

Anuario de la Educación en Catalunya

resumen ejecutivo

2026

Directores
Miquel Àngel Alegre
y Francesc Pedró

Primera edición: junio de 2026

Autoría: Miquel Àngel Alegre y Francesc Pedró
(directores del Anuario de la Educación en Cataluña 2026)

Edición: Bonal·letra Alcompàs

Directora de publicaciones: Anna Sadurní

Director de proyectos: Miquel Àngel Alegre

Diseño de la cubierta: Relevance

Maquetación: Mercè Montané

ISBN: 979-13-992280-0-7

© Fundació Equitat.org, 2026

Girona, 34

08010 Barcelona

fundacio@equitat.org

<https://www.equitat.org/>

Creemos que el conocimiento se debe compartir.
Por este motivo utilizamos una licencia Creative
Commons **Reconocimiento 4.0 Internacional**
(CC BY 4.0), excepto cuando en algún material
indicamos lo contrario. Os animamos a copiar,
redistribuir, remezclar o transformar y crear
los contenidos propios de esta publicación,
para cualquier finalidad, inclusive la comercial.
Únicamente os pedimos que reconozcáis
la autoría de la creación original.



El Anuario 2026: El estado de la educación en Cataluña revisa el panorama educativo en nuestro país analizando la evolución de sus indicadores principales y comparándolos internacionalmente. Esta radiografía permite identificar los principales retos que el sistema educativo catalán tiene planteados en el momento presente y deberá superar en el corto y medio plazo para mejorar los resultados académicos y para garantizar el derecho a las oportunidades vitales en el conjunto del alumnado.

Tal y como demuestran los análisis, la educación en Cataluña ha entrado en una fase de cronificación de las desigualdades y de malos resultados que obliga a replantear profundamente el sistema y las políticas educativas. Los graves problemas de financiación, de ineficiencia y de falta de prioridades que arrastra impiden, incluso, que los importantes aumentos del gasto público permitan recuperar los resultados.

Miquel Àngel Alegre (jefe de proyectos de equitat.org y experto en políticas educativas) y Francesc Pedró (catedrático de políticas educativas en la Universidad Pompeu Fabra y exresponsable de programas educativos de la OCDE y la Unesco) lideran la elaboración y lectura de estos indicadores y las propuestas que se derivan de los mismos. Lo realizan contando con la colaboración de 15 expertos, autores de los capítulos, y 50 profesionales del sector implicados en seminarios de trabajo.

En los próximos apartados de este documento se resumen las conclusiones del Anuario sobre el estado de los indicadores y de las políticas educativas en Cataluña, así como las propuestas que se plantean para salir de la fase crítica en la que nos encontramos. En un último bloque, sintetizamos el contenido de los 6 capítulos monográficos que incluye la publicación.

Estado de la educación en Cataluña: trayectorias, resultados y desigualdades en un punto crítico

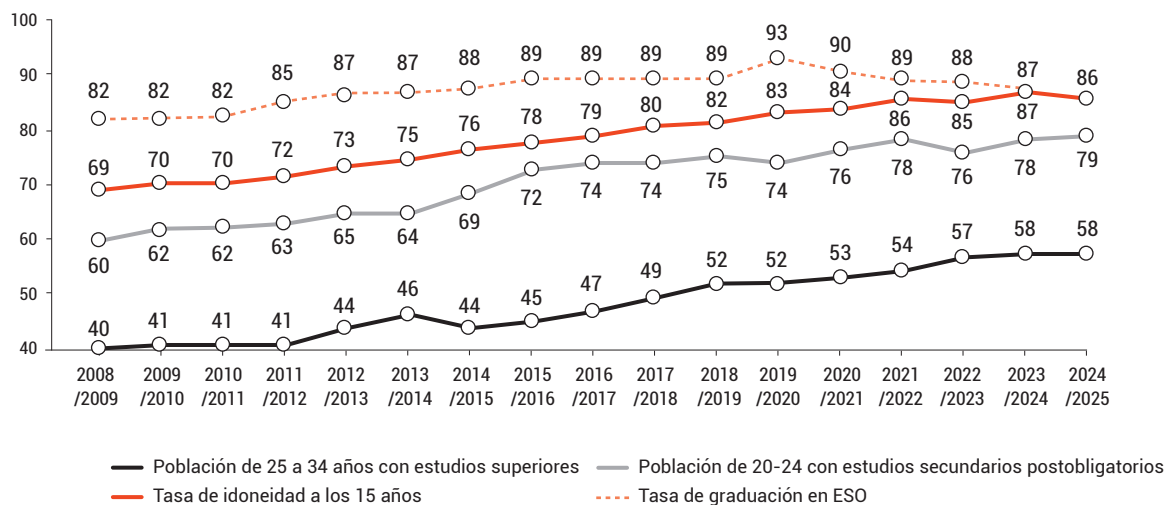
El estancamiento de un ciclo de mejoras en las trayectorias educativas

En las conclusiones del Anuario 2024 constatábamos la discrepancia entre las tendencias presentes en Cataluña en los años previos a 2023 en dos tipos de indicadores. Por una parte, unos resultados de aprendizaje en declive: bajada de nivel en pruebas internacionales (PIRLS 2021, PISA 2022 y TIMSS 2023) y puntuaciones en pruebas de competencias al final de etapa que en el año 2023 no mejoraban las de 2013.

Por otro lado, en el periodo 2019-2023, observábamos todavía cifras positivas en los indicadores de trayectoria formativa, con grados de consecución de estudios postobligatorios y superiores entre la población joven que evolucionaban en Cataluña por encima de la media de la UE: la tasa de abandono escolar prematuro (AEP) pasaba del 19 % al 14,8 %, y el porcentaje de jóvenes ni-ni se reducía del 16,6 % al 13,3 %.

Con los últimos datos disponibles, sin embargo, los resultados académicos no han mejorado y esto ha acabado produciendo un estancamiento, o hasta un retroceso, de los indicadores principales de progreso y trayectorias educativas de los jóvenes catalanes. Lo constatamos en **la tasa de idoneidad en los 15 años, que ha dejado de mejorar desde 2021-2022 (86 %); en la tasa de graduación de la ESO, que entre 2019-2020 y 2023-2024 ha pasado del 93 % al 87 %; en el porcentaje de jóvenes con estudios secundarios postobligatorios (no consigue superar la barrera del 80 %) o superiores (estancado por debajo del 60 %); o en el grado de AEP, que prácticamente no se ha movido en el último año (13,7 % en 2024 y 13,5 % en 2025).**

Gráfico 1. Evolución de las tasas de graduación en ESO y de idoneidad a los 15 años y de la población con estudios secundarios y superiores. Cataluña, cursos 2014-2015 a 2024-2025 (%)



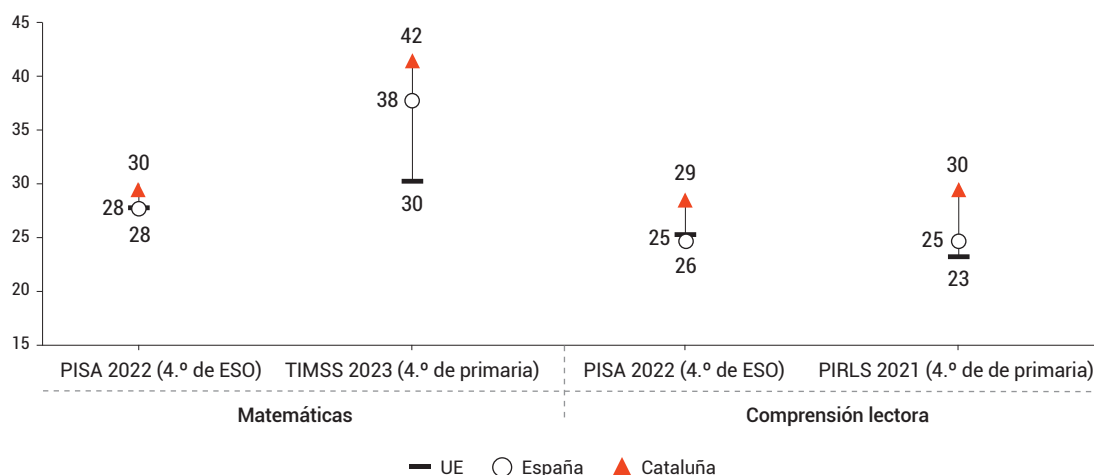
Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y FP y del Idescat.

Resultados globales «mediocres» con cronificación de bolsas de malos resultados

Este estancamiento o retroceso en indicadores de trayectoria viene justo después de unos años malos de resultados de aprendizaje. En el **plano internacional, entre 2015 y 2022, los resultados de las pruebas PISA indican una bajada de entre 30 y 40 puntos** (asimilable a una pérdida de aproximadamente un curso académico) en las puntuaciones de comprensión lectora, matemáticas y ciencias, al tiempo que ha aumentado en más de 10 puntos el porcentaje de alumnado que obtiene un nivel bajo de competencias.

Esta misma tendencia negativa ya se estaba reflejando en la evolución de resultados en las pruebas **PIRLS y TIMSS**, de 4.º de primaria en comprensión lectora y matemáticas y ciencias, respectivamente. Entre 2016 y 2021, la puntuación de **comprensión lectora pasaba de 522 a 507 y el porcentaje de alumnado con nivel bajo, del 23,6 % al 30,4 %; entre 2019-2023, la puntuación en matemáticas pasaba de 494 a 489 y el porcentaje de alumnado con nivel bajo, del 38 % al 42 %.**

Gráfico 2. Porcentaje de alumnado con nivel muy bajo o bajo en PISA 2022, TIMSS 2023 y PIRLS 2021. Cataluña, España y UE

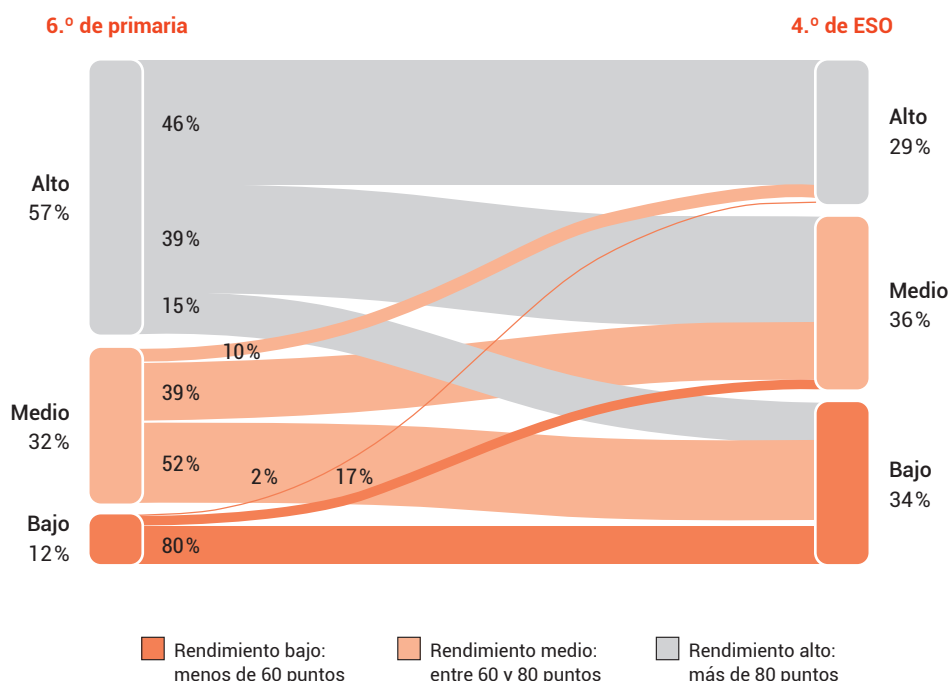


Fuente: elaboración propia con datos de los informes para España del Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEE.

