

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Les polítiques educatives
d'atenció als centres escolars
socialment desafavorits

*XAVIER BONAL
I MARCEL PAGÈS
(AUTORS)*

*JORDI RIERA
(DIRECTOR)*



**7 Les polítiques educatives d'atenció
als centres escolars socialment
desafavorits: anàlisi i propostes**

Xavier Bonal i Marcel Pagès

INTRODUCCIÓ

Des que a partir de la segona meitat del segle xx l'educació va esdevenir la institució més garantista de la igualtat d'oportunitats, els governs democràtics s'han vist en la necessitat de desenvolupar polítiques dirigides a pal·liar l'efecte de les desigualtats socials d'origen en l'accés, les condicions d'escolarització o els resultats educatius. La persistència de la reproducció de les desigualtats, amb més o menys intensitat, a tots els sistemes educatius dels països desenvolupats va augmentar la preocupació per desplegar polítiques capaces de compensar unes diferències socials que posaven en qüestió les bases mateixes de legitimitat del sistema meritocràtic i d'accés a les posicions socials. Dit d'una altra manera, la crisi en la incapacitat del sistema educatiu de proporcionar igualtat d'oportunitats educatives esdevingué una crisi de sistema social, un qüestionament d'un imaginari col·lectiu compartit segons el qual l'origen de classe podria ser neutralitzat per la via de l'esforç i l'aprenentatge.

En aquest context, no és casual que el govern federal nord-americà encarregués l'any 1964 un informe a un expert de prestigi com James Coleman per mesurar el grau de compliment de la igualtat d'oportunitats educatives i sobre les possibles causes de les desigualtats en l'aprenentatge i els resultats educatius, o que el govern anglès fes un encàrrec semblant un any després al Central Advisory Council. El resultat d'aquests informes va fer explícita la persistència de la desigualtat

educativa i va evidenciar que les desigualtats d'origen difícilment es podien combatre exclusivament garantint els mateixos recursos per a tothom. La lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació passava inevitablement per establir mecanismes de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, per donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva va incorporar-se des d'aleshores com a estratègia legítima i necessària dins la lògica d'intervenció política. Afavorir els grups socials en pitjor situació podia servir per compensar els efectes d'una desigualtat no atribuïble al mèrit, l'esforç o la capacitat, sinó a les desafortunades circumstàncies socials.

Però com compensar les desigualtats d'origen? Podem afirmar que després de més de quaranta anys de polítiques compensatòries no existeix un tipus ideal d'intervenció que garanteixi la neutralització de les desigualtats. Les polítiques compensatòries han evolucionat des de polítiques dirigides a equilibrar la privació o el dèficit cultural familiar fins a mesures que cerquen adequar els continguts i les pedagogies als entorns familiars i culturals dels individus. S'han mogut des de la intervenció a la família fins a la intervenció al centre o al territori. Han insistit més en l'excel·lència acadèmica o ho han fet més en la integració social. S'han focalitzat en la prevenció i en la intervenció. Han comptat amb el professorat i amb altres professionals no-docents. Tota aquesta diversitat, però, no ha permès universalitzar un model d'intervenció idoni capaç d'assegurar la neutralització de les desigualtats socials d'origen. El context social, cultural i institucional de cada sistema educatiu ha marcat fortament l'orientació de les polítiques desplegadas. Amb tot, podem dir que la història de l'educació compensatòria és una història de més fracassos que èxits. Les diferents modalitats d'intervenció han recollit, evidentment, alguns èxits, però cap sistema educatiu es mostra prou capaç de contrabalançar significativament, mitjançant la política, les desigualtats socials d'origen. Les oportunitats educatives segueixen essent desiguals en funció de l'origen social, i sovint les eines emprades per corregir aquesta circumstància han estat poc efectives i, fins i tot, de vegades, contraproductives.

Aquest capítol té com a objectiu observar quina ha estat i quina és la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits a Catalunya. El recorregut ens mostrarà que som davant d'un cas especialment poc reeixit: extremadament tímid pel que fa al desplegament de mesures i recursos, i poc eficaç des del punt de vista de la compensació de les desigualtats. Per fer-ho, observarem primer quines característiques tenen les polítiques compensatòries en una selecció de països propers. En l'apartat següent revisem l'evolució de les polítiques educatives compensatòries a Catalunya des que s'inicien, de forma tardana, en la dècada de 1980 i fins al moment actual. A continuació, descriurem el sistema de classificació de la complexitat social dels centres i presentarem algunes dades de les característiques dels centres de màxima complexitat. Finalment, amb l'objectiu d'iniciar un debat urgent i necessari, el darrer apartat inclou les línies generals d'una política educativa, avui absent, d'atenció als centres socialment més desafavorits.

UNA REVISIÓ DE MODELS INTERNACIONALS DE POLÍTQUES EDUCATIVES D'ACCIÓ PRIORITÀRIA

En aquest apartat analitzem els diversos referents internacionals i, de manera més específica, abordem els models europeus d'atenció als centres escolars amb més dificultats. L'objectiu d'aquesta secció és posar sobre el mapa els principals referents en aquest àmbit perquè serveixin com a mirall per poder interpretar i traduir les seves implicacions en el context català.

Amb aquest objectiu fem una referència inicial al cas dels Estats Units i posteriorment presentem els casos del Regne Unit, França i Portugal. Aquest tres casos han estat seleccionats per la seva rellevància en termes de les polítiques desplegades, així com per la seva comparabilitat amb el cas català.

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA

Els primers precedents de les polítiques d'atenció prioritària cal buscar-los als Estats Units durant la dècada de 1960, on conflueix l'emergència i la consolidació dels estats del benestar amb la constatació que, malgrat l'expansió educativa i l'assoliment de l'escolarització universal, es mantenen grans diferències de resultats educatius entre diversos grups socials.

En aquest sentit, l'influent informe Coleman (1966) representa un punt d'inflexió en les polítiques educatives als EUA, en destacar que la major part de les diferències sobre els resultats i el rendiment acadèmic dels estudiants s'explicaven per l'origen social de les seves famílies i de les famílies dels companys de classe. Aquest informe suposa una de les primeres aportacions empíriques que analitza els efectes de la igualtat d'oportunitats educatives sobre els resultats dels estudiants, més enllà de l'anàlisi sobre les pròpies condicions d'accés a l'escolarització. Al mateix temps, la contribució de Coleman i els seus col·legues rau en el rol catalitzador de l'informe respecte del desenvolupament posterior de les polítiques educatives d'atenció prioritària, en qüestionar el paper de les escoles com a mecanismes de mobilitat social, un dels mites centrals de la societat nord-americana (Powers *et al.*, 2016).

Un any després de l'encàrrec del prestigiós estudi —però un any abans de la seva publicació— va ser aprovada la Llei d'educació primària i secundària de 1965,¹ com a part de la «guerra contra la pobresa» declarada per l'Administració Johnson, amb la introducció d'un conjunt «d'estratègies compensatòries per als més desfavorits» (Demuse *et al.*, 2012: 4). Com a part d'aquestes mesures, cal destacar el Títol Primer de la llei, que inclou el principi de «discriminació positiva» adreçat a estudiants i a les escoles amb més dificultats i materialitzat a través

1. Elementary and Secondary Education Act (1965)

de la provisió de recursos extraordinaris, distribuïts des del Govern federal als Estats, i des dels Estats als districtes i les escoles (Karsten, 2006: 262). Posteriorment, el Títol Primer de la Llei de 1965 ha estat modificat, adaptat i refinançat en les reformes educatives posteriors de 1994 Improving America's Schools Act, així com la polèmica llei de 2002 No Child Left Behind, que vincula el finançament de les escoles als requeriments de la rendició de comptes per mitjà de proves externes estandarditzades i amplia la capacitat de les famílies de canviar d'escola en situacions de rendiment baix (p. 263).

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

Durant la dècada dels anys seixanta, el Regne Unit també és testimoni de les primeres mesures afirmatives en el camp educatiu. Seguint una dinàmica similar a la dels EUA, el 1967 es publica l'anomenat Informe Plowden encarregat pel ministre d'Educació i que inclou recomanacions com l'establiment de mesures de «discriminació positiva», el treball en xarxa i la implicació de la comunitat en la millora de les escoles desafavorides:

Les necessitats especials impliquen una ajuda especial. [...] demanem unes polítiques de discriminació positiva a favor d'aquestes escoles i dels seus alumnes, que vagi més enllà d'un intent d'igualar recursos. Les escoles d'àrees desafavorides han de ser prioritàries en molts aspectes (Central Advisory Council for Education, 1967: 57).

Com a resultat d'aquest informe i de les seves recomanacions, el 1968 es creen les àrees d'educació prioritària (EPA), que amb un enfocament comunitari i amb la col·laboració de diverses agències públiques i departaments governamentals desenvolupen un pla pilot en quatre territoris del país i que inclouen, entre d'altres, incentius salarials al

professorat, programes de suport lingüístic per a alumnes immigrants i centres d'orientació per a famílies (Power, 2008).

L'objectiu d'aquest programa era poder compensar des de l'escola aquelles desigualtats socials originades per raons econòmiques, culturals o ètniques, en el convenciment que la provisió de recursos addicionals a les escoles en pitjors condicions ajudaria a equilibrar les desigualtats socials:

S'esperava que una política de discriminació positiva que proveís recursos addicionals *dins (within)* de les escoles, pogués compensar les desigualtats viscudes pels alumnes *fora* de l'escola (Power, 2008: 20).²

Durant la dècada de 1970, la manca de resultats i d'evidències sobre l'eficàcia d'aquestes polítiques i l'emergència de la «nova dreta» conservadora situa «l'estat del benestar (i les seves polítiques) com a part del problema i no de la solució» (Power, 2008: 21). Durant l'etapa de Thatcher i Major, els principis de les polítiques afirmatives i la idea de la discriminació positiva pateixen «una gran pressió» (Karsten, 2006: 265) i es «desmantellen» les mesures d'educació compensatòria (Power, 2006: 21). L'enfocament territorial i comunitari d'aquestes mesures queda relegat a un segon terme fins a pràcticament desaparèixer, i al seu lloc es promouen un conjunt de polítiques orientades a introduir dinàmiques de mercat en el camp educatiu (més llibertat d'elecció i diversificació de l'oferta), alhora que les mesures compensatòries s'orienten cap a una progressiva individualització.

A finals del anys noranta, i de la mà del nou laborisme, les polítiques compensatòries amb un enfocament territorial tornen a guanyar centralitat. Es reprèn l'enfocament territorial amb les Education Action Zones (EAZ) i el programa Excellence in Cities, que modifiquen l'enfocament

2. En cursiva a la referència original.

comunitari original per una nova lògica basada en les aliances públi-
coprivades dirigides a augmentar els resultats d'aprenentatge i a di-
versificar l'oferta educativa (Kendall, 2005). Amb el temps, el programa
esdevé un paraigua de moltes iniciatives de suport, com ara els pro-
grames d'atenció a la infància o el Servei d'escoles extensives, entre
d'altres (Antoniou *et al.*, 2012: 34).

Una avaluació global sobre l'impacte i l'eficiència d'aquestes polítiques
no sembla possible a causa de la manca de sistematització i coherència
de les avaluacions disponibles i sobretot de la multiplicitat de mesures,
polítiques i programes existents. Amb tot, les evidències presenten
resultats mixtos, amb alguns efectes positius modestos (Machin *et al.*,
2007) però relativament desiguals (Antoniou *et al.*, 2012).

