capacitat per rendir adequadament a escola.

Encara que bona part de les diferències de rendiment siguin causades per desigualtats anteriors a l'arribada a l'escola, una part considerable –entre el 30 i el 40%– d'aquesta bretxa sorgeix durant l'escolarització. ¿Podríem dir, doncs, que l'escola genera desigualtats?

Els mateixos factors familiars que generen desigualtat durant la primera infància també en poden afavorir la perpetuació durant els anys d'escola. Així mateix, ens hem de fixar en el paper dels centres. Hem trobat que, a la majoria de països desenvolupats, als nens amb més necessitats se'ls adjudiquen els professors més capaços, els que tenen

més experiència. Però als Estats Units no és així. També hem vist que, en general, els nostres docents no estan tots prou qualificats.

Al Regne Unit, el Canadà i Austràlia, el sou dels professors equival de mitjana al 100%, el 95% i el 102%, respectivament, del que perceben altres llicenciats universitaris. Als Estats Units, en canvi, aquest sou se situa entorn del 67% del que guanyen altres professionals amb formació superior.

¿Per què sembla que als Estats Units es tenen menys expectatives que en altres països sobre el rendiment dels alumnes?

Crec que en molts països els nens se separen segons les capacitats, la qual cosa demostra que es tenen expectatives diferents en aquest aspecte i es creu que cada infant assolirà nivells també diferents. A tots els països s'han seguit estratègies d'aquest tipus, però em sembla que ara n'hi ha molts que avancen cap a un model més inclusiu, més integrador. En aquest sentit, Finlàndia és realment exemplar. No tan sols els seus professors tenen una qualificació i una formació excel·lents, sinó que aspiren que tots els infants aprenguin amb els mateixos materials, independentment de la seva capacitat inicial, i s'assumeix que a alguns els caldrà més ajuda que a d'altres.

Em sembla que als Estats Units tendim a classificar les coses, a classificar els nens tenint en compte quins poden assolir el nivell màxim en matemàtiques i quins es quedaran en un nivell més baix. Per tant, estem condemnant certs nens a tenir menys rendiment.

El llibre parla també de l'obsessió dels pares per invertir en activitats extraescolars, i diuen que això s'ha convertit en una mena de «cursa d'armaments». ¿A què es refereixen exactament?

Una altra cosa que no sabia abans de començar la recerca és que aquest deler és un fenomen molt propi dels Estats Units.

En aquest país hi ha hagut un augment de la desigualtat econòmica i social; els progenitors estan més preocupats que abans pel futur dels seus fills, i la capacitat per invertir en els fills també ha esdevingut més desigual. Quan es conjuguen tots aquests elements, la inversió en els fills s'acaba convertint en una espècie de «cursa d'armaments». Abans, la despesa dels pares en educació infantil, en llibres i joguines o bé en activitats extraescolars no variava gaire

Combatre les desigualtats durant la infància és beneficiós per al futur de la societat.

segons la posició socioeconòmica, però avui aquestes inversions creen una bretxa cada vegada més gran. I això explica en gran manera per què els infants arriben a escola amb un bagatge molt més desigual.

¿Quines solucions polítiques s'haurien d'aplicar a les escoles per reduir aquestes diferències?

Com que una part considerable de la desigualtat sorgeix durant els anys d'escola, també examinem algunes polítiques centrades en aquests anys. Caldria homogeneïtzar més el currículum, i això contribuiria a fomentar expectatives més uniformes per a tots els nens.

Ja hem parlat de la necessitat de millorar la qualitat dels docents: és a dir, de contractar els millors i conservar-los, d'oferir als alumnes una atenció més individualitzada, d'incrementar les expectatives respecte a certs infants. Hi ha moltes coses a fer.

Entre els països analitzats, el Canadà destaca perquè destina més recursos als infants, perquè els alumnes presenten

menys desigualtats i també perquè els progenitors estan més ben formats. ¿Què té d'especial, el Canadà?

El Canadà ha estat una gran sorpresa en aquest estudi. Sabíem que els seus nivells de rendiment escolar eren molt elevats, i els d'equitat, relativament alts, però no érem conscients de les diferències culturals respecte als altres països. Els pares i mares canadencs són els més formats i, independentment del nivell de formació, tots semblen compartir un gran interès per l'educació. Al llibre hi ha un gràfic molt il·lustratiu que demostra que al Canadà els progenitors menys formats, els que només han acabat l'educació secundària o ni tan sols això, llegeixen tant als seus fills com els estatunidencs que tenen formació universitària.