Los malos resultados de Cataluña en las pruebas internacionales se hallan en sintonía con los obtenidos por los alumnos de 6.º de primaria y 4.º de ESO en las **pruebas catalanas de final de etapa**. En conjunto, en el año 2025 las puntuaciones en estas pruebas **no han recuperado los niveles prepandémicos, al tiempo que el porcentaje de alumnado en el nivel más bajo de competencias se cronifica en valores bastante elevados**. Por ejemplo, si nos fijamos en la primaria, entre 2021 y 2025, este porcentaje ha pasado del 12,3% al 15,8% en catalán y del 14,9% al 17,5% en matemáticas.

Además de esto, el análisis de cohortes muestra que **el hecho de partir, en la primaria, de bajos niveles competenciales incrementa muy notablemente la probabilidad de encontrarse, en la ESO, en estos mismos niveles**. Este es sobre todo el caso de las matemáticas (el 80% del alumnado en niveles bajos en 6.º de primaria lo está también en 4.º de ESO) y el inglés (con un porcentaje del 72%).

Gráfico 3. Rendimiento de 6.º de primaria a 4.º de ESO en matemáticas. Pruebas de competencias básicas. Cohortes 2017-2021, 2018-2022, 2019-2023 y 2021-2025



Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y FP.

Desigualdades enquistadas con efectos crecientes sobre el sistema

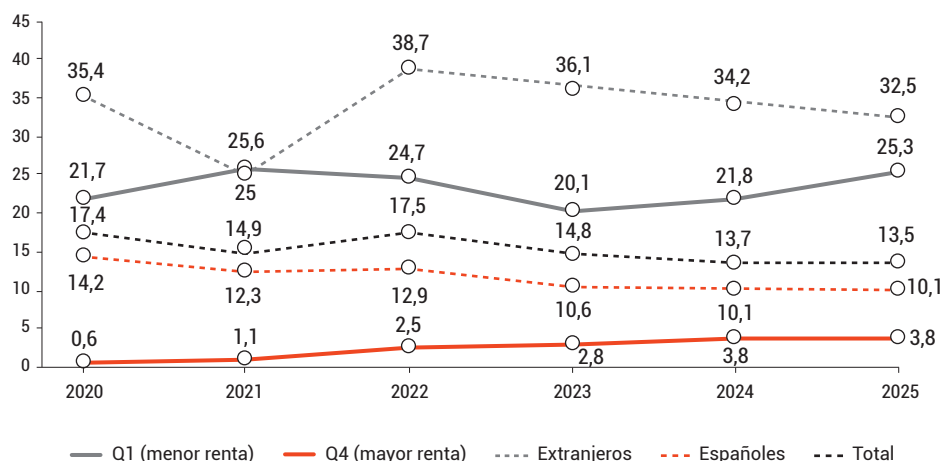
Tras la crisis de resultados del alumnado catalán en las pruebas nacionales e internacionales y tras el estancamiento de los indicadores de escolarización y continuidad educativa tenemos el efecto de las desigualdades sociales. **Lejos de corregirse, el peso del origen social continúa evidenciándose en las trayectorias y los niveles de aprendizaje de los alumnos, y acaba teniendo efectos generales sobre la calidad global del sistema.**

Desigualdades en trayectorias y rendimiento: AEP, PISA y competencias al final de la etapa

En el terreno de las trayectorias, **el abandono escolar prematuro (AEP) afecta principalmente al colectivo de jóvenes más pobres**, y es una problemática casi insignificante entre los jóvenes de hogares con más renta. En el año 2025, el AEP, que globalmente en Cataluña era del 13,5%, en el caso del alumnado en el menor cuartil de renta llegaba al 25,3%, mientras que en el de mayor renta permanecía en el 3,8%. Dependiendo de la nacionalidad, el AEP aumenta hasta el 32,5%, entre los jóvenes de origen extranjero, y se

mantiene en el 10,1% entre los españoles. Los datos de 2023 y 2024 ya dibujaban este mismo patrón diferencial, cosa que refuerza el argumento de que el AEP se enquista en los sectores desfavorecidos y el pronóstico de que, precisamente por este motivo, y con las políticas actuales, será difícil continuar rebajando la tasa general en los próximos años.

Gráfico 4. Evolución del porcentaje de AEP por cuartil de ingresos del hogar y nacionalidad. Cataluña, de 2008 a 2025

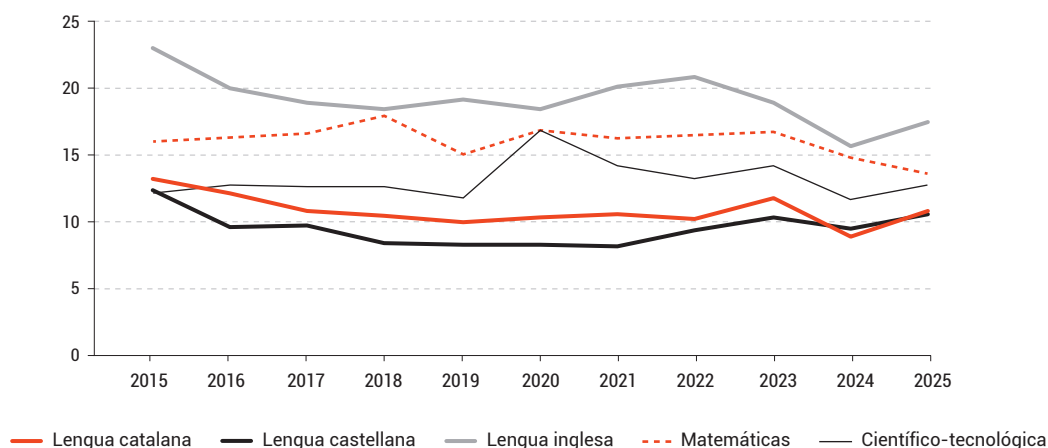


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (INE) y del Idescat.

En el terreno de los resultados de aprendizaje, observamos la magnitud de las **desigualdades entre las puntuaciones de PISA que obtienen los alumnos ricos y los pobres (en 2022, una magnitud equivalente a tres cursos de desnivel entre unos y otros, y claramente superior a la media de la OCDE).**

Paralelamente, podemos actualizar el alcance de **la brecha entre los niveles competenciales medios que muestran los centros más y menos complejos en las pruebas catalanas de final de etapa.** De acuerdo con estos datos, las diferencias en el rendimiento de los centros de alta y baja complejidad, tanto en 6.º de primaria como en 4.º de ESO, y para el conjunto de las materias evaluadas, se han mantenido bastante inalteradas desde 2015, con un cierto incremento en el último año, entre 2024 y 2025.

Gráfico 5. Evolución de la diferencia en la puntuación media por complejidad del centro*. Pruebas de competencias básicas, 4.º de ESO, de 2015 a 2025



*Diferencia alta-baja complejidad.

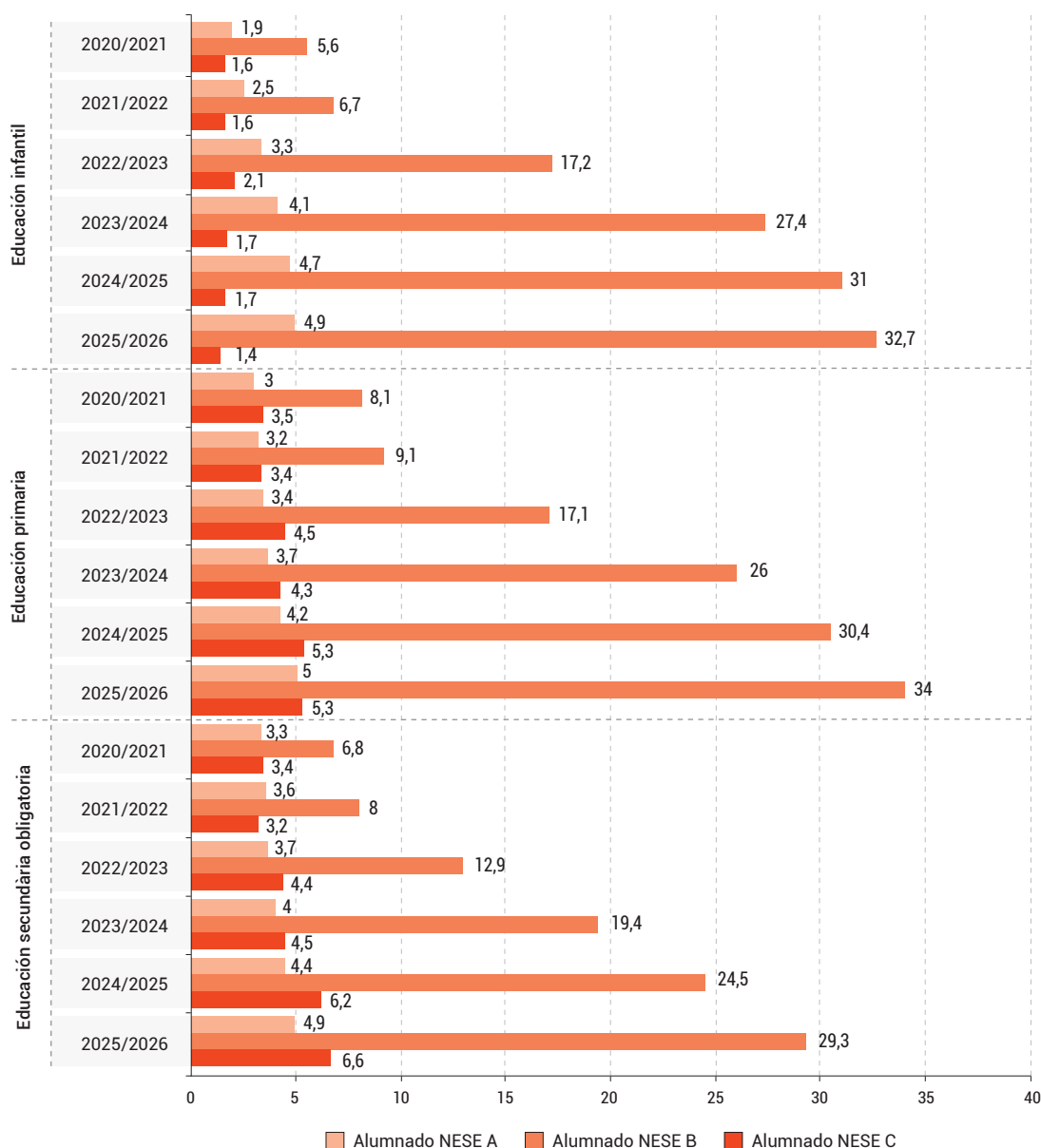
Fuente: elaboración propia con datos del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.