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats

França incorpora les polítiques d'educació compensatòria amb un retard
notable i ho fa seguint el model d'intervenció territorial amb la intro-
ducció l'any 1981, de les *Zones d'éducation prioritaire* (ZEP), definides
sota el mandat del ministre socialista d'Educació Alain Savary.

Aquesta política representa una de les primeres formulacions orienta-
des a la «territorialització de les polítiques educatives» i a la «diversifi-
cació de l'oferta» en un país amb una tradició política i administrativa
altament centralitzada. La formulació d'aquesta política estava pensada
per fer una intervenció sobre el territori més enllà dels grups i les po-
blacions, amb l'objectiu d'aplicar mesures de «discriminació positiva»
per «corregir les desigualtats» (Rochex, 2012: 94). Per establir els cri-
teris de classificació i intervenció, les ZEP han de complir un conjunt
de criteris «interns» (escolars) i externs (territorials) (Karsten, 2006:
267). Les principals polítiques associades a aquests programes han
estat l'augment dels recursos humans i financers per a les escoles ZEP

(amb autonomia en la distribució de recursos), així com la reducció de ràtios i l'establiment d'incentius salarials i de promoció en la carrera docent amb l'objectiu d'atraure i retenir el millor professorat (OCDE, 2012).

Les zones d'educació prioritària a França s'han desenvolupat i han evolucionat al llarg del temps, passant per períodes d'estancament o per etapes de més centralitat i revitalització, tant en moments de governs social-demòcrates com conservadors (Rochex, 2012: 95). En la darrera etapa (2006-2007) s'ha introduït una diferenciació en tres àmbits per tal d'atendre les escoles amb més dificultats dins del programa. Així, es distingeix entre les escoles que han de sortir gradualment del programa, les escoles en una posició mitjana i els centres amb més dificultats (Rochex, 2012). Els centres amb més dificultats s'inclouen en les «xarxes d'ambició per a l'èxit» (*Réseaux Ambition Réussite*), i són proveïts de més recursos, finançament addicional per a professorat complementari (90%) i incentius (8%) (OCDE, 2012). En paral·lel, es comencen a prioritzar les intervencions focalitzades en els alumnes de manera individual, substituint l'acció en les zones o les escoles, i es promouen mesures com la possibilitat de promoure els millors alumnes de les ZEP a escoles de més prestigi (Rochex, 2012: 99). Aquestes mesures trenquen l'enfocament territorial de la política i fan prevaldre principis d'excel·lència per sobre dels d'equitat.

Amb tot, els resultats d'aquesta política no han estat satisfactoris, tant pel que fa als seus objectius inicials com pel que fa als seus efectes adversos. En primer lloc, la política de les ZEP ha implicat una major concentració d'alumnes d'entorns desafavorits, a causa de l'enfocament focalitzat i especialitzat de la política i com a conseqüència de l'efecte estigmatitzador que comporta l'etiquetatge de les ZEP. Al seu torn, els estudiants més desafavorits reben un benefici molt reduït de la inversió de recursos extraordinària. Alguns estudis indiquen que no es poden identificar efectes positius significatius en els nivells d'assoliment dels estudiants (Bénabou *et al.*, 2009). De fet, la qualitat

del professorat ha disminuït, ja que els incentius salarials són insuficients per atreure professors amb més experiència i els incentius de promoció docent han generat una major rotació del professorat (OCDE, 2012: 77). Cal destacar algun resultat de rellevància particular, com ara el que indica que la mida gran de les zones té un efecte negatiu sobre els nivells d'assoliment dels estudiants (Karsten, 2006: 268), evidència que s'alinea amb la necessitat de concentrar més recursos en menys escoles (OCDE, 2012) o en zones amb una delimitació més petita. En aquest sentit, la zonificació sembla un factor clau en l'eficiència d'aquestes polítiques, i en el cas francès podria ser un factor explicatiu dels seus resultats decebedors. Caldria, doncs, definir més clarament el *target* d'aquestes polítiques i distingir entre mesures de prevenció i d'intervenció (Rochex, 2012: 114).

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

El cas de Portugal presenta un model més recent d'intervenció territorial associat a una política educativa afirmativa a les escoles desafavorides. Seguint la inspiració de diversos models europeus, i particularment l'experiència francesa —malgrat els seus resultats modestos i limitats— el 1996 es creen els territoris educatius d'intervenció prioritària (TEIP).

Com els altres models, els TEIP s'adopten com una mesura de discriminació positiva orientada a territoris administratius i geogràfics en condicions de dificultats socioeconòmiques greus. Aquests territoris serveixen per agrupar les escoles en diversos clústers que desenvolupen un projecte comú amb uns objectius compartits (Correia *et al.*, 2012: 166).

Els objectius principals del programa TEIP són la reducció de l'abandonament escolar, la promoció de l'èxit educatiu i la millora de la

convivència, i la promoció de formes d'innovació educativa. El programa planteja que les escoles han de respondre a les seves necessitats locals i a les especificitats dels seus alumnes a partir de la definició dels projectes educatius. A la vegada, el programa s'acompanya de mesures d'avaluació externa i interna i sistemes de «monitoriatge» i retroalimentació, que defineixen la distribució de més recursos per a les escoles en funció de l'acompliment dels objectius definits en els seus projectes (Sampaio i Leite, 2017: 65). En aquest sentit, alguns autors han definit els TEIP com unes polítiques centrals per a la introducció dels principis i les pràctiques de la Nova gestió pública a Portugal, malgrat que la seva traducció a les escoles sigui encara limitada (Dias, 2014).

S'espera que els projectes de cada TEIP generin relacions de col·laboració amb la comunitat local i promoguin la participació dels docents i les escoles que formen part de la xarxa en espais col·legials, com els consells de professors creats a cada TEIP (Correia *et al.*, 2012: 167). Al seu torn, els TEIP reben recursos complementaris per reduir les ràtios, augmentar la retenció dels docents que treballen en contextos de més dificultat i promoure activitats extracurriculars (p. 168).

Pel que fa als resultats, el programa TEIP també presenta evidències mixtes. Alguns estudis indiquen la seva efectivitat en la reducció de l'abandonament escolar i dels problemes de convivència a les escoles, però amb un impacte limitat en la millora del rendiment acadèmic dels alumnes (Abrantes *et al.*, 2013). De fet, algunes evidències mostren les limitacions del programa pel que fa al seu impacte en la millora dels resultats educatius i posen en qüestió la seva eficàcia pels efectes adversos de la classificació escolar que se'n deriva. En aquest sentit alguns autors assenyalen la necessitat d'establir mecanismes d'avaluació sistemàtica i objectiva d'aquests programes (Ferraz *et al.*, 2018). Altres estudis també apunten les potencialitats del programa, que en combinació amb mesures d'avaluació interna dels centres, poden permetre una major reflexivitat de les escoles i els docents que faciliti una millora educativa sota principis d'equitat i justícia social (Sampaio i Leite, 2017).

En qualsevol cas, les experiències del Regne Unit, França i Portugal i els seus resultats ambivalents demostren la importància d'aprofundir en el coneixement i la recerca sobre aquestes polítiques a fi de millorar-ne els resultats i l'eficàcia. Al seu torn, aquestes experiències internacionals aporten alguns aprenentatges i assenyalen algunes qüestions clau que cal tenir presents en el disseny de les polítiques d'educació compensatòria que ens ocuparem de revisar en el cas català.

UN BREU RECORREGUT PER LES POLÍTIQUES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS DESAFAVORITS A CATALUNYA

En aquesta secció realitzem un recorregut breu sobre els elements més destacats de les polítiques d'atenció als centres socialment desafavorits a Catalunya. Les característiques d'aquesta política han canviat en la mesura que també ho han fet el perfil social i les problemàtiques de la població socialment més desafavorida. Així mateix, tal com veurem, les polítiques han evolucionat en paral·lel als paradigmes dominants sobre l'educació compensatòria de les desigualtats socials i educatives.

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria

El primer que cal assenyalar és el retard amb el qual Catalunya va començar a impulsar polítiques d'educació compensatòria amb relació a altres països europeus. L'absència d'un règim democràtic fins a finals dels anys setanta i la centralització de les competències van fer que les polítiques d'acció positiva per donar suport als centres socialment més desafavorits fossin completament absents. Mentre que a països com els EUA, el Regne Unit o Holanda iniciaren programes d'acció positiva i finançament extraordinari als centres més desafavorits i amb pitjors resultats educatius a finals dels anys seixanta, a Catalunya, com

en el cas de França o de Portugal, no tenim coneixement de programes específics fins a la dècada de 1980.

L'any 1983 el Ministeri d'Educació espanyol va crear un programa específic amb l'objectiu prioritari de compensar l'educació dels col·lectius més desafavorits (RD 1174/1983, de 27 d'abril, sobre educació compensatòria). Aquest reial decret (RD) va possibilitar que el Departament d'Ensenyament signés un conveni amb el MEC per poder iniciar així un Pla d'educació compensatòria (PEC) que permetés donar resposta a les necessitats dels centres anomenats d'*acció especial*, creats l'any anterior (Varela 2011: 62). El programa es va iniciar especialment per donar resposta a les necessitats d'escolarització de la població d'ètnia gitana, especialment concentrada en barris com La Perona o Can Tunis, a Barcelona, o La Mina a Sant Adrià del Besòs. El pla d'educació compensatòria es focalitzava especialment en el fet d'atendre les necessitats dels centres d'acció especial a través del suport pedagògic i material des dels centres de recursos específics (CRE) i la formació de mestres (Serramona *et al.* 1990). Segons la documentació de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (de la qual depenia orgànicament el pla d'educació compensatòria), el curs 1986-87 es comptabilitzaven 69 centres d'acció especial i 112 «escoles amb marginats socials integrats».

La creació del PAEMS (Programa d'atenció escolar al marginat social) demostrava segons Serramona *et al.* (1990) i malgrat la terminologia del moment, la voluntat de no escolaritzar de forma separada l'alumnat socialment desafavorit. Les dades de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa indiquen una plantilla limitada de 32 mestres dedicats a l'educació compensatòria,³ la distribució de 5.085 beques de menjador, 900 alumnes d'educació compensatòria, 4 assistents socials, 1.020 alumnes d'ètnia gitana en escoles especials, 1.119 alumnes

.....
3. Segons la comunicació personal de Joan M. Girona, el programa va arribar a comptar fins a un total de 80 mestres dedicats a donar suport als centres d'acció especial i 5 assistents socials.

d'ètnia gitana en escoles ordinàries amb suport compensatori i un total de 65.718 euros⁴ destinats al PAEMS en forma d'ajuts per a beques de menjador, ajudes per a material didàctic, colònies i sortides; i formació i itinerització de mestres.

Tant la terminologia com alguns aspectes de la política educativa de finals dels anys vuitanta s'ajusten a un model clàssic d'educació compensatòria, en un moment històric amb una prevalença forta de les teories de dèficit cultural, consolidades especialment després que l'Informe Coleman (1966) als EUA evidenciés que el rendiment educatiu depenia més de l'origen social que no pas dels recursos educatius abocats al sistema. La idea de compensar privacions no només materials sinó també culturals es fa evident en un plantejament d'atenció especialitzada a les mancances de l'alumnat, o fins i tot en la presentació de la informació relativa als centres d'acció especial en el mateix apartat que la informació sobre la situació de l'educació especial.

