
L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents

Educational equity based on teachers' reflective autonomy

Xavier Martínez-Celorrío

Professor de sociologia de l'educació a la Universitat de Barcelona.
Investigador del CRIT-UB.
A/e: xmcmartinez@ub.edu

Data de recepció de l'article: 20 de juliol de 2017

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2017

DOI: 10.2436/20.3007.01.110

Resum

L'expansió de la rendició de comptes (*accountability*) ha alimentat el debat sobre les conseqüències de l'anomenat *Estat avaluador* en l'autonomia professional dels docents, en què ha predominat una visió negativa i recelosa. Tanmateix, cal diferenciar dos grans models de rendició de comptes en educació: *a)* el model neoliberal que promou la publicació de rànquings d'escola i la pressió pels resultats, i *b)* el model de responsabilització del professorat derivat d'avaluacions diagnòstiques internes que fan activar l'autonomia reflexiva dels docents i iniciar processos de reestructuració i innovació global de l'escola. El primer model condueix a la desprofessionalització docent i la laminació de la seva autoritat pedagògica. El segon model, en canvi, pot potenciar la reprofessionalització i un nou sentit de la funció pública dels equips docents. El moviment de «reestructuració genuïna» de les escoles amb canvis i innovacions des de baix (*bottom-up*) en seria un exemple d'autonomia reflexiva que incorpora l'equitat com a objectiu central. Tanmateix l'efecte *escola* i l'efecte *professorat* sobre l'equitat és poc conegut per la comunitat educativa per l'escassa recerca feta a Catalunya i la timidesa de les polítiques educatives d'equitat.

Paraules clau

Autonomia docent, equitat educativa, equips docents, canvi educatiu, professionalitat reflexiva, rendició de comptes.

Abstract

The expansion of accountability has fuelled the debate on the so-called Evaluating State's consequences for the professional autonomy of teachers, a debate in which a negative and distrustful vision predominates. However, two major models of accountability in education need to be distinguished: *a)* the neoliberal model that promotes the publication of school rankings and a pressure for results, and *b)* the teacher-responsibility model derived from internal diagnostic assessments that activate teachers' reflective autonomy and initiate comprehensive school restructuring and innovation processes. The first model leads to the de-professionalization of teaching and to the steamrolling of its pedagogical authority. The second model can enhance re-professionalization and a new sense of the teaching team's public function. The "genuine school restructuring" movement based on bottom-up changes and innovations would be an example of reflective autonomy that incorporates equity as a central objective. However, schools and teaching effects on equity are scarcely known by the educational community due to the limited research carried out in Catalonia and the erratic educational equity policies.

Keywords

Teaching autonomy, educational equity, professoriate, educational change, reflective professionalism, teacher accountability.

Clarificant el concepte *equitat educativa*

La comunitat educativa encara no ha fet una autoanàlisi fonamentada amb evidències sobre la rendició de comptes enfocada a promoure l'equitat educativa i la millora de resultats i d'oportunitats en les escoles socialment més desfavorides. El concepte *equitat educativa* no està prou ben establert ni ben entès entre la comunitat educativa, ja que no s'ha construït un marc explícit de polítiques equitatives fonamentades des de la recerca, a diferència del que ha passat en altres països amb més tradició institucional i política en una cultura d'equitat d'oportunitats. De fet, hi predomina una defensa retòrica de l'equitat i la igualtat d'oportunitats com un ideal exigible sense concretar els objectius específics, les dianes d'actuació prioritària ni les dimensions constitutives de l'equitat educativa.

L'equitat educativa descansa sobre dos pilars complementaris i interrelacionats: per una banda, la igualtat d'oportunitats i, per l'altra, la inclusió (Field, Kuczera i Pont, 2007). En primer lloc, la igualtat d'oportunitats implica que els factors adscriptius (gènere, origen social familiar, origen migrant i ètnic o la discapacitat) no han de ser

barreres que afectin o determinin les trajectòries educatives. Les accions i les polítiques d'igualtat d'oportunitats són intervencions que busquen igualar les condicions de partida i de procés perquè siguin el talent, l'esforç i la capacitat individual els únics factors responsables dels resultats. John Rawls (1998) és l'autor de referència d'aquesta concepció normativa de la igualtat d'oportunitats, que justifica la desigualtat de resultats sempre que no empitjori el rendiment o la situació dels col·lectius més desfavorits, els quals mereixen accions afirmatives i compensadores.

L'equitat introdueix un component de justícia al concepte *igualtat*. *Equitat* vol dir que cadascú rep el que li correspon o el que es mereix tenint en compte les seves diferències i necessitats, sense perjudicar els altres. Per això, l'equitat és més justa que la igualtat simple. Per Rawls (1998), la justícia ha de ser entesa com a equitat, de tal manera que l'èxit o la millora d'alguns no ha d'anar en perjudici dels altres. Per a aquest autor, la justícia social consisteix a distribuir equitativament els recursos i els béns socials, excepte quan una distribució desigual acabi beneficiant els menys afavorits. És el que Rawls anomena *principi de la diferència* i és la base filosoficonormativa que inspiren les accions de discriminació positiva i els programes compensatoris i redistributius de recursos. Segons aquest principi, s'ha de donar prioritat a la infància i l'adolescència més vulnerable i a les dianes més sensibles del sistema on es generen més desigualtat (la no titulació en secundària superior, l'abandonament prematur o la segregació entre escoles).

El concepte d'oportunitat educativa no es refereix pas a una possibilitat hipotètica, sinó a una opció real i materialitzable gràcies a un esquema de polítiques públiques que s'activen per garantir-la com a tal. És per això que cada oportunitat convertida en objecte de política pública s'ha d'avaluar i contextualitzar tenint en compte:

- a) les característiques i les necessitats dels col·lectius diana que es volen beneficiar i en els quals es que incideixin les polítiques i programes;
- b) l'objectiu o la meta perseguida (reducció de l'abandonament, de la segregació o del fracàs escolar; augment de la inclusió social, millora de la igualtat d'accés a carreres científiques, etc.), i

- c) els obstacles que s'interposen entre els col·lectius diana i els objectius o metes, ja siguin barreres i condicionants interns o externs al sistema educatiu, per exemple.

En el terreny educatiu, la igualtat d'oportunitats depèn del marc de finançament equitatiu, d'una política de beques potent, d'una matrícula equilibrada i equitativa entre escoles no segregades i d'una estructura comprensiva del sistema amb un tronc unificat que retardi l'edat de selecció fins als setze anys i ofereixi, alhora, oportunitats obertes de retorn i de retitulació.

En segon lloc, la inclusió consisteix en la universalització, almenys, d'un mínim nivell de coneixements i competències que facin i equipin a tothom per desenvolupar les seves capacitats com a ciutadans i treballadors (Field *et al.*, 2007). A diferència de la igualtat d'oportunitats, la inclusió respon a una lògica de contínuum no centrada en les condicions prèvies, sinó en nous ajustos successius per tal que la igualtat d'oportunitats arribi a ser universal, minimitzi la polarització entre els extrems i alhora s'elevin els resultats del conjunt i, en especial, dels col·lectius més desfavorits. Si la igualtat d'oportunitats es focalitza en l'obtenció de titulacions, la inclusió se centra més aviat en l'adquisició de competències funcionals per a la vida activa, cultural i ciutadana, tot superant les bretxes per gènere, edats, estrangeria, discapacitat o classe social.