Efectos de las desigualdades en el sistema: incremento de la vulnerabilidad, brechas más allá de la escuela y segregación escolar

En resumen, se enquistan las vulnerabilidades educativas —los malos resultados y el abandono de los estudios— en los grupos de alumnos y los centros socialmente más desfavorecidos. **Este enquistamiento pasa a ser sistémico por varios motivos:**

- 1 **Un «efecto composición»: la vulnerabilidad educativa se cronifica en un colectivo de niños y niñas y jóvenes que va en aumento.** Por ejemplo, solo en el periodo 2022/2023 – 2025/2026, el número de alumnado con necesidades educativas por razones de vulnerabilidad socioeconómica (alumnado NESE B) ha pasado de 155726 a 304736 en el conjunto de infantil (2.º ciclo), primaria y ESO. Este incremento sitúa este colectivo en el 32,1 % del total de alumnos en estas etapas, y es el resultado combinado del incremento real de las situaciones de vulnerabilidad y de la mejora de los procesos de detección de estas situaciones.

Gráfico 6. Evolución del porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales (A), socioeconómicas (B) y recién llegado (C), por etapa educativa. Cataluña, 2020/2021 a 2025/2026



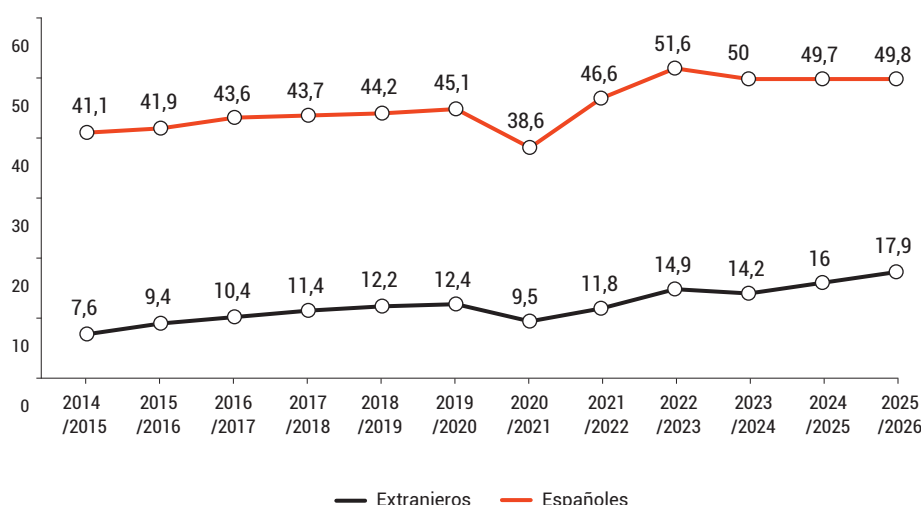
Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y FP.

La cronificación de indicadores negativos (malos resultados, repetición, no graduación, abandono) en un volumen tan grande y creciente de jóvenes con necesidades educativas a la fuerza repercute en los indicadores de calidad del conjunto del sistema.

2 Brechas de participación en oportunidades «no escolares». El acceso desigual en las oportunidades educativas en la primera infancia y más allá de la escuela no hace más que amplificar en el presente y proyectar hacia el futuro el peso del origen social en los resultados y las trayectorias educativas.

En Cataluña se han incrementado los niveles globales de escolarización en el **primer ciclo de educación infantil**, hasta situarse, en el curso 2024-2025, entre los más altos de Europa (un 50 % de niños y niñas escolarizados en I1 y un 70 % en I2). Sin embargo, este incremento no ha revertido el peso de las desigualdades sociales de acceso. Por ejemplo, los niños y las niñas con nacionalidad no española tienen tasas de escolarización muy alejadas de las de los **niños y niñas con nacionalidad española**, y se llega a una **diferencia de 32 puntos porcentuales en los niveles de escolarización entre 0 y 2 años** en el curso 2025-2026.

Gráfico 7. Evolución de la escolarización en el infantil de 1.er ciclo (0-2 años), según nacionalidad. Cataluña, cursos 2014/2015 a 2025/2026 (%)



Fuente: elaboración propia con datos del Idescat y del Departamento de Educación y FP.

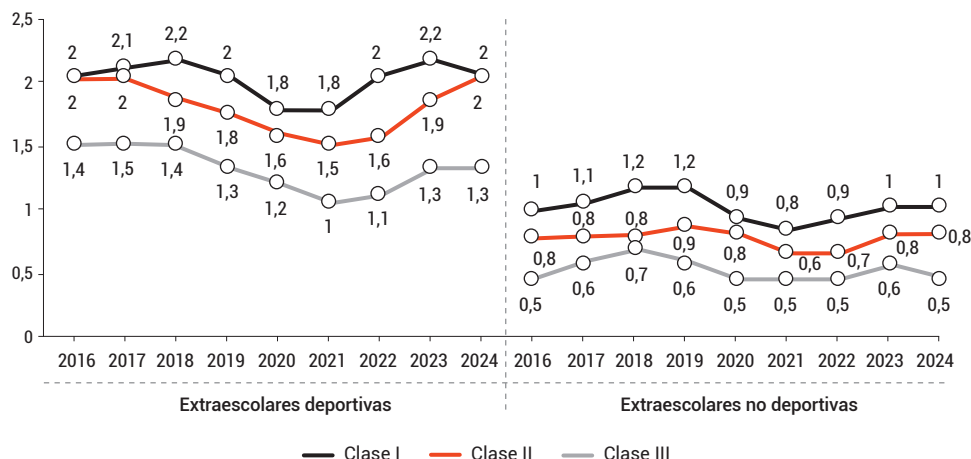
Al mismo tiempo, estudios recientes concluyen que quien más se ha beneficiado de la política de gratuidad en el I2 han sido las clases medias, que ya llevaban a los hijos a la guardería (Navarro *et al.*, 2025)¹.

Por su parte, se acentúa la **brecha social en la participación en actividades extraescolares**. En el año 2024, **los niños y las niñas de clase alta dedican el doble de tiempo a actividades extraescolares que los de clase baja**: 1 día a la semana vs. 0,5 en actividades no deportivas; 2 días vs. 1,3 en actividades deportivas. Este patrón de desigualdad ha permanecido intacto en los últimos cinco años.

En conjunto, a pesar del incremento global de la escolarización infantil y la elevada participación de niños y niñas en actividades extraescolares, se enquistaba la exclusión de los sectores más vulnerables de estos recursos educativos, hecho que a la fuerza condiciona su progreso en la escolarización.

1. Véase Navarro-Varas, L., El Kabiri, I. y Gómez, N. (2025, 22-24 de octubre). *Las escuelas infantiles municipales en los barrios de Barcelona: estructuras de oportunidad para la infancia vulnerable* [Ponencia]. X Congreso de la Red Española de Política Social (REPS), Logroño, España.

Gráfico 8. Días de la semana de participación en actividades extraescolares deportivas y no deportivas de los niños y niñas de 3 a 14 años, según clase social. Cataluña, de 2016-2024

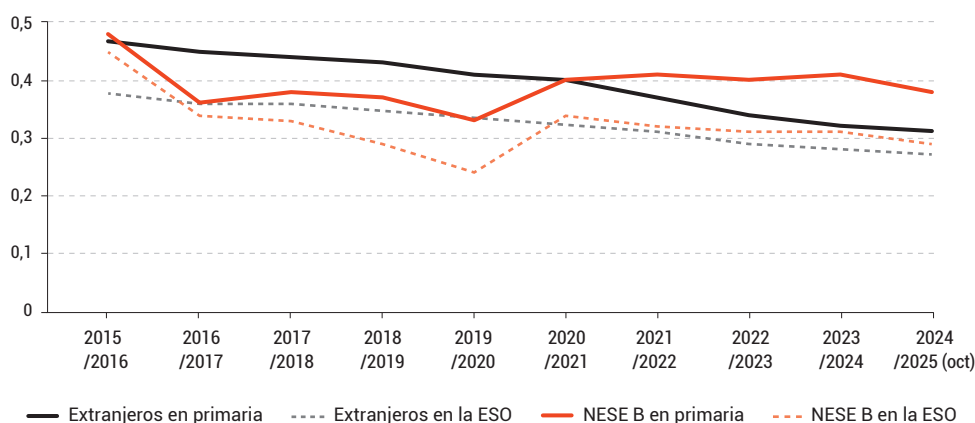


Nota: grupos de clase social según los niveles de ocupación:
 Clase I. Directores y gerentes y profesionales universitarios.
 Clase II. Ocupaciones intermedias y trabajadores por cuenta propia.
 Clase III. Trabajadores manuales.

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Salud de Cataluña.

3 La segregación escolar continúa provocando contextos desiguales de escolarización. A pesar de algunos avances observados desde la firma del Pacto contra la Segregación (2019) y la puesta en marcha de actuaciones previstas en el Decreto 11/2021, constatamos **que el nivel de la segregación socioeconómica entre centros se mantiene bastante inalterado**. Si nos fijamos en el alumnado NESE B, el índice de disimilitud en la primaria se ha mantenido cercano al 0,4 entre 2021-2022 y 2024-2025, alrededor del 0,3 en la ESO. Esto significa que casi un 40 % del alumnado pobre se encontraba en centros segregados en la primaria, un 35 % en la ESO.²

Gráfico 9. Evolución de la segregación escolar según nacionalidad y necesidades educativas específicas (NESE B) en primaria y ESO. Cataluña, cursos 2015/2016 a 2024/2025 (octubre)



Fuente: elaboración propia con datos de la Síndica de Greuges, 2025.

El riesgo de cronificación de esta segregación desigual las condiciones de escolarización entre unos y otros centros y contribuye a perpetuar y a que sean sistémicos los efectos de las desigualdades sociales en los resultados y las transiciones educativas.

2. Se deberá ver la afectación que, a medio plazo, puede tener en los indicadores globales de segregación económica la tendencia todavía poco marcada en la reducción del índice de disimilitud del alumnado NESE B en el I3.