Tot i així, s'ha de posar en valor la iniciativa d'iniciar un programa allà on no hi havia res, crear els primers intents de desplegar una política efectivament integradora i no d'atenció en centres separats i l'èmfasi en la formació del professorat que el programa pretenia desplegar. És més, des del programa d'educació compensatòria ja aparegueren les primeres recomanacions dirigides a evitar la concentració excessiva d'alumnat amb dificultats, sense que aquestes es traduïssin, però, en mesures específiques. Tal com assenyala Llevot, cal no oblidar que la política reformista del programa d'educació compensatòria es fonamentava en «un discurs optimista i esperançat, destinat a corregir les desigualtats socials i assolir quotes més elevades de justícia social» (Llevot, 2005: 198).

El PEC va romandre especialment actiu fins a principis dels anys noranta. Ja sigui per manca de finançament específic o per manca de voluntat política de la nova direcció general, a partir de 1993 el programa

4. En pessetes en el document original.

d'educació compensatòria es reestructura. En el marc del Títol V de la LOGSE sobre les polítiques de caràcter compensatori, es creen els centres d'atenció educativa preferent, els quals es defineixen, en el marc de la normativa del Departament d'Ensenyament, com «aquells centres docents públics o privats, sostinguts amb fons públics, que escolaritzen alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius de l'educació bàsica a causa de les seves condicions socials i culturals, situats en entorns socials i econòmics desafavorits i que siguin qualificats com a tals d'acord amb el que preveu aquesta ordre» (Art. 1. Ordre de 3 de setembre de 1996, Departament d'Ensenyament).

La identificació dels CAEP comporta per primera vegada la necessitat d'objectivar en la mesura del possible quins són els centres més necessitats de recursos i suport. El mecanisme que estableix l'Ordre és el d'atenció de demandes dels centres que per la seva situació social desafavorida vulguin optar a la condició de CAEP. A partir de l'avaluació de la sol·licitud per part de la inspecció educativa s'inicia un llarg procés administratiu que ha de passar per la comissió d'ordenació educativa de la delegació territorial respectiva, la Direcció General d'Ordenació Educativa (que ha de demanar informes oportuns a les Direccions Generals de Recursos Humans, de Centres Docents i de Promoció Educativa) i arribar fins a la mateixa Conselleria, que és qui ha de resoldre la qualificació del centre com a CAEP.

L'ordre de creació dels CAEP estableix així mateix els indicadors a partir dels quals la comissió d'ordenació educativa ha de realitzar l'avaluació. Dos tipus d'indicadors es prenen en consideració: indicadors socials (taxa d'atur, renda familiar, nivells d'alfabetització baixos, immigració, existència de plans integrals de diverses administracions adreçats a compensar desigualtats, etc.) i indicadors de l'alumnat mateix (presència elevada d'alumnat immigrant o de minories ètniques, presència elevada de famílies que necessiten suport de serveis socials o sanitaris, presència elevada d'alumnes amb conductes «d'inadaptació social o escolar»). L'ordre no inclou —ni cap documentació que haguem

localitzat— com han de ser mesurats i quin pes han de tenir els diferents indicadors, amb la qual cosa el marge de subjectivitat en la determinació de les necessitats pot ser ampli. D'altra banda, cal subratllar que els indicadors combinen elements d'entorn amb elements referits a la pròpia població escolar, un aspecte que podia obrir la porta a una intervenció territorial.

Esdevenir CAEP comporta poder accedir a recursos complementaris als ordinaris.⁵ Així mateix, l'ordre destaca la possibilitat de concertar el segon cicle de l'educació infantil dels centres privats concertats qualificats com a CAEP. En tot cas, és en l'apartat de recursos humans i materials complementaris on es materialitza el suport diferencial als CAEP. Aquest model d'atenció educativa preferent romandrà fins al canvi de model establert a partir de 2014.

L'arribada creixent d'alumnat d'origen immigrat al sistema fa evidents de seguida les limitacions d'un programa com el PEC, dissenyat com una estratègia per resoldre situacions d'emergència social. Així, les directrius del Departament d'Ensenyament als professionals del programa del curs 1999-2000 posen èmfasi especial en la col·laboració amb els centres en el procés d'acollida dels alumnes immigrants, l'atenció a les necessitats d'aquest alumnat i molt especialment la coordinació amb els professionals del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) per tal de facilitar l'aprenentatge del català per part d'aquest alumnat.

En tot cas, són cada vegada més les veus que no només clamen per un canvi de nom del programa (com el Consell escolar de Catalunya mateix)

.....

5. Aquests recursos inclouen un increment de les hores destinades a l'atenció individualitzada en funció de la ràtio alumnes/grup, una intervenció preferent dels serveis i programes educatius, un increment en la dotació econòmica de despeses de funcionament, disposar d'una ràtio alumnes/unitat inferior a l'ordinària, una consideració prioritària en l'assignació de beques i ajuts a l'estudi, orientacions i assessorament per al desplegament del currículum o l'oferta d'activitats de formació permanent adient a les necessitats del professorat.

sinó especialment per un canvi d'orientació del PEC que permeti encaminar-se cap a una més gran professionalització (cal no oblidar que els professionals del PEC són mestres que participen en comissió de serveis), cap a una concepció més preventiva de l'exclusió educativa i social de l'alumnat i cap a la construcció d'un model més proper a l'educació intercultural i l'atenció a la diversitat (Carbonell, 2000). Sorprèn que en aquest context d'obertura i de possible canvi de paradigma la Generalitat de Catalunya aprovés el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE), que se centrava quasi exclusivament en aspectes lingüístics i curriculars i deixava de banda aspectes clau de l'acollida, com la integració emocional, social o cultural. Aquest Pla va crear els tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) com a instruments d'atenció a l'alumnat estranger, adreçats principalment a l'alumnat que s'incorporava al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria sense coneixement de cap de les dues llengües oficials i amb dèficits greus de formació inicial (Alegre *et al.* 2008: 15).

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

Les limitacions del PAANE van ser superades pel nou Pla per a la llengua i la cohesió social (PLIC). Un decret de reestructuració del Departament d'Ensenyament (decret 282/2004) va crear la Subdirecció per a la Llengua i la Cohesió Social, que va presentar mesos després el PLIC com a pla interdepartamental d'immigració, amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats des de la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat.

Tant el llenguatge com el contingut del PLIC fan evidents una nova manera de concebre la compensació de les desigualtats educatives de l'alumnat més desafavorit, en un moment en el qual l'arribada

d'alumnat immigrant al sistema educatiu assolía proporcions significatives (7,6% el curs 2003-04). La idea de compensació del dèficit es desplaça per deixar pas a la igualtat d'oportunitats i al principi del dret a l'educació de tot l'alumnat. El caràcter quasi assistencial del PEC i el PAANE intenta superar-se amb un model de garantia de drets, que posa èmfasi, d'una banda, en la integració lingüística i, de l'altra, en el desenvolupament d'una educació intercultural per a la cohesió social.

La nova Subdirecció per a la Llengua i Cohesió Social, que aplega el SEDEC i el nou Servei d'interculturalitat i cohesió social (SICS) crearà comissions territorials i equips d'intervenció encarregats de desplegar els plans d'acollida i planificar els recursos educatius als diferents territoris de manera descentralitzada. La sensibilització i formació de la comunitat educativa, l'adequació de materials escolars des del punt de vista intercultural o el foment de la integració escolar de l'alumnat nouvingut són alguns dels objectius que han d'assolir els 158 professionals de suport amb els quals el programa es posa en marxa el curs 2004-05. Per bé que el PLIC no es dissenya específicament per a centres en situació social desafavorida, el programa té en compte la dotació d'un professor de suport un cop elaborat el projecte específic.⁶

Els instruments que es crearan en el marc del PLIC, en qualsevol cas, esdevenen eines significatives i il·lustratives de la nova reorientació de la política educativa. El PLIC pivota sobre tres eixos fonamentals: l'aula d'acollida, el centre acollidor i el pla d'entorn. S'intenta, d'aquesta manera, abordar la problemàtica de la integració en tres àmbits: alumne, centre i entorn social. L'aula d'acollida es contempla des d'una lògica flexible que permeti preparar la transició a l'aula ordinària. L'objectiu de construir centres acollidors busca l'adaptació dels projectes educatius de centre a la nova realitat social i cultural. Amb aquest propòsit el PLIC crea la figura del tutor/a d'acollida, que s'ha de coordinar amb els professionals del Pla. Finalment, els Plans educatius d'entorn (PEE)

6. Vegeu <http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>

es plantegen com a instrument per a estendre la integració més enllà de l'escola i en coordinació amb el teixit comunitari, i tant dins com fora de l'horari escolar. En el marc del PEE han de sorgir les iniciatives per reforçar la integració social i educativa de tot l'alumnat.

Les mesures del PLIC permeten així el desplegament d'una política educativa que més enllà dels recursos materials i humans addicionals per als centres amb dificultats especials (CAEP) desplega mesures organitzatives i de suport pedagògic necessàries per millorar la qualitat educativa i la cohesió social dels centres.

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC

La darrera etapa que podem identificar en la política educativa d'atenció als centres socialment més desafavorits parteix de l'aprovació de la LEC com a nou marc regulatiu del sistema educatiu a Catalunya i dels decrets que fins ara n'han desplegat una part de l'articulat. El primer que crida l'atenció és l'absència de referències explícites a la LEC als centres d'atenció educativa preferent o als centres d'alta complexitat social. La LEC no inclou cap títol específic ni cap article concret que faci referència a aquests centres. Aquest fet es correspon amb el caràcter d'una llei que posa molt més èmfasi en aspectes organitzatius i pedagògics de les escoles que no pas en establir les bases d'una política per a l'equitat educativa d'acció positiva envers els més desafavorits. El tractament diferencial als centres en funció de les seves circumstàncies socioeconòmiques apareix de manera indirecta en alguns articles. Concretament en l'art. 48.5, on s'indica que «l'Administració educativa aporta recursos addicionals als centres que presten el Servei d'educació de Catalunya en funció de les característiques socioeconòmiques de la zona, la tipologia de les famílies dels alumnes que atén el centre i els continguts de l'acord de corresponsabilitat que se signi», i en l'art. 142.10, que obre la porta a la creació d'incentius econòmics a la direcció

quan s'assenyala que «la regulació del complement retributiu del director o directora relatiu a les funcions de direcció ha de tenir en compte la complexitat del centre que dirigeix». Més enllà del tractament explícit, és evident que la LEC deixa la porta oberta a la possibilitat d'introduir mesures de tractament diferencial en l'establiment d'acords de corresponsabilitat amb l'Administració educativa (art. 92) o a facilitar una gestió més propera de les necessitats d'aquests centres mitjançant el desplaçament de zones educatives (art. 173).

D'altra banda, alguns articles de la LEC que podrien ser claus des del punt de vista de la compensació de les desigualtats educatives no s'han desplegat. És el cas de l'art. 48, que té en compte la possibilitat que les administracions estableixin màxims en el nombre d'alumnes amb NEE (necessitats educatives especials) per territoris, o l'art. 173 sobre les zones educatives com a unitats de corresponsabilitat en el desplegament d'una política educativa de proximitat que atengui les necessitats del territori. En general, l'aprovació de la LEC s'ha de considerar una oportunitat perduda des del punt de vista del desplegament de mesures en favor de l'escolarització equilibrada i de l'articulació d'una política educativa sistèmica en els centres socialment més desafavorits.