La inclusió es reforça mitjançant dos enfocaments complementaris: la igualtat capacitadora i la igualtat reactivadora, ambdues derivades i inspirades per l'obra de Roemer (1998). Per la igualtat capacitadora, els individus no són responsables ni dels seus orígens socials ni tampoc dels seus talents assignats per la loteria natural, donat que les capacitats, inclinacions i talents també venen determinats per l'herència social que cal neutralitzar. La desigualtat de resultats considerada tolerable per aquest enfocament tan sols es limitaria a les causades per les decisions i eleccions individuals. Autors com Nussbaum (2012) i Amartya Sen (que és) propugnen aquest enfocament defensant una lògica de potenciació que supera les teories del dèficit o carencials que acaben reproduint el paternalisme compassiu i assistencialista. En l'àmbit educatiu, els exemples que se situen sota el marc de la igualtat reparadora/capacitadora serien les mesures efectives d'atenció a la diversitat, les

accions compensatòries i de discriminació positiva en entorns d'alta complexitat, el foment de la parentalitat positiva o l'enfortiment de les associacions de mares i pares. De fet, suposa la concepció axiològica de la inclusió educativa, donat que l'escola de masses ha d'universalitzar la capacitació de tot l'alumnat que és subjecte d'aprenentatge minimitzant sempre la influència de l'herència social i cultural familiar en els resultats, la motivació o les aspiracions.

Tot i els esforços d'aplicació de la igualtat capacitadora entesa com a inclusió, l'escola de masses reproduceix i genera noves desigualtats sense atacar prou les causes últimes que condicionen els individus en les seves trajectòries (taula 1). Per tal de garantir la plena inclusió, cal instrumentar la igualtat reactivadora, oferir noves oportunitats davant eleccions vitals fallides o males decisions en el passat que s'han de revertir, especialment en un context col·lectiu que indueix a errors de decisió com, per exemple, abandonar els estudis per posar-se a treballar durant el cicle de creixement (2000-2008).

El potencial d'aprenentatge i titulació quedaria així recolzat amb mecanismes reactivadors per reapoderar les persones que han pres decisions fallides, com abandonar els estudis. Exemples d'aquesta modalitat d'inclusió reactivadora en el nostre sistema actual són l'educació d'adults, la formació per a l'ocupació, les escoles de segona oportunitat, l'acreditació flexible de competències per a titulacions de formació professional (FP) des de l'experiència laboral i els programes de retorn als estudis universitaris.

En definitiva, el concepte d'igualtat d'oportunitats està relacionat amb l'anomenada *llibertat negativa*, que permet als individus exercir la seva voluntat malgrat no estar capacitats o prou preparats per fer-ho. Per això, tant la inclusió capacitadora com la inclusió reactivadora són exponents de la *llibertat positiva*, que garanteix als individus poder exercir la seva voluntat molt més lliurement i emancipats de la ignorància perquè estan capacitats i apoderats. L'acció educadora està íntimament vinculada amb la *llibertat positiva* i, per garantir-la, els equips docents i les escoles han de fer ús de la seva professionalitat reflexiva i de l'autonomia de centre amb rendició de comptes com a pivots de la seva intervenció igualadora o, millor dit, equalitzadora.

TAULA 1

Dimensions i enfocaments de l'equitat educativa

EQUITAT EDUCATIVA		
Afeblir la influència dels orígens socials en l'aprenentatge, les aspiracions, la titulació i la inserció laboral de les noves generacions amb polítiques socials i educatives (finançament, currículum i professorat) adequades a l'estat de necessitat dels entorns, barris i composició social de les escoles.		
IGUALTAT D'OPORTUNITATS	INCLUSIÓ	
Igualar les condicions de partida i de trajectòria neutralitzant els factors adscriptius (origen familiar, nivell econòmic, gènere, estrangeria o discapacitat) no imputables a la responsabilitat individual. La desigualtat de resultats resultant s'ha de limitar a les diferències de talent, esforç i capacitat individual.	Universalitzar la suficiència bàsica de coneixements i competències per equipar tothom per desenvolupar les seves capacitats i trajectòries en la vida social i econòmica sense restriccions pel seu origen social o condició. Exemple: elevació de resultats capacitadors i reactivadors per enfortir la cohesió social i educativa.	
	INCLUSIÓ CAPACITADORA	INCLUSIÓ REACTIVADORA
Exemple: finançament equitatiu, matrícula equilibrada, estructura comprensiva del sistema educatiu i política de beques.	El talent o la capacitat d'aprenentatge estan determinats socialment. Tan sols són legítimes les desigualtats derivades de decisions i eleccions individuals. Exemple: nova avaluació i currículum competencial, atenció a la diversitat, accions positives per a escoles d'alta complexitat.	El potencial de titulació està condicionat per eleccions vitals fallides (com abandonar els estudis) que requereixen segones oportunitats. Exemple: acreditació de competències, retorn educatiu, modularitat de l'FP, escoles d'adults, escoles de segona oportunitat.
	Ataquen i neutralitzen els <i>efectes primaris</i> de la desigualtat.	Ataca els <i>efectes secundaris</i> de la desigualtat.
Llibertat negativa: es permet als individus exercir la seva voluntat.	Llibertat positiva: els individus poden exercir la seva voluntat perquè estan capacitats.	

FONT: Elaboració pròpia.

La professionalització docent en un context de rendició de comptes

Entre els múltiples debats oberts per la recerca sociològica de l'educació, hi destaca el que fa referència al professionalisme dels docents. Amb la publicació del llibre d'Amitai Etzioni titulat *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers* (1969) va arrencar una llarga trajectòria de recerca que arriba fins a l'actualitat. Per a Etzioni, els docents tenen un estatut singular com a «semiprofessió» tal com passa amb infermers i infermeres o treballadors i treballadores socials. Totes tres eren i són ocupacions lligades a l'expansió de la funció pública i dels serveis de benestar (educació, sanitat i política social), i destaquen també pel seu alt grau de feminització i per la seva dedicació als treballs de cura i atenció a les persones. El sexisme imperant en la codificació social de les professions fa que sigui discutible i injust adjectivar aquests tres rols de cura i atenció com a «semiprofessió» per la càrrega d'inferiorització que això implica. En tot cas, ha servit com a categoria descriptiva sociològica que assenyalava la seva ambivalència respecte a les professions liberals de classe mitjana més referents (metges i advocats).

Un altre sociòleg, Erik O. Wright (1989), incideix en la mateixa ambivalència quan es refereix als docents com a «intel·lectuals assalariats» amb una posició contradictòria de classe que els situa entre la classe mitjana i la classe treballadora assalariada. Entre els factors que l'inclinen cap al professionalisme propi de la classe mitjana, hi destaquen l'autonomia intel·lectual, el capital cultural expert i el reconeixement social i simbòlic. Però aquests factors «professionalistes» coexisteixen amb factors que inclinen la docència cap a l'assalarització, com són la dependència de l'Estat o dels empresaris, com a contractadors, o el reglamentisme burocràtic que condiciona les seves condicions de treball.

Des de principis del segle XXI, s'ha obert un interessant debat sobre la «professionalització» dels docents arran de la reestructuració educativa des de models neoliberals i de *new public management* (Lefresne i Rakocevic, 2016). Amb l'expansió dels mecanismes de rendició de comptes (*accountability*) que busquen fer més transparent i indexar l'eficàcia de l'escola i del professorat, s'ha polemitzat molt sobre les conseqüències de l'anomenat *Estat avaluador* en l'autonomia professional

dels docents (Maroy i Voisin, 2013; Neave, 2012; Whitty, 2000). Tanmateix, convé diferenciar dos tipus de rendició de comptes que corresponen alhora a dos règims de política educativa neoliberal i reestructuradora que acostumen a ser confosos entre si (Dutercq i Maroy, 2017).