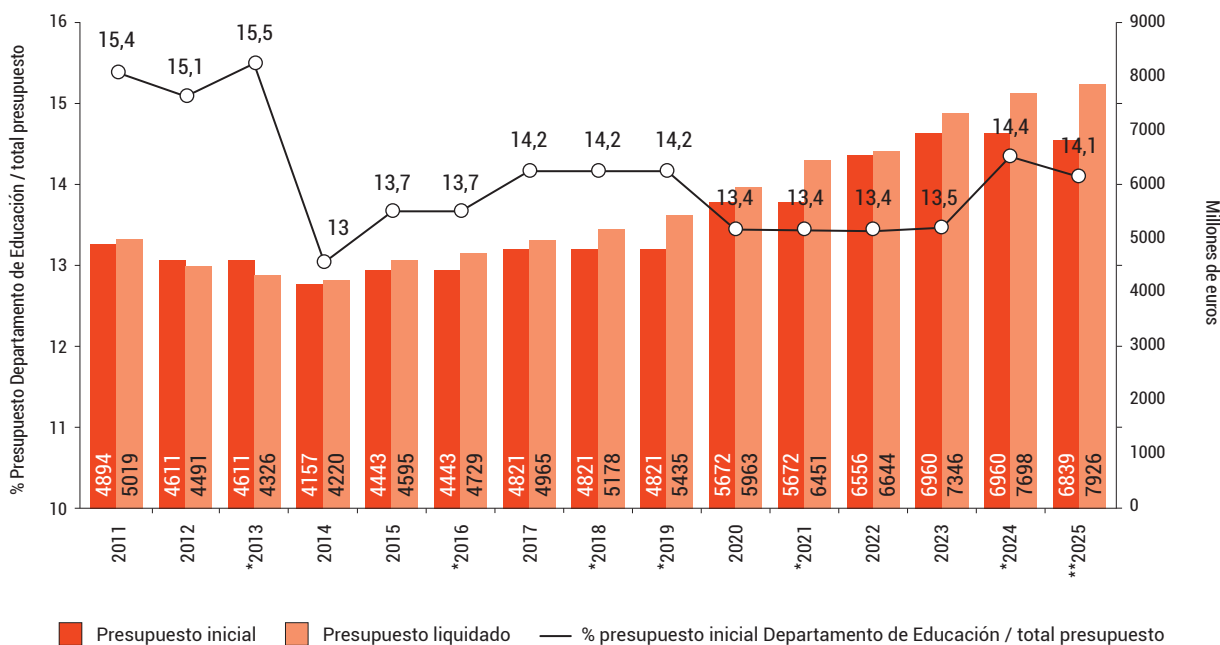
Ante este panorama, ¿qué respuestas políticas estamos dando?

El estado de la educación en Cataluña hace tiempo que se encuentra en una situación crítica, que, a fecha de hoy, corre un riesgo elevado de volverse crónica. Ante este riesgo, y con el objetivo en el horizonte de recuperar la capacidad del sistema de mejorar los resultados y las oportunidades educativas de todo el mundo, ¿qué respuestas de inversión y qué políticas estamos ofreciendo?

Crecen la inversión y los recursos, pero no al ritmo de las necesidades

Es evidente el esfuerzo financiero que ha hecho el Gobierno en materia educativa en los últimos años. En concreto, **entre los años 2020 y 2025 el presupuesto ejecutado por el Departamento de Educación se ha incrementado un 33 %**. En particular es también significativo cómo, desde 2023, con presupuestos prorrogados y a base de suplementos de crédito, se ha conseguido seguir incrementando el presupuesto educativo (en 580 M€ entre 2023 y 2025).

Gráfico 10. Evolución del presupuesto inicial y liquidado del Departamento de Educación (en millones de euros) y de porcentaje del presupuesto inicial sobre el total del presupuesto de la Generalitat. Años 2011 a 2025



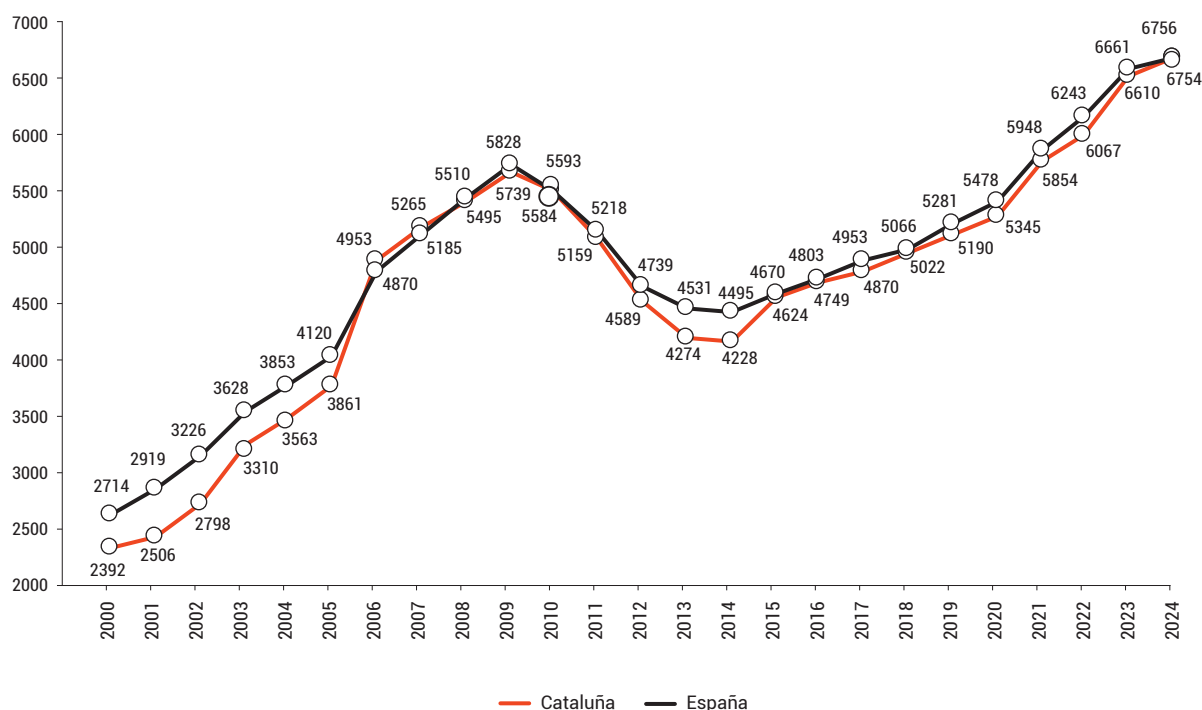
*Presupuestos prorrogados; **Datos en diciembre de 2025 (no consolidados).

Fuente: elaboración propia con datos del Idescat y del Departamento de Economía y Finanzas.

Gasto público por estudiante

Estos incrementos sitúan el indicador de **gasto público por estudiante no universitario en el año 2025 en 6756 euros**, equivalente a la media del conjunto de España. Este importe representa un aumento de 900 euros por estudiante respecto al 2021, año en el que todavía nos encontrábamos en el nivel de gasto unitario de 2009.

Gráfico 11. Evolución del gasto público en educación (no universitaria) por alumno. Cataluña y España

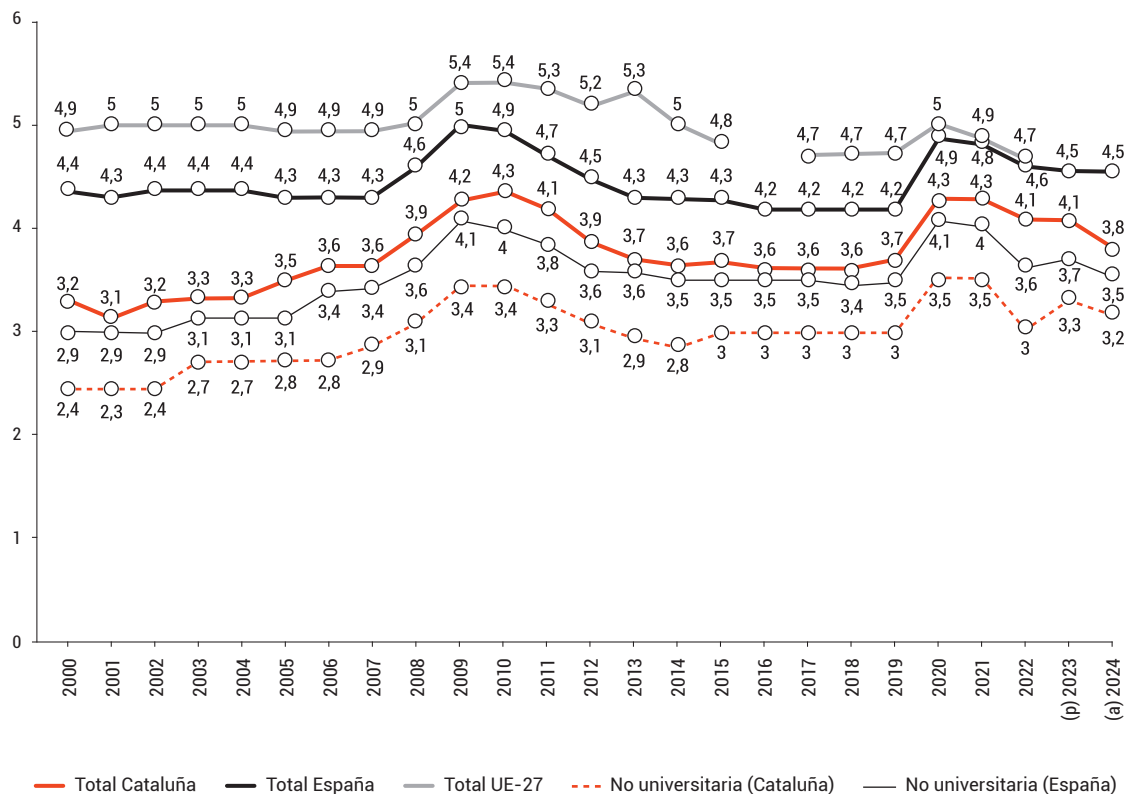


Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gasto educativo sobre el PIB

Sin embargo, la inversión continúa siendo insuficiente. Lo es porque partimos de una situación de infra-financiación casi estructural, que halla su raíz en el periodo de crisis económica y recortes en el gasto educativo de la década de 2010. De hecho, los datos indican unos niveles actuales de gasto educativo sobre el PIB por debajo de la media estatal y todavía inferiores a los del año 2009. Así, en el año 2024, en Cataluña, **el porcentaje del gasto total en educación sobre el PIB se encontraba en el 3,8 % (lejos del 4,5 % de España y del 6 % que la Ley de Educación de Cataluña establece como horizonte de inversión pública) y el de gasto en educación no universitaria, en el 3,2 % (el de España en el 3,5 %).**

Gráfico 12. Evolución del gasto público en educación, total y no universitaria, sobre el PIB. Cataluña, España y UE-27, de 2000 a 2024