Des de l'aprovació de la LEC s'han aprovat tres decrets fonamentals que despleguen aspectes del seu articulat. Aquests són el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius; el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, i el Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Tampoc en cap d'aquests decrets es despleguen articles específics relatius a les necessitats dels centres socialment més desafavorits. Així, el decret d'autonomia escolar només inclou una referència en l'art. 12.2 quan s'assenyala que «el Departament d'Educació ha de prioritzar els acords de corresponsabilitat amb els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques

socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars, o projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu». Més enllà de fer referència paral·lelament als centres socialment desfavorits i als centres amb projectes d'excel·lència educativa, és remarcable el fet que un decret que desplega l'autonomia escolar no tingui en compte més especificitats per als centres socialment més desfavorits. D'altra banda, el decret sobre les direccions escolars només conté dues referències als centres de més complexitat social. La primera fa referència a la ja esmentada possibilitat que l'Administració educativa tingui en compte incentius retributius a les direccions dels centres més desfavorits (art. 30). La segona referència apareix a la disposició addicional segona, quan se sosté que «el Departament d'Educació ha d'establir, d'acord amb criteris de complexitat i dificultat de gestió, els centres les plantilles dels quals tenen un lloc docent reservat a directius professionals docents». El reconeixement de la dificultat i especificitat que comporta la gestió i direcció dels centres de complexitat social elevada no es correspon sorprenentment amb cap desplegament específic de mesures.

Finalment, el decret 39/2014, anomenat «de plantilles», és el que introdueix més referències als centres socialment desfavorits. Els articles 6 i 9 apel·len a la necessitat de tenir en compte la complexitat dels centres en el càlcul de plantilles docents. L'article 16, relatiu a la valoració dels mèrits per a la provisió de llocs de treball docents disposa «d'una forma preferent, el treball desenvolupat en llocs de treball de dificultat especial». L'art. 17.4 preveu que en les convocatòries públiques de provisió de llocs docents es pugui tenir en compte la participació col·lectiva d'un equip docent de gestió «per posar en funcionament o consolidar els equips docents de gestió en centres educatius públics de nova o recent creació», o per facilitar la creació d'equips docents cohesionats en els «centres educatius públics de dificultat especial, ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits». Sens dubte, el fet més innovador d'aquest decret és la possibilitat que les direccions dels centres escolars de dificultats especials puguin proposar el nomenament

de noves incorporacions per a llocs de treball ordinaris (art. 26.3). Mentre que el decret té en compte per als centres ordinaris la possibilitat que les direccions proposin el nomenament del 50% de les noves places, aquest percentatge esdevé *de facto* del 100% en els centres de complexitat alta. Finalment, la disposició addicional segona assenyala que l'Administració educativa «ha de determinar els centres educatius públics de dificultat especial pel fet d'estar ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits. Tots els llocs de treball de les plantilles docents d'aquests centres tenen la consideració de dificultat especial».

El fet que sigui el decret de plantilles el que inclou més referències als centres de dificultat especial evidencia el caràcter d'una política educativa que s'ha centrat especialment a compensar les situacions socials complexes amb més recursos humans. Crida encara més l'atenció, doncs, que cap d'aquests aspectes es tingui en compte específicament per a l'accés a les direccions escolars o la seva formació.

El desplegament de la LEC, en qualsevol cas, coincideix cronològicament amb els anys més durs de la crisi econòmica i amb retallades fortes en els pressupostos educatius amb efectes sobre diverses dimensions de l'equitat educativa, com la supressió de la sisena hora, la reducció en les beques de menjador o la reducció de professorat (Bonal i Verger, 2013). Malgrat els esforços per preservar una situació diferenciada en centres amb més complexitat social (a través del manteniment de la sisena hora, per exemple), les retallades han fet empitjorar les condicions d'escolarització en aquests centres, que ja no disposen de la possibilitat de demanar l'estatus específic de CAEP per accedir a majors recursos i depenen directament de recursos humans i materials que els atorgui el Departament d'Ensenyament en funció del nivell de complexitat del centre.

L'any 2014 una resolució del Departament d'Ensenyament fa pública per primera vegada la relació de centres que reben la denominació de «màxima complexitat» (Resolució de 14 de maig de 2014). Aquesta resolució

destaca que la classificació respon a indicadors objectius del context socioeconòmic on s'ubica el centre educatiu (vegeu l'anàlisi de la metodologia en l'apartat següent). En la resolució de 2017 que actualitza la llista de centres el Departament identifica un total de 340 centres educatius de Catalunya classificats com a màxima complexitat, i subratlla la seva actualització anual a partir dels indicadors socioeconòmics.

Des del punt de vista de l'orientació de la política educativa cal fer dues consideracions. D'una banda, l'esforç de transparència en la identificació dels centres de màxima complexitat i, per tant, susceptibles de rebre més recursos, contrasta amb l'efecte estigmatitzador que sens dubte es deriva de la seva inclusió en una llista. D'altra banda, l'absència de criteris públics, objectius i específics relatius a les dotacions de recursos extraordinaris i/o d'altres intervencions públiques que puguin efectuar-se sobre els centres de màxima complexitat, dona lloc a una certa arbitrietat. Així, la capacitat de negociació dels centres esdevé un element clau perquè els centres de complexitat alta aconseguixin més recursos humans i materials o accedeixin a una reducció de ràtios, per exemple. Malgrat que el Departament destina més recursos a aquests centres, o realitza més auditories pedagògiques a aquests centres,⁷ és igualment cert que la manca de transparència i objectivitat en els criteris atorga un marge significatiu de discrecionalitat en les assignacions que no són desitjables des del punt de vista de la transparència de la política.

En definitiva, l'intent de millorar la identificació i classificació de centres de màxima complexitat contrasta amb les omissions pel que fa a una estratègia política visible que objectivi els recursos que necessiten aquests centres i el tipus d'intervencions dirigides a millorar-ne la situació. Ja sigui pel context de crisi econòmica o per omisió política, no s'han produït avenços polítics destacables en la política educativa

7. Vegeu https://www.ara.cat/societat/Govern-detecta-instituts-complexitat-socioeconomica_o_1162683893.html

compensatòria des que l'any 2004 es va posar en marxa el PLIC, al marge d'algunes iniciatives focalitzades com ara la revitalització dels plans educatius d'entorn.

Actualment el Departament promou, conjuntament amb els ajuntaments implicats, l'anomenat Pla educatiu d'entorn 0-20 (Resolució EDU/423/2019). Aquest programa no està focalitzat estrictament als centres de complexitat alta però té una orientació territorial especialment adient per a centres amb dificultats. L'objectiu del pla és fomentar el treball comunitari i les xarxes educatives en el camp de l'educació formal i no-formal per tal de reduir l'abandonament escolar i millorar l'èxit educatiu, els processos d'acompanyament i les transicions educatives. Les seves potencialitats són destacables, si bé el plantejament actual se circumscriu a un pla pilot que inclou centres de cinc municipis⁸ i limita els recursos per a cada municipi a dos tècnics del Departament⁹ en coordinació amb un tècnic local. Les circumstàncies actuals fan ineludible que el Departament fixi noves línies en la política d'atenció als centres socialment més desafavorits, amb programes d'abast ampli i amb recursos suficients, tal com plantegem a l'apartat de propostes.

ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL DELS CENTRES DE MÀXIMA COMPLEXITAT A CATALUNYA

Vista la trajectòria de les polítiques d'atenció als centres de màxima complexitat, aquest apartat revisa la metodologia i els criteris d'identificació d'aquests centres, i presenta una anàlisi quantitativa breu sobre els centres de màxima complexitat, la seva distribució i les característiques principals.

.....
8. Tàrraga, Ripoll, L'Hospitalet (La Florida–Les Planes), Sant Vicenç dels Horts i Esplugues del Llobregat.

9. Un tècnic del Servei d'orientació d'àmbit Comunitari (SOAC) i un tècnic assessor LIC (llengua, interculturalitat i cohesió social).

El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres

Per començar, cal posar en valor la tasca d'identificar i analitzar amb un conjunt de criteris objectius els factors de complexitat dels centres educatius a Catalunya. Tal com hem assenyalat, la classificació prèvia al 2014 es feia sense uns indicadors harmonitzats, comparables i extrapolables a tots els centres educatius, aspecte que generava problemes evidents de discrecionalitat. Aquesta tendència canvia el 2014, quan el Departament d'Ensenyament publica una llista dels centres de «màxima complexitat» en compliment del Decret de plantilles a partir de la necessitat d'identificar «els llocs de treball d'especial dificultat». D'aquesta manera, la Resolució del 14 de maig de 2014 defineix els centres de màxima complexitat en funció d'un conjunt «d'indicadors de context socioeconòmic desafavorit». Aquests factors inclouen, segons la norma, indicadors sobre el nivell instructiu de les famílies, indicadors de caràcter econòmic (ocupacions en llocs de treball de baixa qualificació, famílies receptores de la renda mínima d'inserció, percentatge alt de famílies en situació d'atur), indicadors de caràcter educatiu (percentatge elevat d'alumnes amb necessitats educatives específiques) i d'origen (percentatge elevat d'alumnes nous/vinguts). Aquesta norma s'actualitza amb una nova Resolució del 12 de maig de 2017 que afegeix nous centres i elimina aquells que han canviat de denominació.¹⁰

En aquesta línia, l'any 2017 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya elabora un informe d'ús intern per a la identificació i classificació de la complexitat dels centres. Aquest document sintetitza les dimensions de la complexitat esmentades mitjançant una anàlisi estadística de components principals, tècnica que permet establir agrupacions de centres que maximitzin a la vegada la

.....
10. La norma no especifica si l'actualització de les llistes implica la repetició del càlcul per observar canvis.

seva homogeneïtat interna i heterogeneïtat externa. El document defineix la complexitat dels centres educatius com una complexitat de caràcter socioeconòmic, a partir d'un conjunt d'indicadors que fan referència a aquell alumnat «provinent de famílies vulnerables [...] i en una situació econòmica que pot negar les seves expectatives de futur». D'aquesta manera, la definició de la complexitat dels centres se circumscriu a la dimensió socioeconòmica i n'exclou explícitament els resultats educatius, que són entesos com una conseqüència de la complexitat i no com un component d'aquesta. Aquest nou model ha de servir per disposar de mesures objectives que permetin detectar les necessitats dels centres i poder dissenyar i implementar les polítiques compensatòries que se'n derivin. L'agrupació resultant de l'anàlisi de components principals permet identificar tres grups de centres diferenciats en funció de la seva complexitat (alta, baixa, mitjana), que són finalment reagrupats en una classificació de quatre subgrups (complexitat alta, mitjana alta, mitjana baixa i baixa).

Malgrat que aquesta metodologia d'anàlisi representa un pas important en el procés d'objectivar la complexitat social dels centres, el sistema de mesura i classificació té marge de millora. En primer lloc, no es clarifica si aquesta anàlisi s'ha de replicar ni amb quina periodicitat. Segons el document, es preveu que la classificació es mantingui relativament estable, sota el supòsit que els indicadors de complexitat social poden ser relativament estables. Malgrat tot, i tal com reconeix el mateix document, les transformacions de la realitat escolar i els canvis en les tendències de matriculació farien aconsellable un seguiment molt més proper i periòdic.