El primer model correspon al règim neoliberal que promou la publicació de rànquings d'escola per permetre la lliure elecció de les famílies, la configuració de quasimercats i el condicionament dels salaris docents (Mons, 2004; Martínez-Celorrío, 2003). És el model més estès en el món anglosaxó (Anglaterra, Austràlia, Nova Zelanda i els Estats Units) i a Holanda i Suècia sota governs liberals de dretes (Lefresne i Rakocevic, 2016). El model neoliberal de política educativa es fonamenta en la rendició de comptes externa que confereix poder a la demanda (les famílies) per escollir escola i configurar un mercat de centres de tal manera que queda neutralitzada la capacitat autònoma de canvi entre el professorat i el treball col·laboratiu i en xarxa com a espai professionalitzador. El resultat predominant és la desprofessionalització docent (Whitty, 2000) a causa de la taylorització basada en el principi d'ensenyar per a les proves i la consegüent anul·lació de l'autonomia pedagògica dels docents, factors que fan disparar l'abandó de la professió per l'estrès competitiu i de resultats al qual són sotmesos.

Un segon model diferenciat de rendició de comptes són les polítiques de responsabilització dels docents que no impliquen la publicació de rànquings però sí l'avaluació-diagnòstic i les auditories pedagògiques, que activen processos de formació i desenvolupament docent, així com incentius per a la millora interna i la innovació pedagògica (Dutercq i Maroy, 2017). Es tracta d'una rendició de comptes interna que busca reactivar i millorar l'oferta (l'atractabilitat de l'escola) confiant en el professorat com a agent autònom de canvi i d'innovació educativa amb més responsabilitat del seu impacte social, especialment si es tracta d'entorns socialment desfavorits o d'alta complexitat. Aquest model, degudament aplicat, condueix a la reprofessionalització docent, ja que sap fer front a noves necessitats socials i educatives (Whitty, 2000).

Aquesta distinció entre els models de rendició de comptes es fa cada cop més necessària donada la confusió a què han contribuït certs sectors acadèmics i corrents

d'opinió que han pres el model neoliberal anglosaxó com un tot generalitzable en lloc d'acotar-lo als contextos nacionals, culturals i polítics respectius. En aquest article defensem que les polítiques de responsabilització sobre el professorat no tenen les mateixes conseqüències sobre el treball docent que les polítiques neoliberals basades en la fixació d'estàndards, el *teach to the test* i l'oberta competència entre escoles en termes de mercat.

Les polítiques de responsabilització responen a l'objectiu polític d'eleva l'eficàcia del sistema, però també a l'objectiu progressista de millorar l'equitat de resultats i d'augmentar la igualtat d'oportunitats delegant més autonomia a la professionalitat docent (Maroy i Voisin, 2013). Els docents han de demostrar «autonomia reflexiva», tot i que ho han de fer sota un marc de més control i rendició de comptes que també preveu objectius d'equitat (Lessard i Tardif, 2004). La vinculació entre l'autonomia reflexiva docent i la millora de l'equitat i dels resultats en entorns desfavorits té una llarga història en educació malgrat que hagi estat més aviat camuflada o arraconada.

En la revisió que fa Murillo (2005), destaca tota una tradició de recerca posterior a l'Informe Coleman (1966) sobre les escoles *outliers* o excepcionals que escapen del patró esperat de determinisme social. És a dir, escoles en entorns desfavorits que destaquen pels seus notables resultats inesperats i l'alt grau d'autonomia reflexiva dels seus docents, que defensen el projecte educatiu assolit en condicions adverses. Totes aquestes recerques van ser sistematitzades per Edmonds (1979), que va sintetitzar l'anomenat *model dels cinc factors*, que explicaria l'èxit d'aquests escoles resilients i excepcionals: lideratge, altes expectatives, bon clima escolar, orientació centrada en l'aprenentatge i, finalment, avaluació i seguiment constant.

La tradició de recerca sobre l'eficàcia escolar (*school effectiveness*) centrada en barris desfavorits ha acumulant importants evidències empíriques en el mateix sentit que, no obstant això, han estat minimitzades per la sociologia de l'educació des de la influència canònica de l'Informe Coleman (1966) i el seu determinisme social. Les escoles *outliers* o excepcionals i els seus processos de transformació educativa liderats pels equips docents han estat menyspreats per les teoritzacions

sociològiques, que les han considerat simples excepcions que confirmarien un patró regular i fatalista de reproducció social.

El paper del professorat i les escoles en l'equitat

Les conclusions del famós Informe Coleman (1966) es resumien en l'eslògan «l'escola no importa» com a instrument per reduir la desigualtat i van significar la fi de l'eufòria igualitària entorn del poder equalitzador de l'escola davant els factors socials externs. L'informe afirmava que «les escoles exerceixen escassa influència sobre els alumnes i no es pot sostenir que el seu rendiment sigui independent del seu estatus i context social» (Coleman, 1966, p. 325). Els tres principals resultats de l'Informe Coleman van ser els següents:

- a) Les desigualtats d'èxit escolar per classe social i ètnia no es deuen a factors de política educativa o de recursos (despesa pública, equipament de l'escola, professorat, ràtios, currículum, etc.), sinó a les condicions externes de privació socioeconòmica i cultural de les famílies.
- b) Les característiques socioeconòmiques dels alumnes i les dels seus companys d'escola —per tant, la composició social de les escoles— són determinants externs molt forts que limiten la capacitat de l'escola per igualar oportunitats. Una causa significativa és la segregació dels estudiants pel fet d'agrupar-se, en les mateixes escoles, segons la seva condició socioeconòmica i ètnica. L'Informe constata una gran segregació racial entre les escoles dels Estats Units. El 80 % d'alumnes d'origen anglosaxó anava a escoles amb un 90-100 % de companys de la mateixa condició ètnica, mentre que el 65 % dels alumnes d'origen afroamericà estudiava en centres amb companys de la seva mateixa condició ètnica.
- c) El pes de la desigualtat externa i els factors socials externs (*out-school*) expliquen al voltant de dos terços de la desigualtat de resultats escolars. Per tant, la prioritat ha de ser reduir la pobresa i les desigualtats socials, culturals i laborals que afecten les famílies, i igualar també les escoles entre si erradicant la segregació.

Les diferents onades de PISA han confirmat que els factors socials externs són els més determinants en la desigualtat de resultats, tal com ja va anticipar l'Informe Coleman i les teories de la reproducció social i cultural posteriors (Bourdieu i Passeron, 1978; Baudelot i Establet, 1986). L'èxit o el fracàs escolar, les trajectòries i els rendiments dels alumnes estan força condicionats per la prevalença dels anomenats *efectes primaris*, que actuen en combinació: la classe social, el capital cultural familiar, els estils de parentalitat i el capital social familiar (Gorard i See, 2013; Ferrer, 2011; Jackson *et al.*, 2007). També des de l'economia de l'educació, nombrosos autors s'han centrat en la influència dels factors d'origen social en el rendiment i les trajectòries dels estudiants (Calero, 2007; Hanushek i Wößmann, 2005).

En països com la Gran Bretanya, la contribució relativa dels efectes primaris és molt forta (76 %) sobre el total de la desigualtat de resultats un cop s'ha arribat a la condició adulta (Jackson *et al.*, 2007). En el cas dels Estats Units, els efectes primaris i, per tant, les desigualtats externes a l'escola expliquen més del 66 % de la desigualtat de resultats entre alumnes blancs i afroamericans (Phillips *et al.*, 1998).

Coleman (1966) va descobrir que l'acció pedagògica i els recursos de les escoles explicaven per si mateixos el 4,95 % de la variància del rendiment en matemàtiques als catorze anys entre els alumnes blancs i el 8,73 % entre els alumnes afroamericans, sense tenir en compte la situació socioeconòmica d'ambdós col·lectius. Els resultats de l'estudi canònic del projecte Junior School a la Gran Bretanya assenyalen que la magnitud de l'efecte equalitzador de l'escola era del 10 % (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis i Ecob, 1988). Per a Espanya, Murillo (2005) xifrava l'impacte igualador escolar en un 10 % de la variància en matemàtiques i un 4 % en llengua, ciències naturals i ciències socials.

