

# Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

El centre com a eix de la millora  
del sistema educatiu

**JOAN BADIA**  
(AUTOR)

**JORDI RIERA**  
(DIRECTOR)



**5 El centre com a eix de la millora  
del sistema educatiu**

Joan Badia



## INTRODUCCIÓ

La millora del sistema educatiu és una finalitat de qualsevol govern en la majoria de països del nostre entorn. Hom confia en l'educació per assolir una societat més cohesionada, per desenvolupar la personalitat de la ciutadania (de l'actual i de la futura), per donar resposta als reptes que planteja la societat del coneixement (econòmics, socials i culturals) o per aconseguir altres aspiracions ben legítimes.

El sistema educatiu és un focus d'interès per a moltes de les nostres societats, tot i que sovint les demandes que hom li formula siguin contradictòries amb altres tendències de la mateixa societat. Moltes vegades no hi ha coherència entre el que hom demana a l'escola i el que la societat mostra com a tendències dominants. Però encara més greu és el fet que es demani a l'educació formal uns resultats i no se li proporcionin els recursos per assolir-los. A l'escola li ha tocat sovint dilucidar aquestes i altres contradiccions i tirar endavant com pugui la seva missió fonamental: educar els infants i joves de la societat.

Immersos en aquest context ple de contradiccions, els centres educatius i els professionals que hi desenvolupen la seva funció malden per treballar amb els recursos que els ofereix l'entorn i la seva

professionalitat i oferir a tots els estudiants oportunitats per al seu creixement i desenvolupament personal.

En aquest capítol mirarem de fonamentar la millora del sistema educatiu posant el focus en els centres (escoles, instituts...), on té lloc l'educació formal dels nostres infants i joves. Però mirarem de no oblidar en cap moment que els centres són l'espai on també té lloc el desenvolupament professional dels docents.

Un centre educatiu és un node d'una xarxa en el qual no solament conflueixen les mesures, propostes, demandes... de l'entorn i de l'Administració, sinó que s'hi desenvolupen iniciatives i hi tenen lloc fets i esdeveniments d'importància més o menys rellevant, però que afecten els que hi conviuen. Aquest doble vessant del centre, receptor d'inputs externs i generador de dinàmiques pròpies, produeix sovint una tensió entre els seus components que pot afavorir o obstaculitzar la seva comesa fundacional: ser espai de socialització i d'educació (en tots els sentits) dels infants i dels joves. Certament els centres educatius no són l'únic espai de socialització dels més joves de la nostra societat, ni tampoc són l'únic agent educador; però l'encàrrec que la societat els ha formulat i la missió encomanada els ha convertit en un punt neuràlgic per a aquestes dues missions: la socialització i l'educació dels futurs ciutadans.

En aquest capítol haurem de deixar de banda tant els altres agents socialitzadors i educadors (família, entorn, societat, mitjans de comunicació), com les interaccions (ajudes, competència, influències contràries a la tasca de l'escola) d'aquests agents amb els centres educatius. Podeu consultar una bona reflexió sobre la seva incidència al capítol de M. Civís i J. Longás en aquest mateix Anuari.

Sigui com sigui, però, en aquest text posarem el focus sobre les possibilitats de millora de l'educació basada en les actuacions dels centres. Partirem de la hipòtesi que una millora tant dels resultats com de

l'èxit educatiu dels alumnes pot ser assolida mitjançant mesures centrades en les organitzacions escolars. Encara més: intentarem aportar evidències que justament són les mesures que tenen el centre com a eix central (no pas únic) del canvi educatiu, les més efectives per a la millora global del sistema, sempre que aquestes mesures que incideixen en els centres siguin coherents amb altres mesures de política educativa.

Una primera evidència de la literatura internacional sobre aquest tema és que les mesures externes (de fora cap a dins del centre; de dalt a baix) solen ser ineficaces, si no van acompanyades de canvis en profunditat dins de la institució escolar. Als darrers cinquanta anys s'han formulat diverses propostes de millora que, constatant el fracàs de les mesures externes, han tendit a centrar l'anàlisi en l'interior del centre, en quines condicions havia de tenir un centre per ser més eficaç, per millorar els resultats (en un sentit ampli) i per ser gestionat amb més autonomia. Revisarem les principals propostes de millora que, des de diferents corrents, s'han fet i mirarem de quedar-nos amb les lliçons essencials de tot el moviment de millora de l'educació centrada en les institucions escolars.

La part central del capítol adoptarà una mirada interna als centres educatius per mostrar quines condicions necessitarien per poder contribuir a una millora substancial tant dels resultats escolars i l'èxit educatiu, com també del desenvolupament professional dels docents, peça clau en tot canvi educatiu. Per això proposarem quatre aspectes que semblen crítics per a la implementació de mesures innovadores en els centres: *a)* centrar-se en l'aprenentatge dels estudiants i, per tant, adoptar una **perspectiva de l'aprenentatge**; *b)* constituir-se com a organització en una **comunitat professional d'aprenentatge**; *c)* ser gestionades des de l'òptica d'un **lideratge distribuït per a l'aprenentatge**, i *d)* participar o **col·laborar en xarxes professionals** conjuntament amb altres centres per aprendre de manera col·laborativa.

## REFORMES EDUCATIVES I CANVI I MILLORA DEL SISTEMA

Bolívar (2012) fa una afirmació concloent: «Hemos tenido muchas reformas, pero poco cambio». En efecte, hem vist molts intents de canvi i de millora del sistema educatiu. Hem viscut diverses reformes, en forma de lleis o de decrets... Però en el nostre país, com en els del nostre entorn occidental, les reformes *top-down*, de dalt a baix, que pretenen millorar el sistema educatiu mitjançant la planificació més o menys racional de canvis que afecten tot el conjunt (una reforma educativa) o elements parcials (com la pràctica del professorat a l'aula) no han donat els resultats desitjats. Més aviat han creat un estat de frustració i desencís perquè, sovint, han suposat l'assignació d'importants recursos econòmics i humans per a la seva implantació. La creença que, canviant una llei o promulgant decrets, canviarà la pràctica educativa i s'obtindran millors resultats (mesurats en termes quantitius o qualitius, d'èxit escolar i social), ha estat una il·lusió vana, que ha acabat generant un cert clima de desengany i d'impotència.

Què falla? Per què es dona aquesta situació? Què es pot fer per capgirar-la? Quins són els factors que poden ajudar a un canvi sistèmic, més enllà d'innovacions en alguns centres? O més enllà d'innovacions puntuals, de curta durada? De vegades sembla que hom oblidi que l'educació és un fenomen social molt complex, amb factors incidents múltiples. Factors que depenen al capdavant de les persones i de les organitzacions (formades també per persones, tot i que amb dinàmiques pròpies i autònomes).

La recerca educativa (per exemple, Bolívar, 2012; Murillo i Krichesky, 2014) mostra una vegada i una altra que totes les mesures educatives són «filtrades», en primer lloc, pels **centres educatius** i, en segon lloc, per les persones individualment, de manera especial pel **professorat**. Sense analitzar aquests «filtres» i sense tenir-los molt en compte i actuar d'acord amb el que n'hem après, no hi ha reforma que pugui reeixir en el context educatiu. Això vol dir parlar de la cultura dels centres educatius, de les seves normes organitzatives (les explícites, però

sobretot les implícites), del funcionament, del lideratge (que no es refereix només al paper del director/a), de la «micropolítica» organitzacional (González, 1990), etc. I també vol dir parlar dels coneixements i del pensament del professorat, de les expectatives, de les creences i de l'autoconcepte professional que tenen els docents d'un centre, de les seves interrelacions, etc. I en els moments actuals també vol dir parlar de les xarxes de centres, de les relacions entre centres educatius, etc.

Tot plegat aboca a una nova manera d'entendre el canvi i la millora del sistema educatiu. Cal abandonar tota esperança en el fet que, escrivint una norma en un paper o en una pantalla del Departament d'Ensenyament, canviarà la manera d'ensenyar o de funcionar dels centres educatius. La vella mentalitat racionalista de regular l'educació des d'instàncies més o menys centralitzades fa temps que hauria d'haver passat avall. La idea del canvi racional i gestionat des de dalt o des de fora dels centres educatius s'hauria de deixar de banda per buscar noves vies d'induir canvis en el sistema educatiu. És possible que això es pugui abordar parlant també de la nova *governança*, un terme sorgit en paral·lel al desencant per la ineficàcia de les polítiques que van de dalt a baix i que vol expressar una nova relació entre els actors que intervenen en el sistema educatiu; una nova relació més complexa i amb més participació en la presa de decisions que afecten tot el sistema.

## **PER QUÈ ÉS IMPORTANT OCUPAR-SE DELS CENTRES EDUCATIUS?**

La literatura pedagògica ha mostrat a bastament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons de l'educació formal, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Diversos corrents pedagògics han ressaltat el fet que les mesures que incideixen en els centres i n'afecten el desenvolupament i la dinàmica interna poden provocar millores substancials en el rendiment de l'alumnat.



El que hom anomena l'*efecte centre* (Bolívar i Murillo, 2015) és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent. L'*efecte centre*<sup>1</sup> s'ha descrit com un conjunt de variables que inclouen des de la cultura del centre fins a l'estructura organitzativa, la capaciació del professorat, l'estil de lideratge, etc.

Les propostes de millora que afecten els centres han d'anar acompanyades d'altres mesures als nivells macro i micro del sistema alineades amb els objectius de millora. S'entén per mesures macro aquelles que incideixen sobre el sistema educatiu en general. Una llei d'educació, mesures sobre el currículum de les diverses etapes, la política que se segueixi per a tot el professorat, etc., són exemples de mesures que afecten de manera general tot el conjunt de l'educació formal. A l'altre extrem, mesures que incideixin en el que passa a l'aula, com és ara la formació del professorat basada en accions puntuals, o disposicions sobre metodologies concretes, poden ser exemples de mesures micro. Les mesures que afecten els centres (o les zones educatives o les xarxes de centres) s'entenen com a mesures meso.

Així doncs, ni les mesures macro ni les mesures micro han aconseguit els efectes que hom pensava que assolirien en el moment del seu disseny. Aquesta constatació ha fet que molts autors s'hagin preguntat quines mesures realment caldria implementar per a una transformació del sistema educatiu: per fer-lo més adaptable als canvis socials, més equitatiu, més capaç de donar resposta als reptes de la societat d'avui i, sobretot, de demà; i per obtenir resultats millors.

.....

1. X. Chavarría, al web de la Fundació Bofill, defineix l'«efecte centre» com «un percentatge de la variança dels resultats dels alumnes (en termes d'eficàcia i també en termes de cohesió social)». I ressalta el paper dels equips directius per a aquest factor. Vegeu: <http://les3coses.debats.cat/es/community/xavier-chavarría-navarro>. Vegeu també Murillo i Krichesky, 2015.

## UNA MIRADA ALS NOSTRES CENTRES EDUCATIUS

M. A. Santos Guerra (2002) es planteja quina és la identitat de l'escola i conclou que l'escola és una institució peculiar, resultat del creuament de tres tipus de característiques: *a)* les que comparteix amb totes les organitzacions; *b)* les que té com a institució, i *c)* les que fan referència al context organitzatiu i a la manera singular com cada escola concreta («encarna») les característiques generals. I afegeix que es pot ben dir alhora que totes les escoles s'assemblen entre elles i que totes difereixen de manera espectacular: «Resulta [...] simultâneamente verdadero decir que todas son iguales y que todas son diferentes». A Catalunya hi ha uns 5.470 centres, segons el directori del Departament d'Ensenyament. Aquest volum tan elevat fa que no es pugui parlar *dels centres* com un tot genèric, perquè cada un té la seva pròpia dinàmica interna i la seva particular interacció amb l'entorn que l'envolta. En el primer cas, la dinàmica interna ve condicionada per múltiples factors, entre els quals, per exemple, el(s) nivell(s) educatiu(s) que imparteix, la titularitat (pública, concertada, privada), la mitjana d'edat dels docents, la relació entre els diferents components de la comunitat escolar, etc. I en el cas de la interacció amb l'entorn, els centres poden ser tan diversos com entorns diferents hi ha al país. Hom parla, per exemple, de «centres d'alta complexitat» per referir-se eufemísticament a centres ubicats molt sovint en barris també «d'alta complexitat».<sup>2</sup>

En tot cas, la varietat dels centres de casa nostra —com de qualsevol altre país— és notable i depèn tant de factors interns com d'externs, com també de la interacció entre ambdós tipus de factors. Admesa aquesta varietat, sí que hi ha algun tret en comú entre tots els centres: tots tenen un referent administratiu, que és la normativa que dicta el Departament d'Ensenyament. I tots comparteixen una supervisió a càrrec de la inspecció de Catalunya. Continuant per aquesta línia, també podríem dir que tots tenen a la seva disposició uns serveis

2. En aquest mateix Anuari se'n parla a l'article de X. Bonal i M. Pagès.

educatius del Departament (centres de recursos, equips d'assessorament psicopedagògic...). I probablement poques coses més en comú hi podríem trobar.

En una primera aproximació a la realitat, molts directius dels centres educatius catalans segurament estarien d'acord que **els nostres centres se senten majoritàriament estressats**, per dir-ho col·loquialment. És a dir, se senten sobrepassats per problemes com ara: un alumnat sovint complex i molt divers, unes famílies exigents, un entorn que pressiona els centres i els demana cada dia més i més, una societat que moltes vegades ignora la tasca dels centres, però alhora els fa «culpables» de molts mals de la societat o els «culpa» de moltes deficiències... Però sobretot els nostres centres se senten carregats de feina burocràtica per part de l'Administració —segons es pot copsar en una conversa amb molts directius i càrrecs directius. En el cas dels centres públics, és el titular mateix qui sobrecarrega els centres de tasques percebudes molt sovint com a inútils, de mera burocràcia i absolutament prescindibles. Els equips directius, per exemple, no tenen temps per dedicar-se a la que hauria de ser la seva comensal principal: facilitar la tasca dels professionals docents del centre perquè poguessin ensenyar més i millor els seus alumnes. En lloc d'això, han de dedicar la major part del seu temps (hom calcula que un 80%) a tasques administratives que l'Administració els demana. Preguntat un directiu sobre què passaria si invertís el percentatge de temps i dediqués un 80% al lideratge pedagògic i un 20% a feines de gestió administrativa, la resposta va ser contundent: «M'expedientarien!».