El llibre afirma que als Estats Units els fills de famílies amb una posició socioeconòmica baixa no despleguen tot el seu potencial i que una bona part del seu talent es perd. ¿Quines conseqüències econòmiques es deriven d'aquestes deficiències educatives?

És molt preocupant el fet que aquests nens no tan sols abandonin l'escola amb un aprenentatge i un rendiment inferiors, sinó que aquest dèficit hagi d'influir en el seu benestar i en l'aportació que faran a la societat durant tota la vida. En realitat ens estem condemnant permanentment a la desigualtat i a un rendiment escolar baix, perquè és clar que aquests infants seran els pares de la generació següent.

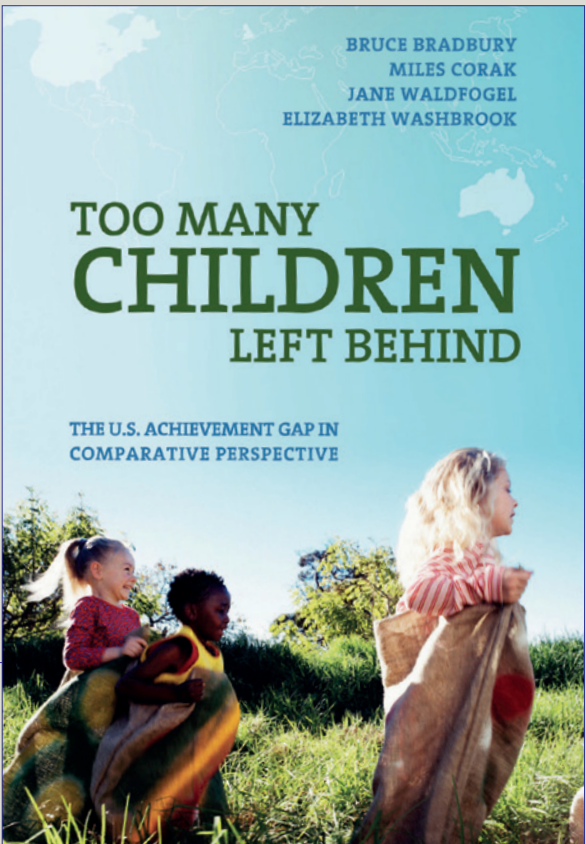
És per això que combatre les desigualtats en l'actual generació infantil seria tan potencialment beneficiós, perquè no tan sols ajudariem aquests nens, sinó que també

se'n beneficiaria tota la societat, ja que així tindriem treballadors més productius i qualificats, i també una nova generació de pares i mares més ben preparats.

¿Quines lliçons haurien d'extreure els responsables polítics d'aquest llibre?

Als Estats Units, i també als altres països, hi ha massa nens que es queden enrere. I això no té per què ser així; es poden prendre mesures que fomentin rendiments més equitatius: polítiques de suport a l'educació infantil, per complementar els ingressos de les famílies de nivell socioeconòmic més baix i per millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge a les escoles.

Entrevista per **Sara Jerving**

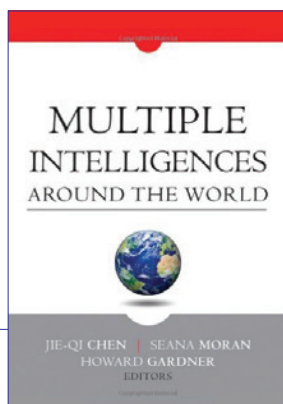


Too many children left behind:
The U.S. achievement gap in comparative perspective
Bruce Bradbury, Miles Corak, Jane Waldfogel,
Elizabeth Washbrook
Nova York: Russell Sage Foundation, 2015

Cap a una educació més inclusiva: de les intel·ligències múltiples a la passió per aprendre

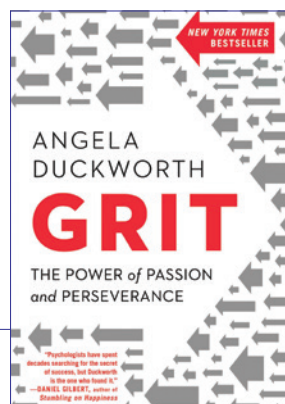
Marta Seiz, investigadora del Consell Superior d'Investigacions Científiques (CSIC)