Altres estudis previs a PISA, estimaven l'impacte igualador de l'escola entorn del 20 % i continua confirmant-se que és major en matemàtiques que en la resta d'àrees de coneixement (Teddlie i Reynolds, 2000). Recerques comparades més recents, especialment en el corrent «escoles eficaces» també han demostrat que l'aportació neta de l'escola a igualar resultats i neutralitzar l'herència social se situa entorn del

20 % (Sammons, 2007), una magnitud de valor afegit que no és menor, sinó molt apreciable, davant el significatiu pes condicionant de les desigualtats externes.

Sabem que l'impacte igualador o equalitzador més fort que exerceix el sistema educatiu es produeix en l'educació infantil, moment en el qual els fills de les famílies de baix capital cultural i nul hàbit lector en són els més beneficiats enfront de la resta d'orígens socials (Cebolla *et al.*, 2015). Segons aquesta recerca, al llarg de l'educació primària (sis-onze anys), l'efecte igualador de l'etapa infantil va minvant molt a poc a poc fins a arribar a l'ESO (dotze-setze anys) quan ja desapareix del tot i passa a predominar la reproducció i l'ampliació de les desigualtats d'origen. Per això, la inversió igualadora, gran o petita, que es fa en l'educació infantil s'acaba diluint a causa de la lògica acadèmica i selectiva que s'ha imposat a l'ESO, traduïda després en un abandonament precoç excessiu de joves amb baixa ocupabilitat en el mercat de treball i, majoritàriament, d'origen social baix i modest.

Tanmateix, les teories de la reproducció o les evidències entorn del determinisme social dels resultats escolars tendeixen a capturar la pauta estructural, però no expliquen prou la dispersió de resultats dins les escoles ni dins les classes socials (Torrents *et al.*, 2018). Tampoc expliquen per què certes escoles en barris desfavorits obtenen alts resultats i superen el determinisme social esperable o per què altres escoles en entorns afavorits obtenen resultats pitjors als que eren esperables per la seva composició social. És allò que en sociologia de l'educació coneixem com a *efecte escola* o *efecte centre*.

De fet, l'efecte escola ja va ser capturat per Coleman (1966) quan demostrava la gran influència que exerceixen els bons professors sobre els alumnes afroamericans i altres minories pobres (Crahay, 2000). Altres autors com Jencks i Phillips (1998) van revisar la seva posició sobre l'impacte dels factors socioeconòmics en el rendiment acadèmic que van fer el 1972. Amb bases de dades més recents van concloure que la influència de l'escola no era insignificant entre els estudiants, sinó el millor predictor del rendiment, especialment per als estudiants d'origen social desfavorit.

En la recerca de Calero i Escardíbul (2017) es constata per a Espanya que els millors docents —els qui tenen un major impacte net sobre els aprenentatges— estan

sobrerrepresentats en l'escola concertada i entre l'alumnat socialment afavorit. La distribució del bon professorat pel sistema és, doncs, regressiva i no equitativa, en detriment de l'alumnat més desfavorit, que és el més necessitat i el més sensible en els seus resultats de gaudir o no de bons equips docents. La recerca comparada constata contínuament com els alumnes socialment desfavorits tendeixen a assistir a escoles mal equipades, amb pitjor professorat i amb menor temps instructiu (OCDE, 2010).

Recerques recents posen de manifest el paper desigualador que té la mateixa escola. Per exemple, Schmidt *et al.* (2015) demostra com la didàctica i la forma d'ensenyar les matemàtiques explica el 37 % de la bretxa de rendiment entre alumnes socialment afavorits i desafavorits als Estats Units. A Espanya, segons aquesta recerca, els factors interns (o *in-school*) de tipus didàctic expliquen el 42 % de la bretxa de resultats en matemàtiques. Per tant, malgrat el fort pes dels determinismes socials externs de desigualtat, també hi ha un marge significatiu per millorar l'equitat i fer revertir la reproducció de desigualtats educatives. El mateix sistema produeix selectivitat social i desigualta les capacitats amb pràctiques didàctiques, rutines i dissenys inapropiats que priven d'oportunitats significatives d'aprenentatge als alumnes desfavorits que, paradoxalment, són els qui més necessiten l'efecte escola (Hanushek i Wößmann, 2010; Causa i Chapuis, 2009).

Per tant, malgrat que el pes dels factors externs és determinant en l'explicació de la desigualtat de resultats, no podem obviar els factors interns i pròpiament escolars i pedagògics: l'estratificació en punts selectius del sistema, les didàctiques, l'avaluació, l'organització de l'alumnat o la tradició de fer repetir curs també són elements clau en la reproducció del determinisme social de resultats per part de les escoles. Per exemple, nombroses recerques demostren els efectes negatius de les repeticions i dels agrupaments per capacitat. Són un causant directe de desigualtat, desmotivació, assetjament escolar (o *bullying*) i abandonament sense que sigui demostrable que augmentin les taxes de graduació (Bridgeland, 2010; Brophy, 2006).

Finlàndia té un sistema comprensiu basat en el suport personalitzat constant i en la modularització optativa en el batxillerat, que inclou continguts proveïts dins i fora

dels instituts de tal forma que l'alumne es va construint el seu itinerari curricular. En lloc de repetir tot un curs, tan sols es repeteixen aquells mòduls o àrees no superats. La seva taxa de repetidors és del 4 % (Väljörvi i Sahlberg, 2008). A Espanya, el 33 % dels alumnes de quinze anys ha repetit algun curs al llarg de la seva trajectòria. El problema és que entre els alumnes d'origen desfavorit, la taxa és del 53 %. De fet, al mateix nivell de competència PISA, el sistema fa repetir a Espanya els alumnes desfavorits fins a quatre cops més respecte dels qui no ho són (Martínez-Celorio, 2017). Com explicar aquesta discriminació si no és mitjançant l'actuació dels factors interns i pròpiament escolars?

El cost anual de les repeticions suposa el 14 % de la despesa en primària i secundària a Espanya (OCDE, 2011). Traslladat al cas català, amb una taxa inferior de repetidors a primària i a secundària, el cost de les repeticions pot representar el 7,5 % del total de despesa escolar, la qual cosa representa uns tres-cents vint milions d'euros anuals. Una quantitat aprofitable si erradiquem la repetició i destinem els recursos a solucions més personalitzades, d'acompanyament, modularització i comprensivitat inclusiva, tal com fan a Finlàndia.

Per altra part, la literatura sociològica ha demostrat que l'agrupament per nivells de capacitats (*streaming*) en totes les assignatures no és una mesura puntual i reversible, sinó tot el contrari: acaba instituïda als instituts com una mesura irreversible de segregació horitzontal. A més, l'assignació a grups de nivell ve donada per criteris de rendiment i conducta, darrere dels quals trobem el factor classe social, el factor ètnia i la pobresa. Oakes (2005) va demostrar que els joves més pobres i de minories ètniques tenen més probabilitats d'acabar en els grups de baix nivell malgrat tenir capacitats més elevades. La metaanàlisi de Nusche (2009) arriba a les mateixes conclusions. De nou, independentment de les capacitats cognitives, l'escola reproduceix "l'efecte Mateu" que penalitza els sectors més desfavorits i més sensibles a gaudir de bons professors i bones escoles.

S'estima que a Catalunya, entorn del 30 % d'alumnes de quinze anys estan agrupats en *streaming* de baix nivell amb un fort predomini a la xarxa pública i d'alumnat de baix origen social, sense que aquesta mesura dels centres millori els seus resultats ni les seves aspiracions (Aymerich *et al.*, 2011; Ferrer, 2009). L'*streaming* en totes les

assignatures funciona com un efecte Pigmalió negatiu, com a profecia autocomplerta que condueix l'alumnat més vulnerable i desmotivats pels continguts cap a l'abandonament, la insuficiència de competències i el rebuig a l'escola.