Per això, quan hom parla amb persones responsables del funcionament dels centres educatius (directors i directores, equips directius...), hi ha una queixa unànime: **l'excés de burocràcia** a què es veuen sotmesos per part del Departament d'Ensenyament. La burocràcia modernament ja no es materialitza tant en «paperassa» (com es deia fa uns quants anys), sinó en forma d'«aplicatius» informàtics que cal complimentar per fer arribar dades al Departament d'Ensenyament. Un responsable d'un grup

de centres deia que havia comptat fins a 43 aplicatius que els equips directius havien de manejar per gestionar el centre. Una directora contraposava el perfil del director/a líder pedagògic (que li agradaria ser) al perfil de director «aplicador» que en realitat era («que havia d'omplir aplicatius contínuament»). I afegia que ella havia d'esmerçar un 90% del seu temps en tasques burocràtiques o administratives, sense cap possibilitat de liderar pedagògicament l'equip de professionals del seu centre.

Anant un pas més enllà, un grup de directors i directores expressava el seu convenciment que els centres han de poder gaudir de prou autonomia per tirar endavant el projecte educatiu propi, consensuat entre tota la comunitat educativa. Però veia una contradicció flagrant entre aquest discurs proautonomia dels centres i el carregós i embolicat procediment administratiu amb què el Departament d'Ensenyament mateix sobrecarrega els centres. Per a aquest grup de directors i directores aquest fet és **una mostra clara de la desconfiança** que el Departament d'Ensenyament té cap als centres. Desconfiança que, opinaven, s'estén en cascada per tot el sistema: l'Administració desconfia dels centres; els equips directius, del professorat; els professors, de l'alumnat; els centres, de les famílies; i viceversa en tots els nivells de l'escala.

Una altra queixa que hom sent reiterades vegades és **el canvi de normativa continu** (objectius, línies estratègiques, mesures concretes de política educativa...) i les seves conseqüències sobre la feina professional. La manca d'estabilitat (normativa) se sol assenyalar com un dels factors que més distorsionen el treball professional dels docents als centres. Una queixa complementària és el fet que cada equip que ocupa el Departament d'Ensenyament «enterra» (o «desterra») tot el que ha fet l'equip anterior —fet que és qualificat pels directors i directores com un error greu, perquè en educació només amb una perspectiva d'una vintena d'anys és possible veure canvis de decisions de política educativa.

L'excés de burocràcia implica, doncs, un excés de normativa, expressió de la desconfiança de l'Administració. Els centres demanen poder

treballar amb una autonomia real i que se'ls demanin comptes després de facilitar-los els recursos necessaris per fer bona feina. És a dir, que es «desregularitzi» (és a dir, que es desburocratitzi) la relació centres-Administració i s'instauri un sistema de confiança i d'ajuda per a la millora de resultats i de l'èxit educatiu dels seus alumnes.

Més enllà d'aquestes consideracions crítiques, els responsables dels centres públics també tenen dubtes seriosos sobre la consistència de **la forma actual de seleccionar els directors i directores** dels centres d'aquesta tipologia (públics). I és que no queda clar si el que se selecciona és un projecte (que hom pot «agafar» d'una altra banda) o una persona (que potser presentarà un projecte més poc consistent). En qualsevol cas, però, tothom té clar que el director s'ha d'envoltar d'un equip amb el qual es pugui dinamitzar el conjunt de professionals del centre, en una **distribució de lideratge** a tots nivells. Els directors-líders messiànics «salvadors de centres» han passat definitivament a la història, segons l'expressió afortunada d'una directora. El bon líder renuncia al protagonisme en benefici de tot l'equip.

Per a això fa falta **donar eines al professorat**, i sobretot als equips directius. Hom no neix ensenyat per dirigir un centre educatiu ni per exercir un lideratge distribuït. Compartir una mateixa visió del centre, tenir clara l'orientació del canvi, saber comunicar el projecte de l'equip directiu i consensuar-lo entre tots, alinear tot el centre prenent com a base què passa a cada aula: el procés d'aprenentatge dels alumnes, veure què pot aportar cada professional i aprofitar el bagatge individual per fer un creixement col·lectiu del centre, basar l'actuació de tots plegats en evidències i no tant en ocurrències... són idees que els directors i directores tenen sobre la seva funció als centres educatius. La tasca és complexa i massa sovint no prou reconeguda.

Certament el lideratge és diferent segons el tipus de centre i el nivell en què escolaritza els infants o joves. Entre el lideratge d'un centre públic i un de privat/concertat; entre una escola bressol, un centre de

primària, un de secundària obligatòria i postobligatòria o un de post-obligatòria hi ha diferències notòries, a banda de la major o menor complexitat en la gestió del dia a dia. Però els directors i directores amb qui hem parlat creuen que focalitzar-se sobre l'aprenentatge, crear equips que comparteixin els processos d'ensenyament a l'aula i compartir una visió del centre, a més de tenir una interrelació amb l'entorn que senti l'escola com a part de la comunitat, haurien de ser les seves tasques i funcions essencials.

Les dues coses en què coincideixen tots els equips directius són a **reclamar més temps** per reflexionar i compartir amb els equips de professionals i a demanar que canviï el paper de l'Administració: en lloc d'«imposar» o de «normativitzar» la relació, **acompanyar els centres** en el seu procés de creixement i millora. Una demanda que, tal com veurem, és potser l'element clau que caldria abordar si hom vol realment una millora dels resultats escolars.

Val a dir que aquestes queixes no són només dels ensenyants de Catalunya. L'autor esmentat abans, Santos Guerra (2002), en enumerar les característiques institucionals pròpies de l'escola, ja es fa ressò d'algunes d'aquestes queixes: «Todas las escuelas reciben un cúmulo extraordinario de normativas que dejan escasos márgenes a los profesionales que trabajan en ellas». Per la seva banda, M. Gather Thurler<sup>3</sup> (2004), recollint els resultats de diverses recerques, denuncia que els directius dels centres educatius passen bona part del seu temps fent tasques que els impedeixen reflexionar. «Como media realizan 150 tareas diarias, el 60% de las cuales son interrumpidas; el 84% de ellas tienen una duración inferior a 4 minutos. [...] Dedicamos mucho tiempo a actividades administrativas y al mantenimiento del orden. [...] A medida que aumentan las demandas procedentes del exterior

3. M. Gather Thurler és professora i investigadora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra. Les seves recerques són sobre el context francès, sobretot. Però creiem que les seves conclusions es poden aplicar també al nostre entorn.

(autoridades...), disminuye la eficacia, a la que va unida una pèrdua de influencia en los problemas de fondo...».

Les reflexions teòriques i el que hom pot llegir en la literatura pedagògica contrasten significativament amb la realitat dels nostres centres. De fet, moltes de les crítiques internacionals cap a factors que obstaculitzen la bona tasca que podrien fer els centres les podem veure exemplificades a casa nostra.

Vet aquí, doncs, una de les paradoxes del canvi educatiu: d'una banda, necessitem els centres per a la millora del sistema educatiu, per proporcionar més i millors oportunitats d'aprenentatge als nostres alumnes i per tenir un sistema més equitatiu. De l'altra, ofeguem els centres amb normativa (com si manant que facin, ja faran), no els deixem respirar i expressem una desconfiança notable cap a la seva feina. Per solucionar la paradoxa, l'Administració proposa «ajudes» (en forma de programes, d'innovacions, de normatives o de canvis curriculars o en l'avaluació) o «sistemes de control» (proves a diferents nivells), que els centres solen viure com a atacs a la seva autonomia i invasions a la professionalitat docent. Aquest panorama no és de cap manera exclusiu de Catalunya. Tal com veurem tot seguit, fa molts anys (almenys uns cinquanta) que hom intenta millorar l'educació incidint sobre els centres educatius i impulsant-hi canvis que portin a millorar-ne els resultats i l'èxit educatiu dels estudiants. Avui, al cap de més de mig segle de temptatives en aquest sentit, alguna cosa n'hem après...

## **QUÈ HEM APRÈS DELS INTENTS DE REFORMA? UNA VISIÓ INTERNACIONAL**

L'any 1966 es va publicar als Estats Units l'informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), en què es demostrava, amb una gran quantitat de dades extretes d'enquestes directes, que el factor principal que condicionava el resultat escolar era l'origen socioeconòmic i cultural de l'alumnat.

És a dir, que la incidència de l'escola era mínima o gairebé nul·la. Aquest informe<sup>4</sup> va generar un autèntic sotrac en la política educativa, tant dels EUA com de la resta del món occidental. Per què esmerçar més recursos en política educativa si al capdavant no s'assolien els objectius d'equitat, integració de les minories i igualtat d'oportunitats? No seria millor invertir aquests recursos en polítiques familiars o d'ajuda directa a les persones?

Arran d'aquest informe moltes mirades es van girar cap als centres educatius intentant entendre què hi passava i per què la seva acció no era prou eficaç per aportar millors resultats i més èxit escolar dels alumnes. Van néixer diverses tendències de política educativa que en anys successius van centrar l'atenció de molts estudiosos. D'una banda, algunes administracions van posar l'èmfasi en el desenvolupament organitzatiu dels centres, amb la hipòtesi que, ajudant els centres a créixer com a organització, seria possible obtenir resultats millors. Aquesta via, però, pel fet que era una via externa al centre, va produir resultats escassos. D'altra banda, es va impulsar el moviment de les escoles eficaçes (*School Effectiveness*), per demostrar que hi havia escoles que sí que aconseguien els resultats que es proposaven, escoles que afegien valor a l'aprenentatge de l'alumnat i que eren «més eficaçes» que d'altres. Hom va estudiar els factors d'aquestes escoles i va determinar que hi havia el que s'anomena *factor centre*: en igualtat de contextos socials, hi ha centres que obtenen millors resultats i més èxit per al seu alumnat. Al mateix temps, un tercer moviment, paral·lel a l'anterior i amb el qual va confluïr, intentava la millora de l'escola (*School Improvement*) centrant-se sobretot en els factors interns, en la dinàmica dels centres: estructures organitzatives, funcionament del procés d'ensenyament i aprenentatge, pensament del professorat com a factor mediador de les propostes de millora que es feien des de fora, etc. Els dos moviments

4. Tal com matisa Murillo (2008), posteriorment a l'informe Coleman es van fer diversos estudis i recerques en què va quedar palès que «el centre sí que importa»; és a dir, que no és el mateix estudiar en un centre o en un altre. Fins i tot hom ha arribat a xifrar en un percentatge entre el 10% i el 25% el pes del centre, és a dir, l'*efecte centre*.



de millora (escoles eficaces i millora de l'escola) van confluïr, als anys noranta i primera dècada del segle XXI, i són encara avui a la base de les propostes de millora actuals, que més aviat parlen de construir capacitats (*capacity-building*) en els centres per a la millora educativa.

L'efecte d'aquests moviments ha arribat fins a nosaltres i algunes de les seves propostes ressonen encara en les mesures de millora que avui intentem d'implementar en els nostres centres. Però sobretot el que venien a demostrar era que, si hom volia un canvi educatiu de veritat, calia canviar en primer lloc el *locus* de la reforma: en lloc de mesures centralitzades i planificades des de fora dels centres educatius, calia avançar en una *gestió basada en l'escola* i dotar els centres de més autonomia per poder prendre les decisions més adequades al seu context.

Mirem-ho amb més detall.

#### a) **El desenvolupament organitzatiu**

Aquest corrent va tenir el seu moment àlgid als anys setanta del segle passat (vegeu Bolívar, 2012) i va ser l'origen de moltes característiques de corrents posteriors. Va néixer com una crítica al taylorisme.<sup>5</sup> Va posar l'èmfasi en el desenvolupament de l'organització, en el nostre cas un centre educatiu, gràcies als recursos externs i interns. S'entén com un procés de canvi planificat (sovint des de fora del centre), que utilitza mètodes

.....

5. El taylorisme, en el món empresarial, s'entén com un corrent que propugna l'organització del treball basat en l'especialització: la feina individual ben feta, cada treballador és com una peça de l'engrenatge o conjunt, que funciona gràcies a la divisió en tasques específiques del procés de producció. En el sistema taylorista, cap treballador té una visió de conjunt del procés ni cap control sobre la totalitat. Traslladant-ho a un centre educatiu, voldria dir que el centre en conjunt funciona perquè cada professor, aïllat a la seva aula, fa la seva feina ben feta i contribueix de manera individual a la millora del conjunt. Podem associar aquesta visió al que alguns autors anomenen «individualisme» o «cel·lularisme» (González, 1990) del treball del professorat en un centre.

d'autoreflexió i d'autoavaluació. S'hi utilitza una metodologia de recerca-acció cooperativa, de manera que es pugui tenir retroacció per a la revisió per part dels professionals mateixos del centre o dels assessors externs. S'analitza l'organització com un tot, en què la clau són les normes i els valors que configuren la cultura del centre. Es busca la participació i el compromís dels implicats, de manera que la revisió col·lectiva de l'acció esdevingui el motor per a la transformació i el creixement de l'organització. L'escola va adquirint un conjunt de capacitats per resoldre els seus problemes: diagnòstic sistemàtic, recerca d'informació i recursos, acció col·laborativa, avaluació del procés de treball, etc.

Això no obstant, el desenvolupament organitzatiu és una teoria intervencionista, de fora cap a dins, tot i que necessita el compromís dels implicats. El canvi sol durar mentre dura l'assessorament extern, de manera que sovint no queden capacitats internes per continuar el desenvolupament de manera autònoma.

#### **b) Escoles eficaces i millora de l'escola**

Aquests dos moviments es van desenvolupar els anys vuitanta i noranta del segle passat, primer de manera independent i posteriorment en una confluència feliç, ja que, en realitat, poden ser complementaris (Bolívar, 2000; Hopkins *et al.* 2014; Murillo i Krichesky, 2015). Es tracta de moviments que han generat també molta recerca per fonamentar les evidències de les pràctiques escolars dels centres educatius.

