

Millora educativa en entorns vulnerables

Com els centres de més complexitat afronten
el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat

Gerard Ferrer-Esteban
Mauro C. Moschetti
Marcel Pagès
Edgar Quilabert
Antoni Verger



Millora educativa en entorns vulnerables

Com els centres de més complexitat afronten el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat

Millora educativa en entorns vulnerables

Com els centres de més complexitat afronten el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat

Gerard Ferrer-Esteban, Mauro C. Moschetti, Marcel Pagès, Edgar Quilabert i Antoni Verger

Gerard Ferrer-Esteban. Professor als Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. Fa recerca i docència en els àmbits d'educació comparada, política educativa i mètodes i tècniques d'investigació.

Mauro C. Moschetti. Professor agregat a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fa recerca i docència en els àmbits de l'educació comparada, i l'economia i la planificació de l'educació.

Marcel Pagès. Investigador Ramón y Cajal al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona (UB). La seva recerca es centra en els processos de reforma educativa, la governança escolar i les desigualtats educatives, utilitzant els marcs de la sociologia de l'educació i l'educació comparada.

Edgar Quilabert. Investigador post-doctoral a l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fa recerca en l'àmbit de la política educativa i l'educació comparada.

Antoni Verger. Catedràtic de Sociologia a la Universitat Autònoma de Barcelona i membre de la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA Acadèmia). Fa recerca i docència en els àmbits de la política educativa, la sociologia de les institucions educatives i l'educació comparada.

«Informes breus» és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Bofill, 2025
Girona, 34
08010 Barcelona
fbofill@fundaciobofill.org
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Primera edició: març de 2025

Autoria: Gerard Ferrer-Esteban,
Mauro C. Moschetti, Marcel Pagès,
Edgar Quilabert i Antoni Verger
Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre
Cap de publicacions: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Disseny i maquetació: Mercè Montané

Impressió: Martín Arts Gràfiques (Barcelona)
ISBN: 978-84-940608-0-9
DL: B 5233-2025

	Introducció	1
1 	Context de l'estudi	4
	Complexitat dels centres: Definició i pes actual sobre l'oferta	4
	Marc normatiu: Eines per a la millora escolar a partir de la Llei d'Educació de Catalunya	6
	Regulació específica per als centres amb elevada complexitat	9
2 	Marc teòric i revisió de literatura	11
	Limitacions i necessitats de les escoles en desavantatge	11
	El context escolar: element clau de la pràctica i la política educativa	12
	Exercir l'autonomia en escoles amb complexitat elevada	13
	Reptes per a la configuració de plantilles i la política de professorat	16
3 	Resultats (I): Professorat	20
	Experiència i perfil professional	20
	Rotació docent als centres d'elevada complexitat	27
4 	Resultats (II): Autonomia, organització escolar i pràctiques educatives	32
	Dedicació del temps segons les tasques	32
	Pràctiques pedagògiques i organitzatives	34
	Adhesió, benestar i lideratge als centres	40

5	Resultats (III): Lògiques i pràctiques de millora educativa als centres amb complexitat elevada	47
	Escoles estancades: «Fem el que podem»	49
	Escoles orientades a l'eficàcia: «El coneixement és poder»	53
	Escoles hiperactives: «Estem en tot»	59
	Escoles idealistes: «Seguir intentant-ho, tant sí com no»	62
6	Conclusions i propostes de política	66
	Idees força	67
	Propostes de política educativa	73
	Bibliografia	84
	Annex metodològic	87

Índex de gràfics

1.	Anys d'experiència i edat mitjana del professorat d'educació secundària del sector públic, segons els nivells de complexitat	21
2.	Evolució de llocs d'interinatge, segons el tipus de centre i els nivells de complexitat (%)	23
3.	Evolució de llocs de funcionaris, segons el tipus de centre i els nivells de complexitat (%)	23
4.	Evolució de la dotació de llocs específics, segons el nivell educatiu i la complexitat (%)	24
5.	Perfils dels llocs ordinaris i específics (2023), segons la complexitat	25
6.	Evolució de la dotació de llocs d'atenció a la diversitat, segons la complexitat (%)	26
7.	Evolució de la dotació de llocs de metodologies amb enfocament globalitzat, segons la complexitat (%)	27
8.	Inestabilitat acumulada per categories d'escola (primària)	28
9.	Estabilitat dels equips directius, segons els nivells de complexitat	29
10.	Estabilitat dels equips directius i dels cossos docents	31
11.	Dedicació setmanal a tasques en una setmana normal (real vs. preferència)	33
12.	Dedicació setmanal a tasques en una setmana normal, segons els nivells de complexitat	34
13.	Mètodes i pràctiques pedagògiques, segons el nivell de complexitat	36

14.	Ús dels resultats de competències bàsiques, segons el nivell de complexitat	37
15.	Indicadors relacionats amb el sistema de rendició de comptes segons el nivell de complexitat	39
16.	Preparació per a les proves de competència, segons el nivell de complexitat (<i>odds ratio</i>)	40
17.	Suport dels equips directius i cooperació entre docents, per nivells de complexitat (<i>odds ratio</i>)	42
18.	Col·laborar i compartir estratègies, materials docents i visió de la missió central del centre, per nivells de complexitat (<i>odds ratio</i>)	43
19.	Relació autonomia, suport i col·laboració en funció del grau de complexitat	45
20.	Satisfacció docent	46
21.	Indicadors de composició social i de rendiment, segons tipus ideals de resposta	50
22.	Nivells de pressió percebuda pel professorat i els equips directius per obtenir bons resultats	51
23.	Indicadors relacionats amb el sistema de rendició de comptes, segons els tipus ideals	56
24.	Plantejaments i enfocaments pedagògics	58
25.	Ús de dades segons les tipologies d'escola	59

Índex de taules

1.	Evolució anual dels centres de màxima complexitat	5
2.	Variables descriptives de les escoles d'alta i màxima complexitat en què s'han realitzat entrevistes	48

Introducció

Els centres amb major complexitat socioeducativa fan front a reptes únics derivats de l'alta concentració de població escolar amb dificultats socioeconòmiques i necessitats específiques de suport educatiu. També experimenten més dificultats a l'hora de retenir professorat i construir plantilles docents estables i es caracteritzen per comptar amb professorat amb menys experiència docent. La suma d'aquests factors dificulta l'impuls de projectes educatius consistents i sostenibles. En absència d'una política educativa que tingui en compte les especificitats dels contextos educatius més vulnerables, existeix el risc d'accentuar la fragmentació de l'oferta educativa i que les oportunitats educatives difereixin considerablement en funció de l'escola.

En aquest informe presentem els principals resultats d'una recerca que examina les maneres amb què els centres amb elevada complexitat s'enfronten als reptes de millora educativa, en un context en què el marc normatiu afavoreix l'autonomia de centre i procura promoure la millora escolar en diferents àmbits: rendiment escolar, inclusió i innovació educativa. L'estudi té per objectiu identificar i caracteritzar les pràctiques pedagògiques i organitzatives dels centres amb elevada complexitat de Catalunya, així com els perfils de professorat que hi predominen. En particular, volem copsar com els centres de màxima i alta complexitat despleguen l'autonomia de centre i responen a les polítiques d'avaluació externa i al mandat de millora educativa.

Entendre com es despleguen aquestes polítiques als centres amb complexitat elevada és particularment rellevant, ja que acostumen a ser els

centres que afronten més reptes per a la millora educativa. L'estudi identifica el potencial, però també els límits de les polítiques d'autonomia i d'avaluació —i de la seva implementació— a l'hora de promoure la millora escolar en contextos de major vulnerabilitat social. L'anàlisi dels perfils del personal docent d'aquests centres ajuda a identificar les necessitats de suport i de desenvolupament professional per millorar la qualitat de l'ensenyament. També contribueix a pensar en quines polítiques poden configurar equips docents més estables i cohesionats, una qüestió fonamental per promoure la col·laboració entre els membres del claustre i la sostenibilitat dels projectes educatius.

Els resultats de la recerca pretenen informar les decisions polítiques i afavorir que les mesures i els instruments de governança escolar siguin més sensibles a les necessitats dels centres d'elevada complexitat, contribuint així a una millora general de la qualitat educativa. L'estudi es fonamenta en la triangulació de diverses fonts de dades que permeten capturar una realitat heterogènia (veure l'Annex metodològic). Les anàlisis combinen dades administratives, dades d'un qüestionari enviat a una mostra representativa de centres de primària i secundària de Catalunya situats en entorns urbans i entrevistes al personal docent i als membres de l'equip directiu d'una submostra de centres. Les dades obtingudes a partir del qüestionari inclouen les respostes del professorat (n=852) i dels membres dels equips de direcció (n=155) de 78 centres, seleccionats mitjançant un mostreig probabilístic sistemàtic proporcional basat en quatre criteris d'estratificació: titularitat, nivell educatiu, província i municipi (Ferrer-Esteban, 2024). Les dades qualitatives provenen de 9 escoles públiques d'elevada complexitat triades a partir de les quatre combinacions possibles en una matriu que creua dues variables: la posició en el mercat educatiu local (LEM) —alta o baixa— i la pressió percebuda per obtenir bons resultats acadèmics —alta o baixa—. A partir d'un mostreig intencional s'hi van dur a terme entrevistes semiestructurades en profunditat amb el personal directiu (n=9) i amb els professors i professores responsables d'assignatures avaluades (n=16) i no avaluades (n=11) en les proves de competències bàsiques.

L'informe s'organitza en els següents apartats. Després d'aquesta introducció, el primer capítol caracteritza el context de la recerca, posant èmfasi en la definició de les categories de complexitat, l'evolució dels centres de màxima complexitat a Catalunya i el marc normatiu en el qual desenvolupen l'activitat. El segon capítol revisa la literatura internacional sobre els reptes que afronten les escoles amb un alumnat més desafavorit a l'hora d'impulsar processos de millora. Els tres capítols següents presenten els resultats de la recerca. El tercer capítol presenta els resultats sobre el perfil del professorat als centres amb complexitat elevada i els seus nivells de rotació amb relació a altres tipus d'escoles. El quart capítol analitza quines pràctiques educatives i organitzatives predominen en aquests centres, comparant-los de nou amb centres de menor complexitat social. El cinquè capítol adopta un enfocament qualitatiu i explora en profunditat les lògiques i les pràctiques dels centres amb major complexitat davant els reptes de la governança i la millora escolar. El sisè capítol conclou l'informe i presenta les principals recomanacions de polítiques educatives que es deriven de l'estudi.

Complexitat dels centres: Definició i pes actual sobre l'oferta

En el sistema educatiu català, els centres es troben classificats en funció del seu nivell de complexitat socioeducativa. Els principals indicadors utilitzats per determinar el grau de complexitat d'un centre educatiu són el nivell educatiu i d'ocupació de les famílies, l'origen migrat de l'alumnat i la presència d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Partint d'aquests indicadors, els centres educatius catalans es distribueixen en cinc nivells de complexitat: baixa complexitat, mitjana-baixa complexitat, mitjana-alta complexitat, alta complexitat i molt alta (o màxima) complexitat.

La Taula 1 presenta els valors absoluts i els percentatges de centres de màxima complexitat (CMC) en el sistema educatiu català des del 2015 fins al 2023, diferenciant entre escoles, instituts i instituts escola. La taula només conté informació sobre els centres públics, ja que no hi ha informació pública disponible sobre els centres concertats. El canvi significatiu observat entre els anys 2015 i 2016 es deu a un canvi metodològic en la manera de mesurar la complexitat. Si comparem, però, el percentatge de CMC entre els anys 2016 i 2023, observem que es manté relativament estable fins al 2021. En concret, el percentatge total de CMC va oscil·lar entre el 14,84% i el 14,73% durant aquest període. No obstant això, l'any 2022 s'observa un augment de fins al 15,49%, que es manté el 2023 amb un 15,45%. Aquest increment podria ser una conseqüència dels efectes de la pandèmia de la COVID-19 sobre el nivell socioeconòmic de les famílies i de la reclassificació de la complexitat, duta a terme pel Departament d'Educació a partir de l'informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2021).

Els centres classificats com a centres d'alta i molt alta complexitat reben un suport especial per part de l'Administració. Aquest suport pot incloure un augment de la dotació de personal docent i especialitzat per atendre millor les necessitats educatives específiques dels alumnes, programes de formació i acompanyament per al professorat enfocats en la gestió de la diversitat i l'atenció a les necessitats educatives especials, un increment dels recursos materials i tecnològics per facilitar un entorn educatiu més adequat i el desenvolupament de projectes educatius innovadors que fomentin la inclusió i l'èxit escolar.

TAULA 1

Evolució anual dels centres de màxima complexitat

CURS		ESCOLES CMC	INSTITUTS CMC	INSTITUTS -ESCOLA CMC	TOTAL CMC
2015	N	84	25	1	110
	%	5,01	4,46	6,25	4,88
2016	N	229	102	3	334
	%	13,71	18,15	16,67	14,84
2017	N	224	102	7	333
	%	13,43	17,93	29,17	14,73
2018	N	222	102	9	333
	%	13,33	17,71	32,14	14,68
2019	N	212	99	19	330
	%	12,93	17,13	36,54	14,54
2020	N	206	98	25	329
	%	12,81	16,84	30,12	14,47
2021	N	205	92	32	329
	%	12,81	15,75	33,33	14,43
2022	N	214	103	35	352
	%	13,48	17,70	34,31	15,49
2023	N	212	103	37	352
	%	13,39	17,61	33,64	15,45

Nota: només s'hi representen centres públics. Percentatges calculats sobre el total d'escoles, instituts i instituts escola.

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

Marc normatiu: Eines per a la millora escolar a partir de la Llei d'Educació de Catalunya

Des de l'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) l'any 2009, la política educativa catalana promou l'autonomia de centre com un dels principals instruments amb què afavorir la millora escolar. El Decret d'autonomia dels centres educatius (102/2010) amplia les competències de les escoles, dels instituts i dels institut escola amb l'objectiu d'afavorir una presa de decisions tan propera com sigui possible als usuaris directes dels serveis educatius (estudiants i famílies). El decret remet principalment a una descentralització de les tasques de gestió envers els equips directius —especialment en matèria de gestió econòmica— i els atorga la capacitat per decidir, juntament amb el claustre de professors, les estructures organitzatives i de govern del centre. Com a element innovador, el decret atorga a les direccions un major grau d'autonomia en matèria de gestió del personal. Aquesta mesura es desenvolupa posteriorment en el Decret de direccions (155/2010), que especifica i amplia les competències de la direcció previstes en el Decret d'autonomia dels centres educatius i, sobretot, en el Decret 39/2014 pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Aquest decret, conegut com a Decret de plantilles, estableix que les direccions dels centres educatius públics poden proposar, tant per a continuïtat com per a nova incorporació, el nomenament de personal interí per a llocs de treball específics, sempre que aquest personal compleixi els requisits de la plantilla docent i tingui una experiència mínima de dotze mesos en centres educatius públics (Bonal *et al.*, 2023; Segura *et al.*, 2019).

Juntament amb l'autonomia de centre, l'avaluació i la rendició de comptes també han esdevingut elements clau en la governança del sistema educatiu arran de l'aprovació de la LEC. Amb aquestes polítiques es pretenia transformar un sistema percebut com a massa centralitzat i burocràtic en un sistema més descentralitzat i flexible i dotar-lo de les eines necessàries per promoure processos de millora escolar sostenibles en el temps. Si bé el grau d'autonomia educativa del professorat i dels centres

ja era elevat abans de la LEC, l'enfocament de l'autonomia escolar va posar èmfasi en la professionalització del lideratge escolar i va atorgar a les direccions dels centres educatius una major capacitat de decisió en la gestió dels recursos, incloent-hi un major marge de maniobra en la gestió de personal, arran de l'esmentat Decret de plantilles (Verger *et al.*, 2024). Aquest major nivell d'autonomia en diferents àmbits de presa de decisions ha anat acompanyat d'un reforç de l'avaluació externa del rendiment educatiu de les escoles i de la inclusió d'objectius i indicadors de rendiment en la planificació anual dels centres, a partir dels quals se supervisa el progrés dels centres educatius (Álvarez i Torrens, 2018). A la vegada, els centres han de retre comptes amb un registre de les iniciatives educatives que adoptin en la documentació de planificació del centre, com poden ser canvis en els mètodes d'ensenyament, adaptacions curriculars o la participació en nous programes educatius. La inspecció educativa esdevé, doncs, un agent clau a l'hora d'acompanyar els centres en aquests processos d'avaluació i de millora.

L'any 2015, un cop es comença a superar el període d'austeritat pressupostària, l'agenda educativa comença a posar més èmfasi en l'equitat, la inclusió i la innovació pedagògica i incorpora aquestes prioritats en el marc normatiu. En aquest sentit, es va establir el Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, conegut com a Decret d'inclusió, per tal de promoure la implementació de mètodes d'ensenyament inclusius per garantir l'aprenentatge (Sabando *et al.*, 2019) i emfatitzar la necessitat que les escoles especifiquin procediments i pràctiques que afavoreixin la inclusió en el seu projecte educatiu de centre. Així mateix, el decret estableix que les escoles han d'incloure objectius d'equitat i criteris i indicadors d'assoliment d'aquests objectius en la seva planificació anual, així com desenvolupar plans d'aprenentatge individualitzats per a l'alumnat que ho necessiti (Baena *et al.*, 2022; Miño i Lozano, 2023).

Tot i que amb l'aprovació de la LEC s'esperava que l'autonomia escolar fomentés pràctiques educatives innovadores i personalitzades, la innovació

pedagògica no va adquirir un lloc central a l'agenda educativa catalana fins l'any 2016 (Torrent i Feu, 2020). Després d'una campanya liderada per diverses entitats de la societat civil que posava de manifest que els plantejaments educatius predominants al sistema educatiu català no estaven adaptats a les noves demandes socials, el Govern va adoptar diverses iniciatives legislatives per promoure l'educació basada en les competències i centrada en l'estudiant. En l'àmbit organitzatiu, es va promoure el lideratge distribuït i el treball en xarxa per afavorir que les escoles comparteixin bones pràctiques. Això ha anat acompanyat d'un incentiu perquè els centres educatius participin en projectes innovadors i documentin les seves iniciatives i criteris d'avaluació de la innovació. Les escoles interessades a obtenir el reconeixement de la tasca innovadora poden sol·licitar una certificació d'innovació pedagògica, que requereix una avaluació addicional basada en una revisió dels historials d'innovació de les escoles per part d'inspecció (Quilabert *et al.*, 2023).

En definitiva, en pocs anys, el sistema educatiu català s'ha dotat d'un ampli ventall d'instruments de governança escolar, tots dirigits a millorar la qualitat de l'educació. El marc legislatiu actual entrellaça tres principis de millora: la inclusió —entesa com a millora de l'equitat—, el rendiment —enfocat als resultats d'aprenentatge— i la innovació —centrada en la millora dels mètodes d'ensenyament. Aquests tres principis suposen reptes diferents, tant per als centres com per a l'Administració. Així, per exemple, tot i que el rendiment acadèmic és més fàcilment objectivable a través de les dades de les proves de competències bàsiques, la inclusió i la innovació són molt més difícils d'avaluar i, per tant, és més probable que els serveis d'inspecció les avaluin només a partir del compliment de normes i la revisió de la documentació produïda pels centres escolars. En general, el mandat de la millora està definit de manera àmplia, alhora que ambigua, la qual cosa facilita que les escoles adoptin diversos principis i enfocaments de millora.

Regulació específica per als centres amb elevada complexitat

El marc normatiu vigent contempla que es pugui adoptar un conjunt de mesures per dotar de més recursos els centres amb major complexitat socioeducativa, sobretot els CMC, compensant-los per la situació de desavantatge. A continuació es resumeixen aquestes mesures citant els decrets i altres tipus de normes que s'hi relacionen:

1. **Dotació de personal i recursos addicionals**

El Decret 150/2017, d'inclusió, regula l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, així com la provisió de recursos i de suports addicionals als centres amb major complexitat per garantir el dret a l'educació en condicions de qualitat i igualtat d'oportunitats.

2. **Gestió de la plantilla**

El Decret 39/2014, de plantilles, regula els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Aquest decret estableix que les direccions dels centres de màxima complexitat, a banda de proposar el nomenament de personal interí per a llocs de treball específics, també tenen la facultat de nomenar candidats per a llocs de treball ordinaris de personal docent.

3. **Suficiència de recursos**

La Llei d'educació de Catalunya (LEC), Llei 12/2009, estableix que el finançament dels centres públics i concertats s'ha de regir per criteris de suficiència i que els centres han de rebre recursos addicionals en funció de les necessitats educatives específiques i de les característiques socioeconòmiques de la zona en què es troben. Actualment, «els centres amb elevada complexitat disposen de més dotacions de personal docent i de personal d'atenció educativa, de ràtios més baixes i de més hores d'atenció escolar de l'alumnat (amb la sisena hora) que la resta de centres» (Síndic de Greuges, 2021, 5).

4. **Aules d'acollida**

La normativa que regula la dotació de plantilles als centres públics també inclou previsions per a les aules d'acollida, especialment importants en centres amb una alta concentració d'alumnat nouvingut.

5. **Treball integrat amb l'entorn**

La LEC també regula les zones educatives com a unitats de programació de l'oferta educativa i habilita, per tant, la coordinació de recursos humans i econòmics per atendre la diversitat educativa i millorar la vinculació dels centres amb l'entorn. El desplegament de les zones educatives ha estat, fins ara, una qüestió desatesa, malgrat tenir molt recorregut en política educativa, tant pel que fa a la planificació i l'escolarització com pel que fa a la promoció de xarxes de col·laboració i suport entre centres educatius (Bonal i Albaigès, 2011).

6. **Programació de l'oferta educativa i procediment d'admissió**

El Decret 11/2021, d'admissions, desplega l'article 48.1 de la Llei d'educació de Catalunya (LEC) i estableix la programació de l'oferta educativa i el procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. Promou una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, amb l'objectiu de reduir la segregació escolar.

Limitacions i necessitats de les escoles en desavantatge

Els canvis socials, econòmics i culturals pels quals travessen les societats contemporànies han fet emergir nous reptes per a les escoles i els sistemes educatius arreu del món. Actualment, molts sistemes educatius s'enfronten a contextos més diversos i socialment més complexos. Moltes escoles concentren alts nombres d'estudiants amb un baix nivell socioeconòmic, d'origen migrant, amb necessitats educatives especials o una combinació d'aquests. La interacció d'aquests elements modula i condiciona l'experiència escolar i l'educabilitat dels estudiants. Al seu torn, els centres educatius que atenen aquest alumnat s'enfronten a importants reptes educatius, sovint sense el suport necessari per adaptar-se a les especificitats derivades d'una major complexitat socioeducativa. En contextos urbans, els docents experimenten reptes i problemes específics que inclouen «la gestió de la diversitat cultural i les diferències estructurals entre els estudiants, com ara la pobresa i l'exclusió» (Gaikhorst i Volman, 2022, p. 1102).