Un altre problema tècnic es refereix als valors perduts atribuïbles a les fonts utilitzades en l'obtenció de les dades (com per exemple el cens de població), fet que genera problemes en la validació dels resultats. També poden ser qüestionables la utilització de certs indicadors referents a la complexitat dels centres. Un d'aquests indicadors és, per exemple, el nombre d'alumnes amb pares, mares i tutors provinents

de «països pobres», que inclouen zones geogràfiques molt àmplies i sense distincions internes (Àfrica, Àsia, Oceania i l'Amèrica del Sud). Un indicador més fiable en aquest sentit seria una classificació de països per nivell d'ingressos.¹¹

Un element interessant de l'anàlisi desenvolupada pel CSASE és que més enllà de les agrupacions pròpies en funció de la complexitat dels centres, permet establir una classificació ordinal dels centres educatius en funció de la seva complexitat. Aquesta informació, que ha de ser tractada amb molta sensibilitat per evitar dinàmiques de classificació, estigmatització i competència entre centres, té també una utilitat primordial per al disseny de les polítiques públiques, en la mesura que permet una lectura no-dicotòmica de la complexitat dels centres i facilita una intervenció pública des d'una perspectiva més progressiva.

En tot cas, i més enllà de les limitacions internes associades a aquest model, cal assenyalar que suposa un pas important en l'intent d'objectivar la complexitat social dels centres. Malgrat tot, hi ha poca evidència que aquesta metodologia hagi servit per anar més enllà de la classificació de centres. No hi ha cap constància que el sistema de càlcul hagi servit per actualitzar la llista de centres de màxima complexitat després de 2017 o que la informació generada hagi servit de base per desplegar mesures compensatòries als centres educatius (més enllà de les dotacions suplementàries de recursos humans o les rebaixes de ràtio).

11. Vegeu, per exemple, la classificació que estableix el Banc Mundial.

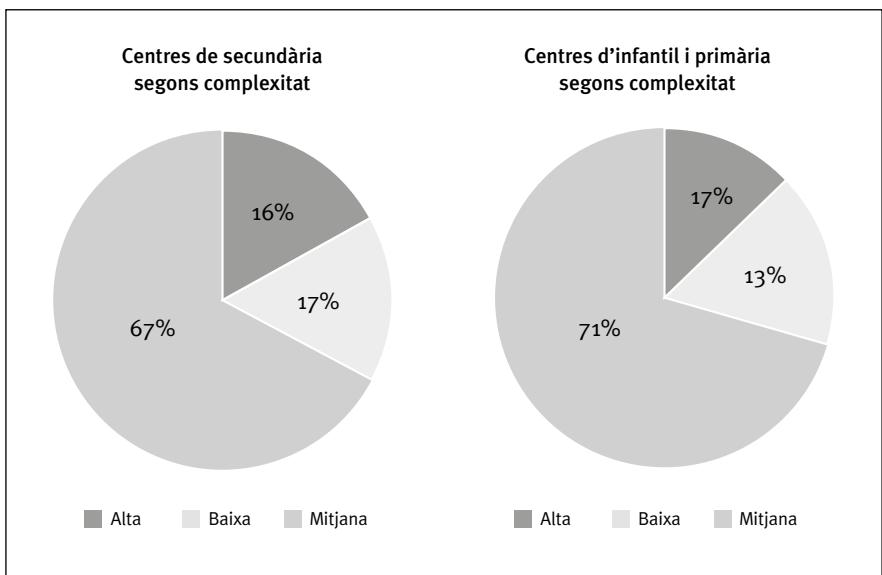
<https://blogs.worldbank.org/opendata/new-country-classifications-income-level-2018-2019>

Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya

Més enllà de les consideracions metodològiques, i amb les limitacions de les dades de què disposem,¹² presentem a continuació una fotografia sintètica sobre la realitat dels centres educatius a Catalunya en funció de la seva complexitat socioeconòmica. L'anàlisi que es desenvolupa a continuació es basa en dades de l'any 2016 sobre la situació dels centres de primària i secundària de Catalunya en funció de la seva complexitat social.

Gràfic 1.

Complexitat dels centres segons nivell educatiu (2016)

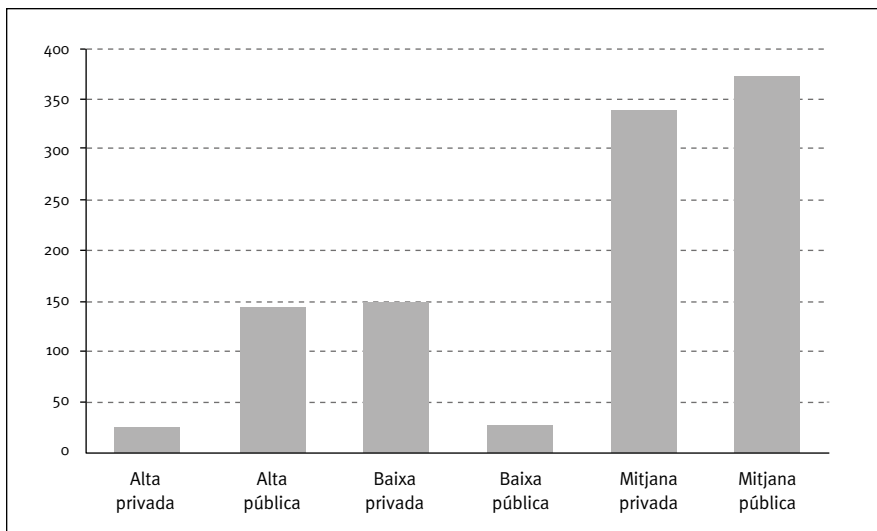


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

.....
12. Les dades en les quals es basa aquesta anàlisi corresponen a l'any 2016, últimes dades disponibles que ens permeten analitzar les diferències de rendiment en funció de la complexitat dels centres. L'absència de dades longitudinals inevitablement resta solidesa a les conclusions relatives a la relació entre complexitat i rendiment.

Gràfic 2.

Complexitat dels centres de secundària segons titularitat (2016)

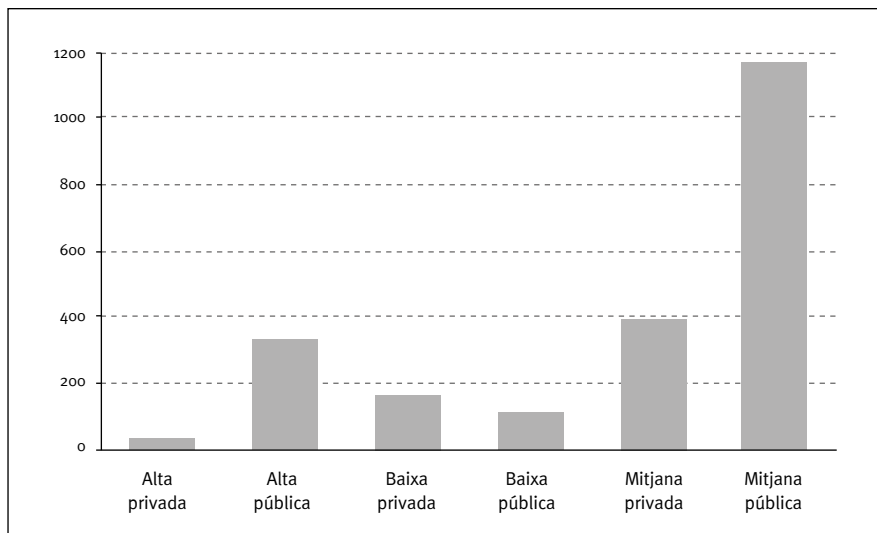


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

De tots els centres educatius analitzats, i segons la classificació del Departament d'Ensenyament de 2014, 170 centres d'educació secundària són centres de màxima complexitat, mentre que en educació infantil i primària la xifra és de 371. Percentualment, la distribució de la complexitat dels centres presenta nivells similars en ambdós conjunts de centres. Majoritàriament, dominen els centres amb una complexitat mitjana (70% dels centres d'educació infantil i primària i 67% dels centres de secundària). Els centres de més complexitat representen un 16% a secundària i un 17% a primària. Al seu torn, els centres de complexitat baixa representen un 13% a primària mentre que a secundària la proporció se situa en un 17%.

La complexitat dels centres es distribueix de manera desigual tant des del punt de vista territorial com pel que fa a la titularitat dels centres. És especialment rellevant la distribució de la complexitat dels centres d'educació secundària segons la titularitat. Tal com es pot veure en el

Gràfic 3. Complexitat dels centres de primària segons titularitat (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

gràfic 2, la distribució dels centres de complexitat mitjana entre centres privats (privats i concertats) i centres públics és força equilibrada. En canvi, en la distribució dels centres de complexitat baixa i alta observem una distribució inversament proporcional, segons la qual en el sector privat hi ha molts més centres de complexitat baixa que en el sector públic, mentre que la relació és a la inversa pel que fa als centres de màxima complexitat.

Val a dir que aquesta distribució tan polaritzada no es repeteix amb la mateixa intensitat a educació infantil i primària, malgrat que la tendència és la mateixa.

En tot cas, tant a primària com a secundària la complexitat alta es concentra de manera clara en la xarxa pública, qüestió que no s'explica per un major pes dels centres de titularitat pública. Concretament, un 85% dels centres de secundària de complexitat alta són públics, percentatge

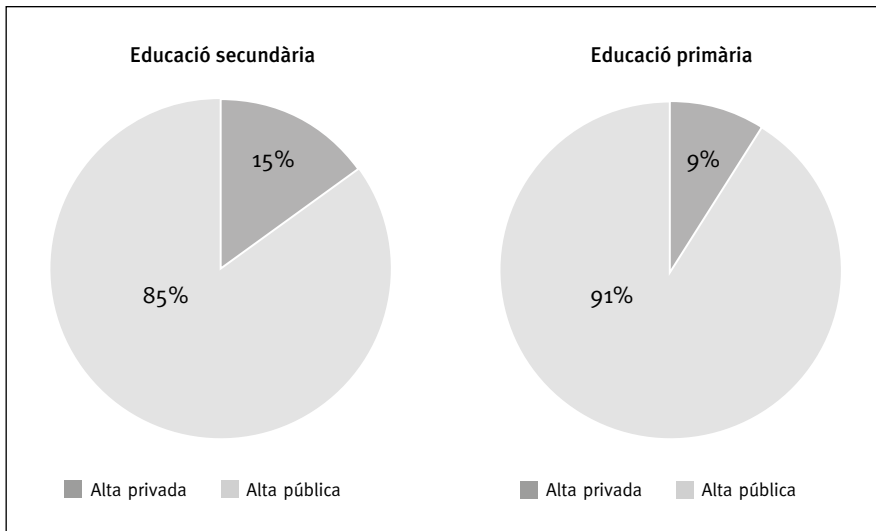
que s'eleva al 91% a infantil i primària, tal com mostra el gràfic 4.¹³ En tot cas, la polarització entre les xarxes en els extrems no comporta una polarització general entre ambdues xarxes. De fet, la gran quantitat de centres públics i concertats en la categoria de complexitat mitjana que es pot observar en els gràfics 2 i 3 evidencia l'existència d'una triple xarxa, segons la qual en la categoria alta (de complexitat baixa) se situarien una proporció elevada d'escoles concertades i algunes públiques de més prestigi, un categoria mitjana molt àmplia amb més presència d'escola pública i la resta del sector concertat, i una categoria baixa que reuneix especialment centres públics vulnerables i excepcionalment alguns centres concertats.