Ens cal un replantejament a fons de com educar les noves adolescències sota un marc de comprensivitat més inclusiu, personalitzat i eficient, sense repeticions ni *streaming*. Un marc on s'estengui una cultura docent més col·laborativa i menys individualista i balcanitzada (Hargreaves, 1996). Segons l'informe TALIS de l'OCDE (2013), el 87 % del professorat espanyol de l'ESO mai ha observat l'aula d'altres professors, una xifra que duplica la mitjana de l'OCDE i que a Corea es redueix al 5 %. Quasi la meitat dels professors espanyols (48 %) mai ha participat ni col·laborat en activitats conjuntes amb altres assignatures. També resulta el doble que la mitjana de l'OCDE (23 %), mentre que a països com Polònia o Dinamarca, aquest perfil individualista és tan sols el 10 % del professorat.

L'ESO ha quedat batxilleratitzada per una bona part del professorat que mai ha acabat d'assimilar la comprensivitat i l'augment de la diversitat de l'aula com a reptes de creixement professional i docent. Els nous canvis socials externs exigeixen una revisió profunda del currículum i de les formes escolars d'ensenyar i aprendre no circumscrites a l'aula (Fernández-Enguita, 2016). S'ha d'aprimar i flexibilitzar el currículum prescrit, i donar més llibertat organitzativa d'espais i temps a un professorat més ben capacitada que actuï amb metodologies actives i enfocaments interdisciplinaris (Coll, 2016; Martínez-Celorio, 2016). La sobreacademització de l'ESO ha estat un procés distorsionador dels plantejaments originals de l'atenció a la diversitat que cal revertir, i cal redefinir els propòsits i metodologies de l'ensenyament secundari en una perspectiva de futur.

Per tant, l'escola i els equips docents no tenen un paper neutre i «sí que importen» sobretot quan resulten eficaços davant entorns desfavorits, i ofereixen una atenció ajustada a la complexitat socioeducativa sense rebaixes de nivell sinó amb justícia curricular i dissenys potenciadors que generen resiliència i noves aspiracions de superació (Connell, 2006; Levin, Roldán i Garchet, 2000; Apple i Beane, 1997; Slavin, 1996). Ens cal conèixer amb més detall els processos de transformació educativa

liderats pels equips docents en les escoles excepcionals que superen el determinisme social del seu entorn i com hi actua l'autonomia reflexiva dels equips docents.

Autonomia de centre i reestructuracions escolars genuïnes

Descentralitzar i atorgar autonomia als centres és una forma de distribuir poder per part dels estats que persegueix augmentar l'eficàcia, adaptar-se millor a l'alumnat i canalitzar la participació democràtica dels agents (Meuret, 2004). L'autonomia escolar de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió queda condicionada a la devolució de resultats com a forma de control avaluatiu del sistema. Tots dos factors, l'autonomia i la rendició de comptes, són la clau per a la millora de la qualitat educativa tal com constaten diversos informes (Woessmann, Luedemann, Schuetz i West, 2009). Val a dir que tan sols certs països anglosaxons han publicat els rànquings d'escola per fomentar lògiques de mercat, però una bona part dels països utilitza l'avaluació diagnòstica de resultats com a mesura interna de millora.

Malgrat la gran casuística existent de processos de canvi i transformació dels centres derivats de les avaluacions diagnòstiques o d'autodiagnòstics interns a Catalunya, encara ara aquests processos no estan ni cartografiats ni descrits en la seva diversitat tipològica. Per això, és necessari enfocar, almenys, dues noves preguntes de recerca que estan poc desenvolupades en països com el nostre:

- a) quin tipus d'autonomia reflexiva docent apareix en els processos de canvi induïts per auditories pedagògiques i avaluacions internes?, i
- b) com l'autonomia reflexiva docent incorpora l'equitat en la reformulació dels nous projectes educatius?

No sabem ni podem comparar quin tipus d'autonomia reflexiva ni quin enfocament d'equitat associada existeixen ni entre les experiències recents de canvi educatiu (escoles i instituts anònims, Escola Nova 21 o Xarxes per al canvi) ni tampoc entre les experiències més veteranes com les anomenades *comunitats d'aprenentatge*, que mai han estat avaluades ni comparades entre si. Ens cal més treball de camp i una sistemàtica d'estudis de cas per tal de generar nou coneixement empíric i

fonamentat que ajudaria a capturar com l'autonomia reflexiva i la concepció explícita o latent d'equitat i inclusió educativa han enfortit els mateixos processos de canvi.

Com que no es compta amb un coneixement sistemàtic de l'efecte escola i de l'efecte professorat en la millora de l'equitat de resultats al nostre país, es perpetuen més fàcilment i sense rèplica les mitologies simplificadores que veuen la mà neoliberal a tot arreu i recelen de qualsevol discurs de rendició de comptes. Tanmateix, fa dècades que la recerca sociològica i pedagògica del canvi educatiu ha demostrat la viabilitat de l'autonomia reflexiva dels docents per liderar canvis escolars genuïns que no segueixen interessos de mercat. El canvi educatiu genuí és un concepte encunyat a mitjans dels anys noranta als Estats Units per definir els processos de reestructuració i transformació de les escoles públiques que reunien les característiques següents (Goodman, 1995; Lieberman, 1995):

- són reestructuracions liderades pel mateix professorat i, per tant, no es tracta d'innovacions prescrites per d'altres;
- comparteixen l'objectiu de transformar no només les didàctiques de l'aula sinó el projecte pedagògic del centre, redefinint els propòsits de l'educació per adaptar-los als canvis socials i culturals;
- responen a un diagnòstic compartit i ben fonamentat entre tots els agents de la comunitat educativa;
- el professorat assumeix i encarna valors com la confiança mútua, la professionalitat reflexiva, el rigor intel·lectual i la comunitat, i es diferencien dels valors defensats per la reestructuració gerencialista i tecnocràtica de l'ensenyament (eficàcia, rendiments, estàndards i rànquings escolars);
- finalment, superen i desborden els models tradicionals d'innovació pedagògica i d'aula que s'han anat subordinant a la millora de la productivitat acadèmica.

La reestructuració genuïna es basa en l'autonomia i la llibertat de les escoles per innovar, per respondre a la diversitat de necessitats i per promoure rendiments valuosos sense rebaixes de nivell, a través de pedagogies actives i transformacions radicals de l'espai-temps escolar. Es tracta, per tant, d'una resposta des de baix de determinats col·lectius de professors i escoles que no comparteixen el model

pedagògic tecnoburocràtic reduït a l'eficàcia, la productivitat i la millora dels resultats acadèmics com a fins centrals del sistema. Potser l'exemple de reestructuració genuïna més avançat i ja consolidat com a model a Espanya sigui el cas d'Amara Berri al País Basc en l'àmbit d'infantil i primària (Martínez-Celorrío, 2016).