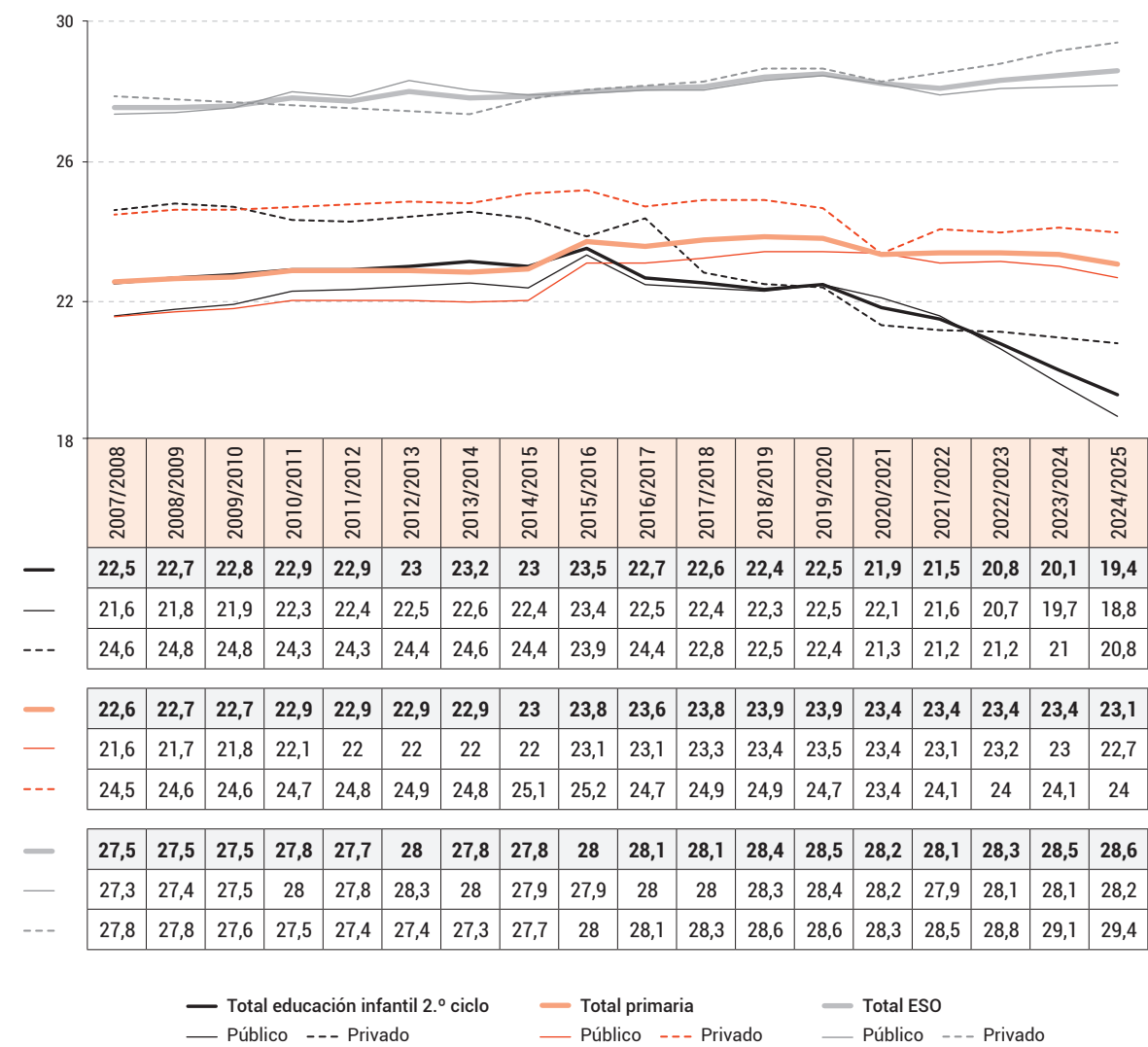
Notas: datos de España y Cataluña sobre el PIB regional a precios de mercado (sin capítulos financieros). Los de 2024 son datos provisionales.
Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y FP, del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y del Eurostat.

Las ratios de alumnos por aula

La evolución de las ratios de alumnos por aula en Cataluña ilustra igualmente un caso de incremento insuficiente de recursos. **En la educación primaria y en la ESO nos encontramos, en el curso 2024-2025, con ratios superiores a las del curso 2008-2009 (23,1 vs. 22,7 en la primaria, 28,6 vs. 27,5 en la ESO).** En los últimos 5 años (desde el curso 2019-2020) parece que se está produciendo una reducción bastante notoria de las ratios en primaria (especialmente en el sector público), mientras que en la ESO la evolución está ligeramente al alza (en especial en el sector privado). En el segundo ciclo de la educación infantil la reducción de las ratios es más evidente: entre 2019-2020 y 2024-2025 se ha pasado de 22,5 a 19,4 alumnos por aula, una bajada principalmente impulsada por el sector público.

En conjunto, **la evolución de las ratios de alumnado por aula en las diferentes etapas educativas obedece más al efecto progresivo del descenso demográfico** que al ritmo de crecimiento de las dotaciones docentes incorporadas en el sistema.

Gráfico 13. Evolución de las ratios de alumnado por unidad, por sector de titularidad y etapa educativa. Cataluña, del curso 2007/2008 al curso 2024/2025



Fuente: elaboración propia con datos del Departamento de Educación y FP.

En resumen: la insuficiencia de los recursos es la consecuencia del incremento de las necesidades

La insuficiencia en los recursos deriva, sobre todo, del crecimiento de las necesidades a las que estos han de hacer frente: un 32,1% de los alumnos en la educación básica tienen necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas (curso 2025-2026), un 36,5% de los menores de edad se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social (según datos del ECV 2025) y un 35,4% proceden de la inmigración (los menores o sus progenitores) (Censo 2021).

En términos evolutivos, por un lado, desde el curso 2019-2020 hasta el 2024-2025, en la educación básica, mientras que el total de alumnado ha disminuido ligeramente (un 5,5%, actualmente 968.668 alumnos), el **volumen de alumnos con necesidades educativas específicas ha crecido en un 130%** (actualmente 349.097 alumnos) **y, por otro lado, el presupuesto ejecutado del Departamento de Educación se ha incrementado en un 33%** (7926 M€ el año 2025).

De forma más particular, el desajuste entre el ritmo de crecimiento de las necesidades educativas y el ritmo de incremento de los recursos destinados a la educación se plasma en:

- Un incremento substancial en los últimos años del número de dotaciones de acogida que, sin embargo, no consigue reducir la ratio de alumnado recién llegado por aula de acogida. En concreto, entre los cursos 2018-2019 y 2025-2026 se ha duplicado el número de aulas de acogida (de 801 a 1635), pero se ha pasado de 26 alumnos por dotación a 28.
- Una ratio de 888 alumnos con necesidades educativas por razones socioeconómicas en la ESO por educador social en el curso 2025-2026.
- A pesar del incremento notable del número de becados en los estudios secundarios postobligatorios, que ha pasado de 27 570 en el año 2020 a 41 500 en 2025, todavía a fecha de hoy las becas solo llegan a la mitad de los 82 700 jóvenes entre 16 y 18 años que se encuentran en riesgo de pobreza.

Inversión ineficiente para una apuesta de equidad limitada: el Marco para la mejora y otras medidas compensatorias

Mejorar los resultados educativos del conjunto del alumnado, y realizarlo de manera sostenida, es un reto mayúsculo que no se conseguirá sin una apuesta contundente y eficiente contra la cronificación de la vulnerabilidad educativa en los alumnos y centros socialmente más desfavorecidos.

Invertir linealmente, es decir, asignar recursos indiferenciados teniendo principalmente en cuenta el número de alumnos o centros que serán receptores, sin considerar cómo son ni qué necesidades tienen, acaba resultando muy ineficiente en contextos de desigualdad educativa cronificada y con bolsas enquistadas de malos resultados con un vínculo fuerte con el origen social de la población.

El Marco para la mejora de la lengua y las matemáticas

Este Marco, aprobado en mayo de 2025, se ha constituido como la herramienta principal del Departamento de Educación y FP (DEFP) para afrontar el reto de la mejora educativa. Este es un plan global, con horizonte 2025-2028 y un presupuesto global de 129,3 M€, que incluye 30 actuaciones dirigidas, de forma más o menos directa, a recuperar los aprendizajes competenciales en lengua y matemáticas.

El Marco apuesta explícitamente por las medidas planteadas en clave de equidad. Destacan: el acompañamiento y la mentoría para centros con resultados medios-bajos en lenguas y matemáticas, el incremento de aulas de acogida, la reorientación de los planes educativos de entorno y del Plan de Mejora de las Oportunidades Educativas (PMOE-PROA+) y el programa temporal de apoyo intensivo en matemáticas.

Sin embargo, la apuesta se queda corta. Sumadas, **estas medidas de equidad no llegan a representar la mitad del presupuesto del Marco para el año 2025, y no superan el 0,2 % del total del presupuesto definitivo del DEFP para este mismo año.**

Limitaciones de las políticas con potencial de equidad

Más allá del Marco, otras actuaciones, con potencial de impacto a corto o largo plazo en la reducción del peso del origen social en las oportunidades educativas, presentan, a fecha de hoy, limitaciones de distintos tipos:

- 1 Falta de perspectiva de equidad.** Algunos programas, a pesar de tener este potencial igualador, no responden a un esquema de equidad. Por ejemplo, si la **política de gratuidad en el I2**, en marcha desde el curso 2022-2023, no consigue universalizar el acceso es porque no se acompaña de aquellas medidas que podrían incrementar la escolarización en esta etapa, de aquellos colectivos ahora mismo excluidos: ampliación de plazas públicas en entornos desfavorecidos, acciones de incentivación de la demanda, o flexibilización de los horarios y criterios de escolarización.

Por su parte, la ausencia de medidas de equidad en el **Plan de Digitalización Responsable** (en despliegue desde el curso 2025-2026) comporta que este pierda potencial para corregir las brechas digitales existentes entre alumnos y centros, no ya en la disposición o no de dispositivos tecnológicos o conectividad, sino en su uso y capacidad de aprovechamiento educativo.
- 2 Falta de planificación real.** Hablamos de actuaciones que pierden capacidad de impacto y mejora por el hecho de no contemplar una planificación operativa de actuaciones y condiciones de evaluación. Por ejemplo, el **Plan de Acción contra el Abandono Escolar Prematuro**, de noviembre de 2025, no define objetivos operativos o intermedios, calendario de implementación, dotación presupues-

taria, recursos humanos y organizativos previstos, ni indicadores de seguimiento y de impacto que puedan llegar a permitir el monitoreo y la evaluación de los resultados.

En un ámbito diferente, el **Plan Experimental de Zonas Educativas**, finalmente puesto en marcha este 2026, parte de una falta de definición compartida entre los actores involucrados (administración educativa, servicios y centros educativos, entes locales, entidades) sobre los objetivos, funciones, escala y gobernanza que habrían de dar sentido a las zonas educativas y a su pilotaje.

- 3 **Falta de recursos estables y de cobertura.** Algunas políticas o actuaciones decididamente planteadas con criterios de equidad, focalizando recursos en los alumnos, centros y entornos más vulnerables para tratar de incrementar sus oportunidades educativas, presentan déficits importantes en dotación de recursos y cobertura.