Els desequilibris observats en la distribució dels centres de complexitat alta entre les xarxes públiques i privada-concertada es produeixen també en l'àmbit territorial. Un bon exemple n'és la distribució de la complexitat entre els districtes de la ciutat de Barcelona. En termes generals, podem veure com predominen els centres de complexitat mitjana en la majoria de districtes, seguint la tendència global de Catalunya. Amb tot, aquestes tendències s'alteren en alguns districtes. Destaca el cas de Sarrià-Sant Gervasi, o les Corts, on observem una major concentració de centres de complexitat baixa, molt per sobre de la resta de districtes. Ciutat Vella és l'únic districte on predominen els centres de complexitat alta, malgrat que també destaquen en districtes com Sants-Montjuïc, Nou Barris o Sant Martí. Si observem la distribució desigual dels centres de complexitat alta i baixa, podem identificar una certa dinàmica de «vasos comunicants», on en els districtes amb alta presència d'escoles de baixa complexitat tenen també molt poques escoles de complexitat alta, i viceversa.

.....

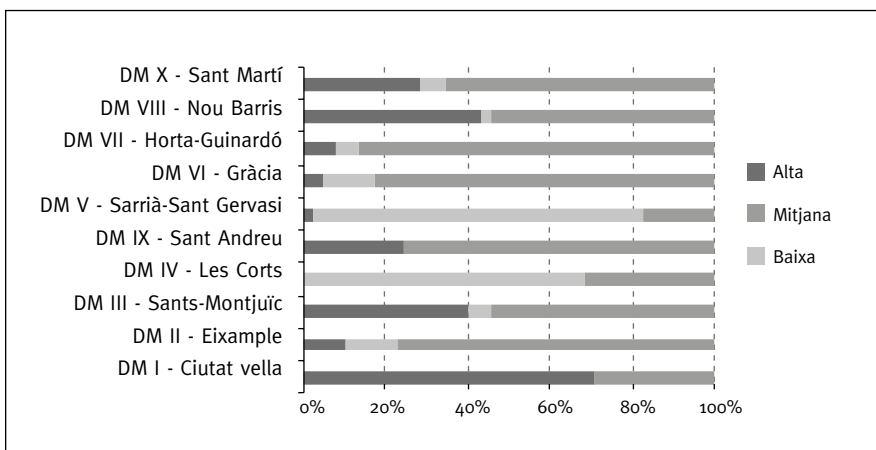
13. De fet, si analitzem la distribució de centres públics i privats en la base de dades de la qual es presenten aquests resultats, observem una distribució proporcional entre els centres privats (48,6%) i públics (51,4%) a secundària, mentre que en el cas de l'educació primària els centres són majoritàriament públics (73%) i menorment privats (27%).

Gràfic 4.
Centres d'alta complexitat segons titularitat i nivell educatiu (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Gràfic 5.
Distribució dels centres segons complexitat i districtes de Barcelona (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

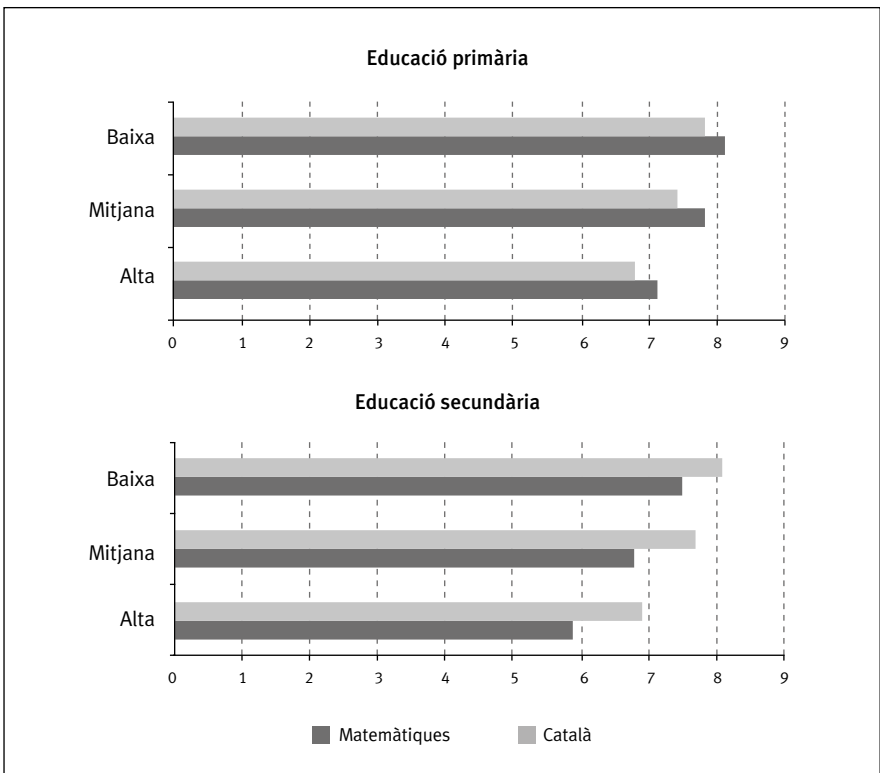
Les diferències en la complexitat entre centres per titularitat o territori indiquen una problemàtica d'equitat educativa en la dimensió de l'accés a l'educació. La desigualtat, però, també té la seva traducció en la dimensió dels resultats educatius. El gràfic 6 mostra les diferències pel que fa als resultats de les proves de competències bàsiques de català i matemàtiques de 6è de primària i de 4t d'ESO segons la complexitat dels centres. Tant a primària com a secundària, observem com la mitjana dels resultats en llengua catalana i matemàtiques són inferiors en els centres de complexitat alta en relació amb els centres de complexitat mitjana i baixa. Les diferències entre la mitjana dels resultats entre els centres de complexitat alta i baixa arriben a ser d'1,6 punts sobre 10 en el cas dels resultats de matemàtiques a secundària, d'1,2 respecte dels resultats de català a secundària i d'1,0 punts amb relació als resultats de català i matemàtiques a primària. Tal com és esperable, les diferències entre els resultats educatius de les proves de competències bàsiques segons la complexitat de centre són estadísticament significatives per a les dues assignatures (català i matemàtiques) i en els dos nivells educatius analitzats (primària i secundària).¹⁴ Aquesta és una tendència consolidada que es pot observar amb retrospectiva als informes del CSASE sobre els resultats de les proves de competències bàsiques (Quaderns d'Avaluació 34, 35, 37, 38, 40 i 42) i que confirmen que les diferències en el rendiment dels estudiants en funció de la complexitat dels centres es mantenen estables i són fins i tot més àmplies en assignatures com l'anglès. De totes maneres, si bé aquestes diferències poden semblar menors, no es poden menystenir, ja que una diferència d'un punt sobre el valor d'una mitjana en els resultats educatius indica un marge de millora ampli en l'atenció als centres de major complexitat.

Les dades presentades en aquesta secció tenen molta rellevància per a la política educativa, atès que la Llei d'educació de Catalunya defineix el Servei d'educació de Catalunya (que inclou centres públics i centres concertats) com un «model educatiu d'interès públic», tal com

.....
14. Anàlisis realitzades amb la tècnica estadística per calcular l'ANOVA d'un factor.

estableix l'Estatut d'Autonomia. D'acord amb aquest model, tots els centres del Servei d'educació de Catalunya han d'assumir un «principi de responsabilització en l'escolarització equilibrada dels alumnes, especialment dels que presenten necessitats específiques de suport educatiu». En aquest sentit, cal que les Administracions educatives assegurin la corresponsabilitat de l'escolarització de tot l'alumnat sota els principis d'equitat i escolarització equilibrada, tant a l'escola pública com a l'escola concertada. El darrer apartat d'aquest capítol assenjala un conjunt de propostes en aquesta direcció.

Gràfic 6.
Resultats educatius a les proves de CB segons complexitat i nivell educatiu (2016)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

PROPOSTES PER A UN POLÍTICA D'ATENCIÓ ALS CENTRES SOCIALMENT DESAFAVORITS

L'evidència aportada en aquest capítol posa en relleu les enormes dificultats per desplegar polítiques educatives exitoses adreçades a millorar la qualitat educativa en els centres socialment desafavorits. A Catalunya, hem pogut constatar que el model de polítiques d'atenció en centres desafavorits ha evolucionat des d'un model d'atenció a les necessitats bàsiques (de vegades assistencialista) a un model més garantista del dret a l'educació. No obstant això, la regulació de la política compensatòria de les desigualtats és pobra i focalitzada quasi exclusivament en una lògica d'acció positiva pel que fa als recursos humans i materials. L'absència de més mesures d'acompanyament tant pel que fa a la gestió quotidiana com a la tasca pedagògica és una de les mancances sentides per les direccions i el professorat que treballa en centres de complexitat alta.

Les pàgines següents identifiquen, en primer lloc, els objectius i els principis orientadors que creiem que hauria de tenir una aposta *més clara i compromesa* per a una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits per després proposar un conjunt de mesures específiques dirigides a millorar les oportunitats educatives dels infants d'aquests entorns socials. Evidentment, les propostes plantejades s'han d'interpretar més com una invitació al debat i la discussió que no pas com un conjunt de mesures tancades. El Departament d'Ensenyament, en diàleg i col·laboració amb els col·lectius implicats, ha de liderar una política visible en aquest terreny.

Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits

Objectius

1. Una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits ha de tenir com a objectiu principal **neutralitzar els factors econòmics i socials que dificulten el procés d'aprenentatge de l'alumnat i el seu èxit educatiu**. Lluny d'una aproximació compensatòria-assistencialista, la política d'atenció als centres socialment desafavorits ha de garantir el dret a l'educació del seu alumnat en igualtat d'oportunitats. El Departament d'Ensenyament ha de perseguir unes condicions òptimes d'ensenyament-aprenentatge a tots els centres sostinguts amb fons públics.
2. Un segon objectiu que ha de caracteritzar la política d'atenció als centres socialment més desafavorits és **maximitzar l'equilibri en l'escolarització mitjançant polítiques universalistes i minimitzar les necessitats d'intervenció focalitzada**. Dit d'una altra manera, la política educativa ha de desplegar les eines necessàries per evitar la concentració excessiva de problemes socials i educatius en determinats centres, i desenvolupar mecanismes específics d'intervenció en aquells casos on aquesta concentració és inevitable.
3. Un tercer objectiu de la política d'atenció als centres socialment desafavorits és **desplegar els mecanismes que permetin una intervenció gradual en funció del grau de complexitat social dels centres**, substituint l'actual inclusió/exclusió d'accés a mecanismes compensatoris en funció del qualificatiu de màxima complexitat per una lògica d'assignació de recursos i disseny de mesures adaptades a les diferents característiques i necessitats dels centres.

Per tal d'assolir aquests objectius, la política educativa d'atenció als centres socialment desafavorits ha de partir dels principis orientadors que es destaquen a continuació.

Principis orientadors

Evitar la segregació i la concentració de complexitat social als centres

El primer principi que ha de caracteritzar qualsevol política compensatòria en educació ha de ser el de generar les condicions per fer-la innecessària. Aquest aparent contrasentit no és tal si tenim en compte que la necessitat de dur a terme polítiques d'atenció específiques en centres socialment desafavorits és resultat de l'absència d'altres polítiques que assegurin un millor equilibri en el procés d'accés a l'escolarització i evitin processos de guetització escolar. Lluitar contra l'excessiva concentració d'alumnat amb dificultats ha de ser, doncs, la prioritat de la política educativa per tal d'evitar la segregació entre centres i la intensificació de les dificultats d'aprenentatge i, de vegades, de convivència escolar en centres determinats.