El moviment d'escoles eficaces (Castro, 2014) va néixer com a reacció contra el determinisme que considerava que el centre escolar no tenia gaire incidència sobre els resultats escolars, els quals eren considerats sobretot fruit del context socioeconòmic i cultural (informe Coleman). El moviment va voler demostrar que, malgrat tot, hi ha centres més eficaços que altres (en igualtat de

contextos); és a dir, centres que marquen una diferència en els alumnes i en els seus aprenentatges. Hom va ressaltar els factors diferencials d'aquests centres més eficaços, sobretot amb relació a l'organització, la cultura i el clima del centre, la qualitat de la interacció dels docents a l'aula i fora de l'aula, la didàctica i la forma de treballar els continguts, etc. Tot i les crítiques que veurem tot seguit, el moviment reivindica la seva preocupació per l'equitat i el progrés de l'alumnat.

La crítica al moviment d'escoles eficaces va venir justament per la seva obsessió pels resultats, entesos més aviat en termes quantitius. Es prenen en consideració els centres i els resultats com una foto fixa, sense explicar quin era el procés de canvi, ni quines estratègies podien ajudar a fer més eficaços els centres, o com fer sostenibles els factors d'eficàcia en el temps... Justament algunes d'aquestes preocupacions eren les centrals del moviment de millora de l'escola, que es desenvolupava en paral·lel al d'escoles eficaces. Alguns trets bàsics d'aquest moviment són la necessitat que el procés de millora sigui adoptat com a propi pels professionals del centre; aprofundir en la millora qualitativa mitjançant l'estudi de casos i altres metodologies de reflexió i anàlisi col·lectives; canviar els processos organitzatius impulsant el treball col·laboratiu del professorat; entendre els centres com a institucions dinàmiques, no pas fixes o estàtiques. El moviment posa l'accent, doncs, en la rellevància dels processos (a l'aula, a l'equip docent, al centre en conjunt), i no tant en els resultats (que són el focus de les escoles eficaces). I busca un objectiu encara ben actual: capacitar els centres amb recursos interns que puguin ajudar a resoldre de manera relativament autònoma els reptes que es vagin presentant en el temps. Alguns dels processos impulsats són ja herència compartida: desenvolupament cooperatiu del professorat, planificació col·laborativa, implicació en les decisions del centre, coordinació com a element estratègic, ús de la

recerca-acció i de la pràctica reflexiva com a metodologia bàsica per al desenvolupament professional, etc.

c) **La gestió basada en l'escola**

Als anys noranta, coincidint amb un cert desencant per la poca eficàcia de les reformes educatives en general i alhora amb alguns postulats del moviment neoliberal (confiança en la pressió del mercat, lliure elecció de centre, publicació de rànquings de centres segons resultats obtinguts en proves estàndards, etc.), hom observa un moviment de descentralització de la gestió i la presa de decisions (Elmore *et al.* 1990). Es comença a parlar d'autonomia dels centres, de canviar les estructures de govern dels centres, de lideratge, de gestió local del currículum, d'optimització dels recursos, de projectes específics i propis de cada centre, de centres més petits, etc. Val a dir, però, que les tradicions de governança en diferents països del nostre entorn són molt diverses: mentre als països nòrdics i anglosaxons hi ha una llarga tradició de descentralització de la gestió educativa, als països del sud, especialment a França i a Espanya, hom ha entès sempre que l'Administració central és qui té tota la responsabilitat de la gestió i resultats dels centres educatius.

En el nostre context, el que podria ser un moviment que permetés que la comunitat local (el barri, el poble...) s'apropriés i es fes seva l'escola, també es percep com un gest de desresponsabilització de l'Administració respecte a les seves obligacions per garantir un servei públic de qualitat i en igualtat d'oportunitats per a tot el territori. Sovint s'ha parlat, des d'una òptica neoliberal, d'autonomia de centres, lliure elecció de centre i privatització del servei educatiu com a mitjans per millorar els resultats del sistema educatiu.

Més enllà d'aquesta crítica, però, el moviment de gestió basada en l'escola ha fet emergir idees que ajuden a capacitar els centres i a avançar en la línia d'entendre els centres com a *organitzacions*

*que aprenen*, ja que han de fer front a nous reptes i demandes, que abans venien resolts per les directrius de l'Administració. O no.

Ara bé: la mera descentralització administrativa de competències —la gestió basada en l'escola— no assegura, ni de bon tros, una millora dels resultats o dels processos educatius. De vegades ben al contrari: tal com assenyalen alguns autors (Bolívar, 2000), aquest pretesa «autonomia de gestió» pot donar peu a més desigualtat entre uns centres i uns altres, a més inequitat entre l'alumnat d'un centre i d'un altre. Seria ben ingenu creure que l'autonomia per si sola pot comportar una millora de la institució escolar, com assenyalen molts autors (Bolívar, 2015a; Muriillo i Krichesky, 2015). Sense l'acompanyament de recursos, suport i formació, la simple descentralització pot ser una reproducció de les condicions de l'entorn, amb més dificultats per als professionals i per al canvi educatiu.

Per això, hom critica que aquest corrent no sempre posi l'èmfasi en el que és el focus de la institució: el procés d'ensenyament i aprenentatge. De fet, Fullan (1991), després d'estudiar diversos centres, conclou que una cosa és modificar la forma de govern o de presa de decisions (que pot induir a més participació del professorat), i una altra ben diferent tocar el nucli del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat, que és, al capdavant, el que farà millorar l'educació. Si hom pren el procés d'autonomia com un fi en si mateix, no hi haurà millora en els resultats o en l'èxit escolar. L'autonomia és, doncs, una condició necessària, però no suficient. Per a Fullan (1995), «La agenda del aprendizaje (de los estudiantes) y las condiciones de aprendizaje (del profesorado) son dos caras de la misma moneda» (citada per Bolívar, 2000).

Tanmateix, les relacions entre la pràctica docent i l'estructura organitzativa es troben mediades per la cultura escolar, és a dir,

per les normes, creences, coneixements i destreses del professorat. Per tant, no n'hi ha prou de reestructurar l'escola, també cal reescriure la cultura escolar. Per això alguns autors han proposat fer un procés reorganitzador a la inversa: veure primer quines necessitats té el professor a l'aula per desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge i organitzar de manera conseqüent el centre per satisfer aquestes necessitats: treball a fons en els equips docents, pràctiques col·laboratives entre el professorat, recursos per a la dinàmica a l'aula, etc. Si l'objectiu és la millora de les pràctiques docents, examinem primer què necessiten aquestes pràctiques i com es pot donar suport a la millora del procés d'ensenyament (professorat) perquè millori el d'aprenentatge (alumnat).

#### d) **Escoles que aprenen**

En aquest context, i sota l'impacte d'una obra de referència de P. M. Senge (1998; primera versió en anglès de 1990), neix un nou corrent batejat com *les escoles, organitzacions que aprenen*. La idea seria trasplantar al context educatiu les propostes formulades per Senge i altres autors per al món empresarial i econòmic. Hom parteix de la concepció que l'escola, com a organització, és un conjunt viu, format per individus que, treballant de manera col·laborativa, poden adquirir coneixements sobre la seva funció diària (aprenentatge dels alumnes) i el funcionament organitzatiu.

En el camp de l'educació i de la gestió dels centres educatius l'aprenentatge organitzatiu també ha proveït una bibliografia ben abundosa, que ens ha deixat idees força interessants i dignes de ser tingudes molt en compte. Tanmateix, també ha generat crítiques per la dificultat d'adaptar al món de l'educació idees i propostes nascudes en àmbits molt allunyats tant en objectius, com en forma de treballar (Bolívar, 2000). Simplificant molt, Garvin (1993; citat per Bolívar, 2000) en fa aquesta valoració: «¿Tono idílico? Absolutamente. ¿Deseable? Sin duda.

Pero, ¿nos proporciona un marco para la acción? Difícilmente». Citant Fullan (1995), podem dir «que las escuelas deban llegar a ser organizaciones que aprenden, es un feliz enunciado, pero un sueño lejano».

Malgrat tot, els mateixos autors (especialment Bolívar) proposen que «l'escola com a organització que aprèn» sigui una idea del que «hauria de ser». És a dir, un desideràtum que ens empeny a millorar el funcionament de l'escola de manera que realment esdevingui un conjunt de persones que aprenen, individualment i com a grup, de l'experiència pròpia, de la teoria i de les aportacions d'altri, de manera que l'aprenentatge generi nou coneixement que permeti realment millorar l'essència de l'escola: l'aprenentatge dels alumnes. Entre altres raons, perquè aquesta proposta apel·la a recursos interns de l'escola mateixa: el saber dels professionals, situa en un punt neuràlgic els factors estructurals dels centres (cultura de cada centre, normes internes, interacció entre els professionals i l'alumnat...) i perquè proposa un mètode de treball cooperatiu i reflexiu dels seus professionals que els pot capacitar (apoderar) per assolir els objectius de l'ensenyament i aprenentatge.

#### e) **Construir capacitats a cada centre**

La darrera tendència mundial per a la millora dels centres educatius ha nascut al tombant de la primera i la segona dècades del segle XXI. Com diu Bolívar (2015a), «Perdida la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar por sí solos la educación», és a dir, desenganyats tant del canvi dirigit des de fora dels centres (canvi extern o vertical), com també de la simple descentralització de competències o autonomia de centres (els efectes de la qual tampoc no han donat els fruits que hom esperava), s'han tornat a focalitzar les propostes de millora amb una mirada interna del que passa als centres. És a dir, l'escola, cada escola en concret, ha esdevingut de nou el centre i eix de

tota millora del sistema educatiu. No pas deixant que s'espavili pel seu compte, sinó amb el suport i ajuda externa per dinamitzar processos de canvi i millora que apoderin els professionals que hi treballen i l'organització en conjunt.

L'alternativa a les propostes fallides dels corrents anteriors ha estat el que hom sol conèixer amb la denominació de *construcció de capacitats locals* (*capacity-building*), que suposa una nova mirada sobre els centres, a partir d'entendre'ls com a organitzacions capaces de créixer i d'aprendre de la seva pròpia experiència, si cal amb l'acompanyament de l'Administració, al capdavant responsable que el servei educatiu sigui equitatiu i eficaç. Es tracta, en primer lloc, de centrar-se en la missió fonamental dels centres: **l'aprenentatge dels alumnes**. Però d'entendre, en segon lloc, que la millora d'aquest aprenentatge comporta també un **aprenentatge del professorat**, que esdevé la peça clau per implementar qualsevol millora o innovació pedagògica que faci canviar els resultats de l'aprenentatge i l'èxit escolar dels alumnes. Aprenentatge de l'alumnat i compromís del professorat per continuar aprenent són els dos pilars bàsics que, units a un **lideratge distribuït** per part de l'equip directiu i de tot el professorat, poden fer canviar realment els centres educatius en els factors clau: **la cultura del centre, la distribució de rols i la implicació i compromís del professorat**. Una altra raó per abonar la construcció de capacitats dels centres és fer duradora en el temps la millora dels resultats i de l'èxit educatiu, és a dir, **la sostenibilitat dels canvis**, més enllà de les persones concretes que avui configuren la institució escolar. Perquè aquesta construcció de capacitats sigui efectiva, cal disposar tant de suport extern com d'una certa pressió en el retiment de comptes.

Hom sol assenyalar tres dimensions en la construcció de capacitats internes del centre (Bolívar, 2015a, citant Stoll, 2013): personal, interpersonal o col·lectiva i organitzacional.



- *Capacitat individual* es refereix a la capacitat dels individus per (re)construir de manera activa i reflexiva el coneixement a partir de les dades de la realitat.
- *Capacitat interpersonal* d'un grup o col·lectiu fa referència a una reconstrucció i aplicació del coneixement a partir de pràctiques col·laboratives entre els professors. Pressuposa una visió compartida de l'aprenentatge i del paper del docent.
- *Capacitat organitzacional* té a veure amb les condicions culturals i estructurals del centre que donen suport al desenvolupament de les capacitats personals i interpersonals. Aquesta capacitat va associada sobretot a un lideratge que estimuli, comparteixi i ajudi les capacitats anteriors.

Per tant, la construcció de capacitats implica sobretot la creació de condicions, experiències i oportunitats per al desenvolupament de l'escola com a *comunitat professional d'aprenentatge*, com a *organització que aprèn*. D'acord amb Fullan i Quinn (2015), la construcció col·lectiva de capacitats, a través d'una cultura de col·laboració, enfocada a promoure l'aprenentatge de l'alumnat, és realment el cor de la transformació del sistema (observem que s'hi situa tant l'aprenentatge de l'alumnat, com la col·laboració entre professionals —que també aprendran— com a centre de tot el procés de transformació).

## **CONCLUSIONS (PROVISIONALS) DELS MOVIMENTS DE LA MILLORA DELS CENTRES EDUCATIUS**

Els diferents moviments revisats tenen alguns trets en comú. D'una banda, el centre ha esdevingut el nucli clau per a una millora global del sistema: tant en termes de resultats formatius, com d'èxit educatiu. Sense menystenir les mesures que afecten tot el conjunt del sistema (mesures macro), ni les propostes adreçades al professorat en conjunt o les reformes curriculars (mesures micro), si hom no té en compte que

tant les unes com les altres han de ser implementades en unes organitzacions específiques (escoles, centres educatius), en les quals hi haurà una determinada cultura i uns professionals que les han de tirar endavant, pot ser que les mesures més ben intencionades fracassin o no tinguin l'èxit que hom esperava (hem vist a casa nostra reformes d'allò més ben intencionades, com la LOGSE mateixa (1990) o el programa 1 x 1 (2009) d'introducció d'ordinadors a l'aula, que per no haver tingut en compte aquest aspecte, entre d'altres, no va tenir els resultats esperats —de vegades fins i tot va generar reaccions contràries). Les mesures de política educativa, doncs, han d'estar alineades tenint en compte que caldrà implementar-les en entorns complexos, de vegades contradictoris, formats per persones que en faran una lectura d'acord amb la cultura del centre i amb el seu propi coneixement previ...