El **PMOE-PROA+**, iniciado en el curso 2020-2021, tiene a fecha de hoy un reto evidente de insuficiencia y de inestabilidad en el volumen de recursos que puede traspasar a los centros. Por un lado, el presupuesto medio por centro participante ha pasado de aproximadamente 23 000 € en el curso 2021-2022 (con 765 centros participantes) a estar alrededor de los 18 000 € en el curso 2024-2025 (743 centros). Por el otro, la dependencia de fondos externos temporales provoca inestabilidad en la financiación y dificulta la planificación de los centros, así como la continuidad de determinados perfiles profesionales.

Los **planes educativos de entorno (PEE)**, puestos por primera vez en marcha en el curso 2025-2026, han visto cómo se reducía la financiación procedente de la administración educativa a lo largo de estos últimos años: en el curso 2024-2025 aumentaba el número de PEE y municipios implicados respecto al curso anterior, pero la aportación del Departamento de Educación y FP bajaba de 12,1 a 10,3 M€. Al mismo tiempo, en el año 2024, uno de cada tres centros de alta y muy alta complejidad todavía no disponía de un PEE.

En otro ámbito, los incrementos de inversión que se han hecho los últimos años en recursos para la **escuela inclusiva** no han conseguido compensar el aumento de alumnado con necesidades educativas especiales (NESE) en el sistema. Este desajuste ha implicado que la ratio de alumnado NESE por profesional especialista haya empeorado ligeramente en los últimos años (por ejemplo, en el sector público, en infantil y primaria, se ha pasado de 3,7 a 4,2 alumnos por especialista de educación especial entre los cursos 2017-2018 y 2023-2024).

Apuestas firmes y con potencial: las mochilas económicas y el impulso de la FP

La contrapartida a algunas de estas limitaciones la situamos en el despliegue de dos políticas que actualmente reciben un impulso significativo y que disponen de un potencial notable de igualación de oportunidades. En el próximo apartado elaboramos algunas propuestas destinadas a hacer realidad este potencial.

- **Las mochilas económicas.** Las «mochilas» se ponen en marcha en el curso 2022-2023, concebidas como ayudas directas a los centros para cubrir materiales, salidas y actividades del alumnado vulnerable (NESE B), y garantizan la gratuidad. Inicialmente dirigidas a I3 y a 1.º de ESO, se han ido ampliando progresivamente en más niveles educativos. En el curso 2025-2026 ya cubren I3, varios cursos de primaria y toda la ESO. La expansión y la mejora en la detección han hecho crecer el presupuesto y los beneficiarios de las ayudas, de 17 M€ y 31 500 alumnos en el curso 2022-2023 hasta los 105 M€ y 189 000 alumnos previstos para el curso 2026-2027. El importe de la ayuda ha permanecido inalterado desde el comienzo del programa hasta el curso 2025-2026, momento en el que se ha anunciado el incremento de la cuantía correspondiente al ingreso en la concertada, que pasará de 988 € a 1182 € por alumno en el curso 2026-2027 (DEFP, 2026b). El importe para los centros públicos se mantiene en 388 € por alumno y debería actualizarse con urgencia.
- **El impulso de la formación profesional.** En los últimos años se ha intensificado la política expansiva de plazas de FP, al tiempo que se han introducido mejoras en el sistema de asignación para absorber una demanda que no para de crecer. De esta forma, para el 2025-2026 se alcanzaba la cifra de 81 500 plazas asignadas por preferencia al inicio de curso (12 400 más que en el curso anterior), un 86,4 % correspondientes a grados medios y un 82,6 % a grados superiores. Acompañando este impulso, el V Plan general del Sistema de Formación y Cualificación Profesionales de Cataluña (2025-2028), que prevé un presupuesto de 285,4 M€ para el conjunto del periodo, incluye medidas de orientación, programas de colaboración con el tejido empresarial, iniciativas de innovación y movilidad, o el refuerzo de la FP dual.

17 propuestas para resolver este problema: equidad para mejorar

Las propuestas que aquí se resumen parten de tres máximas: 1) cuando se enquistan las desigualdades educativas, no se pueden mejorar resultados sin políticas de equidad estructural en el acceso a los recursos escolares y extraescolares; 2) estas políticas tienen que garantizar que los docentes ejercen cotidianamente su profesión en condiciones óptimas, y 3) es preciso que las políticas sean evaluables y efectivamente evaluadas para saber si funcionan y cómo.

Equidad real para la mejora de los aprendizajes

- **Apoyo educativo asignado al alumnado con necesidades educativas, con especial atención a la educación primaria.** Las desigualdades de aprendizaje se consolidan en los primeros ciclos de la educación primaria, en los que comienzan a acumularse bolsas significativas de malos resultados. Estos resultados se reproducen y se trasladan a la ESO. Proponemos:
 1. Ampliar la ayuda de la mochila económica para alumnado NESE B —que actualmente se dirige a cubrir gastos de material y actividades complementarias— con un componente de apoyo educativo para este alumnado de 2 o 3 horas semanales de acompañamiento y orientación en grupos reducidos a cargo de profesionales de atención educativa. Esta medida tendría un coste aproximado de 75,5 M€.
- **Reducción asimétrica de ratios o alumnos por clase, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y de los centros.** La investigación muestra que los beneficios de las reducciones de ratio son especialmente relevantes en los contextos educativos más vulnerables. Es preciso actualizar el esquema de adicionalidad de dotaciones docentes en los centros de más complejidad, un esquema que ha permanecido inalterado desde la pandemia y que está especialmente limitado a la primaria. Proponemos:
 2. Duplicar el número de dotaciones docentes adicionales por complejidad en la primaria, para convertir esta etapa en una auténtica garantía de soporte intensivo e igualdad de aprendizajes. De esta manera, una escuela de máxima complejidad de tres líneas (27 grupos) pasaría a tener 3 o 6 maestros extraordinarios, y una de alta complejidad, de 1,5 a 3 nuevos docentes.
- **Recursos garantizados y suficientes para los planes de refuerzo de oportunidades en los centros y entornos más vulnerables.** Tanto el Plan de Mejora de las Oportunidades Educativas (PMOE-PROA+), como los planes educativos de entorno —dos iniciativas con gran potencial de corrección de desigualdades educativas e impulso de aprendizajes— se encuentran actualmente teniendo que superar un reto fundamental de inestabilidad e insuficiencia en los recursos para atender las necesidades a las que quieren hacer frente. Proponemos:
 3. En lo que hace referencia al PMOE-PROA+: incrementar los recursos que llegan a los centros por medio del programa, que en el curso 2024-2025 equivalen a una media de 17 920 euros por centro educativo. Este presupuesto medio tendría que recuperar los niveles del curso 2021-2022 y situarse alrededor de los 23 000 euros por centro.

Una parte de este incremento tendría que financiarse recurriendo al fondo del PROA+, pero otra tendría que ir a cargo del presupuesto ordinario del Departamento de Educación y FP. A modo indicativo, la distribución final de la inversión destinada al programa tendría que proceder en un 70 % del PROA+ y en un 30 % del DEFP (actualmente la distribución es de 85,7 % vs. 14,3 %). El mantenimiento de esta aportación propia tendría que permitir al Departamento ofrecer y testar tipos de estrategias o actividades no contempladas en el catálogo del PROA+.
 4. En lo que se refiere a los planes educativos de entorno (PEE): garantizar que todos los centros con complejidad alta o muy alta que ahora mismo no tienen PEE (226 centros de primaria y ESO) pasen a tenerlo. Contando la actual ratio de presupuesto de los PEE por centro involucrado (61 310 €), esta inclusión tendría un coste de 13,8 M€.

Una arquitectura institucional de equidad: tres palancas sistémicas

- **Un cálculo preciso y real del grado de vulnerabilidad de los centros educativos.** Cataluña dispone del Índice de Complejidad del Consejo Superior de Evaluación, que ha experimentado avances significativos en transparencia metodológica. Sin embargo, persisten retos importantes: el elevado porcentaje de valores ausentes en algunas variables, probablemente endógeno, la rigidez de la asignación por categorías, y el riesgo de estigmatización de los centros clasificados como de máxima complejidad. Proponemos:
 5. Revisar el actual sistema de clasificación de categorías de complejidad de los centros educativos y definir un Índice continuo de vulnerabilidad homologado, transparente y orientado a la equidad de los centros públicos y concertados de Cataluña. Este índice tendría que cumplir cinco condiciones: priorizar datos administrativos; combinar rigor y participación; no mezclar condiciones de partida y resultados; parsimonia en el número de variables; tratar los NESE en paralelo. Y servir a tres objetivos: orientar la asignación de recursos y la priorización de programas; planificar territorialmente la oferta con criterios de eficiencia y equidad; permitir la evaluación rigurosa de las políticas de equidad.
- **Una financiación estructural justa y equitativa de los centros educativos.** La medida que más capacidad tendría de estructurar una política de inversión y apoyo equitativo de los centros educativos, públicos y concertados es el desarrollo de un instrumento de financiación por fórmula. Aplicada de forma integral, la financiación por fórmula podría servir para distribuir, con criterio de equidad, el número de docentes y personal de atención educativa de los centros, así como aquellas ayudas o asignaciones económicas que, de acuerdo con sus necesidades y empleando su autonomía, podrían destinar a programas de educación inclusiva, orientación o trabajo con el entorno. El impacto de la aplicación de un modelo integral de financiación por fórmula en el que ningún centro recibe menos recursos que actualmente implicaría incorporar 2175 docentes nuevos al sistema y una inversión adicional de 115,4 M€.

Una primera medida para avanzar en el despliegue de este sistema pasaría por:

6. Poner a prueba un modelo piloto de financiación por fórmula, evaluando los métodos de cálculo y tipos de recursos implicados, sistemas de seguimiento y corresponsabilidad, resultados en términos de gobernanza y mejora educativa, y condiciones de escalabilidad. En concreto, se propone un pilotaje de cuatro años (con revisión de resultados y toma de decisiones a mitad de periodo) del modelo en dos ciudades grandes (excluida Barcelona), con contextos geográficos y sociales diferenciados, pero dimensiones y redes de centros públicos y concertados comparables.
- **Las Zonas Educativas como infraestructura de gobernanza colaborativa.** La investigación comparada concluye que las zonas educativas no funcionan cuando se diseñan como mera escala administrativa intermedia, pero sí que pueden ser una palanca decisiva cuando se institucionalizan como regímenes de gobernanza colaborativa, con planificación horizontal, profesionalización de los roles de intermediación, capacidad de asignar recursos y mecanismos de rendición de cuentas a escala territorial. Con esta premisa, proponemos:
 7. Garantizar que la escalabilidad del plan experimental de las zonas educativas blinde las dimensiones siguientes: (1) un marco normativo que garantice que la participación es no opcional y el trabajo horizontal vinculante, (2) la creación de figuras profesionales consolidadas de coordinación de zona, con tiempo, formación y reconocimiento institucional, (3) una escala territorial que combine clústeres de centros (a modo indicativo, entre 5 y 8 centros), incluidos en zonas de referencia más amplias, y (4) un régimen de evaluación y rendición de cuentas a escala de zona, no solo de centro.