¿Com podem trobar fórmules educatives que deixin definitivament enrere les mancances pedagògiques de les últimes dècades? ¿Quines noves vies ens ofereixen els estudis actuals per afrontar les exigències i les necessitats educatives del futur? Per tot el món, paral·lelament a la proliferació d'indicadors quantitatius de resultats i avaluacions comparatives entre països, han prosperat esforços teòrics que pretenen, d'una banda, establir les bases d'una educació diferent, d'abast més ampli i amb nous mètodes i àmbits d'acció, i, de l'altra, mirar de desxifrar els secrets de l'èxit acadèmic. En el primer corrent s'emmarca la teoria de les intel·ligències múltiples del psicòleg Howard Gardner, coeditor, amb Jie-Qi Chen i Seana Moran, del llibre *Multiple intelligences around the world*. I al segon pertany l'obra de la investigadora Angela Duckworth *Grit: the power of passion and perseverance*. Encara que es tracta de dues contribucions amb un enfocament molt diferent, la seva lectura conjunta pot resultar enriquidora i molt gratificant per als qui s'interessen en l'educació i, especialment, en la reducció de la desigualtat



Jie-Qi CHEN, Seana MORAN i Howard GARDNER (eds.): *Multiple intelligences around the world*

San Francisco: Jossey-Bass, 2009



Angela DUCKWORTH: *Grit: the power of passion and perseverance*

Nova York: Scribner, 2016

social des de la infància. En aquest sentit, les tesis centrals de tots dos llibres es complementen i reforcen mútuament, alhora que ofereixen inspiració i possibles claus per a una educació més inclusiva.

Multiple intelligences around the world introdueix el lector en la teoria de les intel·ligències múltiples que ja havia formulat Howard Gardner en obres anteriors i segons la qual hi ha nou tipus d'intel·ligència: la lingüística, la lògico-matemàtica, la musical, l'espacial, la corporal-cinestèsica, la interpersonal, la intrapersonal, la naturalista i l'existencial. La contribució principal d'aquesta obra és il·lustrar com aquesta teoria permet anar més enllà de les metodologies i tècniques d'avaluació tradicionals –centrades en les habilitats lingüístiques i lògico-matemàtiques–

en contextos molt diversos. Amb aquest propòsit, es descriu com ha estat aplicada en diferents escoles, contextos socials i etapes educatives de diversos continents. La lliçó fonamental que traiem d'aquest treball és que l'esforç d'atendre la multiplicitat de capacitats dels alumnes redunda en un benefici doble. En primer lloc, s'aconsegueix una millor atenció i integració educativa dels alumnes, ja que el ventall d'intel·ligències contemplades és prou ampli perquè tots tinguin alguna mena de capacitat en què sobresortir, de manera que aquesta capacitat es pot identificar, potenciar o fer servir com a punt de partida per estimular-ne d'altres. D'altra banda, s'enriqueix tot el procés educatiu, ja que l'expansió del ventall de capacitats que s'avaluen i es fomenten requereix una varietat més gran d'eines pedagògiques, d'aprenentatges i de camps d'aplicació pràctica del coneixement. Al mateix temps, s'impulsa contínuament la dedicació i la creativitat dels docents, que es veuen obligats a cercar tècniques per atendre amb eficàcia totes aquestes necessitats i capacitats dels alumnes.

En aquesta obra, però, hi trobem a faltar una certa dimensió crítica: amb prou feines es dedica atenció a les dificultats que es poden trobar pel camí; els exemples que s'ofereixen són històries d'èxit i alguns dels problemes que planteja l'aplicació de la teoria s'esmenten o s'aborden d'una manera superficial. Per exemple, no s'explicita que aquesta aplicació implica una inversió de recursos considerable, si realment es pretén identificar bé les capacitats de cada alumne i potenciar-les al màxim, evitant el risc d'encasellament o d'una compartimentació excessiva dels coneixements. Tampoc es qüestiona el fet que el mètode sembla que funciona particularment bé en escoles petites, de classe mitjana o mitjana-alta, i en les primeres etapes educatives, els bons resultats de les quals s'expliquen sobretot per la intensitat de la dedicació docent i fins i tot per la implicació familiar, més que no pas pel mètode educatiu. Així i tot, el llibre té un