La literatura internacional sobre les escoles en desavantatge és extensa i assenyala aspectes clau que cal tenir en compte per a la pràctica i la política educativa. En primer lloc, la recerca existent assenyala els factors contextuals com un element clau a l'hora d'entendre les circumstàncies en què operen els centres d'elevada complexitat, ja que condicionen les experiències escolars, els processos educatius, les pràctiques docents i els resultats dels estudiants. La revisió de la literatura que presentem a continuació sintetitza les contribucions més destacades de la recerca

educativa en aquest camp, subratllant les implicacions per a l'exercici de l'autonomia escolar, els límits i les possibilitats d'implementació de les polítiques educatives en aquests centres, les necessitats de suport i acompanyament, així com les implicacions més generals pel que fa a la política educativa.

El context escolar: element clau de la pràctica i la política educativa

El context social i cultural en què operen les escoles condiciona fortament els processos i els resultats educatius. A la vegada, els contextos escolars medien la implementació de les polítiques educatives, en la mesura que els centres exerceixen la seva autonomia en funció d'unes capacitats organitzatives estretament relacionades amb les condicions d'educabilitat del context social (Keddie, 2014). El context escolar s'acostuma a destacar com un element clau per entendre la realitat quotidiana dels centres educatius, però sovint s'utilitza com un element que es dona per descomptat, que rarament es conceptualitza de manera exhaustiva o precisa. Per clarificar aquesta ambigüitat, Braun *et al.*, (2011) han sistematitzat les dimensions constituents del context escolar, incloent-hi aspectes com el «context situat» (la composició social, la història escolar i les condicions socioeconòmiques de la zona), el «context professional» (incloent-hi l'experiència, el compromís i els valors docents), el «context material» (en referència a la infraestructura, la plantilla i els pressupostos escolars) i el «context extern» (relacionat amb les expectatives i les pressions externes de l'ambient polític en un sentit més ampli).

Lupton (2011) i Thrupp *et al.*, (2003) assenyalen que les escoles d'àrees vulnerables fan front a reptes específics relacionats amb les condicions d'educabilitat dels estudiants, que tenen orígens i causes que transcendeixen les pràctiques docents i organitzatives de l'aula i el centre educatiu. Aquests reptes inclouen qüestions contextuais, com la pobresa i la privació material, les baixes condicions socioeconòmiques de l'alumnat,

la diversitat cultural i lingüística, l'alta mobilitat de docents i estudiants o un accés limitat als recursos educatius. Lupton (2011) assenyala que aquests factors externs són essencials i impacten fortament en les pràctiques, experiències i interaccions escolars. En una línia molt similar, Thrupp *et al.*, (2003) posen de manifest com l'origen socioeconòmic condiona els resultats i la vinculació educativa dels estudiants i assenyala la necessitat d'entendre els matisos dels contextos escolars en la pràctica i la política educativa.

Lupton (2004) desenvolupa les característiques distintives de les escoles en desavantatge i en destaca, entre d'altres, les necessitats addicionals d'aprenentatge, la pobresa material, els reptes de convivència i clima escolar, la baixa vinculació escolar i una participació familiar més aviat limitada en la dinàmica escolar. El conjunt d'aquests factors genera un ambient complex que requereix respostes dels docents i dels equips directius, adaptades a les particularitats del context. Desafortunadament, la majoria de polítiques compensatòries no s'han fet adaptant-se al context social i educatiu dels centres amb més dificultats, sinó assumint que les escoles vulnerables tenen necessitats similars que es poden atendre mitjançant polítiques o solucions estandarditzades de sistema per millorar-ne la qualitat (Lupton, 2004). No obstant això, la recerca existent subratlla que les solucions estandarditzades per a la millora escolar són insuficients i tenen un impacte limitat en aquestes escoles que necessiten, precisament, polítiques de suport i acompanyament ajustades a les especificitats del context en què operen i a les necessitats socioeducatives específiques que se'n deriven.

Exercir l'autonomia en escoles amb complexitat elevada

Una de les polítiques més destacades a l'hora d'abordar els reptes i les necessitats dels centres que atenen alumnat socialment desavantajat han estat les polítiques d'autonomia escolar que, acompanyades de mesures de rendició de comptes, s'han presentat com una solució efectiva per

ajustar els projectes educatius dels centres a les necessitats dels seus estudiants i a la realitat dels seus contextos (Klein, 2017). Malgrat tot, la literatura internacional sobre escoles en condicions de desavantatge assenyala que les capacitats dels centres d'alta complexitat difereixen pel que fa a l'exercici efectiu de la seva autonomia pedagògica i organitzativa. Lupton (2004) i Thrupp *et al.*, (2003) subratllen que les escoles en desavantatge sovint enfronten importants reptes i dificultats a l'hora d'exercir la seva autonomia, a causa d'un ordre de prioritats diferent, a la naturalesa rígida i prescriptiva de les polítiques educatives centrals i a unes mesures de rendició de comptes sovint excessivament punitives i poc formatives. De fet, les escoles que atenen alumnat desavantajat acostumen a estar subjectes a formes més estrictes de rendició de comptes i inspecció, que poden limitar la capacitat de resposta a les necessitats del context si no es compensen amb estratègies de suport i acompanyament (Mintrop, 2003). Thrupp *et al.*, (2003) fan una crítica al discurs dominant que posa al centre de la millora les polítiques de rendició de comptes basades en proves estandarditzades i en mètriques d'aprenentatge poc sensibles a les disparitats socioeconòmiques que condicionen els resultats educatius de les escoles de més complexitat. Diversos autors també assenyalen que cal reconèixer les limitacions de l'escola a l'hora de compensar les desigualtats socials i educatives i apostar, en canvi, per generar condicions de major equitat dins i fora de l'entorn escolar (Ball, 2010).

Pel que fa al desenvolupament de capacitats, Lupton (2004) assenyala que les escoles en desavantatge acostumen a patir importants dificultats a l'hora de contractar i retenir docents altament qualificats. Les altes taxes de rotació docent i la conseqüent falta de continuïtat dels equips, així com la manca de docents experimentats, poden dificultar la sostenibilitat i la consistència de projectes educatius i dels plans orientats a la millora escolar. Thrupp *et al.*, (2003) també afegixen que les demandes socials i emocionals pròpies d'aquests contextos educatius poden derivar en *burnout* i en un deteriorament de la motivació docent que, al seu torn, limiti la capacitat d'aquestes escoles d'exercir amb sentit la seva autonomia i, sobretot, de fer-ho amb propòsits de millora.

En les escoles més vulnerables la implementació de les polítiques educatives tendeix a desviar-se més fàcilment de les expectatives del disseny. Per aquest motiu és especialment rellevant prestar atenció a com els centres d'alta complexitat exerceixen la seva autonomia en pro de la millora. De fet, és en aquells entorns organitzatius més tensionats socialment on les polítiques d'autonomia escolar i els processos de millora es veuen més limitats a causa de la falta de confiança, la desmoralització i les baixes expectatives que hi predominen (Byrne i Gallagher, 2007; Payne, 2008).

Per superar aquestes limitacions i dificultats, els mecanismes de suport i acompanyament són clau. Experts en recerca educativa coincideixen en assenyalar la necessitat de promoure un ambient més procliu al suport i la confiança entre actors, amb els recursos adequats i la flexibilitat necessària per abordar els reptes propis d'aquestes escoles. Entre d'altres, això inclou un finançament adequat i consistent, oportunitats per al desenvolupament professional i estratègies per a la retenció dels docents. A part, també s'assenyala la importància de promoure xarxes de col·laboració i aliances amb la comunitat educativa i social, incloent-hi entitats, serveis socials i altres actors rellevants de l'entorn socioeducatiu (Lupton, 2011; Thrupp *et al.*, 2003).

Les evidències de la recerca internacional assenyalen implicacions rellevants per a la política educativa que apunten a la necessitat d'un canvi d'aproximació respecte com s'aborden les desigualtats educatives a l'àmbit escolar. Els autors més rellevants coincideixen a defensar un canvi d'enfocament que superi les estratègies que tracten estrictament els factors escolars, per abraçar una mirada que tingui en compte una noció àmplia del context econòmic, social i cultural, en el qual les escoles duen a terme la seva tasca educativa. Lupton (2004) posa èmfasi en la necessitat d'unes polítiques educatives sensibles al context, dissenyades per abordar els reptes específics que experimenten les escoles de màxima complexitat. Aquestes polítiques haurien d'incloure sistemes de finançament més flexibles i substantius, més capacitat de decisió per als actors

escolars, així com serveis de suport integrals. Per altra banda, un dels aspectes més destacats que requereix una atenció especial fa referència als reptes en la configuració de plantilles i a les polítiques de professorat, que són especialment problemàtiques en escoles d'alta complexitat, tal com es detalla a continuació.

Reptes per a la configuració de plantilles i la política de professorat

Com hem assenyalat, un dels reptes més habituals de les escoles en desavantatge en l'àmbit organitzatiu i educatiu és la dificultat d'aquests centres d'atraure i retenir docents altament qualificats o experimentats. Les escoles amb dificultats per a la contractació docent són aquelles que afronten reptes més persistents pel que fa a la contractació i retenció de professors qualificats. Sovint es tracta d'escoles situades en zones rurals, barris urbans amb alta pobresa i regions amb baix rendiment escolar. Aquestes escoles presenten més dificultats per manca de serveis bàsics en països de baixos ingressos (per exemple: habitatge de qualitat, electricitat i altres serveis bàsics), alta rotació de professors, baixa qualitat docent i menys oportunitats de desenvolupament professional. Les escoles amb dificultats docents experimenten una limitació de recursos per a la millora escolar a causa de les dificultats d'accés, la privació socioeconòmica i l'aïllament cultural (Ovenden-Hope *et al.*, 2022).

Molts països amb ingressos mitjans i baixos tenen dificultats per cobrir les necessitats docents en determinades escoles, principalment en zones rurals o en zones urbanes empobrides. Aquestes dificultats es refereixen tant a l'atracció com a la retenció de docents i tenen un component tant quantitatiu (nombre de vacants) com qualitatiu (qualificacions docents). De fet, les escoles amb dificultats de contractació solen experimentar limitacions per cobrir les vacants i sovint ho fan amb docents menys qualificats (Evans i Acosta, 2023).

Tot i així, cal assenyalar que aquest no és un repte exclusiu dels països amb ingressos baixos i mitjans, amb sistemes educatius més disgregats, sinó que és una problemàtica general que afecta cada cop a més regions i països, incloent-hi aquells amb alts ingressos (See *et al.*, 2020). A més a més, el problema de la qualificació docent no només implica limitacions quant a la qualitat, sinó que també genera reptes de segon ordre, com una creixent proporció de docents que exerceixen tasques fora del seu camp d'expertesa (*out-of-field teaching*). Aquesta és una problemàtica prevalent en àrees com les ciències i les matemàtiques i és especialment acusada en zones rurals i remotes (Blackmore *et al.*, 2023).

A tot això cal afegir-hi que els docents amb més experiència tendeixen a exercir en escoles amb menor proporció d'estudiants d'origen socioeconòmic desavantatjat, amb menys necessitats específiques de suport educatiu o menor proporció d'estudiants que no tinguin per llengua materna la llengua habitual d'instrucció escolar (OCDE 2014; 2018; 2019). Al problema d'atracció de personal docent sovint cal afegir-hi les dificultats de retenció. Les intencions dels docents de deixar la seva escola estan influenciades tant per factors personals com per l'entorn escolar. Per regla general, les escoles desfavorides s'enfronten a taxes de rotació més altes que requereixen una intervenció política específica (Qin, 2019).

Més enllà de factors relacionats amb el context social de l'entorn escolar, altres autors han assenyalat la importància dels components organitzatius a l'hora d'explicar, entendre i abordar els problemes d'atracció i retenció de professorat a les escoles amb dificultats de contractació. Investigadors com Opfer (2011) plantegen la necessitat de distingir entre les «característiques escolars» (relacionades amb la composició escolar i les característiques socials de l'entorn) i les «condicions (organitzacionals) escolars» (relacionades amb el suport de l'Administració, els recursos escolars o les possibilitats de desenvolupament professional). A partir dels resultats d'una enquesta dirigida a directors i directores de més de 1.000 escoles de l'estat d'Ohio als Estats Units, l'autora suggereix que les condicions organitzacionals són més predictives de les dificultats de

contractació que no pas les característiques escolars (Opfer, 2011). En una línia similar, centrant-se també en el cas dels Estats Units, Ingersoll (2011) indica que les altes taxes de rotació docent es deuen, després de controlar segons les característiques individuals i escolars, als baixos salaris, a un suport inadequat per part de les administracions educatives, als problemes de disciplina i a la limitada participació docent en els processos de decisió. En canvi, altres investigacions indiquen que les condicions de treball i la proporció d'estudiants de baixos ingressos expliquen gairebé per igual les variàncies en els nivells de desgast docent (Loeb *et al.*, 2005).

En qualsevol cas, la recerca existent demostra que el fenomen de les escoles amb dificultats de contractació i els problemes d'atracció i retenció de professorat que se'n deriven és multifactorial. Si bé l'origen i els factors associats als problemes d'atracció i rotació són diversos, existeix un cert consens en la necessitat d'abordar aquests problemes reforçant les condicions de formació, suport i acompanyament als centres educatius (Gaikhorst i Volman, 2022) tot desplegant estratègies dirigides a promoure l'atracció i la retenció docent en escoles amb dificultats per a la contractació.

Les polítiques desenvolupades més habitualment per fer front a la manca de professorat en escoles amb dificultats de contractació estan vinculades a incentius materials (complements salarials, cobertura de despeses d'allotjament o mobilitat, etc.), beneficis professionals (formació, acceleració de la carrera docent, etc.) o altres estratègies alternatives (contractació a escala local, rotació obligatòria o altres incentius) (Evans i Acosta, 2023).

Els incentius salarials per a la cobertura de vacants en escoles amb dificultats de contractació constitueixen una de les estratègies que s'ha implementat més freqüentment a escala internacional i sobre la qual s'han fet més estudis. Alguns estudis assenyalen que els incentius financers són efectius per assegurar la provisió de docents i la reducció de la rotació

en escoles amb dificultats de contractació (Evans i Acosta, 2023), mentre que d'altres matisen aquests resultats i assenyalen que els incentius salarials són efectius per atraure però no per retenir professors en escoles d'alta complexitat (See *et al.*, 2022). L'evidència suggereix que els incentius salarials són útils per atraure professors en escoles amb dificultats de contractació, però aquesta és una afirmació amb importants matisos i condicionants contextuais. En particular, l'evidència indica que els incentius monetaris són eficaços per atraure personal que ja està interessat a exercir la professió docent (See *et al.*, 2022, p. 90) i per aquelles escoles amb dificultats de contractació que presenten un rendiment relativament alt i proporcions més baixes d'alumnat vulnerable (p. 97). Amb tot, aquests resultats indiquen que les polítiques d'incentius merament econòmics no són suficients a l'hora de resoldre l'escassetat crònica de professors a mitjà i llarg termini en escoles amb dificultats de contractació, especialment en centres educatius que operen en contextos de pobresa i vulnerabilitat.

Lupton (2011) suggereix que malgrat les limitacions de la política educativa, algunes iniciatives, sobretot quan es basen en estratègies focalitzades i adaptades a les especificitats del context, tenen el potencial d'abordar reptes estructurals de les escoles en desavantatge. En definitiva, la literatura internacional subratlla la necessitat de «prendre'ns el context seriosament» (Braun *et al.*, 2011, p. 585) a l'hora d'entendre i millorar els processos i els resultats educatius dels centres d'alta complexitat. Calen polítiques sensibles al context i als reptes específics d'aquests centres educatius, basades en un suport adequat, sostenible i consistent, que faciliti el desenvolupament de les capacitats necessàries per exercir una autonomia orientada a la millora educativa. Malgrat tot, cal subratllar que abordar les desigualtats educatives requereix un enfocament sistèmic i comprensiu que integri intervencions a escala escolar i territorial amb polítiques més àmplies en els àmbits econòmic i social orientades a mitigar la pobresa i reforçar l'equitat socioeducativa.

Aquest primer capítol de resultats presenta les característiques dels equips docents i directius de les escoles d'elevada complexitat del sistema educatiu català. S'exploren aspectes com l'edat, l'experiència i els perfils professionals dels docents. Aquest enfocament ens permet caracteritzar els perfils docents que treballen en entorns socialment vulnerables i identificar les seves similituds i diferències amb els perfils docents que predominen en altres entorns.

Seguidament, analitzem l'estabilitat i el desenvolupament dels equips docents dels centres amb elevada complexitat, posant èmfasi en el nivell de rotació dels equips docents. Investiguem si aquesta rotació és superior a la mitjana observada en els centres del sistema educatiu català. Aquesta exploració és clau per entendre els factors que influencien la continuïtat i la cohesió dels equips docents en centres d'alta i màxima complexitat, i com aquests factors poden incidir en la qualitat de l'educació oferta.

Experiència i perfil professional

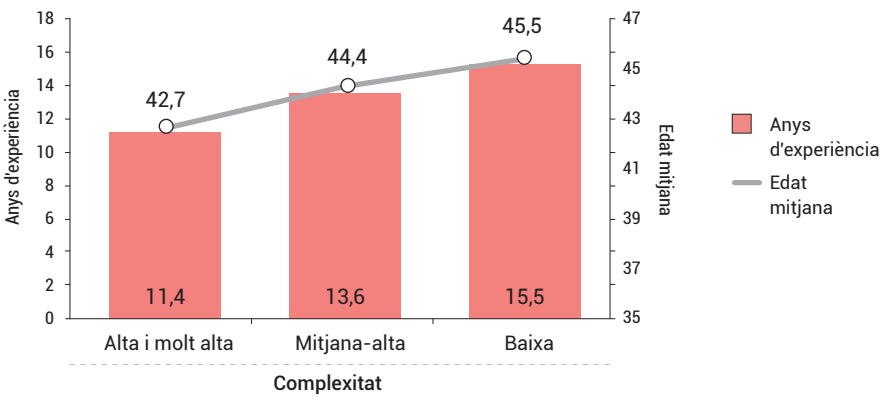
Malgrat que hi ha indicis de la seva prevalença, el fenomen de l'estratificació docent no ha estat prou estudiat a la xarxa escolar catalana. A grans trets, sabem que és un fenomen multifacètic i que no presenta una relació lineal amb les categories de complexitat dels centres (Fontdevila, 2022) —tot i que molts centres d'alta complexitat l'han assenyalat com un dels seus principals reptes (Síndic de Greuges, 2022)—. A continuació, l'anàlisi mostra com els nivells de rotació en els centres d'alta i màxima

complexitat són més elevats que en els centres amb menor complexitat. També mostra una concentració més acusada de professorat interí i menys experimentat en centres d'elevada complexitat.

Si analitzem els docents de primària i secundària conjuntament no observem diferències significatives en termes de la mitjana d'edat i els anys d'experiència segons el nivell de complexitat dels centres. Ara bé, un aprofundiment segons la titularitat i el nivell educatiu ens permet assenyalar una tendència rellevant en l'educació secundària del sector públic. Com s'observa en el Gràfic 1, tant la mitjana d'edat com els anys d'experiència augmenten a mesura que la complexitat dels instituts baixa. Així, mentre que en els centres d'alta i màxima complexitat la mitjana d'edat dels docents és de menys de 43 anys i els anys d'experiència són poc més d'11 anys, en els centres de complexitat baixa la mitjana d'edat puja gairebé fins als 46 anys i els anys d'experiència s'apropen als 16. Podem afirmar, doncs, que en aquesta etapa, en el sector públic, trobem una relació entre la complexitat dels centres i l'experiència dels docents.

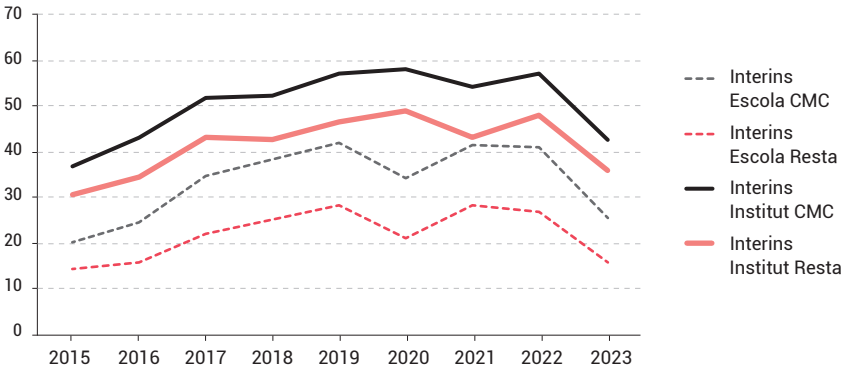
GRÀFIC 1

Anys d'experiència i edat mitjana del professorat d'educació secundària del sector públic, segons els nivells de complexitat

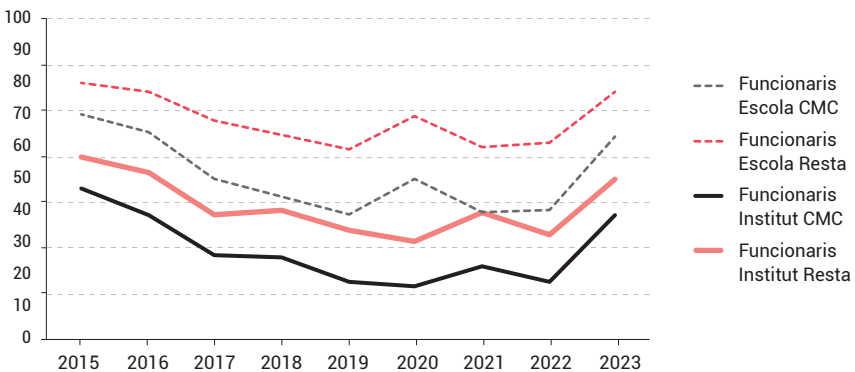


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Una altra forma d'observar l'estratificació docent en els centres educatius públics és a través de la dotació de plantilles. En aquest àmbit, destaquen les diferències entre els llocs de treball corresponents a interinatge (Gràfic 2) i a funcionariat (Gràfic 3) en els centres de màxima complexitat respecte de la resta. Sistemàticament, els CMC concentren més interins i menys places de funcionaris. Com s'observa al Gràfic 2, fins l'any 2019 la proporció d'interins augmenta progressivament independentment del nivell educatiu i la complexitat. Ara bé, tant els centres com els instituts CMC concentren més interinatge que els centres que no són de màxima complexitat. En el cas de les escoles CMC, es duplica del 20% l'any 2015 a més del 40% l'any 2019. El mateix passa amb els instituts, que passen d'un 35% aproximadament l'any 2015 a vora el 60% el 2019. El percentatge d'interins es manté estable fins al 2022 (excepte per una davallada en les escoles l'any 2020), en què es convoca un procés d'estabilització massiu que es veu reflectit en la dada del 2023, on l'interinatge als CMC es redueix, però les diferències per nivell de complexitat es mantenen. Mentre que els percentatges estan relacionats, en el Gràfic 3 es mostra la tendència contrària en els percentatges de funcionaris assignats als centres. Tot i que aquestes dades corresponen a l'univers de centres educatius i les diferències són significatives en tots els anys, cal tenir en compte que es tracta dels percentatges d'interins i funcionaris assignats en les dotacions de plantilles, per tant, les baixes i les substitucions que ocupen els interins, no es representen en aquest gràfic.