Equidad real en las oportunidades educativas más allá de la ESO

- **Incrementar las plazas de formación profesional básica.** El enquistamiento del AEP en los colectivos de jóvenes socialmente más desfavorecidos, junto con el hecho de que una parte importante del abandono (alrededor del 24 %) se produce entre alumnos que no han obtenido el graduado de la ESO, conlleva que sea necesario expandir la oferta de plazas en los niveles más iniciales de la FP, una formación que ha demostrado tener un impacto significativo a la hora de incentivar la continuidad educativa.

8. 8000 nuevas plazas de FP «básica», incluyendo PFI, grados básicos e IFE. Este es aproximadamente el número de jóvenes de cada cohorte que abandonan los estudios sin finalizar la ESO. Ahora mismo, la oferta de plazas de estos recursos es residual: 7770 alumnos de PFI, 1287 en los grados básicos y 1686 en los IFE; en conjunto representan un 6,2% del total de plazas de FP, en el curso 2024-2025. Con 8000 nuevas plazas se llegaría a un total de 18743 plazas (10,8% del total de plazas de FP), que podrían quedar distribuidas de la forma siguiente: 13556 en PFI (incremento de 5786 plazas respecto al curso 2024-2025), 2245 en grados básicos (incremento de 958) y 2942 en IFE (incremento de 1256).

- **Una política propia de becas en la secundaria postobligatoria con suficiencia de importes y cobertura de necesidades.** Los países que más invierten en becas presentan una tasa de abandono escolar prematuro más baja que el resto. A pesar de ello, en Cataluña la política de becas postobligatorias es marginal, representa un 1% del presupuesto de Educación, por debajo de la media estatal (1,7%) (2024). Esta situación se traduce en problemas de cobertura: las becas solo llegan a la mitad de los 82700 jóvenes entre 16 y 18 años que se encuentran en riesgo de pobreza. Desde enero de 2026, la Generalitat dispone de competencia plena en la gestión del sistema de becas en los estudios postobligatorios. Este traspaso tendría que orientarse a ofrecer:

9. Una beca para los estudios postobligatorios y de PFI que garantice:
 - La cobertura de todos los alumnos en situación de pobreza que están estudiando secundaria postobligatoria y PFI. Estos son un 30% del total (alrededor de 58500 alumnos en el curso 2024-2025), mientras que el actual sistema de becas cubre el 19,9% del alumnado vulnerable.
 - Un acceso y un importe de la beca adecuados a la realidad catalana. Esto implicaría adaptar tanto los umbrales de renta para la asignación, que actualmente parten del baremo estatal, como el importe. Orientativamente:
 - a. Umbral 1: 4000 € anuales para los jóvenes de familias con rentas que están por debajo de un umbral anual en función de los miembros del hogar: de 12846 € a 26210 € anuales. Representarían 2000 € más que ingresan actualmente con la beca básica del Ministerio de Educación.
 - b. Umbral 2: 3000 € anuales para los jóvenes de familias con rentas que están por encima del umbral 1 y por debajo, en función de los miembros del hogar, de 18186 € a 37249 €. Serían entre 1000 € y 2500 € más de lo que ingresan actualmente con la beca básica del Ministerio.
 - Contra el *non-take-up*, un procedimiento de acceso ágil basado en la simplificación de los procesos administrativos y en el trabajo de oficio por parte de la administración educativa en lo que se refiere a la comprobación de medios, así como en la renovación automática.

Equidad real en las oportunidades educativas «no escolares»

- **Ningún niño ni niña sin actividades extraescolares.** La participación habitual en actividades extraescolares de calidad se asocia a una mejora en los éxitos académicos y a una reducción de la probabilidad de abandonar los estudios prematuramente, y tiene beneficios en las competencias socioemocionales. Pero los datos demuestran que, en Cataluña, se enquistaba la brecha social en la educación más allá de la escuela: desde el año 2019 y hasta el 2024, los niños y las niñas de clase alta dedican el doble de tiempo a actividades deportivas y no deportivas que los de clase baja.

Luchar contra las desigualdades educativas y a favor de la mejora de resultados requiere disponer de un marco político que asegure la igualdad de acceso y la participación en actividades extraescolares y de ocio educativo de calidad durante todo el curso escolar. Para avanzar hacia este marco, proponemos:

10. Incluir en las ayudas de las mochilas económicas un componente de «mochilas extraescolares», que permita al alumnado con necesidades educativas por razones socioeconómicas (NESE B) entre 1.º y 2.º de ESO disponer automáticamente de un apoyo para poder realizar de forma gratuita una actividad extraescolar a lo largo del año, dentro y fuera del centro. El importe de la mochila extraescolar podría establecerse en 300 euros por mochila, que, con datos de alumnado NESE B del curso 2024-2025, representaría un impacto presupuestario aproximado de 70 M€.

Equidad y suficiencia en los recursos para garantizar las condiciones de enseñanza y aprendizaje

Toda política o reforma educativa solo se puede hacer realidad en las aulas si cuenta con la participación del profesorado. Por este motivo es vital contar con su apoyo o complicidad para que sea viable. Y esto no será posible si el sistema no garantiza la idoneidad de las condiciones en las que los docentes ejercen cotidianamente su profesión. Nos fijamos en cuatro medidas estrechamente ligadas a la mejora de las condiciones de escolarización dentro de los centros y en el aula, con una clara orientación hacia la perspectiva de equidad.

- **Incremento de asignación de profesionales de apoyo social.** Nos referimos a las dotaciones de profesionales en el ámbito social propias de los centros educativos, principalmente educadores sociales y técnicos de integración social. En los últimos cursos estas figuras se han reducido en las plantillas de escuelas e institutos, a pesar del aumento de la complejidad social en los centros. Por ejemplo, en el curso 2024-2025, a raíz de los reajustes de los fondos europeos y del PMOE-PROA+, se pasó de 415 a 300 profesionales (60 educadores y 240 integradores). Para reducir los perjuicios de estos déficits de cobertura, proponemos:
 11. Garantizar la estabilización de perfiles TIS (técnico superior de integración social) y educadores sociales en los centros de alta y máxima complejidad. En concreto, dos educadores en cada centro de secundaria de máxima complejidad, dos integradores en los de primaria y un profesional de cada perfil en los centros de alta complejidad. Implicaría un número aproximado de 1060 profesionales de ámbito social en las plantillas de estos centros, con un coste alrededor de los 42 M€.
- **Incremento del número de profesionales de educación inclusiva.** En los últimos cursos se han incrementado notablemente los recursos destinados a la escuela inclusiva. Por ejemplo, entre 2024-2025 y 2025-2026 se ha incrementado de 998 a 1180 el número de centros con SIEI (servicio de educadores y maestros de educación especial y orientadores educativos) y de 26 a 127 el de centros con SIEI Plus (el mismo servicio, pero con un número mayor de profesionales). Sin embargo, queda por cubrir un volumen ingente de necesidades educativas especiales, en particular en aquellas escuelas e institutos donde más se concentran estas casuísticas, muchos de los cuales son también centros de alta y muy alta complejidad. Por este motivo, proponemos:
 12. Garantizar un SIEI Plus en todos los centros públicos y concertados de alta y muy alta complejidad del país. Este servicio estipula una ratio de 4 alumnos con necesidades especiales por cada profesional, situación que tendría que permitir una auténtica atención de las diversidades en aquellos entornos que más lo requieren. Extender los SIEI Plus de los 126 centros que actualmente cuentan con ellos a los aproximadamente 740 centros de primaria y ESO de alta y muy alta complejidad del país tendría un coste aproximado de 111 M€.
- **Intensificar el apoyo de la inspección educativa en los centros de mayor complejidad.** Un mayor acompañamiento y proximidad de la inspección en los centros puede ayudar a sus equipos directivos y al profesorado a disponer de modelos y materiales que faciliten las prácticas organizativas y docentes, a resolver con más agilidad situaciones que puedan requerir su intermediación (con familias, el Departamento o servicios educativos), a posibilitar vínculos con otros centros, así como en la participación de los centros en planes de mejora como el PMOE-PROA+ o los PEE. Para garantizar este apoyo en los centros que concentran más vulnerabilidad social y educativa, proponemos:
 13. Que cada centro de alta y máxima complejidad cuente el doble que el resto a la hora de establecer las ratios de centros que se asignan a cada inspector o inspectora.
- **Incrementar el apoyo administrativo en los centros de alta y muy alta complejidad.** El exceso de burocracia afecta a todos los equipos docentes y directivos, pero muy particularmente a los de los centros de mayor complejidad. La atención a las necesidades educativas y sociales de su alumnado comporta tareas de gestión con una fuerte carga administrativa: tramitación de becas de estudio y de comedor, mochilas escolares, contacto con servicios externos (EAP, UEC, servicios de educación inclusiva, servicios sociales y municipales, etcétera). El personal administrativo del que disponen

estos centros es insuficiente, y gran parte de estas tareas de gestión y administración recaen (y seguirán haciéndolo, a pesar del plan de desburocratización) en miembros del equipo directivo o en el mismo profesorado. Para contribuir a resolver esta problemática, proponemos:

14. Incorporar una dotación de personal administrativo durante todo el curso escolar en los centros de máxima complejidad y media dotación en los de alta complejidad. Esta medida tendría un coste aproximado de 25,8 M€.

Conocer para qué sirven las políticas de equidad

- **Garantizar las condiciones de evaluabilidad de las políticas educativas.** Mejorar las condiciones de evaluabilidad de los planes y programas educativos es clave para que la acción pública no solo se ejecute, sino que se puedan contrastar la implementación y los resultados. Es necesario que el mismo diseño de las actuaciones disponga de una definición clara de objetivos, acciones y recursos alineados entre ellos y con la problemática que se quiere resolver. Y, además de esto, un plan de evaluación, con previsión de datos, indicadores e hitos que permitan medir e interpretar los resultados en un contexto. La ausencia de estas condiciones ha sido habitual en el ámbito de la política educativa, todavía visible en actuaciones como el Marco para la mejora de la lengua y las matemáticas, el Plan de Digitalización Responsable o el Plan contra el Abandono Escolar Prematuro. Para avanzar en la superación de este déficit, proponemos:
 15. Establecer como preceptivo que todos aquellos programas o actuaciones que superen un determinado umbral presupuestario (a modo indicativo, 500 000 €) o impliquen un cambio normativo de recursos deban contemplar una evaluación *ex ante* (necesidades, teoría del cambio, evidencias disponibles y alternativas de diseño e impactos esperados) y una **ex post** (implementación, impactos en dimensiones clave y coste-efectividad).
- **Incentivar la práctica de evaluaciones de intervenciones estratégicas de las distintas áreas de la administración educativa.** Los déficits en la evaluabilidad de las políticas se asocian, y la multiplican, a falta de una práctica sistemática de evaluación de planes y programas, necesaria para la mejora de su efectividad y eficiencia. Es preciso avanzar en la institucionalización de la evaluación. Este objetivo se podría vehicular dando un nuevo impulso al fondo PROAVA (Promoción para la Evaluación de las Políticas Públicas), un instrumento impulsado en 2021 por el Departamento de Economía y Hacienda y asesorado por Ivàlua, para cofinanciar y asesorar evaluaciones de políticas públicas de la Generalitat de Cataluña. En concreto, proponemos:
 16. Ampliar el total de los fondos PROAVA, para garantizar que, como mínimo, 200 000 € se destinen a cofinanciar anualmente la evaluación de acciones de la administración educativa. Estas podrían ser pruebas piloto o intervenciones de menos alcance presupuestario que las que implican evaluación preceptiva, y el fondo tendría que propiciar una media de 10 evaluaciones de este tipo en marcha cada año.
- **Garantizar la independencia, así como la estabilidad y suficiencia financiera de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación (APE),** como entidad que garantiza la calidad y se transparencia de los procesos de evaluación educativa. La Agencia es responsable de las principales evaluaciones del sistema (evaluaciones de diagnóstico, de final de etapa, de expresión oral, pruebas internacionales, etcétera). Al mismo tiempo, la APE tiene reconocidas funciones de análisis y evaluación de políticas educativas, así como tareas de promoción y movilización de investigación y conocimiento hacia las administraciones, la comunidad educativa y la ciudadanía en su conjunto. A fecha de hoy, una parte sustancial del presupuesto de la Agencia proviene del Marco para la mejora de la lengua y las matemáticas. Para estabilizar y garantizar la viabilidad de las funciones encargadas a la Agencia, proponemos:
 17. Estructurar la partida presupuestaria de la Agencia como transferencia corriente comprometida del Gobierno, que se dota de contenido sobre la base de contratos-programa plurianuales con el Departamento de Educación y FP. De esta manera, se evita que su sostenibilidad dependa de planes y marcos temporales de actuación.