Però més enllà d'aquesta constatació del paper important dels centres, el moviment de millora dels centres educatius dels darrers cinquanta anys ens ha ensenyat unes quantes lliçons que no podem oblidar:

- a) La necessitat de (re)situar al centre del debat **el procés d'aprenentatge de l'alumnat**, especialment a l'aula, on sol desenvolupar-se la major part de l'activitat formal educativa. Com aprenen els alumnes (a les diferents edats)? Com podem organitzar la interacció adult-grup-alumne de manera que l'aprenentatge esdevingui efectiu i durador?
- b) La importància de **l'aprenentatge professional dels docents**. Més enllà de la formació inicial, certament «el mestre es fa» mitjançant la pràctica quotidiana. Però no pas per la simple pràctica, sinó per un procés de reflexió sobre aquesta pràctica. I encara per un procés de reflexió conjunt amb altres professionals, tal com direm a continuació. Però posar el focus sobre l'aprenentatge professional ha estat un dels guanys més importants de tot el moviment de millora de les escoles. Subratllar la rellevància de l'aprenentatge continuat dels docents, no pas (ni sobretot) en cursos externs al centre, sinó per mitjà d'un procés de reflexió en el mateix lloc de

treball, i mostrar a través d'evidències inqüestionables que aquesta és la via més efectiva per a la millora dels resultats de l'aprenentatge de l'alumnat, ha estat un guany enorme del qual abans poc s'havia parlat. I del qual encara ara la mateixa Administració no sembla haver parat compte.

- c) Tal com hem insinuat, l'aprenentatge dels professionals no és un procés individual(ista), al marge del context, sinó un procés situat i que ha de fer-se de manera col·laborativa entre els professionals del centre educatiu. Alguns autors (Fullan, 2004) han parlat de «**desprivatitzar el procés d'ensenyament**»; és a dir, d'«obrir les aules» i fer transparent el que hi passa, de compartir les pràctiques escolars entre els diferents professionals del centre, per sotmetre-les a una reflexió conjunta i trobar, entre tots, formes de millora d'aquestes mateixes pràctiques. Però aquest punt és encara lluny de l'abast de la majoria de centres, tot i que és el que realment ajuda els centres a construir capacitats sostenibles de canvi i millora.
- d) El resultat dels dos punts anteriors es pot resumir en la creació de **comunitats professionals d'aprenentatge**, una de les etiquetes més corrents arreu per sintetitzar aquest procés en el qual els professionals d'un centre educatiu comparteixen les seves experiències d'ensenyament, indaguen de manera col·laborativa solucions als problemes (a partir de la teoria, de l'experiència pròpia, del treball en xarxa amb altres centres...), implementen les solucions i retornen a la reflexió en un cicle de millora continuada. Vist des d'aquesta perspectiva, els centres posarien realment les bases per ser *organitzacions que aprenen*.
- e) En aquesta línia, la literatura pedagògica també ha formulat propostes sobre quina hauria de ser l'estructura organitzativa per als centres que vulguin esdevenir realment una comunitat professional d'aprenentatge. O almenys ha subratllat alguns aspectes que ho facilitarien. D'una banda, una **autonomia real de funcionament** (no pas una «autonomia vigilada», amb pàgines i pàgines de normativa que expressen una desconfiança cap als

centres educatius), que permeti que el centre focalitzi el procés de reflexió sobre les pràctiques d'aula. I de l'altra, un **lideratge pedagògic** per part de la direcció, dels equips directius, dels responsables dels diferents equips (de cicle, de departament, etc.), en què s'impulsi, abans de tot i amb el temps que hi calgui, la reflexió sobre la pràctica docent a l'aula.

- f) I finalment, el moviment de millora de l'escola també és el responsable d'haver subratllat el **treball en xarxa** dels centres educatius de cara a la millora de les pràctiques d'aula, del funcionament organitzatiu i de l'aprenentatge dels mateixos professionals dels centres que formen una determinada xarxa o associació de centres. Aprofitant sens dubte els avantatges de la globalització i de les tecnologies de la informació i la comunicació, els centres de gairebé tots els països han posat en marxa xarxes d'índole diversa i amb finalitats molt variades, que sens dubte han contribuït a estendre innovacions, pràctiques eficaces, projectes conjunts, etc.

## EL CANVI EN ELS CENTRES

### Procés i dificultats del canvi

La literatura pedagògica ha mostrat a bastament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons del sistema educatiu, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a factors com l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Tal com hem vist, el que hom anomena *l'efecte centre* és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent.

Molts autors s'han preguntat quines mesures realment caldria implementar per a una transformació del sistema educatiu: per fer-lo més

adaptable als canvis socials, més equitatiu, més capaç de donar resposta als reptes de la societat d'avui i, sobretot, de demà; i per obtenir millors resultats.

Abans, però, hom s'ha interrogat sobre les causes d'aquests fracassos. És a dir, quines són **les barreres que impedeixen el canvi educatiu**? On es troben els obstacles? Sense identificar on hi ha les dificultats que fan difícil o impossibiliten el canvi, serà difícil formular propostes que puguin ajudar a millorar el sistema en conjunt. Sense una anàlisi aprofundida de les causes que impedeixen més i millors aprenentatges, millors resultats, millores generals del sistema o més equitat i excel·lència, proposar noves mesures serà potser com abocar aigua en un cistell foradat (certament, les causes es troben també en els contextos socials: família, entorn, etc. Però aquí ens referim a les causes que podem imputar al centre educatiu i a l'acció dels professionals a l'aula).

Quan hom segueix el recorregut de les propostes fetes des de l'Administració (una reforma educativa o la introducció d'ordinadors de forma massiva, tant se val), o les mesures basades en proposar actuacions concretes d'aula (com ara les «receptes» que es poden donar en molts cursos de formació), hom s'adona que la majoria d'aquestes propostes van adreçades, d'una banda, a individus —generalment professorat—, que tenen un pensament i unes creences sobre la seva professió.<sup>6</sup> Tanmateix, els mestres i professors no treballen sols i aïllats, sinó en centres o comunitats, de manera que sovint la seva visió del que és la professió i del que cal fer a l'aula es troba mediada i influïda clarament per la cultura dominant al centre. L'acceptació o el rebuig de les mesures proposades per l'Administració o suggerides per la formació del professorat topen en primer lloc amb la cultura dels centres

.....  
 6. Aquesta constatació va generar el darrer terç del segle passat tota una línia de recerca i reflexió entorn del *pensament del professorat*. Val a dir que l'anàlisi era ben correcta i que se'n van poder treure moltes lliçons. Vegeu-ne una obra pionera: Marcelo (1987).

educatiu. En aquest punt és on es lliura la batalla per a l'acceptació o rebuig de les propostes.

Tal com hem vist, molts autors, situats ja en la perspectiva del centre com a eix del canvi, van teoritzar sobre la *gestió del canvi*, entesa com una planificació racional d'objectius i metes, acompanyats de recursos i estímuls per al canvi. Això no obstant, el canvi desitjat o previst tampoc no s'ha aconseguit. O ha estat merament superficial. Tal com assenyala Bolívar (2000), aquest canvi programat des de fora dels centres és una fal·làcia, que novament aboca a un fracàs de cara a millorar els resultats. Citant autors americans (Beer, Einsenstat i Spector, 1990), Bolívar conclou que s'ha viscut de «la creència que programes de cambio diseñados por un equipo central (nuevas metas, contenidos, cursos de formación, etc.) puedan alterar la estructura organizativa y el trabajo en los centros. Justamente dar directivas es el mejor modo para que no tenga lugar».

El problema real probablement és l'orientació del canvi: de fora cap a dins, en lloc de dins cap a fora dels centres. És a dir, el professorat i, en general, els centres educatius no «accepten» les mesures externes, que veuen com a «imposades» des de fora. I tot i que pot semblar, a ulls d'un observador extern, que es compleix amb la normativa establerta, la realitat mostra que la resistència als canvis planificats i induïts des de l'Administració és tan gran que pràcticament hi ha una incidència mínima en la pràctica quotidiana a l'aula o en el funcionament quotidià dels centres educatius.

Des del final del segle passat, doncs, s'ha situat el focus del canvi a l'interior dels centres educatius. Hom propugna la necessitat que siguin els centres mateixos els qui s'*apoderin* del canvi, se'l facin seu i, amb ajuts i recursos externs, el facin efectiu, l'implementin. Situats en aquesta perspectiva, van néixer línies interessants que han impregnat la literatura pedagògica sobre el canvi en educació: la investigació-acció cooperativa, el centre com a unitat de canvi; formació i

innovació basada en el centre; el centre com a *comunitat d'aprenentatge*; el canvi com a aprenentatge col·lectiu...

A partir d'aquestes línies, es podrien formular diverses propostes per ajudar a la transformació i canvi profund dels centres educatius. En una primera síntesi provisional, es podrien enunciar així:

1. Per millorar un sistema educatiu, no són suficients mesures globals, a un nivell macro, de sistema —tot i que poden ser necessàries per subministrar un marc de referència general. Tampoc no són prou eficients les mesures que pretenen incidir en el terreny d'aula, tot i que sens dubte poden ajudar a fer el canvi profund que es necessita i donar eines al professorat per a la millora real del procés d'ensenyament i aprenentatge, que és el cor del sistema.
2. El més efectiu és impulsar el canvi en l'àmbit del centre educatiu. Aquest canvi pot obeir a diversos orígens: un projecte d'innovació, resoldre una situació problemàtica en què es troba el centre, participar en una xarxa de centres que impulsen determinades millores o projectes, etc.
3. Però, sigui en el format que sigui i tingui l'origen que tingui, el canvi ha de ser *internalitzat*. És a dir, ha de ser tota l'organització que se l'ha de fer seu, l'ha de viure com un projecte propi que ajudarà a millorar la tasca dels professionals i facilitarà millors experiències educatives als alumnes. Es tracta, al capdavant, de dotar els centres d'una «metacapacitat» per poder resoldre per ells mateixos els problemes estructurals (organitzatius, didàctics, d'aprenentatge), és a dir, d'una capacitat interna per al canvi (Bolívar, 2000). Per això hom parla de «construir capacitats en el centre».
4. El canvi ha de ser profund i ha d'afectar el nucli dur de la missió d'un centre: l'educació de l'alumnat i especialment el seu procés d'aprenentatge. Sense aquest requisit, els canvis poden ser merament operacionals, no estructurals, de manera que a la llarga s'esvaeixen i no són sostenibles.

5. Ara bé: per aconseguir un canvi en profunditat i per fer possible que els centres es dotin de les capacitats internes per al canvi, cal que l'organització «aprengui» noves formes de gestionar els processos interns: des del procés d'ensenyament a l'aula, fins al funcionament i la interacció entre els professionals que hi participen. Cal que el centre esdevingui *una organització que aprèn, una comunitat professional d'aprenentatge*.
6. Certament alguns programes exteriors a l'escola —com ara les mesures aglutinades entorn dels plans d'autonomia de centres (des de 2004) o la formació basada en la reflexió sobre la pràctica (2005) i altres— han impactat en el seu funcionament i han ajudat segurament a replantejar tant aspectes organitzatius com aspectes estructurals relacionats amb el procés d'ensenyament i aprenentatge. El llegat i el pòsit deixat per aquests programes en els centres, però, no ha estat gaire estudiat. Segurament que hom podria afirmar que cada centre ha adquirit un perfil propi, resultat de la interacció de la dinàmica pròpia amb les pressions externes (de l'Administració, de l'entorn social, de la relació en xarxa amb altres centres...).

## Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?

D'acord amb un estudi de l'ICE de la UAB (2015),<sup>7</sup> generalment el canvi adopta forma de pregunta que interpel·la tota l'organització. Els canvis profunds intenten respondre preguntes sobre aspectes estructurals dels centres educatius i es concreten en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. No apunten només a «millorar resultats» (tot i que és un punt important), sinó a transformar en profunditat tota l'organització. El mateix document esmentat estableix que hi ha dos tipus

.....

7. Grup de treball ICE UAB (2015). *Document global 2013-2015*. El text fa referència a la innovació. Però creiem que les seves afirmacions valen per a qualsevol canvi profund o transformador d'un centre educatiu.



de factors que inciten els centres a formular-se preguntes: factors externs i factors interns.

- Factors externs: Provenents de l'entorn. Es tracta d'inputs que poden arribar de l'entorn social mateix (contrast entre el projecte educatiu del centre i les demandes o necessitats del context social o educatiu); de l'entorn educatiu o de l'Administració (serveis educatius, inspecció...), dependent de la interacció entre el centre i aquest entorn; o de la participació en xarxes educatives; etc.
- Factors interns: A partir d'un cercle de millora contínua (acció-avaluació-reflexió-innovació-acció), el centre adopta una actitud proactiva de millora en forma de pregunta que interpel·la tots els professionals i la comunitat educativa. Ara bé: aquest procés, s'assenyala, és propi de «centres madurs», que ja disposen de mecanismes d'autoavaluació i avaluació interna, sustentats en protocols eficaços que permeten obtenir, tractar i inferir la informació sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta doble procedència, però especialment la dels factors externs, ja dona **una primera possibilitat d'incidir en el procés de canvi dels centres educatius**. Tot i advertir que el canvi no començarà realment fins que l'organització no s'autoformuli una pregunta que pugui ser la palanca que indueixi a canvis profunds en la seva estructura, val la pena tenir en compte totes les possibilitats d'incidència.

Entorn d'aquesta pregunta els equips directius tenen un paper clau per bastir i liderar un projecte global de transformació del centre. Tanmateix, aquest projecte ha de ser compartit per tota l'organització —almenys pels professionals que hi treballen— per ser realment eficaç. Altrament, si no és compartit, el projecte de canvi es pot veure fàcilment bloquejat.

En aquest procés de compartir un projecte (i una visió determinada de l'escola o centre educatiu), hi tenen **un paper clau els coordinadors dels diferents nivells**. El document de l'ICE UAB (2015) crida l'atenció sobre

un fet que sol passar inadvertit en la literatura científica: «el paper dels responsables intermedis de l'organització educativa. El seu perfil i la seva implicació amb el projecte [...] seran determinants per mantenir l'equilibri entre la fidelitat a les prioritats estratègiques i una implementació sensible a les característiques de l'alumnat i del professorat del seu equip docent».

