Anuari 2022
Els reptes de l'educació a Catalunya

El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo

Clara Fontdevila

POLÍTIQUES 91

FUNDACIO BOFILL

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

POLÍTIQUES 91

FUNDACIÓ BOFILL

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, 2022
Girona, 34, interior
08010 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fundaciobofill.cat

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

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

Primera edició: novembre de 2022

Autoria: Aina Tarabini (dir.), Montserrat Blanes, Queralt Capsada-Munsech, Marta Casas, Digna Couso, Marta Curran, Clara Fontdevila, Judith Jacovkis Halperin, Paula Lozano, Raquel Miño, Laia Narciso, Neus Sanmartí, María Segurola, Eulàlia Sot, Núria Vallès-Peris

Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs
Cap de publicacions: Anna Sadurní
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la coberta: Anythink
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-7-3
DL: B 20360

Autoria: **Aina Tarabini** (dir.). Doctora en Sociologia, professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

Montserrat Blanes. Directora de l'Institut Bonanova FP Sanitària. Ha estat directora de la Fundació Barcelona FP i directora d'organització i gestió de Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona).

Queralt Capsada-Munsech. Doctora en Sociologia per la Universitat Pompeu Fabra. Actualment és professora lectora (Assistant Professor) en Sociologia de l'Educació al Departament d'Educació de la University of Glasgow (UK).

Marta Casas. Antropòloga especialitzada en Gestió de la Diversitat i la Convivència, Educació Intercultural i Educació Inclusiva. Actualment treballa de professora a l'INS Antoni Pous i Argila de Manlleu i coordina El Teler de Música (Fundació L'Arc).

Digna Couso. Llicenciada en Física i doctora en Didàctica de les Ciències. Professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB i Directora del Centre de Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM).

Marta Curran. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, professora i investigadora de Sociologia de l'Educació de la UCM i el GEPS-UAB.

Clara Fontdevila. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora en Política educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona i la University of Glasgow.

Judith Jacovkis Halperin. Doctora en Sociologia per la UAB, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i Esbrina.

Paula Lozano. Graduada en Mestra d'Educació Primària per la Universitat de Barcelona (UB). Màster en Investigació i Canvi Educatiu (UB). Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Raquel Miño. Doctora en Educació i Societat per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Laia Narciso. Doctora en Antropologia Social i Cultural. Professora al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora del Grup EMIGRA, Centre d'Estudis sobre Migracions.

Neus Sanmartí. Doctora en Ciències Químiques i especialista en Didàctica de les Ciències. Professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB.

María Segurola. Graduada en Periodisme i màster en Polítiques Públiques i Socials (Universitat Pompeu Fabra i Johns Hopkins University). Cap de projectes a la Fundació Bofill, especialitzada en segregació escolar.

Eulàlia Sot. Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i màster en Teràpia Familiar Sistèmica pel Centre de Teràpia Familiar de Barcelona. Actualment treballa a la Subdirecció General d'Addiccions de l'Agència de Salut Pública de Catalunya.

Núria Vallès-Peris. Sociòloga, doctora especialitzada en Estudis de la Ciència i la Tecnologia. Actualment és investigadora a l'*Intelligent Data Science and Artificial Research Center* de la UPC i al *Barcelona Science and Technology Studies Group* de la UAB.

Índex

Introducció 1
Aina Tarabini

Bibliografia 8

1 **El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa** 11
Raquel Miño i Paula Lozano

Introducció 13
Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió 16
Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió? 16
Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat? 19
El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat? 24
El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita? 33
Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom? 36
Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances 36

A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria 39
Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa 41
Propostes d'acció transformadora 43
Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa: 44
Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius 46
Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques 47
Bibliografia 48

2 **El rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: reptes i oportunitats** **53**
María Segurola