6 monográficos para entender las políticas de equidad educativa en Cataluña

1 Modelos y políticas para escuelas y redes de centros desfavorecidos: experiencias internacionales

Neus Martí

Martí analiza cinco experiencias internacionales de apoyo a zonas y centros educativos en condiciones desfavorables: las *Community Schools* de los Estados Unidos, las *Extended Schools* de Irlanda del Norte, las Redes de Educación Prioritaria (REP/REP+) de Francia, el programa TEIP de Portugal y el programa DEIS de Irlanda. De este modo, identifica las condiciones necesarias que garantizan el éxito: (1) provisión de servicios integrales para el alumnado y las familias; (2) ampliación de los tiempos y oportunidades de aprendizaje; (3) participación de las familias y la comunidad; (4) liderazgo pedagógico y práctica colaborativa, y (5) el desarrollo de prácticas educativas avanzadas enfocadas a la equidad. A modo de balance, la autora apunta las condiciones que tendría que cumplir toda política que, en Cataluña, quiera recuperar las oportunidades educativas en centros y entornos más vulnerables:

- Disponer de un sistema de valoración de la concentración de los factores determinantes de la vulnerabilidad para la identificación de centros prioritarios.
- Una dotación de financiación intensiva, suficiente, estable y diferenciada.
- Garantizar la consolidación de equipos profesionales estables.
- Contar con un programa de apoyo pedagógico y liderazgo educativo especializado.
- Incluir un programa de medidas para la prevención del abandono escolar.
- Establecer una estrategia para la vinculación y la participación de las familias en el proceso de aprendizaje y en la vida del centro.
- Disponer de un sistema de monitoreo que permita la evaluación de resultados y la rendición de cuentas.
- Contar con una estrategia de integración de servicios y de fomento de la agrupación de centros para la colaboración territorial.

2 Lecciones de un programa para que la escuela sea más equitativa: el caso del PMOE-PROA+

Jaume Blasco

Uno de los instrumentos que tenemos en Cataluña para intensificar la dotación de recursos de los centros más vulnerables y compensar la desigualdad en la educación es el Plan de Mejora de las Oportunidades Educativas (PMOE). El PMOE se inicia en el año 2021, y en los últimos cursos ha quedado incorporado en el programa estatal PROA+. Jaume Blasco describe qué ha implicado este proceso de incorporación y analiza los principales retos que enfrenta hoy el PMOE. En concreto, muestra que el programa sufre una inestabilidad cronicada en la financiación, una dependencia estructural de fondos europeos temporales, una fragmentación con otras iniciativas con objetivos similares, y unas cargas administrativas que penalizan precisamente los centros con menos capacidad de gestión.

Para resolver estos retos, Blasco destaca la necesidad de:

- Racionalizar los procesos con el fin de reducir al máximo la carga administrativa para los centros educativos y otorgar apoyos administrativos o de gerencia a los centros de máxima complejidad, ya sea por centro o mancomunidades por zonas educativas.

- Incorporar en el catálogo de actividades una palanca de información sobre el grado de evidencia probada de cada actividad, a fin de orientar a los centros en la selección de las actuaciones con mayores probabilidades de éxito.
- Mejorar el conocimiento sobre la implementación y el impacto del PMOE-PROA+ en Cataluña, para poder dilucidar qué modelos y actuaciones contribuyen al éxito.

3 Índice de vulnerabilidad en las escuelas: un compañero de viaje clave para las políticas de equidad

Lucía Cobreros y Lucas Gortazar

Para mejorar las oportunidades educativas de los centros más vulnerables tenemos que poder conocer qué es un centro vulnerable, qué lo hace vulnerable y cuáles son aquellas vulnerabilidades que justifican la necesidad de unas u otras intervenciones focalizadas o de concentración de recursos (docentes, profesionales no docentes, asignaciones monetarias, etcétera). En Cataluña, gran parte de los programas educativos planteados en clave de equidad utilizan diferentes tipologías de «complejidad» (con tres categorías, cuatro o cinco, dependiendo del caso), con criterios de asignación de los centros que han ido cambiando a través del tiempo y que no siempre han sido consistentes. En este capítulo, Cobreros y Gortazar revisan ejemplos nacionales e internacionales de indicadores de vulnerabilidad de centro, analizan los puntos fuertes y débiles y concluyen qué condiciones tendría que cumplir todo intento de definir o revisar estos indicadores en nuestro contexto. Destacan:

- Priorizar datos y registros administrativos (que puedan combinar, por ejemplo, informaciones relativas al expediente académico del alumnado, con características socioeconómicas propias y familiares), y no cargar el índice con un número excesivo de variables.
- Combinar rigor y participación contando con que los mismos centros educativos tengan opción de aportar conocimiento práctico y reflexiones sobre el contenido y procedimientos del índice.
- No mezclar condiciones de partida y resultados. Es decir, no incluir en el índice aquellas realidades o variables que pueden ser resultado de la acción de los centros o de las políticas que se dirigen a los mismos (por ejemplo, el volumen de alumnado repetidor).

4 Financiar de forma justa y equitativa los centros educativos: cómo hacer posible la financiación por fórmula en Cataluña

Xavier Chavarria, Marcel Pagès, Laura Morató y Miquel Àngel Alegre

El desarrollo de un instrumento de financiación por fórmula, normalizado en países de nuestro entorno y de colores políticos muy variados, es la vía principal para materializar una auténtica política de inversión y apoyo equitativo de los centros educativos, públicos y concertados. Este instrumento serviría para distribuir, con criterio de equidad, el número de docentes y personal de atención educativa de los centros, así como aquellas ayudas que, de acuerdo con sus necesidades y empleando su autonomía, podrían destinar a programas de educación inclusiva, orientación o trabajo con el entorno. Según los cálculos que se actualizan en este capítulo, el impacto presupuestario de la aplicación plena de este modelo implicaría incorporar 2175 docentes nuevos al sistema y una inversión adicional de 115,4 M€. Una primera medida para avanzar en el despliegue de este sistema pasaría por:

- Diseñar e implementar una prueba piloto de financiación por fórmula y la evaluación de los métodos de cálculo y tipos de recursos implicados, sistemas de seguimiento y corresponsabilidad, resultantes en términos de gobernanza y mejora educativa, y condiciones de escalabilidad. En concreto, se propone un pilotaje de cuatro años (con revisión de resultados y toma de decisiones a mediados del periodo) del modelo en dos grandes ciudades (excluida Barcelona), con contextos geográficos y sociales diferenciados, pero dimensiones y redes de centros públicos y concertados comparables.

5 Zonas educativas y mejora escolar. Opciones de políticas para una gobernanza colaborativa y territorial

Antoni Verger, Edgar Quilabert y Marina Castany

Los autores analizan el recorrido largo e intermitente de las zonas educativas en Cataluña, desde el Plan Piloto de 2008 hasta la reciente reactivación con el Acuerdo GOV/310/2025, y revisan experiencias internacionales como las redes para la inclusión de los Países Bajos, *Scholengemeenschappen* de Bélgica, TEIP en Portugal, SLEP en Chile o Greater Manchester en la ciudad de Mánchester. La conclusión es que las zonas educativas no funcionan cuando se diseñan como una mera escala administrativa intermedia, pero sí que pueden convertirse en una palanca decisiva cuando se institucionalizan como regímenes de gobernanza colaborativa, con planificación horizontal, profesionalización de roles de intermediación, capacidad de asignar recursos y mecanismos de rendición de cuentas a escala territorial. Con esta premisa se propone:

- Garantizar que la escalabilidad del plan experimental de las zonas educativas blinde las dimensiones siguientes: (1) un marco normativo que comporte la participación no opcional y el trabajo horizontal vinculante; (2) la creación de figuras profesionales consolidadas de coordinación de zona, con tiempo, formación y reconocimiento institucional; (3) una escala territorial que combine clústeres de centros en red, incluidos en zonas de referencia más amplias, y (4) un régimen de evaluación y rendición de cuentas a escala de zona, no solo de centro.

6 La planificación y la gobernanza de la formación profesional: desigualdad territorial y justicia espacial

Andreu Termes y Joan Checa

En los últimos años se ha intensificado la expansión de plazas de FP, al tiempo que se han introducido mejoras en el sistema de asignación para absorber una demanda que no para de crecer. Si este impulso ha de revertir en una mayor igualdad de acceso a las oportunidades formativas postobligatorias, es necesario abordar políticamente el reto de la movilidad intermunicipal, intrínseca a este nivel educativo, pero desigualmente distribuida. Como muestran los autores, mientras la tasa de autocontención municipal es del 84,6% en el bachillerato, baja al 75,5% en los CFGM y solo al 45,7% en los CFGS. Esta movilidad se concentra en los municipios pequeños y medianos y, sobre todo, perjudica al alumnado de las clases trabajadoras, con menos capacidad de movilidad real.

Dar respuesta a este reto pasa por planificar la oferta partiendo de criterios de justicia territorial, con medidas como:

- Reforzar los flujos intermunicipales interperiféricos existentes (Vic–Manlleu, Cornellà–Hospitalet, Amposta–Tortosa, entre otros).
- Descentralizar la gobernanza de la FP otorgando más peso a los ámbitos municipal y comarcal.
- Establecer un sistema de ayudas a la movilidad que neutralice el efecto de la renta sobre la capacidad real de acceso.