Els equips docents, formats per professors de diferents grups d'alumnes o de diferents especialitats, són els responsables últims d'implementar les prioritats estratègiques assenyalades en el projecte i consensuades entre tots els professionals. En aquest procés d'implementació, tal com s'assenyala en el document de l'ICE UAB (2015), caldrà tenir en compte que «compartir prioritats [...] exigeix formulacions prou flexibles per fer-les viables en contextos diversos. Per això les prioritats estratègiques s'han de formular en termes criterials i deixar als equips docents i als seus professionals la concreció final».

## **BASES PER A UNA PROPOSTA DE MILLORA AMB ELS CENTRES COM A EIX**

### **L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola**

Qualsevol innovació o millora en els centres educatius ha de tenir, d'acord amb la missió de l'escola, com a nucli central l'aprenentatge dels alumnes. Els canvis organitzacionals, les modificacions que s'hi introdueixin, els recursos i la formació s'han d'orientar cap a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge, però posant el focus sobretot en objectius d'aprenentatge per a tot l'alumnat. Entorn d'aquesta fita ha de girar tot el centre: tot l'equip directiu, els equips docents, els diversos professionals que treballen al centre, les famílies, etc.

Ara bé: què entenem per aprenentatge? I a què ens referim quan parlem de «millorar el procés d'aprenentatge»? Sembla obvi que els diferents

professionals que exerceixen la seva tasca d'ensenyar en un centre educatiu poden lògicament tenir diverses concepcions sobre què vol dir aprendre. Això no obstant, és important que hi hagi una visió compartida i, sobretot, que s'afavoreixi la interacció i l'intercanvi de punts de vista sobre aquest eix central per part de tots els professionals del centre.

Les diverses concepcions i propostes per conceptualitzar el procés d'aprenentatge en entorns educatius van ser objecte, com hem vist pàgines enrere, d'una revisió i posada al dia excel·lents per part d'un grup nombrós d'especialistes d'arreu del món en la publicació de l'OCDE (2010), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Sota la coordinació de H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, el text analitza a fons les diferents facetes del que s'entén avui, a la literatura científica, per aprenentatge. I, tal com ja hem vist, els autors van fer l'esforç per sintetitzar la proposta en set principis, que, basats en evidències científiques, donen una orientació clara de com afavorir l'aprenentatge educatiu als centres escolars. Aquests principis es poden enunciar en els termes següents:<sup>8</sup>

1. L'alumnat és el centre de l'aprenentatge.
2. L'aprenentatge és de naturalesa social.
3. Les emocions són part integral de l'aprenentatge.
4. L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals.
5. L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge.
6. L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge.
7. Aprendre és construir connexions horitzontals.

Tenir eines com aquesta publicació facilita sens dubte la confluència de punts de vista i l'intercanvi professional entre el professorat d'un centre educatiu. Per això, proposem que els centres adoptin els principis de l'aprenentatge com a base o hipòtesi de partida per a la seva

.....  
**8.** Utilitzem la formulació adoptada per la Fundació Bofill a la *Guia professional* (2012) sobre *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*.

pràctica i l'intercanvi amb els altres professionals del centre. No es tracta de sacralitzar un text o uns enunciats (com sovint passa en educació), sinó de prendre les formulacions dels *set principis* i, sobretot les evidències que hi ha al darrere i les sustenten, com a punt de partida per a la intervenció a l'aula, d'una banda, però sobretot per a l'intercanvi d'idees, creences i pensaments sobre què és aprendre i quina és la millor estratègia d'ensenyament o d'intervenció a l'aula i a l'entorn per afavorir l'aprenentatge. Justament aquesta devia ser la pretensió dels autors del llibre que comentem en posar com a subtítol: *Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica*.

D'altra banda, aquests principis, tal com han estat enunciats, contenen elements fàcilment identificables amb les diverses ciències de l'educació: amb la psicologia de l'aprenentatge, amb la sociologia de l'educació i amb la pedagogia educativa. La seva virtut, però, és que integra les evidències de nombroses recerques i de gran nombre de pràctiques professionals, de manera que molts professors hi poden trobar un reconeixement de les seves pràctiques quotidianes a l'aula. Però, a més, faciliten també reflexió sobre canvis o millores en el procés per optimitzar la intervenció educativa a l'aula i a l'entorn escolar.

## **Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge**

El nucli de la nostra proposta arrenca d'una reflexió feta, entre d'altres, per Hopkins *et al.* (2014), en la qual, després d'una àmplia revisió de les diferents propostes de canvi i millora dels centres, es conclou que s'ha obert una nova fase caracteritzada per la *construcció de capacitats per a l'aprenentatge* a cada centre educatiu.

Hom entén per 'construcció de capacitats' el fet de dotar els centres educatius (i sobretot els seus professionals) d'habilitats i estratègies que permetin no solament fer canvis puntuals, sinó fer sostenible la

voluntat de canvi i d'adaptació a les demandes de la societat (o de l'entorn) en el futur en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Per tant, sota la fórmula de 'capacitar els centres' s'inclouria, d'una banda, dotar-los, de recursos per iniciar i implementar els canvis necessaris previstos en el projecte educatiu; però, de l'altra, donar eines per fer nous canvis o adaptacions en el futur, de manera que les millores siguin sostenibles.

Bolívar (2015) cita Harris (2011) per aclarir en què consisteix aquesta capacitat dels centres: «la creación de capacidades requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos para mejorar la práctica mediante el apoyo mutuo, la responsabilidad y los retos compartidos». En definitiva, es tracta d'un procés d'«apoderament» dels professionals del centre per tal que esdevinguin els actors principals del canvi, pensant sempre que ha de tenir com a eix fonamental la millora dels aprenentatges de tot l'alumnat.

Aquesta nova mirada sobre els centres i els seus professionals és objecte, en aquests moments, de nombroses recerques i estudis internacionals. Però, més enllà d'aquesta consideració, a Catalunya fa temps que disposem d'eines per dur a terme aquest procés, ja que també fa anys que hom s'ha adonat que els canvis induïts des de l'exterior (Administració, inspecció, serveis educatius...), tinguin la forma que tinguin, no poden reeixir sense la voluntat explícita i la visió compartida dels professionals dels centres. O dit altrament: quan els canvis neixen de l'interior dels centres són més efectius, enriqueixen molt més els professionals i produeixen efectes més beneficiosos sobre la comunitat educativa del centre.

A continuació esmentem dues d'aquestes eines: la *formació basada en la pràctica reflexiva* i l'*autoavaluació*. Ambdues són clau en el procés de transformació a fons d'un centre educatiu, ja que són les que permeten situar-se en la línia d'una organització que aprèn, i constituir una veritable *comunitat d'aprenentatge*.

a) **La pràctica reflexiva, com a eina clau per al desenvolupament professional**

En aquest procés de capacitació del centre educatiu hi té un paper clau i primordial l'aprenentatge que els professionals docents puguin realitzar en l'àmbit mateix del centre. Aquesta experiència ha de girar entorn de la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Però és en aquest procés quan el centre començarà a esdevenir *una organització que aprèn*, de tal manera que es converteixi en un espai pedagògic per a tothom: per a l'alumnat, però també per al professorat.

A Catalunya, des de fa uns quinze anys disposem d'una eina valuosíssima per a la transformació dels centres educatius en *organitzacions que aprenen: la formació basada en la pràctica reflexiva*.<sup>9</sup> Impulsada inicialment pel Departament d'Ensenyament, sota el lideratge de la professora Olga Esteve, la seva difusió ha estat notable i avui és adoptada com a eina per al canvi en profunditat en molts centres educatius, així com pels organismes i entitats dedicats a la formació del professorat.<sup>10</sup>

Fonamentalment la pràctica reflexiva es presenta com «una metodologia de formació que té com a elements principals de partida les experiències de cada docent en el seu context i la reflexió sobre la pròpia pràctica. Es tracta d'una línia formativa que parteix, per tant, de la persona i no pas del saber teòric i que té en compte l'experiència personal i professional per a l'actualització i la millora de la tasca docent. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la

9. Es poden trobar molts dels materials generats a la pàgina web del Departament d'Ensenyament: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/index](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index). Vegeu també Esteve (2011, 2013, 2015, 2017 i 2018); Esteve i Carandell (2009 i 2011); i Esteve *et al.* (2010).

10. Vegeu per exemple la publicació ICE UAB (2017). *El centre que aprèn. Reflexions sobre processos d'innovació i de canvi en nou centres educatius*.

pedagogia, pretén també que el professorat sigui capaç d'auto-formar-se perquè converteix (o pretén convertir) la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat de cada dia», segons s'explicita en la pàgina web del Departament d'Ensenyament abans esmentada.

El procés de reflexió sobre la pràctica pròpia, compartida amb la resta de professionals i desenvolupada en el mateix lloc de treball o centre educatiu, dona una capacitat als professionals docents allunyada de les directrius o pressions externes. Situa el professorat en un rol diferent: ja no és vist com a executor més o menys passiu de consignes externes, sinó com a professional que, d'acord amb el seu context concret i tenint en compte l'aprenentatge de l'alumnat com a objectiu primer i central de la seva tasca, busca la millora del seu procés d'intervenció a l'aula compartint reflexions, propostes, encerts i errors amb la resta de professionals del centre. El procés de reflexió enceta un cercle virtuós en què es combina l'experiència, la reflexió, la proposta d'acció, l'acció, l'avaluació i, de nou, la reflexió...

Tanmateix, aquest procés no se sol activar només des del centre mateix, ja que sovint la dinàmica interna fa difícil que s'estableixi una cadena de confiança entre els professionals mateixos. Per això, a demanda del centre, les intervencions externes poden contribuir a iniciar el procés i, de mica en mica, ajudar el centre a apoderar-se de les habilitats i recursos necessaris per trobar els camins de canvi i transformació, centrats sobretot en la millora de l'aprenentatge dels alumnes.

Val a dir que aquest procés de pràctica reflexiva té «beneficis col·laterals» importants: canvis en la dinàmica i en el clima dels centres, reestructuració profunda del pensament i les creences del professorat, perfils de professionals més crítics, desenvolupament professional, millora de les relacions amb l'entorn, etc.

Però sobretot caldria destacar que el centre esdevé una veritable «comunitat de pràctica». L'estudi de l'ICE UAB (2017), *El centre que aprèn...*, constata que els centres analitzats «mostren un fort sentit de comunitat i una sòlida identitat col·lectiva. Consideren fonamental compartir el que fan, i aprendre els uns dels altres per tal d'actuar de manera comuna».

Bolívar (2015a) assenyala que la construcció de capacitat implica «crear las condiciones, oportunidades y experiencias para el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje». I citant Fullan i Quinn (2015), conclou que «Esta construcción de capacidades colectiva, [...] está en el corazón de la transformación del sistema». I Krichesky i Murillo (2018), després d'analitzar les dificultats que comporta la col·laboració entre docents, conclouen que «La colaboración puede resultar estratégica para el docente en la medida en la que lo nutra de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión. Por ello los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos [...], las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática. [...] es un camino necesario para estimular la capacidad de cambio e innovación en las escuelas».

En síntesi, l'impuls de la formació basada en pràctica reflexiva ha ajudat a la transformació dels centres educatius en la línia de millorar l'aprenentatge de l'alumnat, a més d'activar altres beneficis professionals i col·lectius als centres i als professionals que hi han participat. Per això, podem fer nostres les paraules del Grup de Treball de l'ICE de la UAB (2015): «...la millor manera que té el centre d'aprendre, és a dir, de construir el seu projecte [és] la pràctica reflexiva. La pràctica reflexiva és el referent teòric més idoni per tal que un centre s'endinsi en el procés sense fi que comporta el cercle virtuós de la millora contínua».



Crear les condicions idònies de temps i d'espai i facilitar els recursos i les persones (externes) als centres que vulguin iniciar una transformació en profunditat mitjançant aquesta metodologia de formació reflexiva sobre la pràctica seria realment situar-se en el procés de millora global del sistema educatiu de Catalunya.

**b) L'autoavaluació i l'avaluació interna, com a reguladora del procés de millora**

Associat al procés de millora basat en la reflexió sobre la pràctica, diversos autors, per exemple, Bolívar (2016), reclamen la posada en marxa de processos d'autoavaluació i d'avaluació institucional per tal de capacitar els centres educatius per a la seva millora des de dins, amb la participació de tots els actors implicats.

Sovint aquesta avaluació institucional s'inicia amb la revisió interna del centre que «parte de un diagnóstico inicial [...] que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartidos por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción» (Bolívar, 2015b).

Però l'autoavaluació basada en evidències que mostrin realment quin és el procés d'aprenentatge dels alumnes i les dificultats per culminar-lo amb èxit és una exigència de la pràctica reflexiva mateixa. I aquí cal entendre la formació no pas com una pràctica certificadora (a què estem massa acostumats en els processos d'ensenyament i aprenentatge), sinó com una activitat formativa i formadora. El Grup de Treball ICE UAB (2015) conclou que «l'avaluació és, abans de res, una eina per a la identificació d'idees prèvies dels implicats en el procés d'innovació o millora, una eina per anticipar i compartir els objectius del procés, una eina per fer un seguiment de la implementació [...] i una eina per identificar els resultats tant del procés innovador [...], com per valorar l'oportunitat de fer una incorporació sostenible de la millora [...] al projecte de centre».

L'avaluació interna dels centres pot ser una eina molt poderosa per a la millora. Però sobretot és un instrument bàsic per al seu aprenentatge, per a l'aprenentatge de tota l'organització. Realment es tracta d'un procés que pot arribar a ser molt complex. Santos Guerra (2002) cita 15 característiques que hauria de tenir aquest tipus d'avaluació dels centres per part dels professionals i la comunitat educativa mateix: fer atenció als processos i no solament als resultats, donar veu a tots els protagonistes (incloent-hi la comunitat local), tenir en compte els valors, estar compromesa amb els valors de la societat, ser contextualitzada, etc. Però més enllà de la seva complexitat (els centres educatius són organitzacions complexos per naturalesa), cal tenir en compte *a)* que el procés de recollida d'informació sigui objectiu i parteixi del procés d'aprenentatge dels alumnes i *b)* que sigui una eina de formació per a tot el professorat i per a tots els participants en el procés mateix d'avaluació.

L'Administració, a través de la inspecció educativa, dels serveis educatius o de les persones formadores que ajuden els centres en el seu procés de millora, ha d'incentivar aquests processos d'avaluació interna, no pas per fiscalitzar-los, sinó per ajudar els centres a reflexionar sobre la millora de l'aprenentatge dels alumnes.