La política educativa a Catalunya, lluny de reduir els processos de segregació de l'alumnat immigrant o socialment més desafavorit, ha respost als reptes dels territoris i centres amb pitjors condicions socials amb estratègies que han prioritzat la focalització per sobre la distribució equilibrada. Concentracions elevades d'alumnat amb NEE o centres escolars amb percentatges elevadíssims d'alumnat estranger il·lustren la timidesa i fins i tot l'absència de mesures dirigides a afavorir la dessegregació escolar (Síndic de Greuges, 2016). Tal com ha posat en relleu la recerca internacional, les polítiques compensatòries perden efectivitat a partir d'un determinat llindar de concentració de dificultats socials. Des d'una lògica d'equitat i d'eficàcia, doncs, un principi que ha d'orientar la política compensatòria és fer-la innecessària.

Potenciar la prevenció: més polítiques actives que reactives

Un segon principi que cal considerar en les polítiques d'atenció als centres socialment desafavorits és el de la prevenció. El terreny de les polítiques compensatòries ha estat caracteritzat pel desplegament de dispositius

més reactius que proactius, o el que és el mateix, per mesures més compensatòries que preventives. Més enllà de la permissivitat que la política educativa ha mostrat respecte dels nivells alts de concentració d'alumnat en condicions desfavorides, ha estat també una característica del nostre sistema educatiu la passivitat en el desplegament de mesures que evitin la intensificació i l'acumulació dels problemes d'aprenentatge i/o socialització dels infants més desavantatjats. S'inclouen aquí mesures de suport i acompanyament familiar, coordinació amb serveis de salut o serveis socials, definició d'estratègies de suport a l'escolarització amb altres agents del territori, etc. La tasca preventiva és evidentment eficient perquè evita costos socials i econòmics elevats associats a la intervenció.

Evitar l'estigmatització

És evident que les polítiques compensatòries focalitzades en centres i/o territoris determinats comporten un risc d'estigmatització elevat. La identificació i senyalització de centres de complexitat alta o d'atenció preferent pot generar rebuig i desconfiança, allunyant la demanda potencial de la zona mateixa on s'ubica el centre. Sorprèn que el Departament d'Ensenyament publiqui periòdicament la llista de centres públics de màxima complexitat en un decret, sobretot en contrast amb les posicions habituals de reticència a la cessió de dades per a la realització d'estudis i recerques. Les dificultats que experimenten els centres de complexitat alta són prou grans per afegir-hi elements que en reforcin l'etiquetatge i la imatge de centres problemàtics. Cal, doncs, minimitzar els elements d'estigmatització, començant per no fer pública la llista de centres o, fins i tot, per modificar el nom de centres de complexitat alta o màxima per un altre terme, com l'anterior de «centres d'atenció educativa preferent».

Més enllà de l'escola: de centres a territoris socialment complexos

Tal com hem vist en aquest capítol, la lògica de la intervenció escolar ha dominat plenament les polítiques d'acció prioritària als països avançats. Catalunya no ha estat una excepció en aquest terreny. La política

compensatòria s'ha articulada fonamentalment prenent el centre com a *target*, malgrat que la normativa inicial parlava de zones i convidava a articular accions a escala territorial i no només de centre. La centralitat de l'autonomia escolar de la LEC ha reforçat més encara una mirada focalitzada en el centre escolar en el desplegament de les polítiques de compensació, per bé que els plans educatius d'entorn i altres experiències fora de l'àmbit escolar han demostrat la seva potència com a elements inclusius. Cal fer real i efectiu incloure el territori com a unitat d'intervenció i prevenció paral·lela al centre escolar. La famosa frase de Bernstein «education cannot compensate for society», agafa especialment sentit en l'àmbit de la compensació de les desigualtats socials. La inclusió del territori com a unitat de referència implica la necessitat d'articular polítiques intersectorials —en coordinació, per tant, amb altres departaments o àrees de l'Administració pública— i polítiques d'articulació col·lectiva amb múltiples agents del territori. Si la necessitat de les polítiques intersectorials i multinivell és evident per garantir l'eficàcia de qualsevol política pública, ho és més encara en el cas de la intervenció en els centres socialment més desafavorits.

Més enllà dels recursos materials i humans: acompanyament

La focalització excessiva en recursos materials i humans és sens dubte una de les mancances de les polítiques d'atenció als centres socialment més desafavorits. Evidentment, els recursos humans i materials complementaris que s'assignen als centres ordinaris són imprescindibles per garantir un funcionament millor dels centres de complexitat alta i millorar l'atenció individualitzada a l'alumnat i a les seves famílies. Les retallades en aquests recursos en el període de crisi han estat sens dubte una pèrdua important que ha perjudicat les condicions d'escolarització de l'alumnat més desafavorit i les condicions de treball del professorat d'aquests centres. No obstant això, el que les experiències internacionals i la pròpia experiència posa en relleu a Catalunya són les limitacions d'intervenir només

sobre els recursos i fer-ho de manera poc intensiva des del punt de vista de l'acompanyament als estudiants, al professorat i a les famílies en el procés d'escolarització. L'autonomia de centre no pot ser un pretext per distanciar-se de les necessitats d'escolarització en els centres de complexitat alta. El contacte constant dels representants de l'Administració educativa al territori ha de permetre detectar i identificar les necessitats en cada moment i oferir respostes adequades a aquestes necessitats.

De la intervenció sistèmica a les polítiques de subjectivitat

Un altre principi orientador de les polítiques d'atenció als centres desafavorits és enfortir les anomenades polítiques de subjectivitat.¹⁵ Les limitacions observables en reformes curriculars, pedagògiques o organitzatives per modificar dinàmiques escolars negatives són conegudes i reconegudes. L'apel·lació a polítiques flexibles que responguin a les necessitats específiques de l'alumnat és especialment rellevant en els centres socialment més desafavorits. Les dificultats que troba l'alumnat per donar sentit a la seva experiència escolar, per absència de projecte o de confiança, fa especialment urgent buscar respostes adequades a les seves necessitats específiques. Les polítiques de subjectivitat han d'explorar estratègies noves per millorar l'experiència escolar de l'alumnat amb més dificultat. En aquest sentit, cal traduir l'autonomia de centre en mecanismes que permetin desplegar aquestes polítiques de subjectivitat de manera flexible, prescindint, si cal, de restriccions administratives i acadèmiques si aquestes esdevenen un obstacle a la consecució dels objectius de millorar l'experiència educativa dels infants i joves.

.....

15. Les polítiques de subjectivitat són proposades per Juan Carlos Tedesco com a alternativa a les polítiques institucionals. Tedesco proposa que aquestes polítiques se centrin en tres pilars: projecte, confiança i narrativa, i es despleguin de manera flexible per atendre les situacions de fracàs escolar adolescent. Vegeu per exemple: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/138>

Avaluar l'impacte de la política

L'avaluació de la política educativa ha estat molt escassa a Catalunya i les polítiques compensatòries no en són una excepció. La discrecionalitat mateixa de la política i la manca d'una cultura d'avaluació expliquen que a hores d'ara no puguem conèixer l'impacte de mesures com l'augment de recursos humans o materials sobre els resultats educatius, l'abandonament o el clima escolar, per posar-ne alguns exemples. Una política d'atenció als centres socialment desfavorits ha d'incorporar de manera obligada un conjunt d'indicadors que serveixin de referència per poder mesurar l'impacte de les mesures específiques que es despleguin, ja sigui en el terreny curricular, pedagògic, organitzatiu o financer.

Propostes

D'acord amb els principis identificats, plantejem a continuació un conjunt de propostes de política educativa dirigides a millorar la situació dels centres socialment més desfavorits. Tot i la seva importància, no incloem aquí mesures adreçades a combatre la segregació escolar del sistema, que han estat extensament proposades en els informes recents del Síndic de Greuges o en diverses publicacions de la Fundació Jaume Bofill.¹⁶ En aquest apartat ens centrem, doncs, en aquelles mesures que poden ajudar a desplegar un política educativa que prioritzi la intervenció sobre els centres socialment més desfavorits. Les mesures proposades s'organitzen en sis apartats.

.....
16. Vegeu Bonal, X. (dir) (2012) *Municipis contra la segregació escolar a Catalunya. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Vegeu també Bonal, X. i Cuevas, J. (2018) *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill.

Creació de zones d'acció prioritària o d'atenció educativa preferent

Francesc Carbonell va proposar l'any 2000 la creació de zones d'atenció educativa preferent com una proposta molt ambiciosa de reorganització territorial, tant de la política d'escolarització com de la política d'articulació de programes i serveis educatius. Independentment de la potència que tindria fer efectiva la matriculació per zones en lloc de centres escolars, el que aquí volem subratllar és la rellevància d'articular l'acció de suport a territoris desafavorits i no només a centres desafavorits. L'acció política adreçada a l'entorn presenta dos grans avantatges: d'una banda, la possibilitat d'articular propostes pedagògiques des d'una lògica territorial, aprofitant les sinergies entre escoles del territori, que evidentment presentaran graus de complexitat diferents. S'incentiva així un sistema de cooperació escolar en el territori. De l'altra, facilita la implicació d'agents no-escolars que operen en el territori (associacions culturals, centres d'educació en el lleure, centres oberts, empreses, clubs esportius, etc.). Les zones d'acció prioritària (ZAP) han de considerar-se diferents de les zones educatives que preveu la LEC. Les ZAP haurien de ser d'una escala menor i establir-se de manera flexible en funció de les característiques dels territoris. Les ZAP esdevindrien l'ens de referència a partir del qual s'articularien les polítiques de recursos humans i materials, així com les estratègies d'acompanyament sociopedagògic. En aquestes zones el pla educatiu d'entorn hauria de disposar de recursos econòmics suficients per actuar com una autèntica xarxa educativa del territori. Les ZAP s'articularien com a espais de corresponsabilitat entre Administració local i autonòmica (en la mateixa lògica de les zones educatives definides en la LEC). Cada ZAP plantejaria un projecte educatiu plurianual que hauria de ser compartit, discutit i aprovat amb les Administracions educatives (idealment en el marc de les zones educatives que defineix la LEC). Les ZAP podrien organitzar l'assignació de recursos humans i materials entre centres en funció de les necessitats, alhora que podrien dotar-se d'estructures flexibles per facilitar la rotació de professorat, la gestió compartida d'especialistes, etc. (en la lògica de les ZER).

Les ZAP disposarien d'un consell educatiu de zona, amb representants dels centres, de les AMPA, de l'alumnat, de les Administracions educatives local i autonòmica i de representants del territori.