Espanya és un país que no destaca en la comparativa internacional per l'alt grau d'autonomia concedit a les escoles. La Gran Bretanya, Holanda i els països escandinaus han concedit més llibertat a les seves escoles, tant en l'àmbit curricular com en la gestió de recursos, i han apostat històricament per la municipalització i els districtes educatius. En termes comparats amb la mitjana de l'OCDE, Espanya concedeix poca autonomia a les escoles en la concreció curricular, en la selecció del professorat o en la gestió financera del centre. Fins i tot països com França, Itàlia i Alemanya concedeixen més autonomia financera que Espanya, encara que l'autonomia curricular de les seves escoles sigui menor que l'espanyola (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Les escoles innovadores amb canvis interns genuïns han aprofitat la quota d'autonomia regulada per la legislació espanyola des de la LOGSE (1990), la LOPEG (1993) i la LOE (2006), a les quals s'ha d'afegir la LEC (2009). En l'actual legislació educativa queda emparat el foment de l'experimentació i la innovació educativa, tal com recull l'article 1n de la LOE (2006) que la LOMCE (2013) ha mantingut literalment. Les escoles transformades des de baix pels seus equips docents han definit els projectes educatius de centre (PEC), han concretat les seves programacions d'etapa, i han decidit les metodologies, els materials didàctics, les agrupacions d'alumnat, els eixos transversals i les franges horàries. Optimitzant la llibertat de decisió sobre aquests àmbits, aquestes escoles s'han llançat a experimentar nous models pedagògics que van més enllà d'una simple innovació a l'aula. A fi de concretar com són o què fan les escoles innovadores, podem descriure el decàleg de característiques que reuneixen —amb diferents graus d'intensitat— i que ens serveix per diferenciar-les de la resta de centres del sistema (Martínez-Celorrío, 2016):

1. Exemplifiquen processos de reestructuració escolar genuïna que, aprofitant l'autonomia escolar, transformen l'organització, els espais i el temps, les

metodologies i les relacions amb l'alumnat consensuant un nou projecte d'escola que és global i sistèmic, com una resposta pròpia i creativa sense venir prescrita o imposada des de dalt (administracions, universitat o experts).

2. Prioritzen la centralitat de l'alumne i el seu dret a l'aprenentatge en detriment de la transmissió de matèries centrades en el professor emissor, i posen en pràctica metodologies didàctiques i avaluatives que busquen personalitzar, atendre la diversitat i aconseguir rendiments autèntics i motivadors.
3. Han superat les restriccions del currículum oficial i dels llibres de text posant en pràctica l'aprenentatge per projectes, la globalització curricular i l'aprenentatge competencial com a pedagogies invisibles basades en la transversalitat del coneixement.
4. Practiquen l'avaluació formativa amb retroalimentació cap a l'alumnat mesurant èxits, creacions i competències de forma qualitativa, superant la rutina de l'examen i l'avaluació numèrica, sumativa i classificatòria tradicional.
5. L'aposta per pedagogies invisibles permet als centres canviar la rígida estructura de temps i espais, creant franges horàries flexibles, racons a l'aula i nous dissenys d'aules i espais pensats per al treball en equip.
6. Permeten i promouen la diversitat d'edats en les aules i grups de treball, barrejant l'alumnat per interrelacionar-se i responsabilitzar-se entre iguals, de manera que se supera el model tradicional d'escola que classifica rígidament per graus i edats.
7. Són projectes d'escola legitimats per la participació activa i implicació horitzontal de la direcció, el professorat, les famílies i els alumnes, que cohesionen la confiança mútua en un projecte viu i dinàmic de millora constant pensat per perdurar i actualitzar-se en el temps.
8. Aposten per les pedagogies invisibles i el treball cooperatiu, cosa que permet un altre tipus d'emmarcament i tracte cap a l'alumnat i que dissol els problemes de convivència i de desmotivació en generar una escola càlida amb clima afectiu i emocional positiu.
9. La clau del procés de canvi és el professorat reflexiu que actua i s'implica en una cultura professional col·laborativa no fingida, amb un enfocament

interdisciplinari i integral de l'educació i una forta identitat de centre, i que supera les identitats aïllades de les assignatures, que solen balcanitzar els claustres.

10. En aquesta nova cultura escolar compartida, es difumina la divisió clàssica entre l'aprenentatge formal i l'informal, cosa que fa que l'escola sigui una organització oberta a l'entorn, al qual enriqueix i del qual aprèn, i amb el qual forma xarxes col·laboratives i aliances mútues.

La nostra tesi és que les escoles innovadores o avançades que formen part de l'actual onada de canvi genuí a Catalunya i a Espanya han estat capaces d'experimentar i crear una nova matriu i un nou format escolar als seus centres a partir de l'autonomia reflexiva docent (Martínez-Celorio, 2016 i 2017). Per això, els seus processos de canvi tenen un sentit autèntic o genuí. S'han reestructurat a si mateixes sense prescripcions externes, apropiant-se de l'autonomia escolar per transformar la matriu clàssica de l'ensenyament, heretada i reproduïda per la resta del sistema.

En la literatura especialitzada sobre el canvi educatiu hi ha un alt grau de consens sobre els efectes perjudicials de les reformes o els canvis sistèmics, centralitzats i prescrits de dalt a baix que impedeixen o anul·len l'autonomia dels centres. Tal com assenyala Darling-Hammond (2001), en cada dècada sorgeixen noves modes didàctiques que solen ser velles idees reciclades, com les noves matemàtiques, l'horari modular o la gestió per objectius. L'Administració o els prescriptors les introdueixen a les escoles, però aquestes tendeixen a mal digerir-les en sentir-les alienes a la seva pràctica, les seves rutines acceptades i les seves concepcions didàctiques ja cristal·litzades.

La sociologia de l'educació ha demostrat àmpliament com les escoles canvien les reformes, les distorsionen i recontextualitzen per fer veure que se segueixen els seus dictats fins a dissoldre el seu sentit original (Tyack i Cuban, 2001; Bernstein, 1998). Les reformes o innovacions planejades tecnocràticament i de dalt a baix no són adoptades tal com s'espera. En el món escolar, impera una micropolítica d'esmenes informals, resistència al canvi i conflictes pel significat de la innovació prescrita des de dalt, de tal manera que el resultat final són «híbrids pedagògics» en els quals es barregen pràctiques antigues i noves, que formen un «currículum de fet» que no

coincideix amb el currículum oficial o les pràctiques legítimes que espera l'Administració. En canvi, quan la reestructuració educativa neix des de baix i des de l'autonomia reflexiva dels equips docents, es consolida un projecte educatiu i curricular molt més coherent, articulat i participat, en el qual retrobem el model dels cinc factors: lideratge, altes expectatives, bon clima escolar, orientació centrada en l'aprenentatge i, finalment, avaluació i seguiment constant.

Per als Estats Units, disposem d'estudis de cas sobre la reestructuració genuïna i la manera en què els centres públics se l'han apropiat i interioritzat com un projecte transformador (Lieberman, 1995). Cal tenir en compte que la peculiar governança de l'educació en aquest país ha fet que aflorés i s'expandís el paradigma de la gestió basada en el centre (*school based management*, SBM). Iniciatives com les escoles xàrter (*charter school*) i les formes escolars globals (*whole school design*) serien altres exemples de reestructuració genuïna sentida com a pròpia pel professorat implicat. Les formes escolars globals són exemples de transformació global de les escoles públiques, permesa pels districtes escolars, que solen ser elaborats per fundacions i centres d'investigació universitària com a alternativa superadora de la tradicional educació compensatòria en zones desfavorides. És el cas del programa Success for All, concebut per Slavin (2008), o les escoles accelerades, formulades per Levin (Levin, Roldán i Garchet, 2000) amb sòlides avaluacions *ex post* dels seus resultats i impactes.