En aquest sentit, Elmore (2003) ja va assenyalar que les avaluacions externes eren necessàries, ja que cal assegurar que tot ciutadà rep l'educació en la qualitat òptima, la qual cosa no pot restar a l'arbitri de cada centre i de cada professor. Per això el retiment de comptes extern es troba prou justificat. Ara bé: de ben poc serviria disposar d'avaluacions externes, si prèviament no s'han facilitat als centres els suports necessaris per construir les capacitats oportunes per a una autoavaluació institucional que faci conscient el centre de les necessitats de millora. Es tracta, en expressió d'Elmore (2003) i de Bolívar (2016), d'un quid

pro quo, d'una mena de pacte entre el centre i l'Administració: si es vol que els centres millorin els seus resultats, cal ajudar-los a construir les capacitats internes per al canvi. Alguns autors apelen a una nova forma de rendiment de comptes en lloc d'avaluar per proves i castigar (*test-and-punish approach*), donar suport per millorar els aprenentatges (*support-and-improve model*).

c) **El centre que aprèn, comunitat professional d'aprenentatge**

Les escoles que focalitzen l'aprenentatge de l'alumnat, que han entrat en el cicle virtuós de la reflexió i la millora de la pràctica, que flexibilitzen i adapten la seva organització per permetre que els professionals tinguin condicions per a la reflexió, que han instaurat un procés rigorós de recollida d'informació per a l'anàlisi i l'avaluació formativa, que disposen d'un lideratge compartit en què cadascú assumeix la seva responsabilitat, però amb una col·laboració estreta de tots els implicats... són escoles que reuneixen totes les condicions per esdevenir comunitats professionals d'aprenentatge. Són escoles que se situen en un paradigma nou de funcionament i que es converteixen en un centre d'aprenentatge per a tots els seus integrants, tant alumnat com professorat. Són *escoles que aprenen*.

La idea del *centre que aprèn* és manllevada en darrera instància de la proposta de P. M. Senge (1994), en una obra clàssica sobre aquesta temàtica: *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Senge hi aboca un conjunt d'idees i propostes adequades sobretot per a les empreses del món econòmic, tot i que hom ha intentat des de la seva publicació aplicar-les a tota mena d'organitzacions. La proposta de Senge integrava idees de dos autors, Chris Argyris i Donald Schön, que havien reflexionat anteriorment sobre l'aprenentatge organitzatiu. En el cas de Schön, a més, cal tenir en compte que és el «pare» de la proposta de reflexió sobre la pràctica, en la seva obra *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*

(1984). Veiem, doncs, que les dues línies, *l'organització oberta a l'aprenentatge* i *la pràctica reflexiva* són complementàries i convergeixen fàcilment en un mateix paradigma.

Diversos autors, com ara Bolívar (2000), han fet una reconstrucció de la proposta de Senge, «organitzacions obertes a l'aprenentatge», aplicada als centres educatius advertint dels perills que pot comportar l'aplicació mecànica a l'educació de teories nascudes per millorar la gestió d'empreses. Tanmateix, les idees de fons de Senge semblen interessants per analitzar i probablement introduir millores en el funcionament dels centres educatius, ja que ofereixen elements prou similars a qualsevol organització. En tot cas, fomentar un *pensament sistèmic* sobre els centres educatius, impulsar el *domini personal* (creixement personal, relacional, emocional..., però sobretot professional), ajudar a canviar el *model mental* i pensar de manera diferent sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, construir una *visió compartida* entre tots els professionals i actors del centre educatiu i crear oportunitats per a *l'aprenentatge en equip* són trets comuns tant a les organitzacions no escolar com als centres educatius.

D'altra banda, E. Wenger (2001) va formular una proposta també molt important i de notable difusió en què assenyalava la necessitat de constituir *comunitats de pràctica*. Wenger parteix d'una concepció de l'aprenentatge com un fet social: la pràctica social és el procés fonamental pel qual aprenem. Les comunitats de pràctica (sovint informals) són els espais en què té lloc l'aprenentatge, que és considerat un fet mental mediat per la interacció amb els altres.

Els centres educatius haurien d'esdevenir, des d'aquesta perspectiva, comunitats de pràctica, però sobretot *comunitats professionals d'aprenentatge*; espais socials en què els docents realitzin els seus aprenentatges professionals gràcies a la interacció amb

altres (docents, alumnat, famílies), a la reflexió i a la creació de significats compartits sobre la seva pràctica.

En aquest context, els centres que funcionen com a veritables *organitzacions que aprenen* o com a *comunitats de pràctica* tenen algunes característiques comunes (Esteve, 2017):

- «trabajan sobre un objetivo de mejora compartido por todos sus miembros [...]»;
- promueven un buen trabajo en equipo: fomentan no solo una participación por parte de todos los miembros del grupo, sino también una mejora en las relaciones interpersonales;
- promueven la gestión compartida del conocimiento relacionada con el objetivo de mejora establecido: ello permite que se avance tanto a nivel individual como colectivo, en un proceso dialéctico entre la vertiente grupal y la individual...».

Si hom deixa de banda la literatura teòrica científica i observa la realitat dels nostres centres educatius avui, totes aquestes propostes sonen com a molt allunyades del «pla terreny». Com a molt, els centres educatius catalans (i els dels països del voltant, igualment) són centres amb aprenentatges individuals (de professors, d'alumnes...). Passar, doncs, de ser una organització formada per un conjunt d'individus que van a la seva i només esporàdicament col·laboren o cooperen amb altres professionals, a ser una comunitat professional d'aprenentatges, que centra els esforços de tothom a millorar de manera conjunta i compartida l'aprenentatge dels alumnes suposa veritablement un repte!

La cultura de la majoria dels nostres centres no respon al paradigma de *centres que aprenen* o de *comunitat professional d'aprenentatge*. Argyris i Schön (1978) ja van teoritzar sobre aquest fet distingint entre la «teoria efectiva» (principis que guien l'acció) i la «teoria professada» (el discurs). És a dir, entre el que es diu que es fa i el que realment es

fa. Desmuntar aquesta doble teoria, fer-la entrar en crisi, fonamentar teòricament el que es vol fer i revisar-ho posteriorment (pràctica reflexiva) és una de les bases de l'aprenentatge professional. Però aquest aprenentatge no és fàcil: comporta conflicte cognitiu i qüestionament de creences i pensament del professorat, possible desestabilització personal, desajustos emocionals... En aquest punt serà fonamental el suport del grup, l'ajuda dels altres, compartir els errors i els dubtes amb els altres professionals, buscar solucions col·lectives... L'equilibri entre l'acció individual i l'acció col·lectiva és un dels més importants en una *organització que aprèn*, d'acord amb M. Gather Thurler (2004). En aquest procés d'aprenentatge individual i col·lectiu caldrà tenir en compte l'obra d'autors socioconstructivistes com E. Wenger o més clàssics com Berger i Luckmann (1966): «la construcció de la realidad es inevitablemente social, porque tiene como trasfondo una cultura y unas relaciones sociales y porque es colectivo. [...] el grupo ejerce una influencia sobre los individuos, no solo porque éstos interiorizan los valores y las formas de pensar, sino porque las cosas se discuten» (citats a M. Gather Thurler, 2004).

Desenvolupament professional individual i desenvolupament col·lectiu són dos pols, no pas oposats, sinó complementaris i interrelacionats de l'aprenentatge que es dona en els centres educatius. Crear una comunitat professional d'aprenentatge voldrà dir, doncs, integrar aquestes dues dimensions. I tenir en compte una darrera dimensió: el desenvolupament organitzatiu.

## **El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre**

Perquè un centre implementi un procés d'ensenyament i aprenentatge que tingui en compte els principis de l'aprenentatge que hem vist més amunt i esdevingui un centre constituït en comunitat professional d'aprenentatge, amb una reflexió contínua sobre la pràctica dels professionals

i una autoavaluació institucional rigorosa però formativa, cal un lideratge col·lectiu que basteixi un projecte a mitjà i llarg termini. Un lideratge que sàpiga buscar recursos i crear oportunitats perquè tots els actors (alumnat, professorat, famílies, personal no docent) passin per un procés continu d'aprenentatge que ajudi a millorar els resultats, però sobretot ajudi a reforçar els processos per assolir aquests resultats. Un lideratge que busqui sobretot construir capacitats per al centre, de tal manera que els processos de millora siguin continus i sostenibles, a fi que no depenguin de programes externs o de modes. La literatura sobre el tema l'anomena 'lideratge per a l'aprenentatge'.<sup>11</sup>

Allunyant-se de les formulacions teòriques, el text del Grup de Treball ICE UAB (2015) detalla que per liderar un projecte, cal conèixer-lo a fons, fixar-ne les prioritats en forma de línies estratègiques i fer-les compartir al conjunt de l'organització perquè orientin la seva activitat. Per això, afegeix que «l'exercici d'aquesta funció exigeix generar entorns de confiança mútua que es basi en la credibilitat més que en l'afinitat emocional».

Sovint, però, hom pensa en el concepte 'lideratge' com un atribut associat només a la direcció dels centres; o a l'equip directiu. Però el lideratge en les organitzacions formades per persones es concep com un «lideratge distribuït»; és a dir, com una característica o atribut de tots els professionals que formen part de l'organització: cada mestre, cada professor, a l'aula, exerceix (*ha d'exercir*) un lideratge —i malament si no ho fa! Però també aquest lideratge ha de ser distribuït, ja que cal transferir a l'alumne la responsabilitat última de l'aprenentatge.

Sembla evident que «una organització que comparteix lideratge ha de garantir que qualsevol dels seus professionals pugui conèixer el suficient

.....  
**11.** Podeu consultar especialment J. MacBeath i Y. C. Cheng, (eds.) (2008). *Leadership for Learning. OCDE (2013). Leadership for 21<sup>st</sup> Century Learning*; M. Martínez et al. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*, i D. Istance et al. (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*.

de la implementació del conjunt del projecte com perquè pugui participar amb criteri propi en les diverses fases d'avaluació d'aquesta implementació» (ICE UAB, 2015).

Enfront del lideratge distribuït se situaria el lideratge personalista, basat en un protagonisme directe. Cal fer atenció a algunes mesures de l'Administració mateixa a l'hora de demanar o exigir com a requisit per a l'accés a la direcció un tipus determinat de projecte, que pot esdevenir «el projecte personal» de la persona que exerceixi la direcció del centre. Els projectes personals no poden ser imposats a col·lectius professionals. El lideratge per implementar un projecte ha de buscar, primer de tot, una visió compartida, uns objectius consensuats i unes prioritats estratègiques flexibles, no rígides, sinó adaptables a contextos diversos. Visió, objectius i prioritats han de tenir sempre com a focus o nucli la millora de l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Tal com assenyala Bolívar (2015a), les escoles com a organitzacions es troben poc articulades. I conclou: «[...] Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor [...]», de manera que poc podem esperar del professorat en conjunt. En situacions com aquestes, l'Administració incrementa encara més la manca d'articulació (i sovint el desgavell) transferint la responsabilitat dels resultats educatius a cada centre. Aquesta perspectiva pot pervertir clarament un principi important, com és el de l'autonomia dels centres.

Per això hom insisteix en la necessitat de millorar la direcció del centre, el lideratge dels equips directius. En el nostre context és ben clar que l'extensió del concepte de 'lideratge' ha anat associada a altres conceptes com 'autonomia, retiment de comptes, millora dels resultats...?.

Ara bé: estem parlant del *lideratge pedagògic*, no pas del lideratge en la gestió, que també és important. Per això la literatura dels darrers



anys posa l'èmfasi en el *lideratge per a l'aprenentatge*, i no pas d'una visió simplement gerencialista del lideratge. Hargreaves i Fullan (2014) insisteixen que el lideratge dels equips directius en una organització enfocada a l'aprenentatge dels alumnes, en lloc de dedicar el seu temps a controlar o a supervisar, té com a missió fonamental «*crear el capital professional de los docentes y de su comunidad*» (Bolívar, 2015b). En definitiva, es tracta d'un lideratge que desenvolupi el capital professional dels docents: com a persones, com a equips i com a professió. L'equip directiu no entra a les aules a fer les classes dels seus professors; però pot ajudar a crear les condicions perquè les classes es facin millor, amb més oportunitats d'aprenentatge per als alumnes. Segons Bolívar (2015b), a més, els efectes d'un bon lideratge per a l'aprenentatge són més importants i evidents en contextos desfavorits o en escoles de rendiment baix.

Depèn, doncs, de l'equip directiu que el centre esdevingui una veritable comunitat professional d'aprenentatge, centrada en la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge (a l'aula, al centre, a l'entorn...). Per a això caldrà redissenyar els contextos de treball i el funcionament dels equips docents perquè la col·laboració i l'intercanvi permetin una pràctica reflexiva i ajudin a tot el professorat a desenvolupar-se professionalment i a construir-se una identitat com a individus i com a col·lectiu.

## **Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres**

La idea de formar una xarxa de centres educatius que col·laboren entre si i cooperen generant activitats o materials és molt seductora i ha estat implementada en molts indrets d'arreu del món. Al nostre país en tenim una àmplia mostra: des dels centres agrupats entorn d'una determinada tipologia de titularitat (centres religiosos, centres públics d'una àrea o zona...) fins a centres agrupats entorn d'una organització

(Escoles de la Unesco, per exemple) o caracteritzats per haver estat construïts en una època determinada.<sup>12</sup> Aquí ens referirem, però, a conjunts de centres que s'interrelacionen per participar, cooperar o col·laborar en algun projecte determinat.

Fins a l'arribada d'Internet (anys noranta del s. xx), aquests centres es relacionaven o bé presencialment o bé per algun sistema físic de comunicació a distància (carta, telèfon, fax...). Avui, tanmateix, aquesta època sembla més que passada, ja que els mitjans telemàtics (essencialment Internet, però també els mitjans de videoconferència...) van revolucionar la comunicació des de final dels vuitanta i durant els noranta, però sobretot amb l'arribada del s. xxi.