GRÀFIC 2**Evolució de llocs d'interinatge, segons el tipus de centre i els nivells de complexitat (%)**

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de dotació de plantilles del Departament d'Educació. Seguint l'agrupació que fa el Síndic de Greuges (2022), la categoria d'interins inclou: interinatge, reforç i reforç COVID.

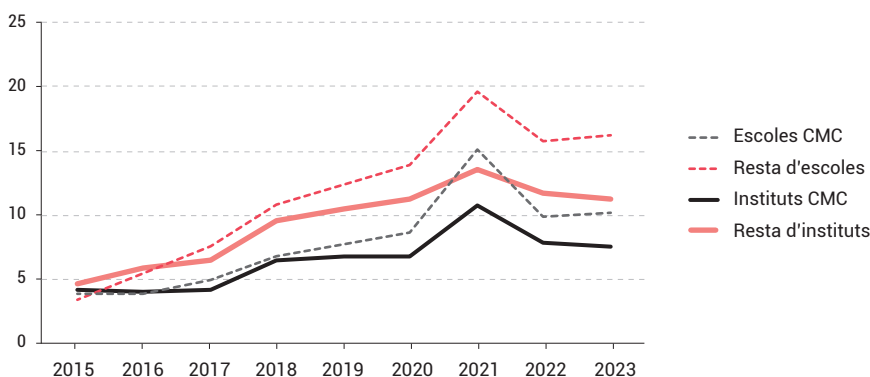
GRÀFIC 3**Evolució de llocs de funcionaris, segons el tipus de centre i els nivells de complexitat (%)**

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de dotació de plantilles del Departament d'Educació. Seguint l'agrupació que fa el Síndic de Greuges (2022), la categoria de funcionaris inclou: comissió de serveis, destinació definitiva de plaça i destinació provisional.

Els llocs de treball, alhora, poden correspondre a diferents perfils professionals. El Gràfic 4 mostra com la possibilitat de definir perfils específics que contempla el Decret de plantilles, una de les eines polítiques que més clarament procura enfortir l'autonomia dels centres, s'ha aplicat de manera desigual segons la composició social dels centres. En els centres de primària i secundària que no són de màxima complexitat, la proporció de llocs ordinaris ha disminuït amb el temps en favor dels llocs de perfils específics, com ara el d'atenció a la diversitat, metodologies d'enfocament globalitzat, llengües estrangeres i competència digital. Així mateix, observem que els centres de primària de menys complexitat són els que han sol·licitat més llocs específics, mentre que els instituts de secundària de màxima complexitat tenen menys d'un 10% de llocs específics. Ara bé, aquesta diferència segurament està influïda pel fet que les direccions dels CMC tenen la possibilitat de nomenar personal docent per a llocs de treball ordinaris. Això podria fer que no els calgui recórrer tan sovint a la definició de perfils de cara a configurar les plantilles (Síndic de Greuges, 2022).

GRÀFIC 4

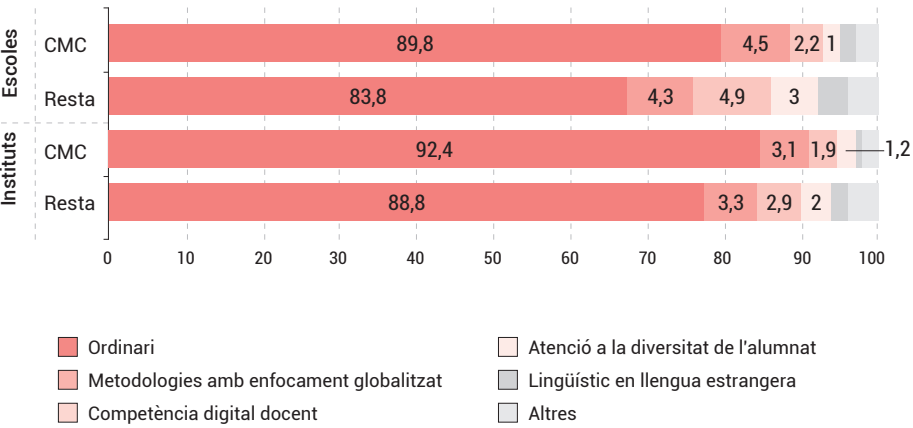
Evolució de la dotació de llocs específics, segons el nivell educatiu i la complexitat (%)



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

Si aprofundim en els perfils professionals específics, veiem que els més freqüents són els d'atenció a la diversitat i els d'enfocament globalitzat (Gràfic 5). Tot i que no s'observen diferències en el percentatge de llocs d'atenció a la diversitat segons la complexitat, els centres de menor complexitat acumulen majors proporcions de diversos perfils específics. Per exemple, els centres que no són de màxima complexitat tenen un percentatge més alt dels perfils de metodologies d'enfocament globalitzat, de llengües estrangeres i de competència digital docent. En altres paraules, els centres de menys complexitat han recorregut, en major mesura, al marge que ofereix el Decret de plantilles per reforçar els seus projectes educatius per la via de la perfilació de places.

GRÀFIC 5
Perfils dels llocs ordinaris i específics (2023), segons la complexitat



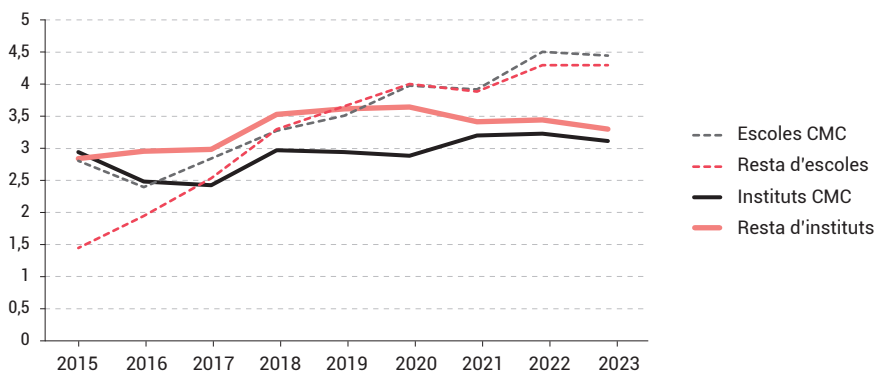
Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

Els següents gràfics mostren l'evolució de la dotació de llocs d'atenció a la diversitat (Gràfic 6) i de metodologies amb enfocament globalitzat (Gràfic 7) des de la introducció del Decret de plantilles. Pel que fa als llocs d'atenció a la diversitat, actualment els centres de primària s'aproximen al 4,5%, mentre que els de secundària estan entre el 3% i el 3,5% de les

plantilles. L'evolució dels llocs sol·licitats des dels centres d'educació primària ha seguit una tendència creixent similar tot i que, inicialment, l'any 2015, els centres de màxima complexitat tenien, en termes relatius, el doble de llocs d'aquest perfil que la resta de centres. En canvi, als instituts, la tendència al llarg del temps no ha sigut de creixement sinó que s'ha mantingut estable. Durant anys, els centres de màxima complexitat han tingut al voltant de 0,5 punts menys que la resta, tot i que aquesta diferència actualment s'ha reduït a la mínima expressió.

GRÀFIC 6

Evolució de la dotació de llocs d'atenció a la diversitat, segons la complexitat (%)



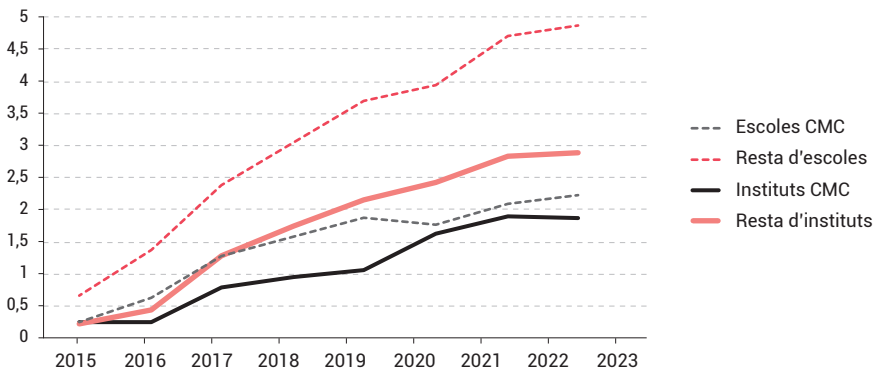
Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

Pel que fa als llocs de metodologies amb enfocament globalitzat, observem una tendència creixent general que tindria a veure amb la novetat d'aquest perfil. No obstant això, s'evidencien diferències rellevants en funció de la complexitat i el nivell educatiu (Gràfic 7). En primer lloc, veiem que les escoles que no són de màxima complexitat mostren la tendència més pronunciada, que arriba gairebé al 5% l'any 2023. Aquesta tendència contrasta precisament amb les de màxima complexitat, que no arriben ni a la meitat. D'altra banda, els instituts tenen una dotació inferior en metodologies amb enfocament globalitzat, amb algunes diferències

segons la complexitat: mentre que els centres de secundària amb més avantatge social arriben gairebé al 3%, els de màxima complexitat no arriben al 2%. Aquestes dades suggereixen que els centres amb menys complexitat tendeixen a integrar més les metodologies d'enfocament globalitzat en els seus projectes educatius que els de màxima complexitat.

GRÀFIC 7

Evolució de la dotació de llocs de metodologies amb enfocament globalitzat, segons la complexitat (%)



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

Rotació docent als centres d'elevada complexitat

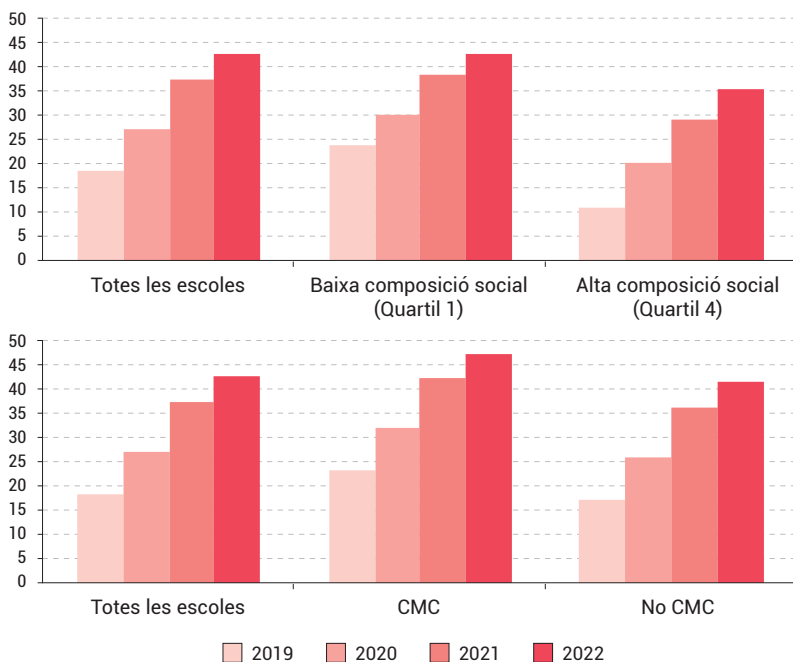
Un segon aspecte a considerar és el nivell de rotació docent a les escoles d'alta i màxima complexitat. Aquí convé preguntar-se si la rotació docent és més elevada als CMC que el nivell de rotació mitjà a Catalunya i, en cas afirmatiu, plantejar possibles factors explicatius per entendre les dinàmiques de retenció i mobilitat dels docents.

El primer resultat rellevant és que l'alta rotació és un fenomen generalitzat a les escoles del sistema educatiu català, independentment de les seves característiques. De mitjana, les escoles experimenten vora el 25% de rotació del seu claustre anualment. Ara bé, aquesta dada, per entendre

com afecta de manera diferenciada els centres educatius, s'ha de capturar en períodes temporals més llargs (Holme *et al.*, 2017). Un índex que ens serveix per copsar en quina mesura la complexitat dels centres està associada amb l'estabilitat de les plantilles de professorat és el d'*inestabilitat acumulada* (Holme *et al.*, 2017). El Gràfic 10 il·lustra aquest índex en una mostra d'escoles públiques de primària, en què s'observa com les escoles d'alta i màxima complexitat presenten nivells més alts en l'indicador d'inestabilitat acumulada. Prenent l'any 2018 com a referència, aquest indicador mostra el percentatge del claustre que es va substituint anualment. En el cas de les escoles de màxima complexitat, en el període de 2019 a 2022, el percentatge de substitució del claustre arriba al 45%, mentre que en les escoles amb un nivell socioeconòmic més alt no supera el 35%.

GRÀFIC 8

Inestabilitat acumulada per categories d'escola (primària)

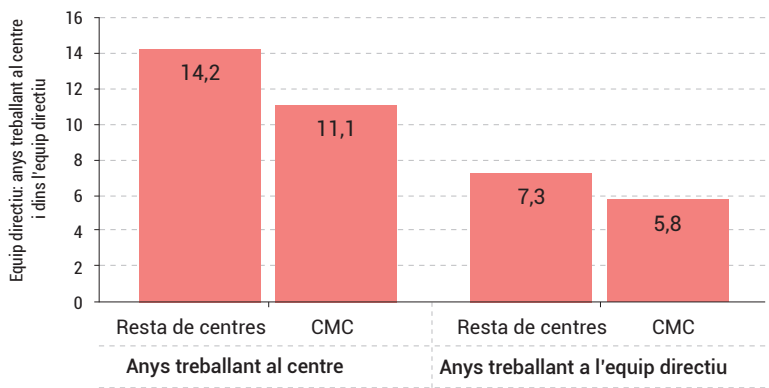


Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

D'altra banda, atès el Gràfic 9, veiem que els equips directius també tendeixen a ser més estables en els centres de menys complexitat. La diferència d'anys treballats al centre per part dels membres dels equips directius entre els centres de màxima complexitat i la resta és de poc més de tres anys. Aquesta diferència, però, es redueix si observem la mitjana d'anys treballats en l'equip directiu. En aquest cas, la diferència és d'un any i mig.

GRÀFIC 9

Estabilitat dels equips directius, segons els nivells de complexitat



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Aquests resultats posen de manifest dinàmiques rellevants en el sistema educatiu català. Les escoles més desfavorides fan front a condicions més difícils de gestionar, com ara majors demandes en l'atenció a les necessitats dels estudiants, problemes de disciplina o recursos limitats; aquestes condicions podrien estar influïnt en la concentració d'interins i els nivells de rotació, més acusats en aquests centres. Alhora, això pot derivar en una discontinuïtat en els projectes educatius d'aquests centres que afectaria potencialment la qualitat de l'educació, la cohesió de la comunitat escolar i la reputació dels centres. Tenint en compte que els concursos de trasllats donen prioritat a criteris com l'acumulació de mèrits,

l'experiència docent i l'antiguitat, aquestes dinàmiques de rotació i interinatge també poden deixar els centres de màxima complexitat amb una menor proporció de professorat amb experiència.

Aquest fenomen també l'identifiquem en l'anàlisi qualitativa, que presentem amb més detall al capítol 5 de l'informe. Concretament, molts centres d'alta i màxima complexitat destaquen les dificultats afegides que implica l'alta rotació docent pel que fa a l'estabilitat i la sostenibilitat dels projectes pedagògics, el seguiment i l'atenció a l'alumnat més vulnerable o la cohesió i col·laboració dins dels claustres. En aquest sentit, aquesta cita il·lustra les dificultats que generen els alts nivells de rotació docent als centres socialment més desavantatjats:

Llavors, sempre que una persona ha de triar i veu màxima complexitat ja no la tria, i llavors som un claustre molt inestable. Fa molt poc que teníem una mobilitat del 80% de mestres i érem la directora que hi havia abans, jo i una persona més que tenia la plaça, o sigui érem 3 que teníem la plaça, la resta eren interins que s'anaven movent cada any (...) Clar, llavors en un claustre tan inestable és tan difícil consolidar. (CMC, directora)

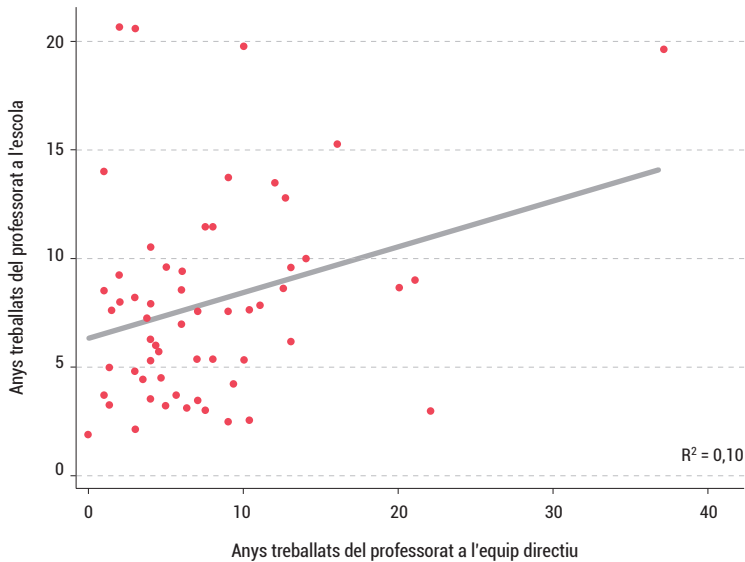
Aquesta és una qüestió clau que cal explorar en més profunditat, en la mesura que assenyalava una limitació de les polítiques d'autonomia escolar, en particular de l'autonomia de les direccions i dels claustres, pel que fa al desenvolupament de processos de millora educativa en centres socialment desavantatjats.

Una visió complementària de l'estabilitat dels docents i els equips directius l'ofereix el Gràfic 10. Concretament, el gràfic relaciona els anys al càrrec dels membres dels equips directius amb l'experiència del professorat del centre. Els dos indicadors d'estabilitat estan correlacionats: en centres amb equips directius més estables en el temps es tendeix a observar un equip docent que porta més anys treballant en el centre.

Una possible hipòtesi per a aquesta correlació podria ser que la continuïtat en els equips directius fomenta un ambient de treball més cohesionat, la qual cosa contribuiria a una major satisfacció laboral entre els docents i, per tant, a una menor rotació del professorat. Tot i que la relació també pot anar en l'altre sentit, ja que és més probable que en clausures cohesionats hi hagi més mestres disposats a assumir les tasques directives del centre.

GRÀFIC 10

Estabilitat dels equips directius i dels cossos docents



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

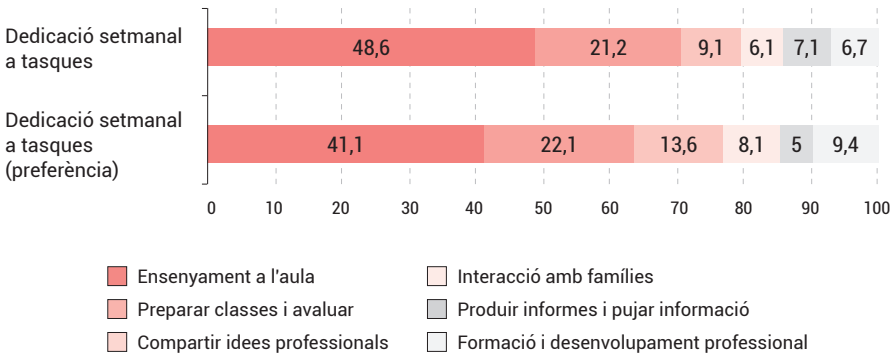
Resultats (II): Autonomia, organització escolar i pràctiques educatives

Aquest capítol se centra en dos components clau de la millora educativa en un marc d'autonomia de centre: una centrada en les pràctiques pedagògiques i l'altra en les pràctiques organitzatives que predominen als CMC. També ens interessa copsar si, de cara a l'assoliment d'uns bons resultats en les proves de competències bàsiques, el professorat d'aquestes escoles recorre, més sovint que la mitjana, a pràctiques de *teaching to the test* (és a dir, un ensenyament particularment centrat en la preparació per a la prova), si adapta el currículum als continguts de les proves i si tot plegat va en detriment d'altres continguts, àmbits de coneixement o estratègies d'aprenentatge. A l'última secció abordem aspectes relacionats amb la dinàmica interna de les escoles d'alta i màxima complexitat, incloent-hi dades sobre la cohesió dels equips docents, les relacions entre el professorat i l'equip directiu i els estils de lideratge predominants.

Dedicació del temps segons les tasques

Abans d'entrar més a fons en l'anàlisi de les pràctiques pedagògiques i organitzatives als CMC, volem copsar com és la distribució de tasques dels docents als diferents tipus de centres i comparar les distribucions reals d'aquestes tasques amb les preferències dels docents.

GRÀFIC 11

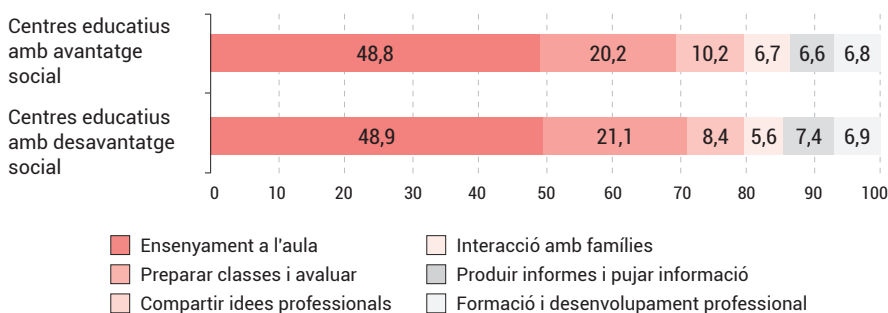
**Dedicació setmanal a tasques en una setmana normal
(real vs. preferència)**

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Els resultats de l'enquesta assenyalen que les diferències entre la distribució real i ideal de les tasques docents no són excessives. Els docents dediquen quasi la meitat de la seva jornada setmanal a la docència a l'aula, seguida per les tasques de programació i avaluació, que ocupen un 21,2% de la dedicació setmanal. Les tasques referides a la col·laboració docent, la interacció amb les famílies, la burocràcia i el desenvolupament professional queden relegades a nivells més baixos. Si comparem la distribució de tasques reals amb la distribució ideal, podem observar que els docents voldrien reduir el pes de les tasques d'ensenyament a l'aula notablement (-7,5%), a favor de tasques relacionades amb la col·laboració docent (+4,5%) i, en menor mesura, amb la formació i el desenvolupament professional (+2,7%) i la interacció amb les famílies (+2%). La burocràcia associada amb la producció d'informes i la càrrega d'informació a plataformes i aplicatius també és un àmbit en què els docents voldrien reduir la seva dedicació, si bé no de forma notable (-2,1%).