La importància de la programació de l'oferta educativa 55
Context 58
Una escola amb més alumnat de nacionalitat estrangera i en risc de pobresa 58
Increment de la concentració escolar i del nombre de centres educatius segregats respecte al seu entorn 59
Concentració de vacants als centres públics més complexos i a la xarxa concertada 62
Sobreoferta 64
Una oferta de places que creix quan augmenta l'alumnat, però que no disminueix amb la caiguda demogràfica 67
Una xarxa dual regulada per normatives diferents que no permet una estratègia conjunta en l'aplicació de mesures d'equitat en la programació de l'oferta 70
La transformació dels centres educatius amb baixa demanda en instituts escola 73
Punts de millora i palanques de canvi 75
La caiguda demogràfica persistirà en la propera dècada i caldrà canviar la programació 75
Reformulació dels criteris de programació de l'oferta: de la valentia local a l'estratègia de país 76
Les Taules de Planificació: d'una programació anual segons el padró a una programació guiada per les dades sota criteris d'equitat 77

Un marc normatiu comú per a tots els centres finançats amb fons públics 77
La distribució equilibrada de la matrícula viva per afavorir l'equilibri al llarg del curs 78
La reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques per garantir que tots els grups són heterogenis des de P3 79
Criteris dessegregadors a l'hora de tancar, fusionar o reconvertir a instituts escola els centres educatius 80
Aprofitament dels efectes dessegregadors de la configuració de zones escolars i adscripcions 81
Propostes i recomanacions 82
Emissió d'instruccions específiques per programar una oferta ajustada al padró que promogui la distribució equilibrada de l'alumnat 83
Criteris d'obertura de grups al llarg del curs per gestionar l'assignació d'alumnat de matrícula viva de manera equilibrada 87
Aprovació d'un nou decret de concerts educatius que determini la programació conjunta de l'oferta entre tots els centres finançats amb fons públics 87
Creació de zones educatives heterogènies per compensar la segregació residencial 89
Mesures per fer créixer les oportunitats educatives als centres complexos amb baixa demanda 89
Bibliografia 91

3 **El Repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització** 93
Montserrat Blanes

Una FP integradora, inclusiva i de qualitat 95
L'accés 101
El procés 109
Cap a un sistema integrat d'FP 109
El professorat de l'FP, una peça clau de l'engranatge 113
El model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP 115
La sortida 118
Propostes de millora 120
Consens en els objectius i la finalitat de l'FP inicial 120
Integració del sistema 122

L'orientació 123
Professorat 126
Centres i infraestructura 128
Currículum i metodologies 130
Bibliografia 131

4 **Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar** **133**
Marta Curran i Aina Tarabini

Introducció 135
De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa? 138
Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual 141
Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats 143
L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats 147
Algunes experiències recents al territori català 152
A quins obstacles han de fer front els CNO? 155
Punts de millora i palanques de canvi 158
Reclams que els CNO fan a les administracions públiques 158
Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO 161
Propostes i recomanacions per a l'acció 165
Planificació 165
Governança 166
Reconeixement i finançament 168
Funcionament 168
Població diana i avaluació 169
Bibliografia 169

5 **Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves** **173**
Laia Narciso

Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat 175
Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes? 178
Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus 179
Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament 185

Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català 191
Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes 191
Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català 198
Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat 200
Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual 201
Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió 202
Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat 205
Bibliografia 209

6 **Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat** **217**
Digna Couso i Neus Sanmartí

El repte de desenvolupar el gust per aprendre en tot l'alumnat 219
Idea 1: Una motivació més enllà de la curiositat temporal o de l'interès mediatitzat 222
Idea 2: El que realment motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent 227
Idea 3: El paper de la contextualització, el diàleg i la metacognició en el foment de l'aprenentatge 232
Idea 4: El gust per aprendre a l'escola es genera formant part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge 243
Propostes i recomanacions per despertar el gust per aprendre de l'alumnat 248
Conclusions 257
Bibliografia 259

7 **Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable** **265**
Marta Casas

Qüestions per començar 267
De què parlem quan parlem de diversitat? 268

De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva? 271
La capacitació dels professionals de l'educació 272
De què parlem quan parlem de capacitació? 272
De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació? 279
Tres principis orientadors 281
Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi 281
Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió 283
Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius 287
Propostes i recomanacions 288
Àmbit 1: desenvolupament professional 290
Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió 296
Àmbit 3: Corresponsabilitat social 301
Bibliografia 303