Avui les xarxes de centres educatius són una realitat inqüestionable i, molt sovint, s'esmenten com un element clau en la millora de les pràctiques docents, però també en la millora de l'aprenentatge per part de l'alumnat. Al nostre país xarxes com iEarn-Pangea (<http://www.iearn.cat>), Lacenet (<http://www.lacenet.org/joomla/>, originària del Bages), Ravalnet,<sup>13</sup> Tinet (<https://www.tinet.cat>), Espiral (<https://ciberespiral.org/es/>) i altres tenen el mèrit d'haver estat pioneres a aprofitar l'ús de les TIC per construir projectes col·laboratius entre escoles diferents, algunes molt allunyades físicament. També caldria esmentar els centres catalans (uns quants centenars) que han participat en projectes internacionals com ara els programes europeus (Comenius, Erasmus+, eTwinning, etc.) o altres d'internacionals.

Les xarxes poden ser també un factor clau per al canvi dels centres docents que volen millorar els resultats i l'èxit escolar dels seus alumnes.

.....

**12.** Vegeu, per exemple, la XEHB: la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona, que agrupa els centres públics construïts abans de l'any 1939. Vegeu a [https://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/sites/default/files/documents/xarxa\\_descoles\\_historiques\\_de\\_barcelona\\_novembre2014.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/sites/default/files/documents/xarxa_descoles_historiques_de_barcelona_novembre2014.pdf)

**13.** De fet, Ravalnet (<https://ravalnet.org>) és més que una xarxa educativa, ja que engloba altres aspectes d'aquest barri barceloní.

Les xarxes són enteses, en aquest sentit, com un espai de trobada i de col·laboració entre professionals i poden esdevenir un autèntic motor de canvi i de millora d'un centre. El format, el nombre de participants, l'objecte de treball, els objectius a assolir, etc., dependran de cada xarxa i poden ser tan variats que seria excessiu fer-ne ara una descripció o classificació ni que fos sumària. M. T. González (2011) n'assaja una classificació breu per centrar-se en aquelles xarxes creades com a «comunitats professionals d'aprenentatge», és a dir, orientades a l'aprenentatge professional en col·laboració. Aquesta tipologia de xarxes tenen diverses característiques que es poden sintetitzar en tres grans apartats: *a) relacions* (interacció, implicació, compromís, confiança...); *b) col·laboració* focalitzada en temes i preguntes professionals que representen una oportunitat per a l'aprenentatge docent (per trencar la cultura de l'individualisme professional) i per elaborar projectes que es consideren importants i valuosos per al centre, i *c) investigació en col·laboració*, és a dir, posar en marxa processos sistemàtics d'anàlisi i de reflexió conjunta sobre la pràctica educativa amb la vista posada en la millora de l'aprenentatge dels alumnes o del funcionament del centre.

Rincón-Gallardo i Fullan (2016), en un document de síntesi sobre les relacions de col·laboració eficaç, identifiquen 8 elements clau com a base per al treball en xarxa professional:

1. Desenvolupar relacions d'alta confiança.
2. Centrar-se en objectius d'aprenentatge dels alumnes, que puguin ser alhora mesurables.
3. Millorar de manera continuada la pràctica pedagògica a través de cicles d'investigació col·laborativa.
4. Utilitzar el lideratge intencional i facilitar estructures horitzontals.
5. Interactuar sovint i aprendre a l'interior de la xarxa.
6. Connectar amb l'exterior per aprendre d'altri.
7. Establir noves relacions entre estudiants, professorat i comunitat.
8. Asegurar recursos adequats per a un treball sostenible.

Volem destacar, tal com fan els autors, el punt 3, **la investigació col·laborativa**, que és sens dubte la base de tot el procés d'aprenentatge professional que permet convertir la xarxa en una autèntica comunitat professional d'aprenentatge.

A casa nostra, Subirats i Albaigés (2006) ja van fer una anàlisi a fons de les xarxes cooperatives i col·laboratives, és a dir, aquelles en què un centre interactua amb agents heterogenis o agents homogenis. I en van analitzar les fases per les quals passa una xarxa, els components del treball en xarxa, sobretot quan s'hi troben cultures professionals diverses, i les condicions per a la seva sostenibilitat.

Des del nostre punt de vista, val la pena destacar algunes xarxes de gran impacte sobre els centres educatius de Catalunya: la Xarxa de Competències bàsiques (Xarxa Cb) i Escola Nova 21. La primera és un exemple d'iniciativa pública, mentre que la segona, nascuda fa pocs anys, és més aviat d'iniciativa privada, si bé la majoria de centres són de titularitat pública.

La **Xarxa Cb** va néixer l'any 2002 per impuls del Departament d'Ensenyament després de les primeres proves de competències bàsiques a primària. Hi han participat més de 650 centres i uns 8.000 professionals. Els seus resultats en termes de producció documental són 300 documents per a la reflexió i més de 2.000 experiències d'aula. Bàsicament la seva fortalesa rau en l'aprenentatge entre centres sobre com millorar els resultats en els àmbits de les competències bàsiques: un centre aprèn dels altres, de manera que es dona un aprenentatge entre professionals i centres, sense gaire necessitat d'intervenció per part de l'Administració ni d'agents externs. En expressió dels mateixos centres, aquesta sol ser l'experiència més transformadora de les dinàmiques i de les pràctiques a l'aula d'una escola o d'un institut en les matèries objecte d'avaluació per les competències bàsiques (llengües, matemàtiques). Tot i que **caldría amb urgència un estudi a fons de la Xarxa Cb per avaluar l'impacte**

**global i poder determinar la millora en els resultats educatius**, sens dubte que tant pels propòsits, com pel procés que segueix, la Xarxa Cb és un exemple paradigmàtic de com el treball en xarxa pot ajudar a una millora substancial dels resultats escolars i de l'èxit educatiu. El seu lema: «L'èxit no és el canvi pel canvi, sinó el canvi per a la millora dels aprenentatges de tots els alumnes», és prou expressiu d'una orientació definitiva clarament coincident amb el que proposem en aquest article.

Hi ha hagut altres iniciatives de caire semblant, alguna de les quals impulsada des dels Instituts de Ciències de l'Educació (vegeu, entre d'altres, la Xarxa de Centres innovadors associats a l'ICE de la UAB, com a exemple, a Soler i Simon, 2017), les Xarxes per al canvi, impulsades des del Consorci d'Educació de Barcelona (amb altres entitats) o la Xarxa d'escoles 0-12, emesa per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Però la que ha aconseguit situar el debat entorn de la innovació i els centres educatius al centre de les preocupacions pedagògiques és sens dubte **Escola Nova 21**, nascuda el 2016 per iniciativa de diverses entitats, si bé caldria esmentar com a fundadors originaris el Centre UNESCO Catalunya, la Fundació Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, amb el suport d'altres entitats (sobretot la Fundació Social «la Caixa» i la Diputació de Barcelona) i moviments de professorat. La xarxa Escola Nova 21 es presenta com «una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat, que respon a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu de millora de l'educació». Amb uns objectius fundacionals ambiciosos i uns propòsits d'innovació i transformació del sistema clarament explicitats i orientats cap a l'aprenentatge de les competències necessàries per al segle XXI, aquesta xarxa aglutina ja uns quants centenars de centres, si bé distribuïts en diferents nivells de participació i d'implicació. Pensada com a programa amb una durada de tres anys, caldrà veure també quin impacte obté al final del seu recorregut i, sobretot, quina empremta deixa sobre el sistema educatiu de Catalunya.

Podem dir, doncs, que el treball dels centres en xarxa és un element clau per a la millora educativa, ja que pot activar la dinàmica interna de cada centre, pot ajudar a trobar respostes a problemes interns i pot incidir en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

## PROPOSTES FINALS

La millora del sistema educatiu és un objectiu de vigència continuada. Les mesures que poden permetre assolir-lo poden incidir a diferents àmbits. Però és condició indispensable que aquestes mesures estiguin alineades i tinguin una coherència clara tant entre elles mateixes com amb relació a la realitat que volen transformar. En aquest article ens hem centrat en les mesures que tenen a veure amb els centres educatius i que ara sintetitzem per a una millor visió de conjunt.

1. Els centres educatius han de poder tenir una altra sensació en la seva relació amb l'Administració. **Cal passar de l'«estrès» actual a una relació de cooperació i relació més pausada i tranquil·la.** L'Administració ha de ser conscient del seu paper i de l'estrès que causa a les organitzacions educatives. Deixar treballar els centres, ajudar-los en allò que demanin, ajudar-los a crear capacitats internes per al canvi i per a una autoavaluació institucional (que serà la base per al retiment de comptes públic) hauria de ser l'actitud de totes les persones i agents que tracten amb un centre educatiu. **Proposem, doncs, que el Departament revisi a fons tota la normativa que regula el funcionament dels centres (públics, concertats i privats) i «desregularitzi» el funcionament** per tal que l'autonomia dels centres pugui ser realment efectiva. De manera especial, seria recomanable apostar per la racionalització dels aplicatius informàtics d'agregació i integració de dades, que burocratitzen excessivament la gestió dels responsables dels centres. Una comissió ad hoc amb directius dels centres segurament que podria ser un bon instrument per assolir aquest

objectiu. Més confiança en els centres i menys normativa podria ser un bon lema per als propers temps.

2. La base per a la construcció de capacitats internes i, sobretot, per a la millora dels resultats educatius és **posar el focus en l'aprenentatge dels alumnes**. Si aquest punt no ocupa la major part de conversa, actuacions, reunions i interaccions entre els professionals dels centres, vol dir que hi ha alguna cosa que no funciona. Per això, proposem, en primer lloc, que es revisin i s'adoptin com a propis **els principis de l'aprenentatge** de manera que siguin la **base o hipòtesi de partida per a la seva pràctica i l'intercanvi amb els altres professionals del centre**. I, en segon lloc, que siguin l'element clau sobre el qual giri la relació centres-Administració, centres-assessors externs, etc. **El Departament d'Ensenyament faria bé d'encarregar una publicació sobre els principis de l'aprenentatge, amb experiències reeixides de centres educatius que haguessin implementat una aplicació pràctica.**
3. Focalitzar l'aprenentatge de l'alumnat vol dir dedicar un 80% a parlar i discutir com podem millorar les pràctiques de l'aula. I vol dir redistribuir el temps escolar (el bé més escàs en educació!) centrant-se en les pràctiques d'aula, a compartir les experiències i a «obrir la caixa negra» d'allò que passa a l'espai de la classe per compartir-ho amb els altres professionals del centre. En aquest procés de compartir les experiències pràctiques hi tenen **un paper clau els coordinadors de diferents nivells o equips**, els quals **haurien de rebre més atenció** per part de tot l'entramat de la gestió si realment creiem en un lideratge distribuït centrat en l'àmbit pedagògic. **La formació del professorat, especialment dels qui ocupen tasques de responsabilitat en nivells intermedis, hauria de ser un tema d'especial preocupació en un centre de formació per al lideratge educatiu.**
4. Molts centres han implementat els darrers anys elements de planificació estratègica, ja sigui per la seva participació en els successius plans d'autonomia de centre o en altres iniciatives. Però faria falta que la comunitat acadèmica estudiés a fons aquest

fenomen i poguéssim **disposar d'una visió en perspectiva que facilités evidències sobre la incidència d'aquest punt en la cultura institucional dels centres educatius.**

5. Certament molts centres han restat al marge de les propostes de millora i innovació fetes des de l'Administració (per exemple, participar en la Xarxa Cb) o d'altres instàncies. En alguns casos el centre mateix ja ha posat en marxa processos de canvi que l'han portat a la millora sistemàtica dels seus resultats. Però altres centres, per raons diverses, no milloren i, a la llarga, poden esdevenir centres estigmatitzats a causa de la dinàmica interna. De vegades es poden observar barreres o resistències al canvi. Si hom analitzés amb cura aquestes constants, potser en podríem treure lliçons per estendre al conjunt del sistema. I, alhora, un estudi o recerca sobre aquest punt ajudaria també a veure quines barreres o dificultats s'han presentat i caldria superar mitjançant l'aportació de recursos externs.

L'Administració, responsable última de la millora del sistema i garant de l'equitat i la igualtat d'oportunitats, ha de veure quina és la millor estratègia per incorporar-hi els centres que no disposen de les capacitats internes per a un procés de canvi i millora: assessorament, formació, canvis en el professorat, en la direcció o incorporació a una xarxa de centres que permeti l'aprenentatge dels professionals del centre, etc. Però **la intervenció externa ha de ser conscientment i clarament orientada a millorar els resultats escolars de l'alumnat i a l'aprenentatge professional del professorat.**

6. Per crear capacitats internes i fer que els professionals dels centres actuïn com a comunitat professional d'aprenentatge, disposem, tal com hem vist, d'eines prou potents que han demostrat a bastament la seva capacitat de transformació del treball en els centres. Una d'aquestes eines és tot **el procés de pràctica reflexiva**, sobre el qual el Departament disposa d'un magnífic arsenal d'eines i documents a l'abast de tots els centres i professionals. Ara bé: aquest procés necessita disposar d'unes condicions d'espai i temps idònies, de recursos i persones (externes) que permetin



iniciar la transformació en profunditat mitjançant aquesta metodologia de formació reflexiva sobre la pràctica. Per això, caldria **estimular els centres educatius en aquesta direcció, acompanyar-los en aquest procés** (que no és fàcil de transitar) i difondre en xarxa experiències reeixides de canvi i millora de centres. El Departament d'Ensenyament hauria de ser conscient del gran potencial que té aquest tipus de formació (que no és «una més») per a la transformació dels centres. Per això, caldria, en primer lloc **donar a conèixer tant els fonaments com l'ampli recull de documentació disponible per implementar la formació en pràctica reflexiva als centres** (avui mig amagada en les profunditats de l'XTEC). Publicacions adequades que arribessin als centres potser ajudarien a fer conèixer aquesta metodologia. I en segon lloc, **un recull d'experiències de transformació dels centres mostraria a ulls dels més escèptics l'enorme potencial de canvi i millora que té la pràctica reflexiva i les moltes possibilitats que tenen els centres que hi treballen d'esdevenir *comunitats professionals d'aprenentatge*** (vegeu, per exemple, les publicacions de Masip i Pinya, 2015 i de l'ICE de la UAB, 2017). En qualsevol cas, a més, caldria **disposar d'una «nòmina» de formadores i formadors capaços d'assessorar els centres** que iniciessin processos de reflexió sobre la pràctica.