GRÀFIC 12

Dedicació setmanal a tasques en una setmana normal, segons els nivells de complexitat



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Si comparem la distribució de tasques entre els centres educatius socialment avantatjats amb els centres desavantatjats, destaca una distribució de les tasques molt similar. En termes generals, la distribució de les tasques és molt semblant entre diferents àmbits, cosa que ens fa pensar que els centres de màxima complexitat no tenen prou flexibilitat pel que fa a la dedicació ni a l'hora d'ajustar les tasques a les necessitats del seu context social i educatiu. En aquest sentit, una política de suport a aquests centres educatius podria anar encaminada a reforçar les plantilles d'aquests centres per poder augmentar la dedicació en tasques relacionades amb la col·laboració docent, el desenvolupament professional i la interacció amb les famílies.

Pràctiques pedagògiques i organitzatives

Una qüestió central per entendre millor la realitat de les escoles de màxima complexitat és l'enfocament de les seves pràctiques pedagògiques. Partim de la hipòtesi que l'actual context d'autonomia i rendició de comptes genera en els centres més desavantatjats i el seu professorat un nivell de pressió per resultats que els du a implementar metodologies que poden

minvar les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat, com són el *teaching to the test* o l'agrupament per nivells. A continuació, en l'anàlisi explorem quines pràctiques pedagògiques predominen en les escoles d'alta i màxima complexitat. A partir de preguntes específiques relatives a les pràctiques i mètodes didàctics adoptats pels docents, s'han construït una sèrie d'índexs que s'alineen amb diferents enfocaments pedagògics. Si posem en relació aquests índexs amb la complexitat dels centres, observem diferències rellevants que podrien estar marcant tendències sobre les pràctiques pedagògiques que es donen en centres de més i menys complexitat.

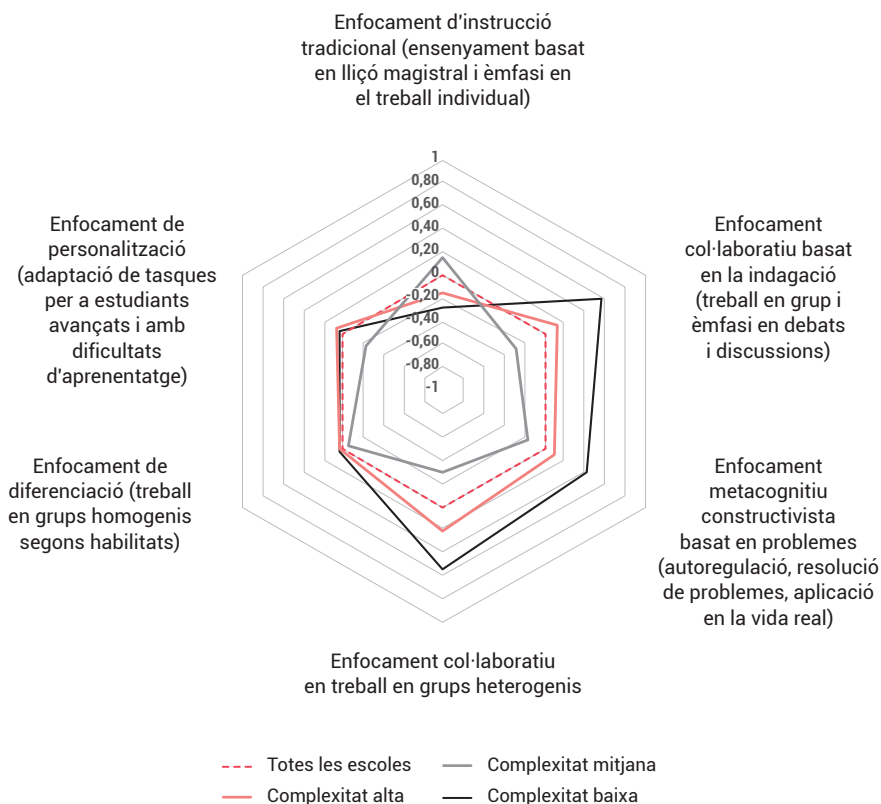
Com s'observa en el Gràfic 13, les escoles de baixa complexitat mostren una major inclinació cap als enfocaments col·laboratius basats en la indagació, enfocaments metacognitius constructivistes i treball col·laboratiu en grups heterogenis. Això pot ser indicatiu que aquestes escoles, que disposen d'estudiants amb major sentiment de pertinença a l'escola, adhesió a la cultura escolar i suport familiar, tenen més facilitats per implementar mètodes d'ensenyament menys «tradicionals» i més basats en enfocaments competencials.

Per part seva, les escoles de complexitat mitjana mostren una major tendència cap a un enfocament d'instrucció tradicional. Això podria reflectir una preferència o una necessitat per mantenir pràctiques més establertes dins d'un context que no té tants desafiaments com les escoles d'alta complexitat, però disposa de contextos socioeconòmics més heterogenis que les escoles de baixa complexitat.

Finalment, les escoles d'alta i màxima complexitat no posen en pràctica de manera molt destacada enfocaments col·laboratius, metacognitius o de diferenciació, situant-se prop de la mitjana del total d'escoles. Les mitjanes d'aquests centres poden reflectir, senzillament, un efecte mitjà de suma zero entre múltiples enfocaments i aproximacions pedagògiques, sovint divergents. En aquest sentit, l'anàlisi qualitativa que realitzem en el segon bloc de l'informe ens permet aprofundir en la diversitat de lògiques i pràctiques escolars que presenten els centres amb una composició desfavorida.

GRÀFIC 13

Mètodes i pràctiques pedagògiques, segons el nivell de complexitat

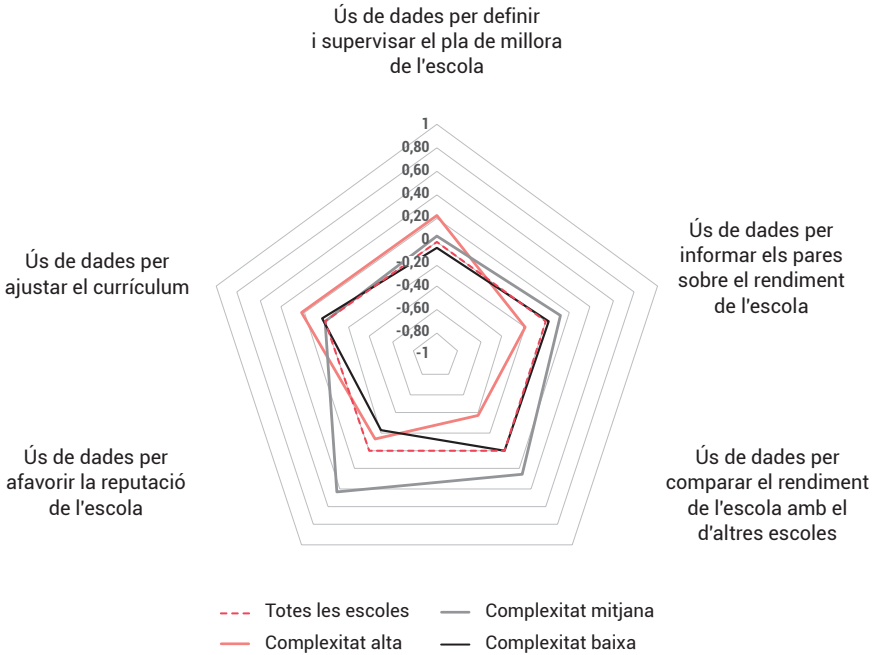


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Més enllà de les pràctiques pedagògiques dels centres, també podem observar lleugeres diferències respecte a diversos àmbits relacionats amb l'ús que fan les escoles de màxima complexitat dels resultats de les proves de competències bàsiques per orientar i definir les seves estratègies de millora. Tal com es pot observar en el Gràfic 14, les escoles d'alta complexitat tenen una certa inclinació a fer servir les dades de les proves de competències bàsiques per definir i supervisar els plans de millora, així com per ajustar el currículum en funció dels estàndards d'aprenentatge.

GRÀFIC 14

Ús dels resultats de competències bàsiques, segons el nivell de complexitat



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

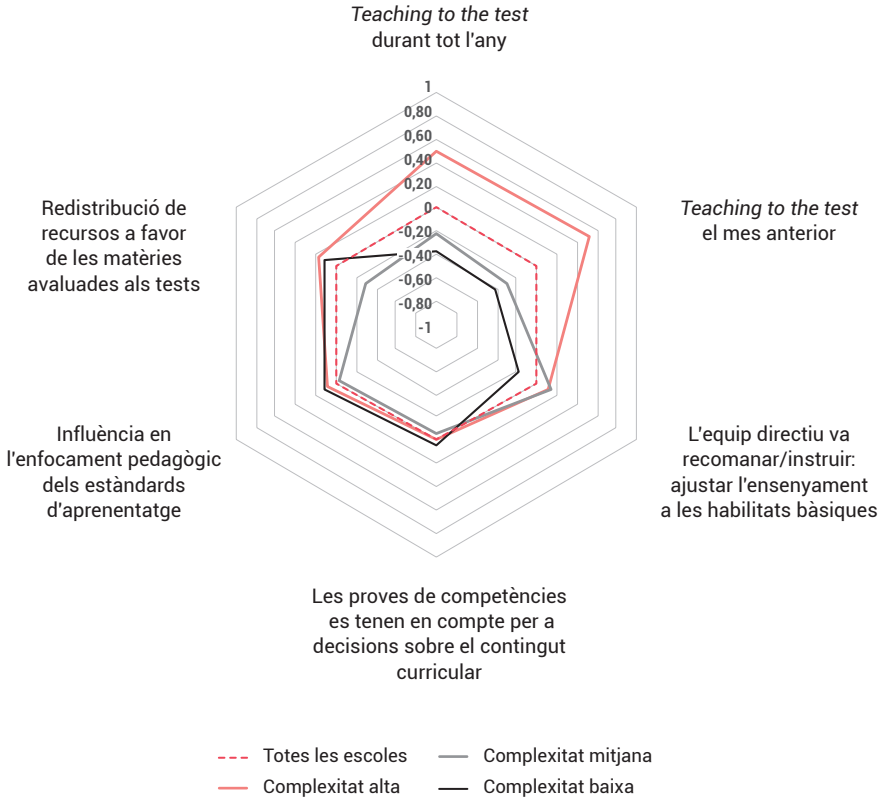
Per altra banda, pel que fa a les pràctiques escolars enteses com a respostes directes al sistema d'avaluació externa, observem diferències notables en funció del nivell de complexitat dels centres educatius. De cara a l'assoliment d'uns bons resultats en les proves de competències bàsiques, una pràctica a explorar és el grau en què el professorat de les escoles d'elevada complexitat recorre, més sovint que la mitjana, a pràctiques de *teaching to the test* i de reducció del currículum (Gràfic 15). Si bé no sembla que hi hagi diferències rellevants pel que fa a l'ús de les proves de competències per configurar el contingut curricular, sí que es veuen diferències significatives en les pràctiques de *teaching to the test* o de redistribució dels recursos a favor de les matèries avaluades a les proves de competències.

D'una banda, veiem com els centres d'alta complexitat tenen una major tendència a preparar als estudiants per dur a terme les proves. Aquesta tendència l'observem tant si entenem la preparació de les proves com una pràctica integrada en el dia a dia de l'aula, durant tot l'any acadèmic, com si l'entenem com a estratègia d'última hora per intensificar la preparació abans de la realització de les proves (Gràfic 15). Si aprofundim en el fenomen, veiem com els centres de màxima complexitat tenen més del doble de probabilitats que la resta de centres de dur a terme pràctiques de preparació de l'alumnat (Gràfic 16). S'entén que aquesta preparació es du a terme per assolir uns bons resultats en les proves, per atenuar els potencials efectes negatius d'una composició social desafavorida.

D'altra banda, també és en les escoles de més complexitat on hi ha una major redistribució dels recursos a favor de les matèries avaluades si ho comparem amb la mitjana de totes les escoles. Aquestes pràctiques assenyalen una tendència de focalització en continguts i àrees instrumentals en escoles de màxima complexitat, cosa que pot implicar una limitació dels aprenentatges dels estudiants més desavantatjats i, per tant, una ampliació de les diferències entre com i què s'aprèn als centres educatius en funció de la composició social del seu alumnat. En funció de com es dugui a terme aquesta pràctica d'intensificació de l'ensenyament de matèries instrumentals també es podria afeblir el vincle entre l'alumnat i la institució escolar. Aquest fenomen, a la llarga, podria arribar a accentuar problemes com el de l'abandonament escolar prematur.

GRÀFIC 15

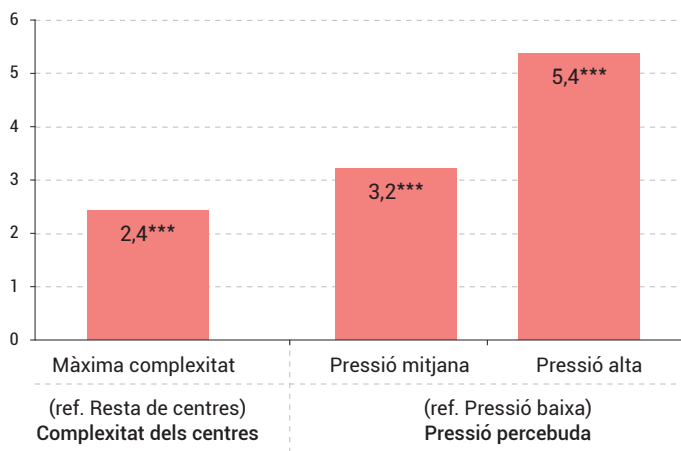
Indicadors relacionats amb el sistema de rendició de comptes segons
el nivell de complexitat



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

GRÀFIC 16

Preparació per a les proves de competència, segons el nivell de complexitat (*odds ratio*)



Nota: models de regressió logística. Variable resposta: preparar els estudiants per a les proves de competències bàsiques (0 = Mai, una o dues vegades; 1 = D'una vegada a la setmana a cada classe). Els valors il·lustrats corresponen als *odds ratio* de preparar els estudiants per a les proves, segons la complexitat i la pressió percebuda per obtenir bons resultats. Variables de control en l'àmbit individual: experiència, tipologia de contracte, inscrit/a a un sindicat, nivell educatiu, gènere, satisfacció amb la feina i amb l'escola, autonomia percebuda, enfocament tradicional/innovador, preferència per metodologies metacognitives. Sign. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ / Pseudo R2: 0,11.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Adhesió, benestar i lideratge als centres

Una de les premisses de les polítiques d'autonomia escolar és que l'autonomia pedagògica i de gestió pot incrementar la cohesió i les pràctiques de cooperació entre el professorat del centre. Per tant, pot existir una relació positiva entre autonomia, d'una banda, i cohesió i major sentiment de pertinença al centre, per l'altra. Es dona aquesta relació en els centres d'elevada complexitat? I, si no és així, quins obstacles s'observen i com els superen uns i altres centres? L'anàlisi de l'enquesta i les entrevistes realitzades, que permeten comparar les vivències d'uns i altres perfils de centres, donen resposta a qüestions com ara el nivell de cohesió

dels equips docents en les escoles d'alta complexitat i les relacions del professorat amb l'equip directiu.

El Gràfic 17 mostra les *odds ratio* (OR) per a tres indicadors diferents en escoles de primària i secundària obligatòria de Catalunya, comparant centres d'alta complexitat amb la resta d'escoles. L'*odds ratio* és una mesura d'associació que indica el grau de probabilitat d'un esdeveniment en un grup en comparació amb un altre.

Pel que fa al primer indicador, «els docents senten que poden consultar al director i/o a l'equip directiu quan tenen un problema», les escoles d'elevada complexitat tenen una OR de 3,3, cosa que significa que els professors en aquests centres tenen més de tres vegades la probabilitat de sentir-se amb la possibilitat de consultar l'equip directiu quan sorgeixen problemes, comparat amb les escoles de complexitat mitjana i baixa. Això podria ser indicatiu d'un entorn on els reptes del dia a dia requereixen una comunicació més freqüent i fluida entre el professorat i l'equip directiu, o bé pot reflectir un esforç conscient d'aquests centres per promoure un suport directiu accessible com a resposta a les situacions a les quals fan front.

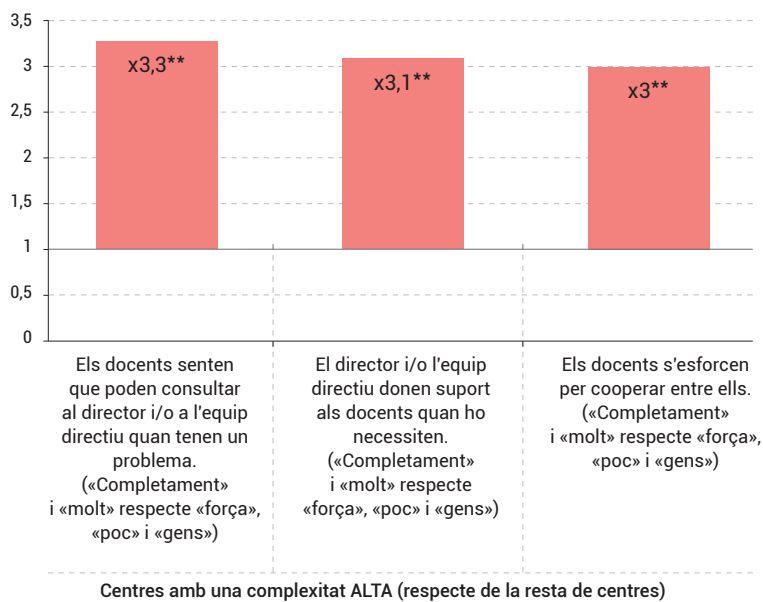
El segon indicador, «el director i/o l'equip directiu donen suport als docents quan ho necessiten», també mostra una OR elevada (3,1) en els centres d'alta complexitat. Això implica que en aquests centres hi ha una major tendència a oferir suport als docents, possiblement en resposta a les situacions de l'entorn on treballen.

Finalment, l'indicador «els docents s'esforcen per cooperar entre ells» té una OR de 3 en les escoles d'alta complexitat, que assenyala que hi ha gairebé tres vegades més probabilitats que els docents d'aquests centres col·laborin intensament entre si en comparació amb altres escoles. Això pot reflectir una cultura de cooperació entre els professors per treballar plegats els reptes inherents al seu entorn laboral i afrontar els obstacles comuns en ambients més exigents.

Aquests resultats suggereixen que els centres d'alta complexitat estan desenvolupant xarxes de suport intern i fomentant la col·laboració i la comunicació entre el professorat i l'equip directiu com a estratègies per combatre els desafiaments que afronten. Això podria ser un signe positiu que aquestes escoles, malgrat les dificultats, estan construint comunitats escolars més resilients.

GRÀFIC 17

Suport dels equips directius i cooperació entre docents, per nivells de complexitat (*odds ratio*)

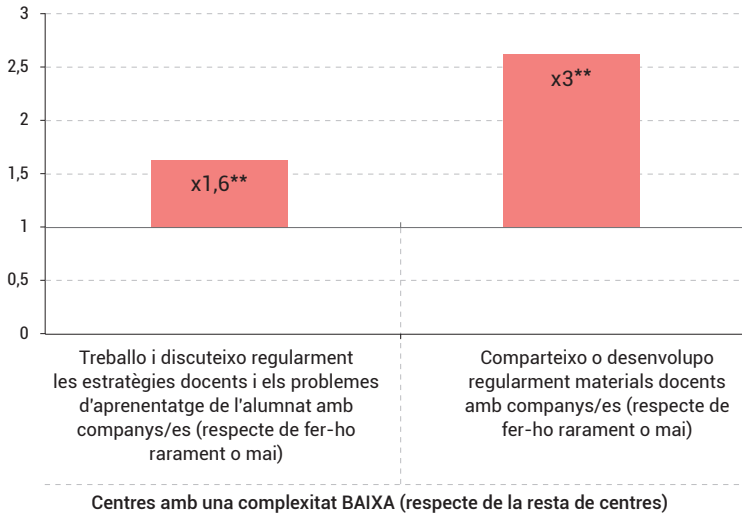


Font: Projecte Reformed (Catalunya). Models de regressió logística. Sign. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$.

Hi ha tres indicadors més relacionats amb la col·laboració escolar que, en canvi, presenten més probabilitats en els centres amb menor complexitat. Com s'observa en el Gràfic 18, la probabilitat de treballar i discutir les estratègies docents, així com de compartir i desenvolupar els materials amb els docents, és més alta en els centres de menor complexitat.

GRÀFIC 18

Col·laborar i compartir estratègies, materials docents i visió de la missió central del centre, per nivells de complexitat (odds ratio)



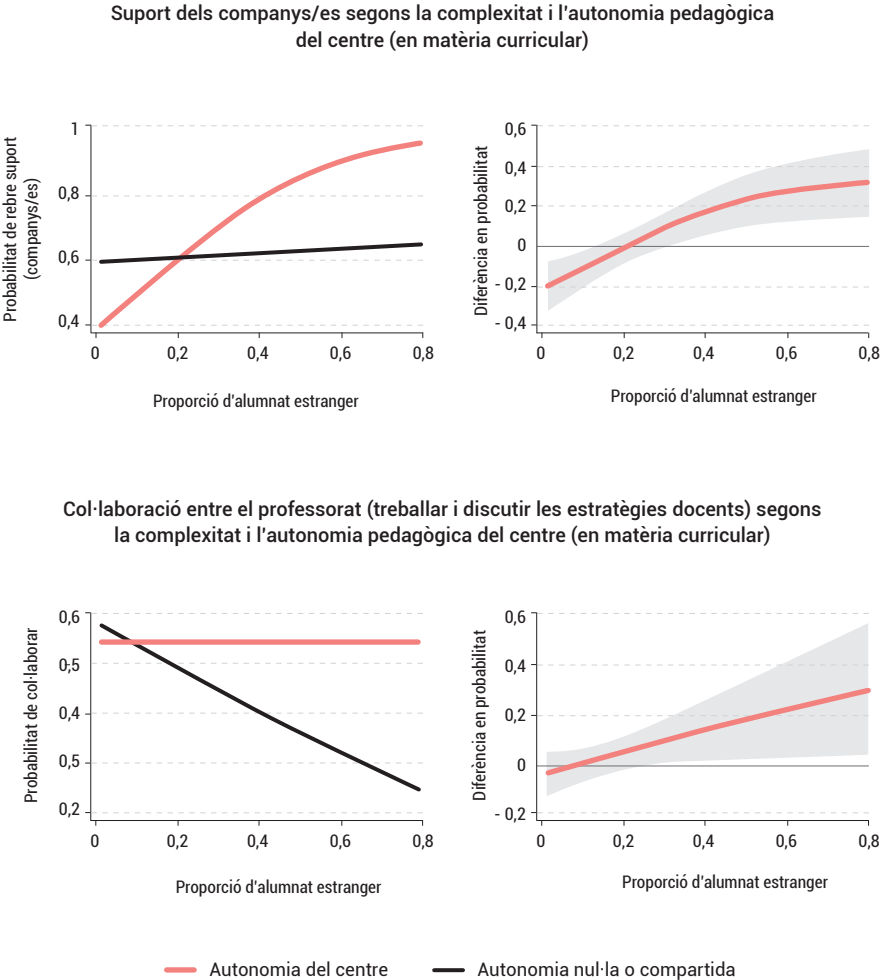
Font: Projecte Reformat (Catalunya). Models de regressió logística. Sign. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$.