punt fort evident: centra el debat en les possibilitats que obre el fet de parar atenció a la diversitat d'aptituds i àmbits de coneixement i al desenvolupament personal. La teoria de les intel·ligències múltiples, tal com es presenta en aquest volum, a la pràctica simplificaria el procés d'individualització de l'educació, ja que exposa vies senzilles d'accés a les múltiples capacitats de cada alumne i, un cop identificades, es tracta d'estimular-les, amb la qual cosa s'afavoreix l'autoestima, la confiança i l'aprenentatge dels infants. Les metodologies d'ensenyament i d'avaluació convencionals no solen detectar aquestes capacitats, de manera que als alumnes sovint no se'ls reconeixen les aptituds ni el potencial que tenen.

Chen, Moran i Gardner
afavoreixen la passió per
aprendre dels infants i en fan
visible tot el potencial.

Aquest últim punt connecta d'una manera particularment interessant amb el llibre d'Angela Duckworth: mitjançant l'anàlisi sistemàtica de diversos tipus de dades i estudis científics en l'àmbit de la psicologia, l'autora es proposa d'identificar les claus de l'excel·lència en contextos diferents, amb una insistència especial en el rendiment acadèmic. Comença exposant com l'esforç sostingut s'ha revelat essencial per adquirir i perfeccionar les habilitats. Al llarg del llibre va aprofundint en el que vol dir aquesta perseverança, alhora que examina la relació que té amb el que habitualment anomenem *talent*. Finalment, identifica els trets que el defineixen: uns objectius ambiciosos, ben definits, com també l'interès per l'activitat en qüestió i el plaer que se n'obté. La conclusió fonamental de l'autora és que més importants que les aptituds innates i el coeficient intel·lectual són la perseverança en la

pràctica i l'estudi, sobretot davant les dificultats que sorgeixen de la passió pel que es fa. Aquestes capacitats, lluny de ser una cosa donada i estàtica, són altament mal-leables i susceptibles de desenvolupament i estímul.

Segons Duckworth, la passió que indueix a la resistència, la constància, la superació personal i l'èxit –és a dir, a l'aprenentatge– es pot fomentar de diverses maneres. Dues de les més importants són el cultiu dels propis interessos i l'estímul de professors, mentors i altres referents significatius. És precisament aquesta qüestió la que permet que aquests dos llibres estableixin un diàleg del qual obtenim inspiració i ensenyaments pràctics.

Per a Duckworth, la perseverança nascuda de la passió pel que es fa obre les portes de l'aprenentatge i el desenvolupament.

A nivell individual, el llibre de Duckworth ofereix exemples molt diversos a aquest respecte. Un de particularment il·lustratiu és la història d'un investigador científic considerat des de ben petit un nen amb dificultats d'aprenentatge, fins al punt d'acabar repetint cursos en un col·legi d'educació especial. El seu futur va canviar radicalment quan un professor va saber identificar les seves capacitats, mostrar-hi confiança i despertar-li la motivació per aprendre. El procés de transformació va començar en una àrea musical en la qual l'infant mostrava una certa facilitat; posteriorment aquesta facilitat es va expandir a altres terrenys, gràcies a la confiança creixent del nen, l'interès progressiu per aprendre coses noves i el seu afany de demostrar que podia superar-se. L'obra editada per Chen, Moran i Gardner aporta interessants demostracions de processos molt semblants a escala col·lectiva, tot il·lustrant com en escoles caracteritzades pel seu baix rendiment, centres d'educació

especial o fins i tot en programes específics per a infants amb altes capacitats, l'aprenentatge pot millorar substancialment després dels ajustos necessaris per detectar, reconèixer i desenvolupar la diversitat d'habilitats de cada alumne.

La teoria de les intel·ligències múltiples, aplicada tal com descriu aquest darrer llibre, en expandir el ventall de disciplines i habilitats que han d'estar en el punt de mira dels docents, facilitaria justament que tots els alumnes tinguin l'oportunitat d'identificar i cultivar allò que realment els apassiona i, per tant, que puguin dedicar-s'hi. Al mateix temps, promouria que els professors realment observin cadascun dels infants i estimulin les seves capacitats i talents, més enllà dels estrets indicadors convencionals. Això obriria la porta a l'estímul necessari per tal que els alumnes adquireixin interès i perseverança, incloent-hi aquells estudiants que, sense aquesta atenció, romandrien fora del sistema. Aquest potencial inclusiu, en última instància catalitzador de la reducció de moltes desigualtats, és present com un tema transversal en tots dos llibres i és un dels aspectes que els connecta. Si el prenem com a punt de partida per a una reflexió sobre els sistemes educatius actuals, ens pot oferir una mirada nova per reformar-los i arribar a un ensenyament no tan sols més ampli, ric i adaptat als nous temps, sinó que promogui veritablement la igualtat d'oportunitats.