7. L'avaluació interna o autoavaluació institucional és una de les millors eines de què disposen els centres per revisar si estan assolint els objectius de millora de l'aprenentatge de l'alumnat i del funcionament que hi doni suport. L'avaluació interna ha de ser vista com un procés d'avaluació formativa que destaca els punts de millora; ha de ser compartida per tots els professionals, que s'hi han de sentir preocupats deixant de banda «els meus alumnes» per sentir-se responsables dels resultats de «tots els alumnes» del centre. Una autoavaluació institucional compartida i orientadora de les millores que caldrà implementar és una base per al retiment de comptes. O dit altrament: el retiment de comptes sense l'autoavaluació institucional pot esdevenir una barrera per a la millora del centre, ja que els professionals ho

poden viure com un «atac extern» i una pèrdua de confiança en la seva professionalitat. Caldria situar-se en una perspectiva de pacte: si l'Administració demana que el centre millori, el centre demana a l'Administració que l'ajudi a crear les capacitats internes necessàries per a aquesta millora (Bolívar, 2015a). Per tant, **l'Administració**, a través de la inspecció educativa, dels serveis educatius o de les persones formadores que ajuden els centres en el seu procés de millora, **ha d'incentivar els processos d'avaluació interna, sense cap ànim de fiscalització, sinó amb la intenció d'ajudar els centres a reflexionar sobre la millora de l'aprenentatge dels alumnes.**

8. L'objectiu que els centres educatius esdevinguin realment *organitzacions que aprenen* i els seus professionals funcionin com a comunitats de pràctica, però sobretot **comunitats professionals d'aprenentatge**, és sens dubte un objectiu llunyà en la situació actual. Però no per això hem de deixar de renunciar-hi. Les bases per a aquesta proposta hi són i alguns centres ja funcionen com a espais socials en què els docents realitzen els seus aprenentatges professionals gràcies a la interacció amb altres (docents, alumnat, famílies, centres), a la reflexió i a la creació de significats compartits sobre la seva pràctica. Passar, doncs, de ser una organització formada per un conjunt d'individus que van a la seva i només esporàdicament col·laboren o cooperen amb altres professionals, a ser una comunitat professional d'aprenentatges, que centra els esforços de tothom a millorar de manera conjunta i compartida l'aprenentatge dels alumnes suposa veritablement un repte! Caldria, però, estendre aquesta cultura als altres centres, començant pel treball en xarxa i la difusió del funcionament dels centres que ja són comunitats professionals d'aprenentatge en una mateixa zona i tot el sistema.
9. Però que el centre esdevingui una veritable comunitat professional d'aprenentatge, centrada en la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge (a l'aula, al centre, a l'entorn...) depèn, sobretot, de l'equip directiu. Per a això **caldrà redissenyar els**

**contextos de treball i el funcionament dels equips docents** perquè la col·laboració i l'intercanvi permetin una pràctica reflexiva i ajudin tot el professorat a desenvolupar-se professionalment i a construir-se una identitat com a individus i com a col·lectiu. Aquest procés, tal com hem vist, **demana un tipus de lideratge determinat**. Les evidències empíriques que el lideratge **pedagògic i distribuït** contribueix a l'objectiu de millora dels resultats educatius d'un centre i els seus professionals a constituir-se com a comunitat professional d'aprenentatge són contundents i clares. Enfront del lideratge distribuït se situaria el lideratge personalista, basat en un protagonisme directe. **Caldria revisar algunes mesures de l'Administració mateixa** a l'hora de demanar o exigir com a requisit per a l'accés a la direcció un tipus determinat de projecte, que pot esdevenir «el projecte personal» de la persona que exerceixi la direcció del centre.

Seria hora, a més, que **l'Administració i els diferents centres de formació del professorat (universitats incloses) impulsessin un centre de formació per al lideratge**, semblant als que existeixen en tants països del nostre entorn (per exemple, a Gran Bretanya), de manera que aquest punt tan bàsic per al procés de millora del nostre sistema educatiu rebés tant el valor, com els recursos necessaris. Aquesta demanda s'ha explicitat en diversos moments, però entre la crisi i altres excuses no s'ha considerat mai seriosament.

10. Finalment, en aquest article també s'ha revisat el **treball en xarxa** per determinar que es tracta d'una modalitat tant de formació com de relació entre professionals i centres que pot contribuir de manera decisiva tant a la millora dels centres (aprenentatge, funcionament), com especialment a crear una comunitat d'aprenentatge en xarxa, sobretot si s'assumeixen com a base relacions de confiança, compromís i implicació; col·laboració basada en la compartició de problemes i solucions per a la millora dels aprenentatges de l'alumnat; i indagació o investigació en col·laboració que faci emergir coneixement nou a disposició de tots els membres de la xarxa. És responsabilitat també de l'Administració

impulsar xarxes professionals en què els docents puguin sentir-se realment participants d'un procés d'aprenentatge individual i col·lectiu que els millori com a professionals. Però les xarxes no haurien de suposar una «tasca més», un «projecte molt bonic, però inabastable per falta de mitjans...». Si hom creu que poden ser un bon instrument per a la millora dels resultats educatius, **cal aportar-hi els recursos necessaris: coordinadors, participació de la comunitat acadèmica, espais i temps adequats per a la reflexió i el treball conjunt, etc.** El funcionament de les dues xarxes que hem vist amb una mica més de detall, Xarxa Cb i Escola Nova 21, mostren les potencialitats del treball en xarxa per a la millora tant de l'aprenentatge de l'alumnat, com de l'aprenentatge professional dels docents en els centres, que són, al capdavant, els elements essencials de tot el treball educatiu. **Val a dir, finalment, que ens faltarien estudis seriosos i documentats que demostrassin les millores que les xarxes han contribuït a generar en els centres que hi participen.** Un estudi sobre, per exemple, els centres de la Xarxa Cb hauria de poder convèncer tothom de la bondat i beneficis per a l'aprenentatge tant dels alumnes com dels professionals dels centres que hi pertanyen.

## BIBLIOGRAFIA

- ARGYRIS, C. i SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- BEER, M.; EINSENSTAT, R. A. i SPECTOR, B. (1990) «Why change programs don't produce change». *Harvard Business Review*, vol. 68, núm. 6.
- BERGER, P. i LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nova York: Anchor Books. [Trad. cat.: *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. 1988.]
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2014). «La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional». *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14.
- BOLÍVAR, A. (2015a). «Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional». XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua (Mèxic).
- BOLÍVAR, A. (2015b). «Políticas de educação para o século XXI e desenvolvimento profissional docente». Actas I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Oporto: Univer-sitat Catòlica Portuguesa.
- BOLÍVAR, A. (2016). «¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?». *Estudios em Avaliação Educativa*. São Paulo, vol. 27, núm. 65.
- BOLÍVAR A. i MURILLO, F. J. (2017). «El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad», a Weinstein, J. i Muñoz, G. (eds.) (2017) *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once miradas*. Santiago de Xile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- CASTRO MORERA, M. (2014). «50 años del movimiento de “Escuelas Eficaces”: Lecciones aprendidas para el siglo XXI». *Participación Educativa. Segunda época*, vol. 3, núm. 4. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado.
- COLEMAN, J. S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: United States Department of Health, Educations and Welfare. Office of Education. Recuperat de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EDo12275.pdf>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (s/d). *Materials sobre la pràctica reflexiva*. Recuperat de: [http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/index](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index)

- DUMONT, H.; ISTANCE, D. i BENAVIDES, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. París: OCDE.
- ELMORE R. F. et al. (1990). *Restructuring schools: the next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass. [Trad. cast.: *La reestructuración de las escuelas*. Mèxic: F.C.E., 1996.]
- ESTEVE, O. (2011). «Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente», a Ruiz, U. (ed.). *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, O. (2013). «Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar». *Eusko Ikaskuntza*, núm. 19.
- ESTEVE, O. (2015). «Aprender del aula: aprender a indagar». *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 65.
- ESTEVE, O. (2017). «Evaluar la innovación». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 481, p. 73-79.
- ESTEVE, O. (2018). «CBI in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOPA-mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to become Transformative Practitioners». a Lantolf, J. P. et al. (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Nova York: Routledge.
- ESTEVE, O. i CARANDELL, Z. (2009). «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 49.
- ESTEVE, O. i CARANDELL, Z. (2011). «Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre». *Innov[IB]. Recursos i recerca educativa de les Illes Balears*, núm. 2.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K. i ALSINA À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- FULLAN, M. (1991). *The new managing of educational change*. Nova York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1995). «The school as a learning organization: Distant dreams». *Theory into Practice*, vol. 34, núm. 4.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. i QUINN, J. (2015). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- FUNDACIÓ BOFILL (2012). *Guia professional sobre The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Barcelona: Fundació Bofill.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. París: ESF. [Trad. cast.: *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó. 2004.]
- GONZÁLEZ, M. T. (1990). «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas». I Congreso Interuniversitario sobre Organización Escolar. Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». *Revista de Educación*, núm. 316.
- GONZÁLEZ, M. T. (coord.) et al. (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- HARGREAVES, A. (1998). «Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna». *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 49.
- HARGREAVES, A. i FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- HARRIS, A. (2011). «System Improvement Through Collective Capacity Building». *Journal of Educational Administration*, vol. 49, núm. 6.
- HOPKINS, D.; STRINGFIELD, S.; HARRIS, A.; STOLL, L. i MACKAY, T. (2014). «School and system improvement: a narrative state-of-the-art review». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 2.

- ICE UAB (2015). *Document global 2013-2015*. Bellaterra: ICE UAB.
- ICE UAB (2017). *El centre que aprèn. Reflexions sobre processos d'innovació i de canvi en nou centres educatius*. Bellaterra: ICE UAB.
- ISTANCE, D. et al. (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Barcelona: Fundació Bofill.
- KRICHESKY G. J. i MURILLO, F. J. (2018). «La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos». *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1. Madrid: UNED.
- MACBEATH, J. i CHENG, Y. C. (eds.) (2008). *Leadership for Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARTÍNEZ, M. et al. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MASIP, M. i PINYA, C. (coords.) (2015). *La formació com a eina de transformació dels centres*. Barcelona: ICE UAB.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (2001). «Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 218.
- MURILLO, F. J. (2008). «Aportaciones del movimiento de investigación sobre eficacia escolar». Madrid: UAM.
- MURILLO, F. J. i KRICHESKY, G. (2015). «Mejora de la escuela: Medio siglo de reformas aprendidas». *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1.
- OCDE (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. París: OCDE Publishing.
- RINCÓN-GALLARDO, S. i FULLAN, M. (2015). «La Física del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz». Versió castellana del text publicat al *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, 2016, amb el títol «Essential features of effective networks in education».



- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith. [Trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.]
- SENGE, P. M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SENGE P. M. *et al.* (2002). *Escuelas que aprenden*. Caracas: Grupo Editorial Norma.
- STOLL, L. (2013). «Systemwide Reform Under Pressure: A Global Perspective on Learning and Change». *Journal of Educational Administration*, vol. 51, núm. 4.
- SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.]

## Relació de participants al seminari

Joan Badia

- Josep Castillo, Universitat de Vic
- Olga Esteve, Universitat Pompeu Fabra
- Eugeni Garcia, CRES-UPF
- Joaquim Núñez, Departament d'Educació
- Isabel Sánchez, Escola Rius i Taulet





# ÍNDEX

## **INTRODUCCIÓ**

### **LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL**

*Jordi Riera*

**17**

#### **L'autèntic dilema**

19

#### **L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma**

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari  
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del  
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme  
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa  
a l'educació relacional

41

#### **L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa**

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus  
en els àmbits institucionals: de la insularitat  
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus  
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat  
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

#### **A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anyari 2018**

63

#### **Bibliografia**

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:  
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

*Carles Monereo*

**81**

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos  
d'aprenentatge i ensenyament 83

**Avaluar competències: estat de la qüestió** 90

L'avaluació de competències en  
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència  
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències  
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

**Bibliografia** 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:  
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

*Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats*

**129**

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania  
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

<b>Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania</b>	<b>155</b>
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
<b>Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació</b>	<b>166</b>
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
<b>Bibliografia</b>	<b>175</b>
<b>3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS</b>	<b>181</b>
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
<b>Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?</b>	<b>183</b>
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
<b>Propostes per a una orientació transformadora.</b>	
<b>Les polítiques, palanques de canvi del sistema</b>	<b>224</b>
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
<b>Bibliografia</b>	<b>230</b>

<b>4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA</b> <i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	<b>235</b>
Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
<b>Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat</b>	<b>271</b>
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
<b>Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria</b>	<b>280</b>
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
<b>Conclusions</b>	<b>285</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>289</b>

<b>5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU</b>	<b>291</b>
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
<b>6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA</b>	<b>355</b>
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359



L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
<b>Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts</b>	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
<b>Bibliografia</b>	392

## **7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES**

*Xavier Bonal i Marcel Pagès* **395**

**Introducció** 397

**Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària** 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

**Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya** 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
<b>Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya</b>	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
<b>Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits</b>	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
<b>Bibliografia</b>	442
<b>8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU</b> <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	<b>447</b>
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
<b>9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA</b> <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	<b>491</b>
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
<b>Benchmarking de referents internacionals</b>	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
<b>Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció</b>	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
<b>Bibliografia i recursos</b>	531
<b>10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA</b>	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	<b>537</b>
<b>Introducció</b>	539
<b>La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica</b>	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

<b>La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats</b>	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
<b>Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa</b>	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
<b>Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa</b>	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
<b>Bibliografia</b>	577
<b>EPÍLEG</b>	
<i>Jordi Riera</i>	<b>583</b>
<b>Reflexió final</b>	606

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
fbofill@fbofill.cat  
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

## Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

**Autoria:** Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

**Edició:** Fundació Jaume Bofill  
i Bonal·letra Alcompàs  
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente  
Coordinació editorial: Anna Sadurní  
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal  
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril  
Disseny de la coberta: Amador Garrell  
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó  
Maquetació: Mercè Montané

**ISBN:** 978-84-947887-5-8

**DL:** B 16075-2019

**Impressió:** ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.