Aquests resultats indiquen que, si bé en els centres d'elevada complexitat s'intensifiquen les dinàmiques de suport mutu, aquest no és el cas del temps que es dedica a col·laborar amb finalitats pedagògiques i amb l'objectiu d'elaborar materials didàctics de manera compartida. Això podria estar relacionat amb una major mobilitat docent en aquest tipus de centres, la qual cosa dificulta la cohesió al voltant d'un projecte educatiu compartit. Així mateix, podria explicar-se per diferències en les prioritats del centre, les quals poden estar més centrades en qüestions de gestió de les dinàmiques relacionals i el clima escolar, que no pas en qüestions de l'àmbit didàctic.

Aquests últims resultats no necessàriament indiquen que en els centres d'alta complexitat hi hagi menys probabilitats d'observar dinàmiques de col·laboració en matèria pedagògica i d'estratègies d'ensenyament en totes les circumstàncies. Hi ha condicions que influeixen en la probabilitat de comptar amb el suport dels companys i de col·laborar treballant i discutint les estratègies docents en contextos més desafavorits. Aquest és el cas, per exemple, de la percepció d'autonomia pedagògica. Com s'observa en el Gràfic 19, la probabilitat de rebre suport i col·laborar en temes pedagògics en centres amb percentatges elevats d'estudiants estrangers (com a *proxy* de composició social) és significativament més alta quan els nivells percebuts d'autonomia pedagògica també són alts.

GRÀFIC 19

Relació autonomia, suport i col·laboració en funció del grau de complexitat



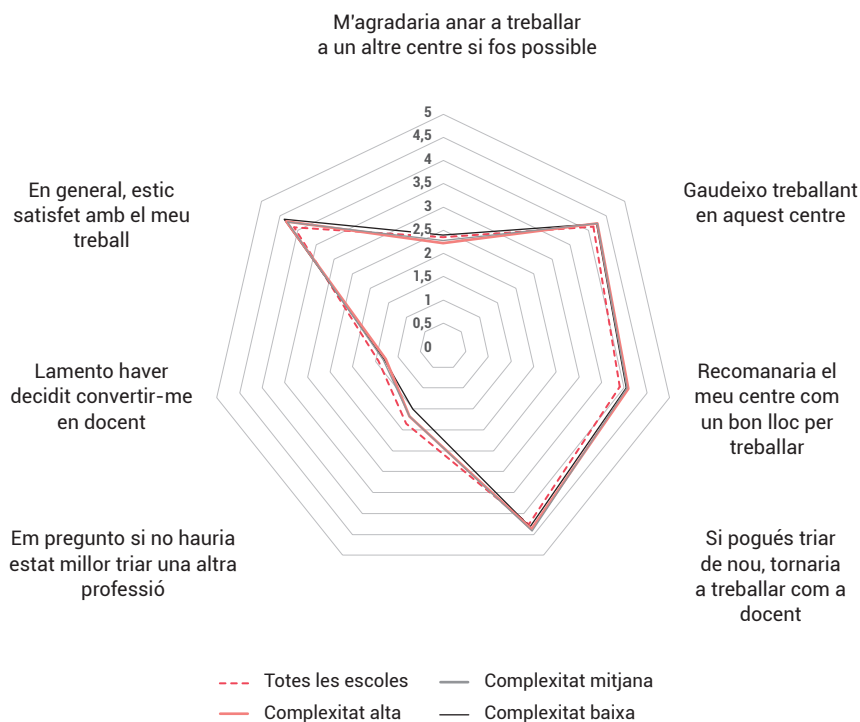
Nota: Models de regressió logística amb efectes fixos i interacció entre índexs d'autonomia educativa i la proporció d'alumnat estranger (*proxy* de composició social). Variables resposta: cooperació i suport de l'equip directiu. Variables de control: variables d'autonomia gerencial, gènere, tipologia de contracte, inscrit/a a un sindicat, satisfacció amb la feina i amb l'escola, preferència per metodologies metacognitives, preferència per treball per projectes, pressió performativa, reputació percebuda, influència dels estàndards d'aprenentatge en l'enfocament pedagògic, col·laboració amb altres escoles, competència subjectiva entre els centres, efecte fix de província.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Finalment, pel que fa als indicadors de satisfacció docent, no hi ha una associació significativa entre sentir-se satisfet amb el treball propi com a docent i el nivell de complexitat dels centres (Gràfic 20). En general, els nivells de satisfacció i el gaudi amb el treball al centre són alts en el sistema educatiu català. Independentment del nivell de complexitat social de l'escola, una alta proporció de docents tornarien a triar la seva professió i recomanarien el seu centre com un bon lloc per treballar.

GRÀFIC 20

Satisfacció docent



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Resultats (III): Lògiques i pràctiques de millora educativa als centres amb complexitat elevada

En aquest darrer capítol de resultats de l'informe ens preguntem si existeixen diferents tipologies de centres d'elevada complexitat pel que fa al plantejament d'unes o altres pràctiques de millora educativa. Tendim a pensar en els CMC o en els contextos de vulnerabilitat educativa com una realitat força homogènia. El propòsit d'aquesta secció és mostrar la diversitat dels centres d'elevada complexitat, tant pel que fa a les especificitats del seu perfil sociodemogràfic, com a la manera en què responen al mandat de millora, sobretot pel que fa a les pràctiques pedagògiques i organitzatives dels centres educatius.

Específicament, mitjançant una anàlisi de naturalesa qualitativa, en aquesta secció aprofundim en com les escoles d'alta i de màxima complexitat fan front al repte de la millora educativa a través de diferents lògiques i pràctiques escolars. Els resultats de l'anàlisi realitzada a 9 escoles d'elevada complexitat (vegeu la Taula 2) reflecteixen diferents tipus de respostes escolars al mandat de millora. Aquestes evidencien la idiosincràsia i el caràcter únic dels centres escolars davant de la política educativa, fins i tot quan operen en contextos socials similars. A partir de les diverses rutines, pràctiques i activitats identificades en cada centre, però també partint dels discursos i les nocions sobre qualitat educativa i millora escolar, hem definit i caracteritzat quatre tipus ideals de resposta al mandat de la millora en centres escolars en desavantatge. Aquests tipus ideals s'han de pensar com a «representacions d'un fenomen social que mai seran idèntiques a la realitat, però que ajuden a fer aquesta realitat comprensible» (Stapley, O'Keeffe i Midgley 2022, 2). A partir de la identificació de patrons recurrents i del contrast i agrupament de casos amb

experiències i perspectives similars, l'anàlisi a partir de tipus ideals facilita la interpretació de fenòmens complexos alhora que permet organitzar l'evidència d'una manera que ens ajuda a entendre la variabilitat entre els diferents casos (Gerhardt, 1994).

Per presentar els elements de cada tipus ideal de resposta, diferenciem dos blocs: en primer lloc, definim el leitmotiv de la tipologia, és a dir, el component que defineix la seva idiosincràsia des del punt de vista de com responen al mandat de la millora escolar. En aquest punt, també identifiquem les seves característiques principals, en termes d'ubicació geogràfica, composició social, nivell de rendiment, fonts de pressió per rendir bé a les proves de competències bàsiques i reputació externa. En segon lloc, aprofundim en l'orientació vers la millora dels centres escolars, destacant les principals pràctiques educatives, les raons i els fonaments per promoure-les i les percepcions de l'entorn extern que les justifiquen.

TAULA 2
Variables descriptives de les escoles d'alta i màxima complexitat en què s'han realitzat entrevistes

ESCOLA	TIPUS IDEAL	POSICIÓ MEL ¹	PRESSIÓ EXTERNA PERCEBUDA	ÍNDEX SOCIO-ECONÒMIC	RENDIMENT A CB ²	ESTUDIANTS ESTRANGERS (%)	TUTORS AMB ESTUDIS SUPERIORS (%)
1	Eficaç	Baix	Alta	0,45	Mitjà-Alt	18	9,5
2	Eficaç	Alt	Alta	—	Alt	72	—
3	Hiperactiva	Baix	Baixa	0,55	Baix	29	5,3
4	Hiperactiva	Baix	Alta	0,6	Mitjà-Baix	37	12,3
5	Hiperactiva	Baix	Alta	0,55	Mitjà-Baix	19	11
6	Idealista	Baix	Baixa	0,6	Mitjà-Baix	23	6,6
7	Idealista	Baix	Alta	0,2	Baix	40	3,2
8	Estancada	Baix	Baixa	0,45	Baix	17	4,5
9	Estancada	Baix	Baixa	0,2	Baix	59	2

¹ Mercat Educatiu Local. ² Proves de competències bàsiques.

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació i del Projecte Reformed (Catalunya).

Escoles estancades: «Fem el que podem»

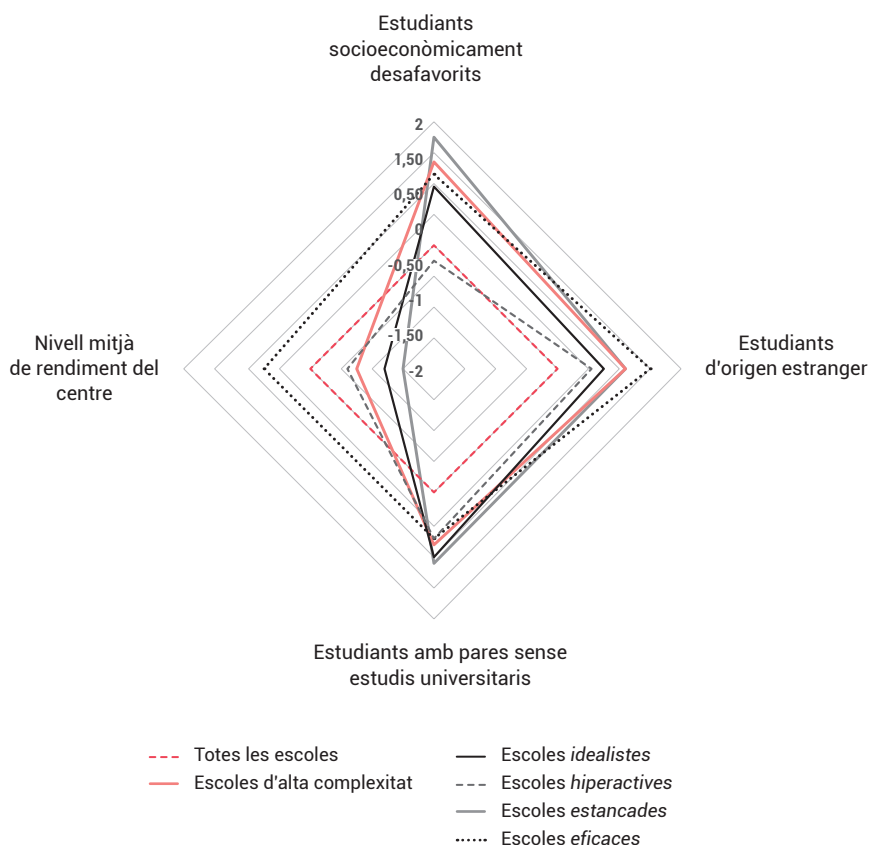
En aquesta primera categoria s'inclouen aquells centres que atenen poblacions extremadament vulnerables i que destaquen per la falta de suport necessari per part de l'Administració pública. Aquesta situació les deixa en una posició de feblesa en la qual resulta difícil poder promoure i desenvolupar una educació de qualitat. Tot això afavoreix una actitud generalitzada de resignació i una sensació d'estancament respecte de les seves possibilitats de millora. La següent cita d'un professor sintetitza aquesta idea:

Fem el que podem, ha, ha, ha! Les característiques dels nens que tenim aquí, tenint en compte que són marroquins la majoria, que són immigrants d'altres països, que no entenen la nostra llengua, que no la parlen, intentem fer-ho el millor que podem i que aprenguin el millor que puguin i anem fent a mesura que podem. (docent, escola 9)

Les escoles estancades es troben en zones perifèriques de ciutats mitjanes o grans, acostumen a estar mal comunicades i sovint es troben en zones de difícil accés, relativament aïllades per barreres urbanes, arquitectòniques o naturals. Aquestes escoles matriculen una alta proporció d'alumnes de baix nivell socioeconòmic i població immigrant i tendeixen a atendre gairebé exclusivament alumnes socialment desafavorits (vegeu el Gràfic 21). Les escoles d'aquesta categoria solen obtenir pitjors resultats acadèmics i és probable que el seu rendiment sigui inferior al d'altres escoles en contextos de complexitat social similar.

GRÀFIC 21

Indicadors de composició social i de rendiment, segons tipus ideals de resposta



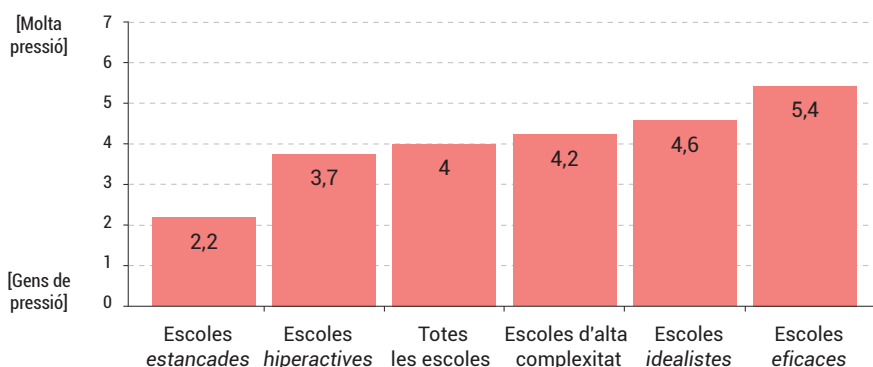
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Aquests centres no donen gaire importància als resultats de les proves de competències bàsiques ni a qualsevol altra forma d'avaluació externa, ja que consideren que aquests instruments no s'adapten a la seva població escolar ni a les necessitats del seu alumnat i context social. En conseqüència, aquests centres experimenten un nivell molt baix de pressió per obtenir bons resultats en les proves de competències bàsiques (Gràfic 22). En aquests contextos, els professors no assenyalen l'equip directiu com

a responsable dels (baixos) nivells de pressió, de la mateixa manera que els directors tampoc senten per part de les autoritats educatives una pressió significativa sobre el rendiment. En canvi, pel que fa a la imatge i percepció externa d'aquests centres, tant els directors com els professors reconeixen tenir una baixa reputació i assenyalen que les famílies de classe mitjana tendeixen a descartar-los i evitar-los en els processos de tria escolar.

GRÀFIC 22

Nivells de pressió percebuda pel professorat i els equips directius per obtenir bons resultats



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Enfocament de millora escolar

Els centres estancats adopten un enfocament de millora escolar basat en l'educació inclusiva. En aquests centres, la tendència del personal a resignar-se a les circumstàncies contribueix a crear un ambient generalment relaxat. Les respostes dels docents a l'enquesta indiquen un fort enfocament de personalització de l'aprenentatge, en què les tasques i activitats escolars s'adapten per atendre l'alumnat de manera individualitzada, tant pels alumnes més avançats com pels que tenen dificultats (Gràfic 23). Aquesta intensificació en la personalització de l'aprenentatge

planteja un matís important en la caracterització d'aquestes escoles com a centres educatius «estancats». És possible que els docents en aquests centres vegin en la personalització una de les poques estratègies que tenen al seu abast per millorar l'aprenentatge dels estudiants. Malauradament, però, això també pot implicar una interpretació assistencialista de la personalització de l'aprenentatge que es tradueixi en rebaixar les expectatives respecte dels estudiants amb més dificultats. En última instància, l'objectiu d'aquests centres d'educació primària és assolir els nivells mínims de lectoescriptura i aritmètica exigits en les competències bàsiques. Per això, és habitual que aquests centres es concentrin de manera excessiva, fins i tot exclusiva, en la preparació de les proves de competències bàsiques, normalment fent ús de paquets curriculars predissenyats i exàmens estandarditzats d'anys anteriors.

La resposta d'aquests centres al mandat de la millora educativa és instrumental i, en certa manera, superficial. El Gràfic 23 mostra que aquests centres no canvien significativament el seu enfocament educatiu, per exemple, prenent decisions curriculars basades en les competències avaluades o alineant-se amb els estàndards d'aprenentatge. En canvi, duen a terme simulacres per preparar les proves de competències bàsiques durant les setmanes prèvies als exàmens externs. Això es justifica sovint per la necessitat de familiaritzar l'alumnat amb l'instrument, argumentant que els seus estudiants necessiten conèixer prèviament la dinàmica de les proves per evitar-ne la frustració i assegurar un rendiment mínimament acceptable. Tot i això, cal matisar que encara que duen a terme aquestes pràctiques més que la mitjana dels centres, aquests centres s'alineen amb els de major complexitat pel que fa a pràctiques com els simulacres i les preparacions mecàniques per a la prova.

A les escoles estancades, les dades de les proves de competències no es tenen gaire en compte com a eina per a la millora escolar. Tot i les demandes de les autoritats educatives —inspecció, equips d'assessorament pedagògic—, els equips directius mostren poca preocupació pels resultats. L'enquesta realitzada als directors confirma que aquests centres es

troben entre els menys propensos a utilitzar les dades per comparar-ne el rendiment amb el d'altres centres, consolidar o millorar la seva imatge i reputació o definir el pla de millora escolar (Gràfic 25). A més, tendeixen a evitar la participació en programes externs d'innovació o millora educativa, ja vinguin d'autoritats educatives o d'iniciatives privades. Per acabar, a banda de l'elevada taxa de rotació del professorat, un problema fonamental en aquests centres és l'alt nivell d'absentisme de l'alumnat. Per fer front a aquest problema, aquestes escoles contracten personal addicional, sempre que el finançament públic ho permeti, i l'integren a l'equip escolar existent. En essència, aquestes escoles atenen una població escolar molt desafavorida i perceben que no tenen el suport necessari per fer front als múltiples reptes i necessitats associats a les condicions d'educabilitat dels seus estudiants. En conseqüència, adopten una actitud resignada, concentrant-se en les competències fonamentals i mantenint unes expectatives modestes pel que fa al potencial de millora.

Escoles orientades a l'eficàcia: «El coneixement és poder»

La segona categoria correspon a les autoanomenades «escoles eficaces». Tot i les seves condicions adverses i de gran vulnerabilitat social, aquestes escoles fan seva la idea que «no valen excuses» per oferir una bona educació per a tothom. La principal característica de les escoles eficaces és el compromís d'evitar que les dificultats socials dels alumnes condicionin els seus resultats. La següent cita il·lustra aquest compromís:

El que diem als mestres nous que venen és que no per ser una escola de màxima complexitat, no per tenir nens gitanos o margrebins, podem deixar de donar la mateixa educació per a ells, per a tots els nens i nenes per igual, encara que nosaltres ens pensem que no arribaran mai a la universitat, de vegades aquests comentaris despectius que s'escolten: «aquest acabarà venent al *mercadillo*, per què m'haig de matar a fer equacions?». No, no, el currículum diu que has de fer això, són les

mateixes oportunitats per a tothom. Oi que en una escola del centre [de la ciutat] o en una concertada ho farien així? Doncs nosaltres també, fins i tot més. La nostra filosofia és donar més a qui té menys. (director, escola 2)

Aquestes escoles solen estar situades en barris altament segregats i són, a més, extremadament desafavorides. Atenen una concentració elevada de població d'origen immigrant i d'alumnes amb greus dificultats econòmiques. Malgrat tot, assoleixen nivells de rendiment elevats d'acord amb la seva composició escolar, fins i tot en comparació amb centres més afavorits (Gràfic 21). En part, aquests bons resultats es poden explicar per la forta orientació acadèmica d'aquests centres. El seu plantejament per assolir bons nivells de rendiment implica el desplegament de pràctiques com l'ensenyament intensiu orientat a les proves, així com la reducció del pla d'estudis per tal de focalitzar-lo a les competències avaluades. Ambdues pràctiques s'associen a un augment dels resultats a les proves estandarditzades.

Tant els directors com els professors d'aquests centres experimenten alts nivells de pressió pels resultats de les proves de competències bàsiques. D'entre tots els centres d'elevada complexitat, aquests són els que presenten els nivells més alts de pressió percebuda, no tan sols en comparació amb la resta de categories identificades en aquest estudi, sinó també en comparació amb la mitjana del conjunt de la mostra (Gràfic 22). Els professors assenyalen l'equip directiu i la inspecció com les principals fonts de pressió, malgrat que també destaquen importants nivells de pressió autoimposada. Aquests centres solen gaudir d'una bona reputació al seu entorn immediat, a causa de les altes expectatives que tenen sobre el seu alumnat i el seu bon rendiment acadèmic.