A Espanya, les comunitats d'aprenentatge impulsades pel grup de recerca Community of Researchers on Excellence for All (CREA) de la Universitat de Barcelona són una translació del model d'escoles accelerades d'Henry Levin. Però, a diferència d'aquest, no permeten un marge flexible a les escoles, ja que han d'incorporar mètodes i receptes anomenades *d'èxit*, que són imposades com a prescripcions durant tres anys. Tampoc en coneixem avaluacions rigoroses dels resultats amb grups de control, resultats *ex post* de trajectòries dels alumnes —malgrat el temps que fa que funcionen—, comparacions entre elles ni experiències que hagin fracassat. De fet, tot i partir d'un centre universitari de recerca, els seus impulsors s'han dedicat més a publicar de forma autoreferencial en revistes acadèmiques que no pas a demostrar de forma objectiva i científica què funciona i què no funciona de la seva

prescripció uniforme, malgrat presentar-se com a abanderats de la científicitat (Fernández-Enguita, 2014; Coronado, 2013). Tanmateix, les comunitats d'aprenentatge del CREA s'han estès amb força èxit a Espanya i han arribat a formar una xarxa potent de dues-centes nou escoles, tot i que moltes d'elles no adopten la identitat de comunitat d'aprenentatge. No obstant, la seva peculiar manera d'experimentació prescriptiva, l'absència d'avaluació fiable i independent, i l'excessiva mobilitat i abandó del professorat dels centres no les fan enquadrables com a exemples de reestructuració genuïna que neix de la pròpia autonomia reflexiva dels equips docents.

Com assenyalava Antúnez (2001), la viabilitat dels canvis educatius depèn de les iniciatives i els lideratges del professorat, que actuen com un motor intern de la mateixa escola que es pensa a si mateixa des de la professionalitat reflexiva i col·laborativa. Aconseguir aquest grau sofisticat de massa crítica i autenticitat no resulta gens fàcil en el conjunt del sistema i, per això, les escoles innovadores són «illes del canvi» que van a contracorrent del model estandarditzat d'escola, i algunes d'elles, situades en contextos d'alta complexitat socioeducativa, són també escoles *outliers* o excepcionals per superar el determinisme social dels seus entorns.

La rendició de comptes en clau d'equitat a l'educació primària

La rendició de comptes existent al sistema escolar català respon al model de responsabilització dels docents a partir d'avaluacions diagnòstiques que activen processos de canvi intern. Es tracta de processos locals i microsituats d'escoles concretes que han emprès processos interns de millora. Malgrat l'interès a conèixer similituds i diferències entre tots aquests múltiples processos, a Catalunya no s'ha fet pública cap mena de recerca comparada i anonimitzada que ens permeti deduir lliçons i bones experiències tant de processos fallits com de processos reeixits de canvi intern. En canvi, al País Basc s'ha publicat una recerca comparada sobre les escoles amb un alt i baix valor afegit tenint en compte els seus contextos socials d'educabilitat (Lizasoain, 2015).

Recentment, el Consorci d'Educació de Barcelona (2017) ha possibilitat, per primer cop, conèixer els resultats de les proves de competències bàsiques a sisè de primària

en totes les escoles públiques de la ciutat de Barcelona tenint en compte el seu grau de complexitat socioeducativa. La publicació d'aquestes dades ens permet fer una primera aproximació sobre l'existència o no d'escoles excepcionals que obtenen alts o bons resultats malgrat l'adversitat del seu barri i la complexitat socioeducativa a la qual han de fer front. A la taula 2 podem consultar el nombre total d'escoles classificades segons la complexitat (molt alta, alta, mitjana-alta, mitjana-baixa i baixa), així com els intervals d'alumnat que reben beques menjador (com un indicador de la pobresa i la privació familiar). En primer lloc, podem comprovar com els rangs o intervals de perceptors de beques menjador no resulten coherents amb els graus d'alta o baixa complexitat socioeducativa quan, per coherència, hauria d'existir un ajust més afinat. En segon lloc, cal destacar que només el 40 % de les escoles públiques (58 en total) presenten una complexitat socioeducativa mitjana-baixa o baixa, mentre que el 60 % restant presenta condicions extremes o accentuades de complexitat i pobresa. Com que no disposem de les dades de les escoles concertades de la ciutat, no podem calcular com està distribuït el pes de la complexitat i la pobresa entre tots els centres de la xarxa de primària de la ciutat, malgrat que es pot induir que recau sobretot en els centres públics.

TAULA 2
*Complexitat socioeducativa de les escoles públiques
de primària a la ciutat de Barcelona*

Complexitat socioeducativa de l'escola	Rangs de perceptors de beca menjador	Nombre total d'escoles	%
Molt alta	66 % - 19 %	29	20 %
Alta	43 % - 15 %	27	18 %
Mitjana-alta	38 % - 8 %	32	22 %
Mitjana-baixa	15 % - 3 %	58	40 %
Baixa	16 % - 1 %		
Total Barcelona		146	100 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona (2017).

No obstant, aquí ens interessa més comprovar quantes escoles són capaces de superar el determinisme social en els seus resultats esperats de les proves de competències bàsiques. D'un total de 146 escoles públiques de la ciutat de Barcelona, 106 (el 73 %) obtenen els resultats esperables pel seu entorn social:

resultats baixos i mitjans-baixos en contextos de complexitat molt alta, alta i mitjana-alta, per una banda, i resultats alts i mitjans-alts en escoles de complexitat mitjana-baixa i baixa. És a dir, en el 73 % dels centres es constata el determinisme social dels resultats per part de les escoles.

El 27 % restant d'escoles de primària de la ciutat de Barcelona es desglossen entre un 20 % d'escoles *outliers* o excepcionals que superen el determinisme social dels seus entorns de complexitat alta o mitjana-alta, i un 7 % d'escoles en entorns de complexitat mitjana-baixa o baixa que obtenen resultats pitjors als esperats i que anomenem *escoles amb infrarendiment* (resultats baixos i mitjans-baixos). La rendició de comptes facilita als gestors públics tenir al seu abast aquesta constatació, que pot resultar xocant o inesperada per a la comunitat educativa. De fet, entre les 58 escoles públiques amb complexitat mitjana-baixa o sense complexitat i unes taxes de beques menjador per sota del 16 %, trobem 10 escoles amb infrarendiment amb resultats baixos i mitjans-baixos, tal com recull la taula 3.

Si desglossem les escoles segons els graus de complexitat, veiem que el 93 % de les escoles de complexitat molt alta reproduïxen el determinisme social del seu entorn desfavorable i tan sols el 7 % són escoles resilents o excepcionals, que obtenen resultats superiors als esperats pel seu entorn de privació múltiple. Un 33 % també són excepcionals en contextos de complexitat alta. En canvi, en escoles de complexitat mitjana-alta, les escoles resilents arriben al 59 % d'aquest segment. Per tant, podem formular com a hipòtesi que, a mesura que disminueix la concentració d'alumnes amb pitjors privacions familiars i a mesura que la composició social es fa més interclassista, augmenta la probabilitat de trobar-nos amb escoles resilents i excepcionals. La segona hipòtesi és que ho són per l'ús innovador de l'autonomia de centre i el poder transformador i reprofessionalitzador que té l'autonomia reflexiva dels equips docents fins a haver cristal·litzat en un projecte educatiu més equitatiu i inclusiu.

TAULA 3

Escoles amb o sense determinisme social en els resultats a la xarxa pública de primària a la ciutat de Barcelona

Complexitat socioeducativa de l'escola	Nombre total d'escoles	Nombre d'escoles amb determinisme social	% fila	Nombre d'escoles sense determinisme social	% fila
Molt alta	29	27	93 %	2	7 %
Alta	27	18	66 %	9	33 %
Mitjana-alta	32	13	41 %	19	59 %
Mitjana-baixa	58	48	83 %	10	17 %
Baixa					
Total Barcelona	146	106	73 %	40	27 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona (2017).