Política de recursos humans a les ZAP

Una política d'acció positiva a les ZAP hauria de disposar d'un sistema d'accés i assignació de recursos humans específics. Davant d'una normativa que és feble amb relació a l'accés i l'assignació de recursos, el Departament d'Ensenyament hauria d'impulsar els canvis normatius necessaris per assegurar mecanismes de selecció i mecanismes d'incentius a les posicions docents a les ZAP i «blindar» normativament l'assignació de recursos docents i no-docents dels centres. L'orientació de les noves mesures polítiques hauria d'incloure el següent:

- **Accés a la direcció:** Esmenar el decret de direccions per definir un accés a la direcció de centres ubicats en ZAP. Desplegar el sistema d'incentius econòmics per a direccions en ZAP, en la línia que defineix el decret de direccions escolar. Crear un programa de formació especialitzat per a direccions de centres en ZAP.
- **Accés del professorat:** Millorar la regulació actual del Decret de plantilles tot assegurant els perfils més adequats i l'estabilitat de les plantilles en les ZAP. Introduir sistemes d'avaluació del professorat definit per a l'accés als centres ubicats en ZAP. Definir incentius econòmics, simbòlics i professionals de treball en ZAP. Facilitar els mecanismes d'estabilitat de professorat en ZAP en casos d'acord entre direcció i professorat.
- **Assignació de recursos humans:** Establir barems objectius de dotació a les ZAP que han de ser inclosos en el finançament per fórmula. L'assignació de recursos docents s'ha de planificar en funció de les característiques socials de les ZAP i dels centres, i en funció de les necessitats educatives de l'alumnat. Més enllà de les assignacions quantitatives, cada ZAP hauria de disposar de recursos especialitzats per atendre l'alumnat amb NEE, per atendre

la diversitat cultural i lingüística, per ajudar les famílies i als centres mitjançant ajuts socials o per donar suport als centres en el treball amb les famílies i amb la comunitat. En el nivell de secundària, caldria disposar també de professionals que acompanyin l'orientació d'estudis i professional dels joves.

Suport sociopedagògic

Cada ZAP articularia mesures de suport sociopedagògic que s'inclourien al pla plurianual de la zona. El suport social i pedagògic inclouria un pla formatiu amb possibilitat d'accés a activitats educatives complementàries, sortides, colònies i possibilitats d'accés a activitats extraescolars de qualitat a baix cost o gratuïtes. El pla de zona incorporaria, així mateix, les estratègies de participació de la comunitat educativa (amb una estratègia de treball amb famílies per implicar-les en la vida dels centres) i les accions coordinades amb altres agents del territori (museus, empreses, clubs esportius, entitats, etc.). Les Administracions educatives col·laborarien en l'articulació del suport social i pedagògic a les zones, proveint formació permanent especialitzada o cercant recursos complementaris per a l'aplicació del pla. El pla de suport sociopedagògic inclouria la participació de l'EAP de la zona, que establiria les línies de treball plurianual en coordinació amb el consell educatiu de les ZAP.

Formació del professorat

Una política d'atenció als centres socialment més desafavorits requereix una formació del professorat específica perquè els professionals disposin de les competències necessàries per treballar en aquests entorns. La formació del professorat en aquest àmbit ha de ser tant inicial com permanent, i hauria d'incorporar, a més de coneixement teòric, un sistema de pràctiques específiques en centres de complexitat elevada que permetin avaluar el treball dels futurs professionals de l'ensenyament. El sistema de pràctiques hauria de disposar de tutors i tutores

especialistes, amb àmplia experiència professional en centres d'elevada dificultat social i econòmica. La formació del professorat ha d'incloure elements que van més enllà del coneixement estrictament pedagògic, i en especial hauria d'incloure coneixement específic sobre el funcionament dels serveis socials, els serveis especialitzats d'atenció a la infància i els serveis de salut. La formació del professorat ha de reforçar especialment tots aquells aspectes que tenen a veure amb el treball transversal amb altres serveis públics.

Escola i entorn

El disseny de les ZAP porta incorporada la importància d'enfortir les relacions entre escola i entorn. El consell educatiu de zona ha de facilitar els ponts necessaris entre l'escola i els diversos agents del territori. El pla educatiu d'entorn s'hauria d'articular des de cada ZAP i definir les estratègies i les accions que permetin maximitzar les possibilitats i els recursos de l'entorn. Les accions s'haurien de dissenyar en àmbits tan importants com l'atenció a la primera infància, l'educació d'adults, la transició escola-treball, el treball educatiu amb famílies o els mecanismes de suport a l'escolarització i l'acompanyament escolar. El pla d'entorn pot incorporar elements innovadors, com la possible cotutorització d'alumnes entre professorat del centre i agents del territori.

Finançament per fórmula per a l'assignació de recursos humans i materials

Finalment, un dels problemes actuals de l'assignació de recursos docents i no-docents als centres de complexitat alta és la combinació entre criteris objectius i mecanismes relativament discrecionals d'assignació de recursos que es produeixen a mesura que emergeixen les necessitats dels centres. La capacitat de negociació de les direccions, els recursos de les diferents delegacions territorials o la sensibilitat envers els problemes dels centres, poden ser factors que introdueixen alts nivells de discrecionalitat en l'assignació de recursos. Tot i que la

política de dotació de recursos ha de comptar certament amb la gestió de la imprevisibilitat, el marge de recursos que s'assigna de manera extraordinària no és menor. Part del problema rau en un tractament encara poc diferenciat entre les necessitats i característiques dels centres. La diversitat dins la màxima complexitat no és menor, i els recursos que són adequats per a un centre poden no ser-ho per a un altre. La introducció de sistemes de finançament per fórmula, que s'han establert en alguns països,¹⁷ poden ajudar a reduir la discrecionalitat, a guanyar objectivitat i més linealitat en l'assignació de recursos. Poden així mateix possibilitar una política gradual i progressiva que no es redueixi als centres classificats com a «màxima complexitat». De fet, el finançament per fórmula és un model vàlid per a tots els centres. Aquest sistema de finançament hauria de disposar d'una part fixa (basal) i una part variable que podria articular-se en forma de contracte-programa un cop aprovat el projecte plurianual de les ZAP.

Les propostes descrites, evidentment, no exhaurixen les possibilitats d'intervenció política en aquells centres escolars i territoris socialment més vulnerables. Pretenen sobretot posar sobre la taula la necessitat de superar la pràctica absència d'un model de política educativa d'atenció a l'alumnat més desafavorit. La multiplicitat de factors que causen l'exclusió educativa requereix una intervenció multinivell que tingui en compte la intervenció des del territori fins a l'alumne mateix, i que sigui prou ambiciosa per atendre tots aquells aspectes no-educatius que repercuixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Només des d'un disseny holístic i amb la implicació del màxim nombre d'actors serà possible dur a terme una política educativa compensadora d'unes desigualtats socials i educatives que lluny de minvar semblen créixer cada dia.

.....

17. El finançament per fórmula consisteix a assignar els recursos a cada centre en funció de determinades característiques que són introduïdes en una fórmula matemàtica que reflecteix les necessitats dels centres. Variables com el nombre d'alumnes amb necessitats especials, l'estabilitat de la plantilla, la infraestructura del centre o altres variables poden incorporar-se com a mecanisme d'assignació variable de recursos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P.; ROLDÃO, C.; AMARAL, P. i MAURITTI, R. (2013). «Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts». *International studies in sociology of education*, vol. 23, núm. 1, p. 17-38.
- ALEGRE, M. A.; BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2008) *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària*. Barcelona: IGOP-UAB.
- ANTONIOU, L.; DYSON, A. i RAFFO, C. (2012). «Policy Interventions to Reduce Educational Inequalities-The Case of England», 1997-2010, a Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D. i Rochex, J. Y. (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Palgrave Macmillan *Educational policies and inequalities in Europe* (p. 23-51).
- BÉNABOU, R.; KRAMARZ, F. i PROST, C. (2009). «The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?». *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 3, p. 345-356.
- BONAL, X. i VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CAIN, G. G. i WATTS, H. W. (1970). «Problems in making policy inferences from the Coleman Report». *American Sociological Review*, vol. 35, núm. 2, p. 228-242.
- CARVER, R. P. (1975). «The Coleman Report: Using inappropriately designed achievement tests». *American Educational Research Journal*, vol. 12, núm. 1, p. 77-86.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (1967). *The Plowden Report, Children and their Primary Schools*. Londres: HMSO.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. i YORK, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

CORREIA, J. A.; CRUZ, I.; ROCHEX, J. Y. i SALGADO, L. (2012). «From the invention of the democratic city to the management of exclusion and urban violence in Portugal», a Demeuse, M; Frandji, D.; Greger, D. i Rochex, J. Y. (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 157-188.

DEMEUSE, M.; FRANDJI, D.; GREGER, D. i ROCHEX, J. Y. (eds.) (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Ordre de 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 2264 – 4.10.1996.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5686 – 05.08.10.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5753 – 11.11.2010.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6591 - 27.3.2014.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Resolució de 14 de maig de 2014 del director general de professorat i personal de centres públics, per la qual es fa pública, amb caràcter provisional, la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat.

DIAS, M. (2014). «Priority Educational Territories in Portugal: New Patterns of Educational Governance?». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4998-5002.

- FERRAZ, H.; NEVES, T. i NATA, G. (2018). «A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades». *Educação, Sociedade e Culturas*, núm. 52, p. 83-103.
- KARSTEN, S. (2006). «Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA». *Comparative education*, vol. 42, núm. 2, p. 261-282.
- KENDALL, L. (dir.) (2005). *Excellence in cities: The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. National Foundation for Educational Research. Research Report RR675B.
- LLEVOT CALVET, N. (2005) «Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social». *Papers*, núm. 78, p. 197-214.
- MACHIN, S.; McNALLY, S. i MEGHIR, C. (2007) *Resources and Standards in Urban Schools*. Londres: Centre for the Economics of Education.
- OCDE (2012) *Equity and quality in education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- POWER, S. (2008). «How should we respond to the continuing failure of compensatory education». *Orbis scholae*, vol. 2, núm. 2, p. 19-38.
- POWERS, J. M.; FISCHMAN, G. E. i BERLINER, D. C. (2016). «Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus». *Review of Research in Education*, vol. 40, núm. 1, p. 744-776.
- ROCHEX, J. Y. (2012). «Twenty-five years of priority education policy in France: Dubious specificity and disappointing results», a *Educational Policies and Inequalities in Europe* (p. 93-123). Londres: Palgrave Macmillan.
- SAMPAIO, M. i LEITE, C. (2017). «From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?». *Improving Schools*, vol. 20, núm. 1, p. 62-75.

SARRAMONA, J.; FERMOSE, P.; JORDÁN SIERRA, J. A.; MARTÍNEZ MARTÍN, M.; PUIG ROVIRA, J. M.; SANVISENS I MARFULL, A. i TRILLA I BERNET, J. (1990). «L'educació a Catalunya». *Educar*, núm. 16, p. 27-70.

SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges de Catalunya.

VARELA SERRA, J. (2011) *Obra de govern Generalitat de Catalunya, 1980-2003. Ensenyament*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

Relació de participants al seminari

Xavier Bonal i Marcel Pagès

- Joan Artigal, Institut Escola Trinitat Nova
- Clara Balaguer, Consorci d'Educació de Barcelona
- Xavier Chavarría, Inspecció d'Educació. Barcelona
- Joan Maria Girona, Consell de Formació de Rosa Sensat
- Adrián Zancajo, Universitat de Glasgow

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTICS 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'anuari 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

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
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
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
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
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA	235
<i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	
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
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
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
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<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
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<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
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	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
Bibliografia	392

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

<i>Xavier Bonal i Marcel Pagès</i>	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 desfavorits 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

**Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima
complexitat a Catalunya 419**

El nou sistema de classificació de la complexitat social
dels centres 420

Una fotografia dels centres de màxima complexitat
social a Catalunya 423

**Propostes per a un política d'atenció als centres
socialment desafavorits 430**

Objectius i principis orientadors d'una política educativa
adreçada als centres socialment més desafavorits 431

Propostes 436

Bibliografia 442

**8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA:
UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU
Jordi Longás i Mireia Civís 447**

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

**9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT:
LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA
Miquel Martínez i Ana Marín 491**

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
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	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
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	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
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	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
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	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
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	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

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.