Enfocament de millora escolar

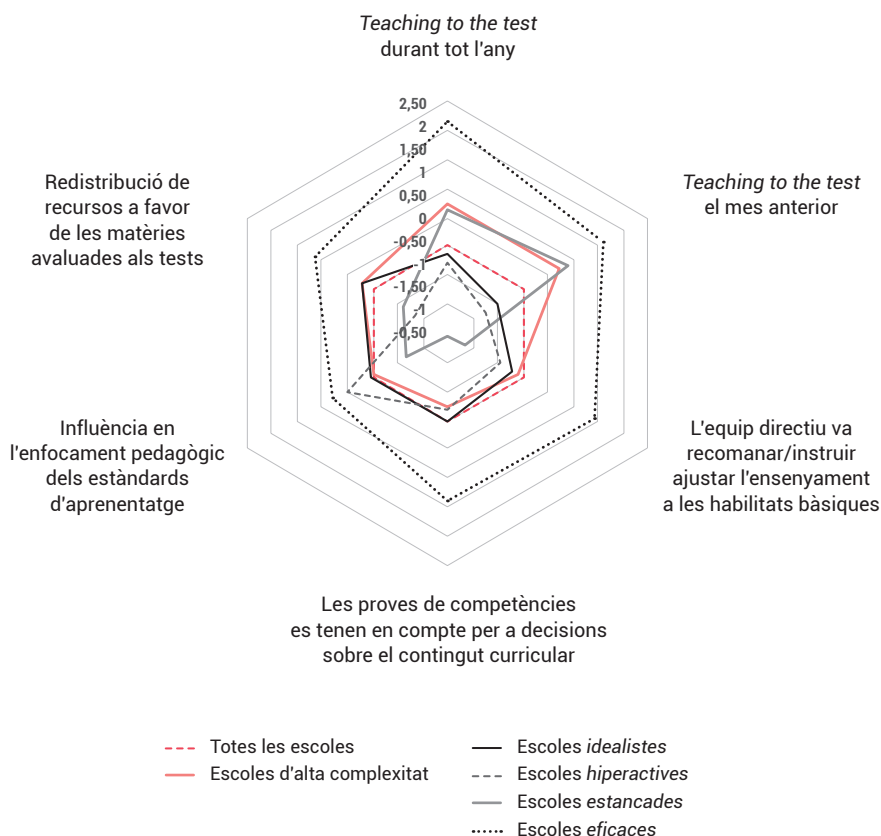
Les escoles d'aquesta categoria entenen el mandat de la millora com un imperatiu per assolir alts estàndards de rendiment i aconseguir bons resultats acadèmics. Per això, emprenen diverses estratègies per millorar

el rendiment, basades sobretot en la intensificació de les hores lectives de les assignatures troncal avaluades externament —matemàtiques, llengües, ciències—, aporten recursos addicionals de tota mena, incloent-hi materials dissenyats per l'Administració pública però també recursos i paquets curriculars del sector privat. Així, es prioritza la lecto-escriptura i l'àritmètica elemental, fins i tot subcontractant serveis per reforçar aquestes competències i millorar-ne el rendiment global.

Les escoles eficaces donen prioritat al foment d'una cultura escolar basada en unes altes expectatives entre tota la comunitat educativa, raó per la qual es fomenta activament la participació de les famílies en les activitats escolars. Aquests centres es distingeixen d'altres en la mesura que es mostren més propensos a realitzar pràctiques intensives durant tot l'any per a la preparació de les proves de competències bàsiques, entrenen amb proves anteriors o similars i utilitzen els resultats per fonamentar les decisions sobre el contingut curricular del centre. Aquests resultats es fan evidents, no només en comparació amb altres centres d'elevada complexitat, sinó també en comparació amb centres de complexitat mitjana (Gràfic 23).

GRÀFIC 23

Indicadors relacionats amb el sistema de rendició de comptes, segons els tipus ideals



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

D'acord amb el seu enfocament orientat al rendiment, les escoles eficaces consideren que ensenyar a partir de les proves és una estratègia pedagògica clau per obtenir bons resultats i assegurar una tendència cap a la millora (Gràfic 23). En aquest sentit, els equips directius animen a fer servir les proves d'anys anteriors i les dades facilitades per les autoritats educatives per garantir que el currículum escolar s'ajusta a les competències bàsiques. A títol il·lustratiu, un dels centres dins d'aquesta categoria

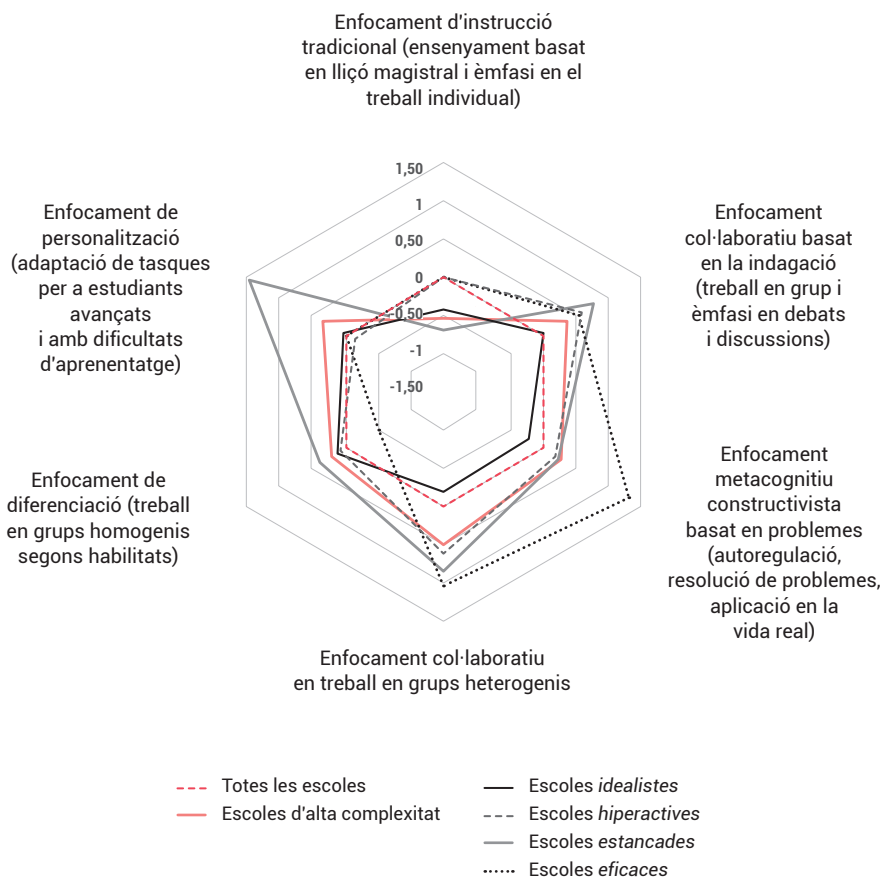
ha establert un dia a la setmana durant tot el curs en què totes les assignatures avaluades a les proves de competències bàsiques s'imparteixen utilitzant exàmens d'anys anteriors i similars amb l'objectiu de practicar la prova i millorar les competències bàsiques de l'alumnat.

Les escoles orientades a l'eficàcia eviten l'agrupament per nivells en nom de la inclusió, ja que volen oferir a tots els alumnes les mateixes oportunitats d'aprenentatge i fomentar un entorn cooperatiu on els estudiants amb millors resultats puguin ajudar els seus companys amb pitjors resultats (Gràfic 24). Aquestes escoles no perceben una tensió entre el rendiment i el benestar dels alumnes i subratllen que és difícil assolir un alt rendiment sense el benestar dels alumnes i un clima positiu. Tot i adoptar un enfocament col·laboratiu amb alumnes amb diversos nivells i ritmes d'aprenentatge a partir d'un enfocament metacognitiu basat en problemes (Gràfic 24), es mostren escèptiques davant de determinades tendències d'innovació pedagògica. Qüestionen l'eficàcia de participar en programes d'innovació o de desenvolupar projectes singulars i innovadors per obtenir millors resultats.

Les escoles eficaces perceben les avaluacions externes i les dades de rendiment com a instruments útils que poden ajudar a organitzar l'educació i refinar el pla anual de millora, cosa que resulta especialment evident en les respostes dels directors a l'enquesta (Gràfic 25). Les escoles eficaces obtenen els valors més alts en diferents àrees pel que fa als indicadors d'ús de dades de les proves, superant tant les escoles de complexitat mitjana com les de complexitat alta, així com la resta d'escoles d'elevada complexitat analitzades en aquest estudi. Aquests indicadors inclouen l'ús de dades per definir i supervisar el pla de millora de l'escola, l'ajust del pla d'estudis segons els resultats de les proves de competències bàsiques, l'ús dels resultats per facilitar informació a les famílies i l'ús dels resultats de les proves per construir i desenvolupar una bona reputació escolar.

GRÀFIC 24

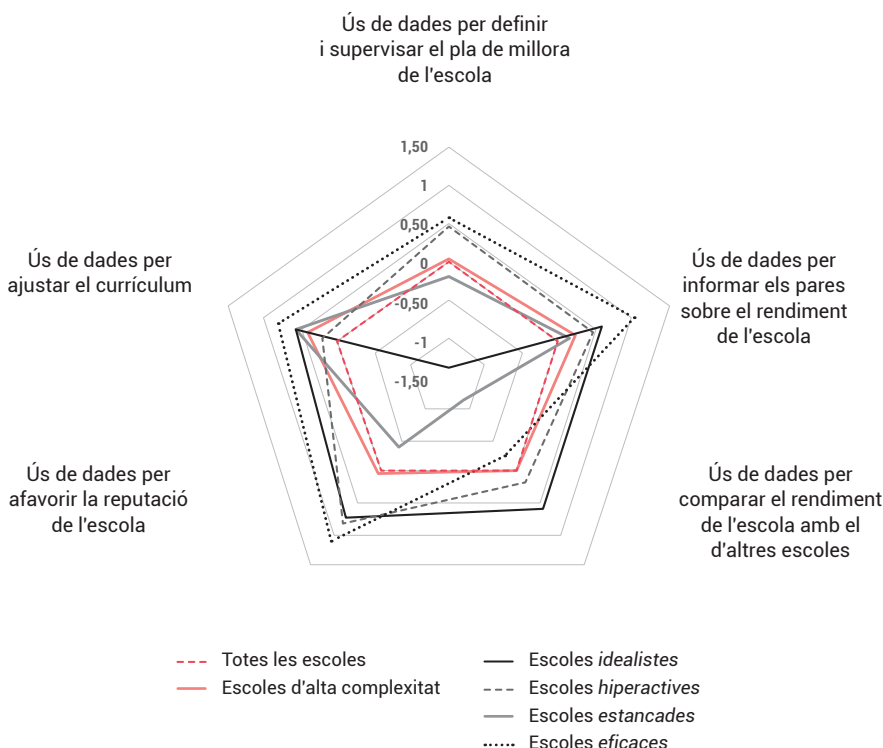
Plantejaments i enfocaments pedagògics



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

GRÀFIC 25

Ús de dades segons les tipologies d'escola



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Escoles hiperactives: «Estem en tot»

El tercer tipus de resposta es caracteritza per una certa hiperactivitat davant dels reptes de la millora escolar. Les «escoles hiperactives» estan situades en zones urbanes heterogènies i es caracteritzen per una composició lleugerament més diversa, que inclou alumnes autòctons i d'origen immigrant de baix nivell socioeconòmic, alumnes amb necessitats educatives de suport específic, però també alguns alumnes d'origen socioeconòmic mitjà. En ser la composició social més heterogènia, aquests

centres escolaritzen una proporció menor d'alumnes desfavorits en comparació amb els altres tipus de centres analitzats (Gràfic 21). A més, el seu rendiment coincideix amb el dels centres de composició social similar i es situa lleugerament per sota de la mitjana general, però per sobre dels centres socialment més desfavorits, com serien els casos de les escoles estancades i les idealistes.

Els docents d'aquests centres experimenten un nivell mitjà de pressió performativa (Gràfic 22), tot i que aquesta pressió es distribueix desigualmente entre els professors i l'equip directiu. Les fonts de pressió procedeixen tant d'agents interns —equip directiu, altres docents i famílies—, com externs —inspecció, Departament.

Les escoles hiperactives tenen una reputació externa ambivalent. Tot i que no gaudeixen d'alts nivells de reputació al seu entorn proper, afirmen ser percebudes com a escoles que estan en el «bon camí» o amb un cert potencial de millora. Per desenvolupar i millorar aquesta reputació, les escoles hiperactives utilitzen les dades de les proves amb diverses finalitats (Gràfic 25) i abracen una àmplia gamma de projectes i programes d'innovació. Aquests programes són sovint promoguts de baix a dalt, a iniciativa de famílies o professors. El següent fragment d'entrevista il·lustra la diversitat de projectes que desenvolupen, sovint de manera no necessàriament coherent:

Molts dels projectes que tenim són a iniciativa de mestres o de famílies, per exemple, vam començar el de filosofia perquè una mestra havia fet un curs a l'estiu, li havia agradat molt, ens ho va ensenyar, vam demanar informació i ens ho vam quedar. Som Magnet perquè una mare de l'escola ens va dir «mira, he vist això». Vam demanar informació, ens va agradar i hi vam entrar. El projecte de patis igual, van venir dos mestres a dir-nos-ho, ens va encantar i ens ho vam quedar. (director, escola 4)

En aquestes escoles, la participació de les famílies és important però desigual. Algunes famílies estan molt implicades a la vida escolar i fins i tot fan propostes per participar en activitats o programes d'innovació. Les famílies més actives solen ser de classe mitjana i acostumen a ser considerades, per part dels equips directius, com a aliats clau per desenvolupar nous projectes educatius i consolidar un caràcter distintiu que permeti millorar la reputació del centre a fi d'atreure i retenir altres perfils d'alumnat.

Enfocament de millora escolar

Pels centres hiperactius, la transformació, el canvi i la innovació es consideren, per si mateixos, un segell de qualitat educativa. En aquests centres, l'enfocament de millora es basa en el desenvolupament d'una oferta escolar singular. Adopten mètodes d'ensenyament innovadors i programes educatius nous com a estratègia principal per a la millora escolar. Tot i això, els programes d'innovació solen adoptar-se sense una reflexió profunda, ja que el canvi educatiu tendeix a perseguir-se com una finalitat en si mateixa. Així, aquests centres duen a terme una àmplia gamma d'activitats, projectes i programes educatius molt diversos, que habitualment s'adopten amb poca profunditat i una baixa sistematització.

A causa de la seva composició social heterogènia i la voluntat d'atreure i retenir alumnat de classes mitjanes, les escoles hiperactives consideren la pràctica de l'agrupament per nivells com una política escolar òptima —encara que no desitjable— per fer front a l'heterogeneïtat de l'alumnat. Cal matisar que aquesta no és una pràctica generalitzada ni sistematitzada, malgrat que aquestes escoles la considerin com una de les pràctiques possibles per gestionar la seva diversitat interna.

En aquests centres, les dades de les proves de competències bàsiques només s'utilitzen com una rutina superficial. Els resultats s'acostumen a presentar al claustre, on l'equip directiu dona algunes informacions bàsiques i assenjala conclusions generals. En aquest sentit, les escoles hiperactives perceben que l'avaluació externa contribueix a identificar

àrees de millora àmplies, però sense un valor afegit destacat. De fet, l'ús de les dades declarat per aquestes escoles està per sobre tant de la mitjana com de les escoles d'alta complexitat, tal com evidencien les respostes dels directors a l'enquesta (Gràfic 25).

Els centres hiperactius destaquen per la manera com l'avaluació externa influeix en el seu enfocament pedagògic, concretament en establir els estàndards d'aprenentatge que serveixen de referència a l'hora de definir les prioritats docents (vegeu també el Gràfic 23):

El treball comença abans i d'alguna manera sí que és veritat que ajuda en el moment en què s'assenta com unes bases, quins aprenentatges són els bàsics i a on hem d'arribar, crec que d'aquesta manera sí que ajuda, el fet de tenir clar on arribar. (docent, escola 5)

Aquestes escoles intenten equilibrar el rendiment en habilitats instrumentals bàsiques amb projectes i programes d'innovació molt diversos, sovint orientats a la millora de les *soft skills* i el benestar emocional, tot sota un segell d'escola innovadora. Probablement per assegurar que la diversitat de projectes i programes no desviï les pràctiques docents de la consecució dels objectius d'aprenentatge, aquestes escoles utilitzen els estàndards d'aprenentatge per assegurar un rendiment òptim en les proves de competències bàsiques.

Escoles idealistes: «Seguir intentant-ho, tant sí com no»

L'últim tipus de resposta identificada és la de les «escoles idealistes». La característica principal d'aquestes escoles és que la narrativa de millora es construeix més enllà —i de vegades en contra— dels resultats de les proves i més al voltant d'objectius expressius, vinculats a l'equitat, la inclusió i el benestar. Aquestes escoles s'esforcen a oferir a tots els seus estudiants les mateixes experiències i oportunitats educatives que les

que gaudeixen els alumnes d'entorns de classes mitjanes. Pretenen crear un entorn d'aprenentatge integrador i de seguretat, on l'alumnat pugui sentir-se còmode i sentir que rep suport, més enllà de l'àmbit estrictament acadèmic, amb l'esperança que el benestar dels alumnes acabi elevat-ne el rendiment, tal com les següents cites exemplifiquen:

Sobretot, tenim una oferta educativa molt àmplia perquè tot-hom hi tingui cabuda, qualsevol mena d'intel·ligència, no és la part acadèmica, sinó entendre'ns; considerem important oferir esports, art, diferents tipus d'activitats, viatges escolars, camps, experiències, que altrament els nostres nens no tindrien aquí al barri. (professor, escola 6)

[El programa] «Escoles per la igualtat i la diversitat» també ens està ajudant a veure altres temes que no et plantejes tant quan només treballes a nivell acadèmic i que són igual d'importants, perquè si el nen o la nena està bé, segur que el seu rendiment, el seu ritme d'aprenentatge serà diferent. (directora, escola 7)

Aquestes escoles solen estar situades en zones urbanes geogràficament segregades, sovint de difícil accés a causa de la manca de transport públic o l'existència de barreres físiques com ara turons, carreteres o rius. Com es mostra al Gràfic 21, igual que les escoles estancades, les escoles idealistes es caracteritzen per matricular alts percentatges de població migrant i alumnes de baix nivell socioeconòmic. També mostren un rendiment mitjà o baix a les proves de competències bàsiques i és probable que el seu rendiment sigui inferior al d'altres escoles amb una complexitat social similar.

Els professors experimenten un nivell mitjà-alt de pressió per obtenir resultats i s'identifiquen a si mateixos com la principal font de pressió per obtenir bons resultats a les proves de competències bàsiques. Malgrat tot, aquesta pressió autoimposada no és percebuda com a directament

vinculada a la prova, sinó al seu compromís docent i professional. En aquests centres, les autoritats educatives i l'equip directiu també s'assenyalen com a fonts de pressió però en un grau relativament baix. Tot i els intents d'utilitzar les dades de les proves per millorar (Gràfic 25), els centres idealistes tenen baixos nivells de reputació externa dins de les respectives zones d'influència, degut sobretot a la composició escolar i al baix rendiment.

Enfocament de millora escolar

Les escoles idealistes desenvolupen un plantejament de millora escolar basat en la dessegregació i en aproximacions educatives inclusives. Això es fa evident, per exemple, en la voluntat de participar en programes i activitats d'innovació que no estan directament dirigits a millorar els resultats de competències bàsiques. La lògica de la dessegregació es fa evident en el seu esforç per mostrar-se més atractives de cara a les famílies de classes mitjanes. Tot i així, i a diferència de les escoles hiperactives, aquesta voluntat no sempre es correspon amb la seva realitat o amb les seves possibilitats, tal com il·lustra la següent cita:

Vam intentar entrar al Programa Magnet, però no vam poder perquè som el pitjor del pitjor. Bé... val, aleshores suposo que el Departament haurà d'esforçar-se a crear programes per a aquest tipus d'escoles que ni tan sols arriben [al llindar], que estan per sota de tot. (directora, escola 7)

La seva lògica inclusiva i expressiva es fa palesa en la seva oferta d'activitats i experiències extraescolars gratuïtes que pretenen acostar els alumnes a l'experiència escolar dels entorns de classe mitjana. Com a exemple d'aquest tipus de resposta, orientada sota una lògica de compensació del «dèficit» de capital cultural i social dels seus alumnes, una d'aquestes escoles desenvolupa un programa intern d'activitats i visites a Barcelona, argumentant que «molts dels nostres alumnes mai no han estat al centre de la ciutat». (director, escola 6)

Més enllà d'aquestes estratègies, l'enfocament de millora d'aquests centres inclou altres pràctiques destacables. Segons les dades de les entrevistes, reforçades per les respostes de les enquestes, els professionals d'aquests centres fan poc èmfasi en les activitats de preparació de les proves. La freqüència d'activitats de preparació per a les proves de competències bàsiques no només està per sota de la mitjana de totes les escoles, sinó que també és notablement inferior en comparació amb altres escoles vulnerables, que solen mostrar nivells de preparació d'exàmens superiors a la mitjana (Gràfic 4). Només el mes previ a les proves de competències bàsiques fan algun simulacre d'examen i, ocasionalment, recorren a pràctiques orientades a la superació de la prova, justificades com a forma de familiarització amb l'instrument.

Aquestes escoles fan un ús molt limitat dels resultats de les proves. Rarament s'analitzen els resultats en profunditat, ni s'involucra l'equip docent en discussions per fer diagnòstics compartits i promoure estratègies de millora. La poca importància que aquests centres donen a les proves de competències bàsiques també es fa palesa en l'ús de recursos extraordinaris, que s'adrecen a la cobertura d'extraescolars, sortides o altres activitats i no pas a programes d'enriquiment centrats en la millora de les competències bàsiques.

A més d'aquestes pràctiques, també eviten l'agrupació per nivells, considerada contradictòria amb el compromís amb la dessegregació. D'altra banda, reconeixen que l'elevada taxa de rotació del professorat és un obstacle important per a la millora, segurament un dels més importants.

En aquest estudi, hem analitzat en profunditat els reptes únics que afronten els centres d'elevada complexitat dins del sistema educatiu català. Aquests centres són caracteritzats per una elevada concentració d'alumnat amb dificultats socioeconòmiques i necessitats específiques de suport educatiu i experimenten obstacles addicionals per retenir professorat, aconseguir plantilles estables i desplegar projectes educatius consistents i sostenibles en el temps. En aquest estudi, hem examinat com els centres en desavantatge fan front als reptes de la millora educativa en un context com el català, on es promou l'autonomia de centre i la millora escolar en àmbits com el rendiment, la inclusió i la innovació educativa. El treball identifica i caracteritza les pràctiques pedagògiques i organitzatives d'aquests centres, així com els perfils del professorat que hi predominen. Així mateix, l'estudi analitza com aquests centres despleguen l'autonomia educativa i organitzativa atorgada i responen a les polítiques d'avaluació externa i al mandat de millora educativa de formes diverses. Quan posem èmfasi a comprendre com es despleguen aquestes polítiques en els centres d'elevada complexitat, identifiquem tant el seu potencial com els seus límits a l'hora de promoure la millora escolar en contextos de vulnerabilitat social.

Idees força

Els principals resultats de l'estudi es poden articular al voltant de quatre idees força:

Idea força 1: Més rotació, més interins i menys experiència docent

Els resultats fan palesa una alta rotació i concentració d'interins i docents amb menys experiència als centres d'elevada complexitat, que fa especialment difícil la consolidació dels projectes educatius dels centres. Aquest fet esdevé una qüestió essencial per comprendre les dinàmiques que afecten la qualitat educativa en entorns desafavorits.