Si sumem les escoles de complexitat molt alta i mitjana-alta (88 en total) de la ciutat de Barcelona, n'obtenim que un 37 % són resilents o excepcionals. El que resulta preocupant és que cap escola pública de primària del districte de Ciutat Vella sigui resilient, però, almenys, el 50 % de les escoles públiques de Nou Barris sí que ho són (amb resultats alts o mitjans-alts malgrat el context de dificultat i complexitat socioeducativa). Què fa que el mateix perfil d'escoles en uns entorns desfavorits generi resultats tan desiguals en la mateixa ciutat? La pregunta a fer-se no és per què un 37 % d'escoles són resilents i excepcionals, sinó per què les polítiques educatives permeten que el 63 % de les escoles de complexitat molt alta i mitjana-alta obtinguin resultats baixos en finalitzar l'educació primària.

Conclusions: cap a un marc explícit d'equitat educativa

La rendició de comptes generada per les avaluacions diagnòstiques tendeix a reprofessionalitzar els equips docents que emprenen processos de reestructuració i innovació transformadora de les seves escoles. Ens cal més informació empírica i estudis de casos sobre els tipus de millora i el seu abast en el conjunt del sistema. Malgrat el pes determinant que tenen els factors externs de desigualtat, l'escola i el professorat no poden ignorar els factors interns que afecten l'equitat educativa. Certes escoles excepcionals o resilents assoleixen resultats alts i mitjans-alts malgrat l'entorn de complexitat socioeducativa en què s'ubiquen. A la ciutat de Barcelona

representen el 20 % de les escoles públiques de primària un percentatge que pren una rellevància significativa, per la qual cosa no s'haurien de tractar com una petita excepció anecdòtica. Els seus projectes de reestructuració, que desmenteixen el determinisme social, han partit de l'autonomia reflexiva dels equips docents i el seu compromís per l'equitat, la inclusió i les altes expectatives d'èxit per a tot l'alumnat. Més aviat, contesten i matisen força els clàssics resultats de l'Informe Coleman i les teories reproduccionistes posteriors monoenfocades en el determinisme social dels resultats.

L'autonomia reflexiva dels equips docents i el seu professionalisme fan possible que el 20 % de les escoles públiques de primària de la ciutat de Barcelona no reproduïxin el determinisme social del seu entorn. En els discursos i les retòriques habituals d'una gran part de la comunitat educativa, es recela de la rendició de comptes i de les proves diagnòstiques com un anatema neoliberal i mercantilitzador que evita un debat més sòlid i contrastat. El model de responsabilització dels equips docents que es deriva de la rendició de comptes és assumit per certs equips docents que acaben consolidant bons projectes educadors des de la seva autonomia reflexiva i n'obtenen resultats *outliers* o excepcionals en contextos d'alta dificultat.

Tanmateix, s'hi troba a faltar un major lideratge de les polítiques públiques per induir l'autonomia reflexiva dels docents i la millora de resultats com un model replicable en els contextos d'alta complexitat. Tampoc existeix un espai intermedi de col·laboració i reciprocitat entre escoles d'entorns complexos que permeti el treball en xarxa i la potenciació mútua entre equips docents. Per revertir la situació, cal superar l'estat erràtic i de timidesa actual de les polítiques educatives en matèria d'equitat per tal de reforçar la rendició de comptes, l'autonomia reflexiva dels docents i la construcció de capital professional superador del determinisme social de l'entorn.

Bibliografia

Apple, M. W., i Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. Dins M. A. Santos Guerra, *Organización y gestión escolar* (p. 165-178). Bilbao: Cisspraxis.
- Aymerich, R. et al. (2011). *Junts a l'aula?: Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Baudelot, Ch., i Establet, R. (1986). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1978). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bridgeland, J. (2010). The new dropout challenge: Bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 127, 101-110.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning. [Education Policy Series, 6]
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Calero, J., i Escardíbul, O. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos: Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid: Fundación Ramón Areces, Fundación Europea Educación y Sociedad.
- Causa, O., i Chapuis, C. (2009). Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies. *OECD Economics Department Working Papers*, 708. París: OECD.
- Cebolla, H. et al. (2015). *Aprendizaje y ciclo vital: La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Coleman, J. (dir.) (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar: Un repte indefugible. Dins J. M. Vilalta (dir.), *L'Estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: CEE.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2017). *Projecte per a un nou model d'adscripció d'escoles d'educació infantil i primària a instituts de secundària obligatòria de titularitat pública*. Barcelona.
- Coronado, J. L. (23 maig 2013). Tres críticas al proyecto de comunidades de aprendizaje de Ramón Flecha. *INED2*. Recuperat el 23 de maig, de <https://ined21.com/tres-criticas-al-proyecto-de-comunidades-de-aprendizaje-de-ramon-flecha/>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bèlgica: De Boeck Université.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dutercq, Y., i Maroy, Ch. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation: Introduction à la problématique. Dins Christian Maroy i Yves Dutercq (dirs.), *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Nova York: Free Press.
- Fernández-Enguita, M. (2014). De la información al conocimiento... pero en serio. *Participación Educativa*, 5(3), 50-57.
- (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Santillana.
- Ferrer, F. (2009). *Estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Field S., Kuczera, M., i Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OECD.
- Goodman, J. (1995). Change without difference: School restructuring in Historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1), 1-29.
- Gorard, S., i See, B. H. (2013). *Overcoming disadvantage in education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hanushek E., i Wößmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality?: Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 510(116), 63-76.
- (2010). Education and economic growth. Dins P. Peterson, E. Baker i B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (p. 245-252). Oxford: Elsevier.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jackson, M. et al. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociológica*, 50(3), 211-229.
- Jencks, Ch., i Phillips, M. (1998). The black-white test score gap. *Education Week*, 18(4), 44.
- Lefresne, F., i Rakocevic, R. (2016). Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède: Les voies sinueuses d'une professionnalisation. *Éducation et formations*, 92, 7-33.
- Lessard, C., i Tardif, M. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Brussel·les: De Boeck.
- Levin, H. M., Roldán, M. B., i Garchet, P. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: Una década de evolución*. Santiago: PREAL-Unesco.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. Nova York: Teachers College Press.

- Lizasoain, L. et al. (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco*. Vitòria: Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.
- Martínez-Celorrío, X. (2003). Política educativa sin sociología: Populismo y cierre social en las reformas conservadores. *Sistema*, 173, 63-76.
- (2016). Innovación y re-estructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. Dins *Informe España 2016*. Madrid: Cátedra Martín-Patino.
- (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Maroy, Ch., i Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: Enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., i Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: Issues in higher education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: Review of evidence and policy options. *OCDE Education Working Paper*, 22.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oakes, J. (2005) [1985]. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Heaven, Londres: Yale University Press.

- OCDE (2010). PISA 2009 Results: What makes a school successful? Dins *Resources, Policies and Practices (Vol. IV)*. París: PISA, OECD.
- (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *OECD, PISA in focus*, 6.
- (2013). *TALIS 2013 - Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Phillips, M. et al. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. Dins C. Jencks i M. Phillips (eds.), *The Black-white test score gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Rawls, J. (1998). *Teoría de la justicia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Schmidt, W. H. et al. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 7(44), 371-386.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Slavin, R. E. (1996). Success for all: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 1, 41-76.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?, in *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.
- Teddlie, C. i Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Torrents et al. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers: Revista de Sociologia*, 103(1), 29-50.
- Tyack, D., i Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas pública*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Väljörvi, J., i Sahlberg, P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade?: A retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 4(9), 385-389.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Wright, Erik Olin (1989). *The debate on classes*. London New York, Verso Books

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., i West, M. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Altres referències consultades

Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Cohen, G. A. (2008). *Rescuing justice and equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hargreaves, A. (2003). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Heckman, J. (2011), The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 1(35), 31-35.

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) (2012). *Equity and quality in education, supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.

— (2016). Are disadvantaged students given equal opportunities to learn mathematics? *OECD, PISA in focus*, 6.

Per citar aquest article:

Martínez-Celorrio, X. (2018). L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 119-151.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>