P

Bones pràctiques

Programa CaixaProinfància

Un model de promoció i desenvolupament integral de la infància en situació de pobresa i vulnerabilitat social

Jordi Riera i Romani, Vicerector de Política Acadèmica. Universitat Ramon Llull

1

Problemàtica

Per trencar el cercle hereditari de la pobresa i per garantir la igualtat d'oportunitats, en ocasions amb l'escola no n'hi ha prou.

Diversos estudis nacionals i internacionals es fan ressò de l'impacte que la desigualtat i la pobresa crònica tenen en el desenvolupament educatiu i social de la infància i l'adolescència. Un d'aquests informes, *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed* (gener 2016), de l'OCDE, sosté que a Espanya el 40% dels estudiants de famílies desfavorides registra un rendiment en matemàtiques tan baix que no assoleix les competències bàsiques, mentre que entre els alumnes d'entorns més favorables aquest percentatge és del 8%. Amb la lectura i l'aprenentatge de les ciències aquestes diferències són semblants.

És a dir, el context familiar i socioeconòmic de l'alumne determinen la seva evolució educativa i consoliden un cercle viciós de baix rendiment que porta al fracàs escolar i a l'abandonament prematur del sistema educatiu.

2

Plantejament

El programa CaixaProinfància assumeix un plantejament integral de l'educació dels nens i joves dins i fora del sistema escolar.

L'eix metodològic entorn del qual gira el programa CaixaProinfància de l'Obra Social, que atén 60.000 menors i 40.000 famílies en situació de pobresa i risc d'exclusió, pretén que l'educació generi oportunitats, integri múltiples dimensions i corresponsabilitzi tots els agents educatius.

El programa dona suport a les famílies i als menors a partir d'un enfocament interdisciplinari, intersectorial i interprofessional, a fi que tots els col·lectius que se'n beneficien aspirin al màxim nivell de formació i educació.

L'objectiu principal és combatre el fracàs escolar mitjançant un reforç educatiu grupal i individualitzat, tant dins l'escola com fora. El programa organitza tallers que ajuden els progenitors a desenvolupar les competències parentals o a canalitzar les seves inquietuds sobre l'educació dels fills, la qual cosa permet de millorar la convivència i les relacions familiars.

3

Resultats

Les últimes dades indiquen que estem treballant en la línia correcta i ens encoratgen a aprofundir en aquest model de xarxes socioeducatives locals.

Si tenim en compte que la mitjana d'abandonament prematur a l'ESO –en contextos de baix nivell socioeconòmic– és del 30% (és a dir, que quasi 3 de cada 10 nens deixen l'escola abans d'acabar l'ESO), entre els alumnes que reben el suport en xarxa auspicat per CaixaProinfància en aquests mateixos contextos, la taxa baixa al 6,3%. Una altra dada significativa és que si la mitjana d'èxit escolar a l'ESO en contextos vulnerables i de baix nivell socioeconòmic és del 51%, entre els alumnes que es beneficien del suport del programa CaixaProinfància aquest percentatge puja al 77%.

En definitiva, són dades encoratjadores que ens animen a continuar aprofundint en aquest model de xarxes socioeducatives locals com a estratègia d'acció, amb una clara vocació de suport al canvi educatiu i social a la nostra societat.

Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'OCDE, l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa i les fundacions Adsis i Jaume Bofill.



Contra la pobresa infantil

Treballem per fer que els nens siguin només nens

Des de l'Obra Social "la Caixa" treballem per fer que **cada dia de l'any** tots els infants tinguin les **mateixes oportunitats**.

Ajudem a sortir de la pobresa més de **250.000 nens i nenes**, oferint-los suport educatiu, alimentació i recursos per construir un futur millor per a ells, i per a tothom.

***Gràcies als que ens ajudeu
a fer-ho possible.***



Obra Social "la Caixa"