Els docents en aquests centres són més joves i disposen de menys experiència en la professió. A més, els CMC concentren una proporció considerablement major de professorat interí en comparació amb la resta de centres. En les escoles de màxima complexitat, la proporció de docents interins es va duplicar i va passar del 20% l'any 2015 a més del 40% l'any 2019. En el cas dels instituts, la tendència és encara més accentuada, amb un increment que transita del 35% aproximadament l'any 2015 fins a vorejar el 60% el 2019. Malgrat que el fenomen de l'estratificació docent no ha estat prou estudiat a Catalunya, aquests indicis apunten que els centres d'elevada complexitat fan front a reptes únics de configuració de plantilla docent. A això s'hi suma una major rotació del personal docent, que temptativament vinculem amb la proporció d'interins. Com mostra l'indicador d'instabilitat acumulada, els CMC poden arribar a patir una substitució del 45% del seu claustre en tan sols quatre anys, una xifra notablement superior al 35% observat en escoles amb un nivell socioeconòmic més alt. Malgrat que la rotació docent és molt alta en el conjunt del sistema, els centres d'elevada complexitat pateixen una instabilitat docent encara més acusada que la resta. Aquesta alta rotació és un factor crític que impacta negativament en la continuïtat dels projectes educatius, la cohesió del claustre i, en última instància, en la qualitat educativa que són capaços de proveir. El procés d'estabilització convocat pel Departament d'Educació entre el 2022 i el 2024 reduirà el

nombre d'interins, però també substituirà gran part dels claustrs en fer la distribució de places provisionals. Aquest procés pot accentuar les dificultats de consolidació de projectes educatius, especialment als centres de màxima complexitat.

D'altra banda, els equips directius en centres de menys complexitat mostren una major estabilitat, amb membres que han treballat més anys en els seus càrrecs directius en comparació amb els centres d'elevada complexitat. Aquesta estabilitat directiva està alhora correlacionada amb una menor rotació docent. Això suggereix que la continuïtat en la direcció pot tenir un rol important en el foment d'ambients de treball cohesionats i satisfactoris per als docents, o bé que plantilles docents més estables faciliten entorns adients perquè els equips directius duguin a terme la seva tasca en millors condicions.

Tot i que amb tendències menys marcades, la política de dotació de plantilles i la definició de perfils específics també reflecteixen les diferències entre els centres de màxima complexitat i la resta. Els centres de màxima complexitat tendeixen a fer un ús menys intensiu de les eines del Decret de plantilles per definir llocs específics, com ara els perfils d'atenció a la diversitat, metodologies globalitzades, llengües estrangeres i competència digital. No obstant això, el fet que els CMC facin un menor ús de la definició de llocs específics es podria explicar per la capacitat que els atorga el marc normatiu de seleccionar personal sense necessitat de perfilar.

Idea força 2: Més pressió i respostes instrumentals

L'estudi mostra com els centres de màxima complexitat experimenten una pressió significativament més alta que la resta de centres per obtenir bons resultats en les proves de competències bàsiques. Aproximadament una quarta part dels CMC perceben una alta pressió i més del 50% un nivell de pressió mitjana. Aquesta pressió està associada amb certes pràctiques pedagògiques de qüestionable qualitat i sovint es manifesta en accions de naturalesa instrumental com el *teaching to the test*, la limitació del currículum per afavorir les matèries avaluades en els tests o l'agrupament per nivells dels estudiants.

Respecte de la resta de centres, observem una major tendència dels centres en desavantatge a concentrar-se en continguts i àrees instrumentals que, tot i ser beneficiosos per aconseguir bons resultats en les proves, poden limitar l'abast de l'aprenentatge i ampliar les diferències entre l'alumnat segons origen social. Parlem d'estratègies enfocades principalment a la millora a curt termini dels resultats de les avaluacions estandarditzades. Així, per exemple, la pressió per rendir comptes i la limitada autonomia amb què operen aquests centres sovint els du a redistribuir els seus recursos cap a les matèries avaluades en aquests tests, deixant en segon pla altres àrees que també són clau per al desenvolupament integral dels estudiants o que poden ajudar a reforçar els vincles dels estudiants amb l'escola i el gaudi d'aprendre.

D'altra banda, l'estudi també copsa que, si bé no s'observa que els centres de màxima complexitat adaptin el currículum segons els resultats de les proves, sí que es veuen diferències en les pràctiques de *teaching to the test*. Els centres d'alta complexitat tenen una major probabilitat de preparar als estudiants per fer les proves, tant si s'entén com a pràctica regular durant tot el curs acadèmic, com si s'entén com a acció intensiva duta a terme just abans de les proves. Entenem que, si bé poden limitar l'aprenentatge global, aquestes accions constitueixen estratègies instrumentals per atenuar els efectes negatius que la composició social desafavorida té en els resultats globals dels centres.

Idea força 3: Més cohesió i suport mutu, però menys dedicació a l'àmbit pedagògic

L'anàlisi dels nivells d'adhesió i col·laboració del professorat aporten una imatge clarificadora de les dinàmiques més habituals dels centres de màxima complexitat. En primer lloc, aquests centres tendeixen a intensificar la comunicació i el suport entre el professorat i l'equip directiu. Concretament, mostren una major probabilitat en indicadors com la facilitat de consultar al director o a la directora quan sorgeixen problemes, el suport dels equips directius al professorat i la cooperació entre el professorat. Això reflecteix un major esforç per fomentar una cultura

de suport mutu i de col·laboració com a estratègies per fer front als desafiaments inherents a aquests entorns.

Tanmateix, mentre que les escoles d'alta complexitat mostren dinàmiques més intenses de suport intern i de col·laboració en la gestió de reptes quotidians, els resultats suggereixen que aquestes dinàmiques no es tradueixen necessàriament en una col·laboració en l'àmbit pedagògic. Els centres amb menor complexitat mostren una major probabilitat de dedicar temps a col·laborar en l'elaboració de materials didàctics i la discussió d'estratègies pedagògiques. Aquesta discrepància pot estar relacionada amb una major rotació de personal en centres d'alta complexitat, la qual cosa dificulta la creació de cohesió al voltant d'un projecte educatiu compartit.

Les anàlisis també indiquen que la percepció que té el professorat sobre l'autonomia pedagògica de la qual disposen té un paper rellevant en les dinàmiques de col·laboració pedagògica i suport mutu. En centres amb una composició social desfavorable, com per exemple un alt percentatge d'estudiants estrangers, les dinàmiques de col·laboració pedagògica i suport mutu són més probables quan els nivells percebuts d'autonomia pedagògica també són elevats. Això suggereix que l'autonomia pedagògica pot actuar com a facilitador clau en el desenvolupament de pràctiques de col·laboració eficaces, encara més en contextos de gran complexitat.

Aquests resultats assenyalen la necessitat de polítiques que reconguin i facin front a les particularitats dels centres d'alta complexitat, també en la gestió dels processos de cooperació i col·laboració. Així, per exemple, per tal de facilitar la gestió dels reptes quotidians i la col·laboració en l'àmbit pedagògic, caldria promoure un major ús de l'autonomia pedagògica a diferents nivells (professorat, escolar i de zona) per tal de reforçar les estratègies de lideratge i col·laboració en l'àmbit curricular.

Idea força 4: Les escoles en desavantatge s'enfronten a reptes similars des de realitats socials i educatives diverses

Les escoles i els instituts en desavantatge s'enfronten a reptes similars, però les seves respostes a aquests reptes no són homogènies. Els centres d'elevada complexitat tenen molta més diversitat interna del que podem suposar, tant quant al context escolar com pel que fa a les respostes i pràctiques educatives i organitzatives.

En aquesta recerca hem volgut identificar les especificitats internes dels centres d'alta complexitat respecte al seu perfil sociodemogràfic, així com caracteritzar les seves respostes prototípiques al mandat de la millora educativa. A partir d'una anàlisi qualitativa emergent hem definit categories segons els tipus ideals, que hem contrastat amb dades de naturalesa quantitativa. Amb aquesta anàlisi, hem definit quatre tipologies que inclouen les escoles *idealistes*, les escoles *hiperactives*, les escoles *orientades a l'eficàcia* i les escoles *estancades*. Cadascuna d'aquestes tipologies té unes característiques pròpies que la distingeixen de la resta, tant quant a composició social i resultats en competències bàsiques, com pel que fa a les pràctiques educatives i organitzatives. Amb relació a la composició, les escoles estancades tenen una major proporció d'alumnat desafavorit, mentre que les escoles hiperactives tenen menys proporció d'alumnat immigrant. Les quatre categories presenten un baix percentatge d'alumnes amb tutors amb estudis universitaris, però mostren diferents nivells de rendiment escolar i pràctiques educatives diverses. Pel que fa al rendiment escolar, destaquen les escoles orientades a l'eficàcia, que presenten un nivell mitjà de rendiment superior al de la mitjana dels centres d'alta complexitat i al del conjunt de centres.

De mitjana, els centres de màxima complexitat perceben un nivell de pressió per assolir bons resultats superior a la mitjana del conjunt de centres. Tot i així, els centres d'elevada complexitat presenten nivells de pressió percebuda divergents si analitzem les diferències internes entre les tipologies identificades. Les escoles idealistes i les escoles orientades a l'eficàcia són aquelles que perceben un nivell més alt de pressió, per

sobre de la mitjana de tots els centres i de la mitjana dels centres d'elevada complexitat. Les escoles hiperactives perceben un nivell de pressió mitjà, lleugerament inferior a la mitjana del conjunt de centres i de la mitjana dels centres de màxima complexitat. En canvi, les escoles estancades perceben nivells molt baixos de pressió, probablement degut a un cert sentiment de resignació i a unes baixes expectatives respecte a les seves possibilitats de millora.

Aquestes divergències respecte a la pressió per obtenir bons resultats a les proves de competències bàsiques podrien explicar la diversitat que observem en les pràctiques que els centres d'elevada complexitat despleguen per millorar els seus resultats, sovint adoptant estratègies instrumentals com la preparació per a la prova. Les escoles orientades a l'eficàcia són molt proclius a preparar la prova i les seves pràctiques educatives tenen molta influència dels estàndards d'aprenentatge. En canvi, les escoles estancades, si bé també adopten pràctiques de simulació de les proves de competències bàsiques, declaren tenir un enfocament pedagògic amb una influència dels estàndards d'aprenentatge molt més limitada.

En general, els centres d'alta complexitat tenen més dificultats a l'hora de fer servir les dades de les proves de competències bàsiques per a la millora educativa. Concretament, el 59,8 % dels centres d'alta complexitat declaren tenir molta o força dificultat en l'ús de les dades. En canvi, aquesta xifra disminueix fins al 37,5% en els centres de baixa complexitat. Malgrat això, els centres de major complexitat tampoc són homogenis en aquesta qüestió. De nou, les escoles estancades són les que presenten més dificultats en l'ús de dades per a la millora escolar: concretament, gairebé 8 de cada 10 professors i professores que treballen en escoles estancades declaren fer front a força o molta dificultat a l'hora de fer servir les dades de resultats d'aprenentatge amb fins de millora. Fins a un 65,2% del professorat de les escoles idealistes enfronten dificultats importants en l'ús de dades amb aquest propòsit, mentre que en el cas de les escoles hiperactives i eficaces és poc més de la meitat.

Propostes de política educativa

Per concloure, plantegem un conjunt de propostes en clau de política educativa que deriven dels resultats de l'estudi, però també dels processos de debat que els autors d'aquest estudi hem mantingut amb agents de la comunitat educativa en el marc de la presentació d'un primer esborrany de l'informe de resultats que es va portar a terme el mes de juny de 2024 a Barcelona. Les nostres recomanacions, algunes de les quals s'inspiren en tendències internacionals, estan orientades principalment a millorar les condicions de treball i d'educabilitat tant per al professorat com per a l'alumnat en els centres d'elevada complexitat. Organitzem les recomanacions a partir de quatre grans eixos temàtics:

1. Assignació de recursos segons les necessitats

En paral·lel a les polítiques que busquen una distribució més equilibrada de l'alumnat entre els centres educatius, cal destacar la importància de reajustar el suport als centres que concentren i atenen un alumnat més desavantajat amb els recursos adequats.

En aquest sentit, destaquen els mecanismes de finançament per fórmula, que permeten ajustar el finançament dels centres a les seves necessitats, seguint una lògica de progressivitat, universalitat i equitat (Pagès i Alegre, 2021), a la vegada que poden ajudar a promoure una major corresponsabilització en l'escolarització d'alumnat socioeconòmicament desafavorit. Cal tenir en compte, però, que el disseny d'aquests mecanismes de finançament és complex, tant políticament com tècnicament (Levacic, 2008; Fazekas, 2012). Per tal d'implementar aquest tipus de mecanismes, cal identificar aquelles dimensions de la composició escolar que afecten el procés educatiu (per exemple, origen estranger, nivell socioeconòmic, llengua parlada a casa, necessitats educatives especials, etc.), establir els indicadors que permetin mesurar com aquestes dimensions repercuteixen en els esforços educatius i necessitats dels centres, disposar dels mecanismes de diagnòstic i detecció adequats i fixar els coeficients que determinin l'assignació pressupostària i altres tipus de recursos que han de rebre els centres (Zancajo *et al.*, 2022).

Per descomptat, una assignació de recursos compensatòria no només hauria d'aplicar-se en els nivells d'educació bàsica, sinó que caldria fer-la extensiva a la primera infància. Aquesta extensió hauria d'esdevenir una prioritat per tal de garantir que el sistema educatiu públic abordi les desigualtats de pertinença de l'alumnat.

2. Cossos docents: Atracció, retenció, carrera i formació

Com hem recollit en aquest informe, els centres d'elevada complexitat presenten reptes únics que requereixen docents amb una mínima experiència i un bon coneixement del context. Per tant, un aspecte cabdal per impulsar la millora educativa en els centres de màxima complexitat consistiria a promoure que el personal docent experimentat percebes aquests centres com a entorns de treball desitjables per desenvolupar-hi les seves carreres professionals. Tot i que desentrellar les preferències del professorat a l'hora de triar un centre com a destí requeriria una recerca en si mateixa, els resultats d'aquest informe ja permeten pensar en propostes i mecanismes per tal de neutralitzar l'efecte dissuasiu que generen les actuals condicions de treball en aquests centres.

La disminució de la càrrega lectiva pel professorat dels centres d'elevada complexitat es presenta com a una oportunitat i una necessitat de cara a reduir la pressió que experimenta el personal docent en aquests centres, major que en la resta de centres. Aquesta reducció tindria efectes positius en almenys tres dimensions. En primer lloc, permetria als docents dedicar més temps a la preparació de les activitats d'aula i, sobretot, a l'atenció personalitzada de l'alumnat en un context escolar caracteritzat per una sobrerrepresentació d'estudiants amb necessitats específiques de suport educatiu. Aquesta és una qüestió central, ja que l'atenció personalitzada és una de les claus de volta de la millora de l'aprenentatge en entorns desfavorits, a més de ser un aspecte nuclear en les propostes d'educació inclusiva d'arreu del món (Downes *et al.*, 2017; Mezzanote, 2020). En segon lloc, la reducció de la càrrega lectiva habilitaria una col·laboració més regular amb altres professionals, docents i no docents, tant del centre com de la zona educativa. La col·laboració en entorns vulnera-

bles és especialment rellevant, atès que mitiga la pressió d'un context amb dificultats importants mitjançant el suport mutu i, al mateix temps, està relacionada amb una millora dels resultats. D'altra banda, és imprescindible que aquesta col·laboració no depengui exclusivament de la voluntat dels i de les professionals, sinó que es faciliti a través de mesures polítiques que millorin les condicions del treball docent (Webs i Holtapels, 2018). En tercer i últim lloc, més enllà de la millora de les condicions de treball, la reducció d'hores de docència també suposaria un incentiu no-monetari per atraure a docents més experimentats als centres més vulnerables. En qualsevol cas, cal tenir en compte que malgrat que aquestes mesures s'han implementat en altres països, encara no hi ha evidència suficient pel que fa als seus impactes positius (See *et al.*, 2020).

Un dels aspectes destacats dels resultats d'aquesta recerca és que, actualment, hi ha una sobrerepresentació de professorat jove i novell en els centres d'elevada complexitat. Aquest fenomen, present també a altres països del món, és clau abordar-lo per les implicacions que pot tenir en termes de qualitat de l'ensenyament (Allen *et al.*, 2018). Una mesura que s'hauria d'implementar són els programes d'acollida i mentoria per a aquest professorat. Aquest tipus de programes d'acollida i acompanyament, els quals ja es duen a terme en alguns centres educatius catalans (Merino, 2020), poden millorar la retenció de professors proporcionant suport professional, social i emocional i ajudant-los a desenvolupar estratègies per fer front als desafiaments amb què es troben en els primers anys d'ensenyament, particularment si arriben a centres d'elevada complexitat. Les xarxes de suport professional poden enfortir el sentit de pertinença i reduir l'aïllament entre docents, oferint un espai segur per compartir experiències. Aquestes iniciatives també permeten al professorat novell rebre retroalimentació constructiva per millorar la pràctica docent (Ingersoll i Strong, 2011; OCDE, 2023).

Adicionalment, per tal de reconèixer i valorar l'experiència i la dedicació del personal docent que decideix desenvolupar la seva carrera en CMC, caldria considerar la creació d'algun tipus de complement específic

per triennis. Aquesta iniciativa actuaria no només com a incentiu econòmic, sinó també com a reconeixement de caràcter simbòlic pel compromís mostrat pel professorat en el desenvolupament de la seva tasca professional en aquests centres. El premi a la continuïtat i l'experiència adquirida pot contribuir, de fet, al sosteniment de la motivació dels i de les docents amb més experiència per seguir contribuint al centre (Bertoni *et al.*, 2018; OCDE, 2018).

Com a contrapartida, també seria necessari revisar la política actual de comissions de servei per garantir que aquestes serveixin per al desenvolupament professional dels docents i no pas com a mecanisme de fugida de determinats centres (Síndic de Greuges, 2022). Les comissions de servei haurien d'oferir oportunitats de creixement i d'aprenentatge continu als i a les docents, així com proporcionar-los experiències que enriqueixin la seva pràctica pedagògica i la seva eficàcia en el marc dels CMC. Han de ser, per tant, una eina per a la millora professional i l'enfortiment de l'equip docent dels CMC i no pas una font d'inestabilitat i descapitalització dels cossos docents.

De cara a reforçar el compromís, la implicació i l'especialització dels docents dels centres d'elevada complexitat, se'ls hauria d'oferir formació específica sobre estratègies educatives amb què abordar les necessitats d'aprenentatge de tots els estudiants, fer sentir l'alumnat valorat a l'escola i fomentar el seu compromís amb l'educació. Els models inclusius d'aprenentatge i d'educació intercultural poden millorar el sentiment de pertinença de l'alumnat a l'escola, eliminant barreres d'aprenentatge i valorant les diferències culturals dels estudiants. La formació docent també hauria d'anar orientada a com fer un bon ús d'eines com els plans educatius individuals o de tecnologies digitals que poden fomentar un ensenyament més adaptat a les necessitats específiques dels estudiants (OCDE, 2023).

Donat que el disseny, la implementació i l'ús de les avaluacions a l'aula poden tenir un fort impacte en el compromís, la motivació i els resultats

d'aprenentatge dels estudiants, cal reforçar la formació permanent sobre avaluació, per fomentar el seu component formatiu i de retroacció. Els docents dels centres més complexos han d'estar capacitats per reconèixer i abordar possibles biaixos en les avaluacions, les quals haurien de ser flexibles per adaptar-se a les diverses necessitats dels estudiants.

Una altra qüestió central que caldria tractar amb mesures polítiques és la d'atraure i retenir docents pertanyents a les mateixes minories (ètniques, religioses, etc.) que sovint estan sobrerrepresentades, entre l'alumnat, en els centres d'elevada complexitat. En general, els cossos docents acostumen a ser poc diversos en comparació a l'estructura social de l'entorn on treballen. No obstant això, la recerca ha evidenciat que l'afecció i el sentiment de pertinença dels estudiants de minories envers l'escola o l'institut podrien millorar amb l'exposició a docents amb qui es puguin identificar més fàcilment (Cherng i Halpin, 2016). Més enllà d'investigar les raons de la infrarepresentació de les minories en el cos docent, és fonamental implementar mesures específiques per atreure una major diversitat de candidats a la formació inicial del professorat. Alhora, promoure la diversitat de la força laboral docent podria millorar el procés d'aprenentatge i diversos aspectes del benestar socioemocional, tant dels estudiants de grups diversos com del conjunt de l'alumnat (Brussino, 2021; OCDE, 2022). Aquestes polítiques podrien incloure beques específiques, sessions d'informació en col·laboració amb escoles i associacions locals, així com programes de certificació alternatius, que ofereixin vies més ràpides, flexibles i assequibles per arribar a la professió docent (Donlevy, Rajaina i Meierkord, 2016). Afrontar la manca de diversitat entre els docents és essencial per assegurar que tots i totes les estudiants tinguin accés a una educació de qualitat, en particular en els entorns més desfavorits.

3. Aprofundir en la integració del personal de suport educatiu

Un element cabdal en les polítiques de suport als centres de màxima complexitat en l'exercici de la seva autonomia és la figura del personal de suport educatiu. Tal com hem pogut recollir en aquest informe, els centres de màxima complexitat fan front a reptes específics que requereixen

intervencions dirigides i suport especialitzat. La incorporació recent de figures de suport educatiu, com els i les educadores socials i els i les tècniques d'integració social, són un avenç clar en aquesta direcció.

En aquest context, cal assenyalar alguns reptes importants i destacar propostes per millorar el rol i les funcions d'aquestes figures. En alguns casos, aquestes figures professionals no estan incorporades de manera efectiva a les dinàmiques educatives i organitzatives dels centres educatius. En aquest sentit, cal evitar concebre els i les educadores des d'una perspectiva assistencialista, com a figures a les quals s'externalitzen tasques de caràcter administratiu (gestió de beques o similars) o la gestió gairebé exclusiva de determinats aspectes de naturalesa pedagògica, com ara la relació amb les famílies. L'educador i l'educadora social a l'escola no haurien de ser concebuts com un tallafoc en aspectes relacionats amb la gestió administrativa i la resolució de conflictes. Al contrari, la inclusió dels i de les educadores socials en els centres educatius es justifica principalment pel seu rol en la millora del benestar d'infants i joves a través de la creació de vincles des d'una perspectiva comunitària, entre aquests infants, les seves famílies i l'entorn, els equips docents i els equips directius.

Esdevé necessari, doncs, aprofundir en el treball col·laboratiu entre docents, educadores i altres agents i serveis del territori en l'abordatge d'aquests reptes, que són particularment evidents en els centres de màxima complexitat. Per aprofundir en aquesta direcció, com dèiem, cal que els i les educadores socials s'incorporin plenament en la vida quotidiana i organitzativa dels centres educatius i no siguin percebuts com a actors perifèrics o de suport en tasques percebudes com a secundàries. La plena incorporació dels i de les educadores socials en espais de treball que normalment es reserven al professorat, la creació de nous espais de treball compartit o el reforçament d'espais de treball ja existents serien unes bones estratègies per avançar en aquesta direcció. Un bon exemple en aquest sentit són les comissions socials que funcionen en moltes escoles amb i sense educador o educadora. Són espais de col·laboració interdisciplinària que, a més de servir per avaluar situacions de risc, també

serveixen per promoure estratègies d'intervenció grupal i comunitària. La participació en les comissions socials és, per tant, molt àmplia i pot incloure tutors i tutores, membres de l'equip directiu, tècniques d'inclusió, professionals d'atenció especialitzada dels EAP, educadors de centres oberts, etc. Caldria aprofitar la presència de l'educador o educadora social dins de l'escola perquè tingui un rol clau en la coordinació d'aquests espais i garanteixi la dimensió comunitària fent de nexa amb el territori.

El component comunitari de la figura dels i de les educadores socials pot veure's reforçat si s'avança cap a una estratègia de millora escolar orientada a una intervenció educativa territorial que inclogui estratègies de col·laboració docent i de coordinació entre centres, serveis especialitzats i agents del territori. En definitiva, intervencions que prevegin formes de cooperació escolar que responsabilitzin el conjunt de les zones escolars de la millora educativa.

4. Suport, avaluació i acompanyament escolar: el rol de la zona educativa

En els darrers quinze anys el sistema educatiu català ha apostat per desenvolupar amb determinació les polítiques d'autonomia en l'àmbit escolar. Si bé aquesta política ha afavorit que els claustres puguin impulsar projectes educatius propis i adaptats a la seva realitat social i educativa, també ha generat la fragmentació de l'oferta, l'exacerbació de la pressió competitiva entre centres educatius i la diferenciació de les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat. A més a més, en el cas de les escoles en desavantatge, les polítiques d'autonomia també han comportat una major sensació d'aïllament entre els agents escolars —que manifesten que no disposen de prou suport per desplegar la seva autonomia— i una certa discrecionalitat que no sempre ha derivat en processos de millora. En aquestes escoles, el professorat i els equips directius experimenten una pressió pels resultats superior a la mitjana, però, ateses les limitacions estructurals i de recursos que afronten per impulsar projectes de millora, aquesta pressió sovint es tradueix en una intensificació de pràctiques de natura instrumentals. Per exemple, han derivat en un augment

de les pràctiques de preparació mecànica de les proves i en l'aprimament del currículum, cosa que la recerca educativa associa amb una educació de menor qualitat i menys global (vegeu, per exemple, Blazar i Pollard, 2017).

Per mitigar aquests efectes no desitjats i afavorir processos de millora més genuïns, col·laboratius i sostenibles en el temps, diversos autors suggereixen reforçar el paper del territori, per anar més enllà de l'escola com a principal espai d'intervenció, governança i avaluació educativa (Ainscow *et al.*, 2023). D'una banda, reforçar el paper del territori implica potenciar les xarxes d'escoles ja existents, com ara la Xarxa de Competències Bàsiques, com a espais d'intercanvi, formació i treball conjunt a l'hora de promoure millores en l'ensenyament. De l'altra banda, també implica fomentar la creació de noves formes de relació en el territori i la promoció de projectes educatius cooperatius i compartits entre diferents centres de la mateixa zona, possibilitat que contempla la mateixa LEC.

Aquesta aproximació convidaria els centres a adoptar relacions cooperatives i a generar dinàmiques de millora significatives i de llarga durada (vegeu, per exemple, Janssens i Ehren, 2016). Es tracta de dinàmiques que haurien de tenir com a objectiu reforçar els processos d'aprenentatge, proporcionar als estudiants una sensació de benestar i comunitat i oferir-los oportunitats regulars d'interacció dins i fora de l'escola (Burns i Köster, 2016). Ateses les interdependències que es donen entre centres d'un mateix territori, la nova estructura d'incentius hauria de fer que les escoles fossin més conscients de la situació d'altres escoles de la zona i que es comprometessin a la millora del conjunt.

Reforçar la zona educativa com a espai de governança escolar comporta doncs modificar l'escala i el locus de l'avaluació educativa i de la rendició de comptes. Passar d'escoles individuals a xarxes d'escoles en zones geogràfiques més àmplies alteraria l'estructura d'incentius actual i podria promoure una responsabilització compartida pel que fa als processos d'ensenyament-aprenentatge i als resultats dels estudiants. Els sistemes

d'avaluació, per tal d'afavorir l'equitat i la inclusió i identificar àrees de millora, haurien de dotar-se de múltiples instruments (avaluacions externes, enquestes, observacions, dades sobre el benestar dels estudiants i el clima escolar, etc.). Aquestes eines, en conjunt, haurien d'oferir una visió integral de l'equitat i la qualitat en l'educació, que vagi més enllà dels resultats acadèmics.

Aquest model de governança educativa, en promoure una responsabilitat col·lectiva, substituiria la pressió externa i l'aïllament que manifesten molts professionals i centres, sobretot en entorns desafavorits, per formes significatives i efectives de col·laboració. Algunes dimensions sobre les quals aquest model podria incidir són:

- **Monitoratge:** La xarxa (o zona escolar) es converteix en el principal locus d'avaluació i rendició de comptes. Els serveis d'inspecció monitoren l'exercici de tota la xarxa i el lliurament i intercanvi de dades es fa en l'àmbit de xarxa per incentivar la cooperació dins d'aquesta.
- **Suport pedagògic:** Els plans de millora i projectes educatius —o una part d'aquests— poden dissenyar-se de manera compartida en les xarxes d'escoles amb l'acompanyament dels Centres de Recursos Pedagògics. També podrien comptar amb el suport de noves figures creades ad hoc, com ara els coordinadors de zona i els assessors pedagògics compartits a escala de zona, els quals impulsarien els projectes educatius de zona i els vincularien als projectes educatius de centre i a plans de formació docent de zona, avui en dia infrautilitzats.
- **Pressupost:** Les decisions sobre l'adquisició de materials per a l'aprenentatge i les innovacions didàctiques es poden prendre col·lectivament en l'àmbit de zona, fet que també permet assolir economies d'escala. Les instal·lacions i altres recursos escolars també poden ser compartits a l'hora d'impulsar iniciatives conjuntes. Així

mateix, l'assignació i coordinació de recursos de zona pot reduir els costos de transacció, racionalitzar la despesa educativa i atorgar fons més ajustats a les necessitats específiques del territori.

- **Professorat:** L'avaluació entre iguals i les iniciatives conjuntes de formació docent, els intercanvis de docents entre escoles i les decisions compartides sobre la selecció i assignació de determinats perfils docents, incloent-hi l'intercanvi de figures especialitzades, també poden tenir lloc dins de la xarxa o zona educativa. Amb aquestes mesures, els docents poden rebre retroalimentació constructiva dels seus companys, la qual cosa ajuda a identificar i a reforçar les àrees de millora i a reforçar les seves fortaleses. També fomenta el creixement continu del professorat, ja que es comparteixen bones pràctiques i noves metodologies, així com una cultura de col·laboració entre els i les docents, la qual cosa pot traduir-se en un millor ambient de treball i en una educació més coherent i actualitzada per als alumnes.
- **Admissió d'alumnes:** Amb una governança escolar territorial, les escoles es poden comprometre més fàcilment a atendre un percentatge d'alumnes desfavorits similar al que preval a la zona educativa, en línia amb el que contempla el Decret d'admissió d'alumnes. De la mateixa manera, caldria que les escoles compartissin estratègies per involucrar les famílies de la zona i acompanyar la transició dels estudiants de l'educació primària a la secundària i la postobligatòria.

El cos d'inspecció tindria un paper clau en aquesta nova estructura de governança, sobretot a l'hora de generar dinàmiques d'acompanyament i cooperació entre els centres. En el cas d'inspectors que intervenen en zones socialment vulnerables, seria clau dotar-los dels recursos humans i formatius necessaris per acompanyar aquest tipus de centres de manera més especialitzada. També seria un actor clau a l'hora de facilitar que els centres d'elevada complexitat accedissin als recursos que ofereixen

les administracions públiques. Un element important per millorar el rol de la inspecció en les seves tasques de suport i d'acompanyament dels centres educatius desavantatjats seria la definició de la intensitat i la càrrega de treball de les tasques d'inspecció segons la complexitat dels centres educatius. Tenint en compte que els centres de major complexitat requereixen més suport i acompanyament, seria interessant valorar mecanismes per assegurar que la dedicació de la inspecció a aquests centres és adequada i substancial. En aquest sentit, establir formalment càrregues de dedicació diferencials en funció de les característiques socials i educatives dels centres educatius ajudaria a dirigir els esforços de suport i acompanyament allà on més es necessiten.

Els governs locals i les organitzacions no governamentals de la zona que intervenen en l'àmbit educatiu també podrien canalitzar els seus recursos socioeducatius i de suport a través d'aquesta nova estructura de zona educativa. D'aquesta manera, seria més factible coordinar i generar sinergies entre iniciatives que ara tot sovint s'implementen de forma molt fragmentada en el camp escolar o que, malgrat que tenen caràcter extraescolar, podrien reforçar els objectius de la planificació escolar educativa.

Bibliografia

- ALLEN, R., BURGESS, S. i MAYO, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4-23.
- BALL, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! *Education policy, civil society and social class. International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- BLACKMORE, J., HOBBS, L. i ROWLANDS, J. (2023). Aspiring teachers, financial incentives, and principals' recruitment practices in hard-to-staff schools. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2193170>
- BLAZAR, D. i POLLARD, C. (2017). Does test preparation mean low-quality instruction? *Educational Researcher*, 46(8), 420-433. <https://doi.org/10.3102/0013189x17732753>
- BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2011). Les zones educatives com a espais de coresponsabilitat. *Observatori de polítiques educatives locals: informe 2010*, 29-64.
- BONAL, X., PAGÈS, M., VERGER, A., i ZANCAJO, A. (2023). Regional Policy Trajectories in the Spanish Education System: Different Uses of Relative Autonomy. *Education Policy Analysis Archives*, 31(68).
- BURNS, T. i CERNA, L. (2016). Enhancing effective education governance. In *Governing Education in a Complex World* (p. xx-xx). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-13-en>
- DONLEVY, V., RAJANIA, A. i MEIERKORD, A. (2016). Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background – Final report. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/873440>

- DOWNES, P., NAIRZ-WIRTH, E. i RUSINAITĖ, V. (2017). Structural indicators for inclusive systems in and around schools. NESET II Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/200506>
- FAZEKAS, M. (2012). School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts. *OECD Education Working Papers, No. 74*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k993xw27cd3-en>
- FERRER-ESTEBAN, G. (2024). Sampling strategy. *REFORMED Methodological Notes No. 4*.
- GAIKHORST, L. i VOLMAN, M. L. (2022). Preparing and supporting beginning teachers for the challenges of teaching in Urban Primary Schools. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (p. 1-17). Springer International Publishing.
- GERHARDT, U. (1994). The use of Weberian ideal-type methodology in qualitative data interpretation: An outline for ideal-type analysis. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 45(1), 74-126. <https://doi.org/10.1177/075910639404500105>
- INGERSOLL, R. M. (2001, GENER). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools (Document R-01-1). Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- KLEIN, E. D. (2017). Autonomy and accountability in schools serving disadvantaged communities. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 589-604.
- LEVAČIĆ, R. (2008). Funding schools by formula. In *Governance and performance of education systems* (p. 205-245). Dordrecht: Springer Netherlands.
- LOEB, S., DARLING-HAMMOND, L. i LUCZAK, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80, 44-70.
- LUPTON, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. LSE STICERD Research Paper No. CASE076.
- MERINO VALENCIA, M. (2020). L'orientació educativa, eix vertebrador del PEC de l'Institut Torre Roja (Viladecans). *Àmbits Psicopedagògics i d'Orientació*, 52(52), 71-78. Disponible a: <https://ambitsaaf.cat/article/view/2117/2922>
- MEZZANOTTE, C. (2020). Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *OECD Education Working Papers, No. 238*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/49af95e0-en>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OPFER, D. (2011). Defining and identifying hard-to-staff schools: The role of school demographics and conditions. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 582-619.
- PAGÈS, M. i ALEGRE, M. A. (2021). La fórmula de l'equitat. *Fundació Jaume Bofill. Informes Breus* (72). Barcelona. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/formula-equitat>

- SEE, B. H., GORARD, S., MORRIS, R., i VENTISTA, O. (2022). Rethinking the complex determinants of teacher shortages. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (p. 1-28). https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1
- SEE, B. H., MORRIS, R., GORARD, S., i EL SOUFI, N. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697.
- SEGURA, J., GAIRIN, J. i SILVA, P. (2019). Aportaciones de la Inspección educativa catalana en el proceso de autonomía de centros. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 12, 169-183.
- SÍNDIC DE GREUGES (2022). *La dotació de personal i la gestió d'equips educatius en els centres amb elevada complexitat*. Síndic de Greuges de Catalunya.
- STAPLEY, E., O'KEEFFE, S. i MIDGLEY, N. (2022). Developing typologies in qualitative research: The use of ideal-type analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 160940692211006. <https://doi.org/10.1177/16094069221100633>
- WEBS, T. i HOLTAPPELS, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 39-58. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2017-0006>
- ZANCAJO, A., VERGER, A. i FONTDEVILA, C. (2022). La concertada a debat. Reformes contra les desigualtats educatives des d'una mirada internacional i comparada. Fundació Jaume Bofill.

Agraïments

Aquesta recerca s'ha pogut dur a terme gràcies a la inestimable col·laboració de tots els i les mestres i el professorat que, generosament, han compartit el seu temps i experiències amb nosaltres. Les seves aportacions han enriquit la nostra recerca amb perspectives que ens han permès comprendre millor com es rep i quins efectes té la política educativa a les escoles. Estenem el nostre més profund agraïment a les persones que ens han donat suport en la recollida de dades per a aconseguir la recerca. Per acabar, agraïm la contribució dels agents clau del sistema educatiu que ens han ajudat a interpretar les dades i a ajustar les nostres recomanacions de polítiques en el seminari de treball organitzat per la Fundació Jaume Bofill al mes de juny de 2024. Agraïm a la Fundació l'organització d'aquest ric espai de debat i a l'equip de dinamització del seminari la conducció i l'elaboració de la relatoria de la sessió.

Annex metodològic

Les dades en les quals es basen les anàlisis presentades en aquest informe han estat recollides en el marc del projecte REFORMED (Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector) finançat pel Consell Europeu de Recerca (ERC) (Grant agreement ID: 680172). L'estudi es basa en un disseny de mètodes mixt en el qual es poden distingir dues fases de recerca principals, que han seguit un ordre seqüencial quantitativ-qualitatiu.

Fase quantitativa

Mostra i estratègia de mostreig

El treball de camp quantitativ a Catalunya s'ha dut a terme a través d'una enquesta administrada a una mostra representativa de 78 centres educatius (155 directors/es i 852 docents) entre el març de 2019 i el febrer de 2022. Les escoles van ser seleccionades mitjançant un disseny de mostreig estratificat en dues etapes. La primera va consistir a establir el marc de mostreig amb les escoles que reuneixen els requisits per ser seleccionades. El criteri principal era que les escoles estiguessin ubicades en àrees urbanes. Els criteris per determinar si l'àrea era urbana va variar segons el país. A Catalunya, vam combinar la classificació de grans àrees urbanes basada en la població elaborada pel Ministeri de Transports, Mobilitat i Agenda Urbana amb l'indicador de densitat de població.

Un cop definit el marc de mostreig, vam procedir a seleccionar les escoles, les quals van ser mostrejades amb probabilitat sistemàtica proporcional a la mida (PPS), cosa que implica ordenar les escoles del marc de mostreig dins de cada estrat explícit, utilitzant les variables d'estratificació implícites. La mida de la mostra de cada estrat explícit es va determinar amb una assignació proporcional. L'estratègia de mostreig es va adaptar a cada context geogràfic. A Catalunya (Espanya), l'estrat explícit es va definir segons la titularitat pública i privada concertada dels centres (63 públics i 15 privats), mentre les variables d'estratificació implícites eren els nivells educatius (47 de primària, 13 de primària i secundària i 18 de secundària) i la província (64 de Barcelona, 6 de Girona, 4 de Lleida i 4 de Tarragona). Finalment, dins de les escoles seleccionades, es va realitzar un mostreig aleatori de 10 professors, respecte dels següents criteris de selecció: professors de matèries avaluades i no avaluades en les proves estandaritzades; professors amb més de 10 hores setmanals d'ensenyament a l'aula; professors que estiguessin treballant almenys a temps parcial; professors que no estiguessin gaudint d'un permís maternal o paternal.

Qüestionaris

A través dels qüestionaris s'ha recollit informació sobre les característiques dels centres on s'ha dut a terme l'enquesta així com de l'espai educatiu local on es troben, sobre pràctiques docents, opinions i pràctiques relacionades amb les proves de competències bàsiques, les dades que generen i el sistema català de rendició de comptes. Els qüestionaris contenen també preguntes sobre la presa de decisió dins i fora dels centres, els graus d'autonomia que els enquestats perceben tenir sobre diferents àmbits i els que pensen que haurien de tenir. Així mateix, contenen preguntes sobre la trajectòria professional dels enquestats i la seva satisfacció laboral.

En l'estudi s'han dut a terme principalment anàlisis descriptives, com distribucions, correlacions i comparació de mitjanes, que han servit per il·lustrar una àmplia gamma de pràctiques i opinions del personal docent i directiu dels centres escolars, segons els tipus ideals d'escola. Aquestes anàlisis s'han complementat amb alguns models de regressió lineal i logística, tant per investigar com les variables d'interès estan relacionades amb la variable dependent com per explorar diferents factors com l'autonomia de centre, els enfocaments pedagògics, i la percepció de pressions.

En els models de regressió de l'estudi s'han incorporat variables de control per minimitzar el risc de biaixos derivats de l'omissió de variables significatives que podrien afectar els resultats. Aquests controls inclouen un efecte fix de província per captar diferències socials i econòmiques regionals, així com variables a dos escales diferents: d'escola i de professor. A escala d'escola, s'han considerat factors com la titularitat del centre, la composició socioeconòmica, el rendiment acadèmic, la reputació i la grandària de l'escola. A escala del professor s'han examinat aspectes com l'edat, el gènere, l'experiència, el tipus de contracte, la càrrega horària, així com les seves actituds cap a diferents enfocaments pedagògics i la seva satisfacció laboral. Aquests elements són crucials per comprendre les dinàmiques internes dels centres i com aquestes poden influir en les pràctiques docents i els resultats educatius.

Fase qualitativa

La fase de recerca qualitativa, basada en la metodologia de l'estudi de cas, s'ha dut a terme mitjançant entrevistes semiestructurades a directors/es i professors/es, complementades amb anàlisi documental i notes de camp etnogràfiques. La nostra estratègia empírica, en basar-se en un enfocament multimètode, pretén millorar la inferència causal de l'estudi.

Definició de la mostra

Seguint una lògica seqüencial, la selecció d'escoles per a la mostra qualitativa s'ha basat en categories derivades de l'anàlisi de l'enquesta i de les dades administratives dels centres escolars. Concretament, la selecció de les escoles es va basar en un criteri d'heterogeneïtat. Es van tenir en compte aspectes com la composició socioeconòmica, la titularitat i la categoria de rendiment de les escoles. La mostra qualitativa consta de 20 escoles i, en total, hem entrevistat 20 directors d'escola i 50 professors, 28 en cursos en què s'avaluen CB i 22 en cursos en què no. La mostra consta de 3 escoles concertades i 17 públiques. De les concertades no disposem de la seva categoria de complexitat. Les públiques es distribueixen en les categories de complexitat: mitjana-baixa (6), mitjana-alta (3), alta (4) i màxima (4). A cada escola hem entrevistat generalment el/la director/a de l'escola i, en casos puntuals, també altres membres de l'equip directiu. En el cas del professorat, distingim entre els/les professors/es a càrrec d'un curs o assignatura avaluada per les proves de CB i els/les professors/es d'altres cursos o d'assignatures no avaluades. Per regla general, entrevistem dos professors de cada categoria.

Entrevistes

Les entrevistes tenen una durada d'entre 45 i 60 minuts i són semiestructurades, la qual cosa significa que l'entrevistador va seguir el guió de l'entrevista, però amb una certa flexibilitat amb l'objectiu d'aprofundir en qüestions rellevants que poguessin emergir. Totes les entrevistes es van transcriure literalment i es van analitzar amb el programa informàtic d'anàlisi qualitativa ATLAS.ti.

El guió de l'entrevista, tant de membres de l'equip directiu com del claustre de professorat, té una estructura similar. Consta dels mòduls següents: un primer mòdul que recull informació biogràfica i que inclou preguntes sobre el bagatge professional dels entrevistats i dels motius pels quals varen accedir a la professió docent, al centre en qüestió i a la direcció del centre, en el cas dels directors/es. El segon mòdul se centra

en el context escolar, amb l'objectiu d'aprofundir en els elements culturals, socials i històrics que configuren el context de l'escola. El tercer mòdul examina les opinions i les percepcions de la pressió derivada de les polítiques d'avaluació i de rendició de comptes (RdC). En aquest mòdul, es formulen preguntes per captar les opinions sobre les proves de CB, el rendiment escolar del centre, l'alineació dels objectius escolars amb el sistema de RdC, les percepcions sobre les pressions rebudes pel que fa als objectius de rendiment, el tipus d'incentius o sancions vinculats als resultats de rendiment i als actors que exerceixen pressió. El quart mòdul pretén captar les respostes dels centres escolars a les polítiques de RdC. Aquest mòdul inclou preguntes sobre pràctiques organitzatives i pedagògiques, i pretén esbrinar si algunes pràctiques que es porten a terme són conseqüència directa de les pressions per assolir determinats graus de rendiment. Aquest mòdul també indaga sobre l'ús de les dades als centres escolars, així com en les percepcions dels agents escolars sobre la rellevància de les dades de rendiment per al seu treball diari. El cinquè mòdul aborda aspectes més concrets de l'autonomia del centre a l'hora d'elaborar un projecte educatiu propi, i del suport que rep el centre per part de l'Administració pública per al desenvolupament d'aquest projecte. Per acabar, el sisè mòdul indaga la pressió competitiva a l'escola i les estratègies comunicatives que adopta per atraure famílies i explicar el seu projecte educatiu. El mòdul també aprofundeix en les relacions de cooperació o de competència que estableix l'escola amb altres escoles del territori.

INFORMES BREUS 77

Des de l'aprovació de la LEC l'any 2009, la política educativa catalana bascula al voltant dels principis d'autonomia de centre, avaluació externa i rendició de comptes. És particularment rellevant entendre com es despleguen aquestes polítiques als centres de major complexitat. L'estudi ens ajuda a identificar el potencial, però també, els límits de les polítiques d'autonomia i d'avaluació a l'hora de promoure la millora en contextos escolars de major vulnerabilitat social.

Els resultats d'aquesta investigació permeten identificar els suports, recursos i canvis en el sistema de rendició de comptes que necessiten els centres d'alta i molt alta complexitat per promoure l'estabilitat, la col·laboració i el benestar dels seus equips docents.