8 **El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo** **309**
Clara Fontdevila

La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent 311
La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat 313
Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya 318
Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta 318
Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents 323
L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques 328
Programes de capacitació integrats en la formació inicial 330
Programes de mentoria i inducció 331
El clima escolar i les condicions de treball 332
Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català 333
Bibliografia 340

9 **Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)** 347
Núria Vallès-Peris

Introducció 349
Una visió alternativa de la digitalització educativa 351
Com pensar la digitalització escolar? Controvèrsies i preguntes 355
La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític 357
Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars 359
Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueixen en un determinat context, en el qual hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives 362
Propostes cap a una ciutadania digital des de l'educació (amb d petita) 365
Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa? 370
De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin les pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat? 371
Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat? 374
Apunt final 376
Bibliografia 377

10 **El rol de l'educació en la promoció de la salut: una mirada des de l'equitat i el benestar** 381
Judith Jacovkis Halperlin i Eulàlia Sot

Educació i salut més enllà de la pandèmia 383
L'educació com a determinant social de la salut 386
Situació a Catalunya: antecedents, recorregut i marcs actuals 390

Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció als centres educatius 395
Els principals indicadors de salut dels i les joves a Catalunya 397
Àmbits de millora i orientacions per al canvi 399
Comunitat 401
Equitat 403
Intersectorialitat 406
Continuïtat 408
El centre educatiu a la Xarxa de Salut Comunitària: propostes i recomanacions 410
Comunitat 410
Equitat 412
Intersectorialitat 415
Continuïtat 416
Conclusions 418
Bibliografia 419

11 **Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar** 425
Queralt Capsada-Munsech

Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants 427
Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals 429
Factors individuals 431
Factors institucionals 437
Factors de context 442
Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global 443
Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global 447
Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones 450
Bibliografia 455

Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre 463
Aina Tarabini

La justícia afectiva com a marc d'anàlisi 469
El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom 474
Els suports: formació, recursos i acompanyament 478
La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança 483

Per acabar 486
Bibliografia 489

8 El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo

Clara Fontdevila

La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent

A Catalunya, les polítiques d'atenció prioritària als centres educatius d'alta complexitat[1] han tendit a avançar de forma erràtica i desigual. Com documenten Bonal i Pagès (2019), no només es tracta d'una línia d'intervenció que s'inicia de manera tardana amb relació a altres països europeus, sinó que ha tingut un desplegament normatiu limitat —amb pocs avenços destacables al llarg de les dues darreres dècades— [2]. Aquestes limitacions en l'àmbit de les polítiques compensatòries[3] tenen una

1. En el context català, la noció d'alta complexitat es fa servir per identificar aquells centres amb una composició social comparativament desafavorida, és a dir, centres amb una proporció important d'alumnat de recursos socioeconòmics baixos, progenitors d'origen immigrant, ètnia gitana, etc. En el marc d'aquest capítol, la noció de centres d'alta (o elevada) complexitat i centres socialment desafavorits es fa servir de forma intercanviable.

2. Amb l'excepció notable de la millora del sistema d'identificació i detecció de centres de màxima complexitat, el qual s'ha revisat en diverses ocasions.

3. Les polítiques d'atenció prioritària, a vegades també anomenades polítiques compensatòries, són mesures orientades a corregir o almenys mitigar l'efecte de les desigualtats socials sobre oportunitats, processos i resultats educatius. Es tracta d'un grup de polítiques molt heterogènies i relatives a una gran diversitat d'àmbits —des del calendari i la jornada

traducció directa pel que fa a la gestió dels recursos humans. Com veurem a continuació, i malgrat els avenços que s'han produït, la qüestió de la configuració de plantilles docents als centres d'alta complexitat no s'ha abordat de manera sistemàtica. Així, la majoria d'actuacions en l'àmbit de recursos humans han pres forma de mesures de discriminació positiva en la dotació de personal, mentre que pràcticament no s'ha avançat en el disseny de mecanismes d'assignació i accés als llocs docents sensibles a les necessitats específiques dels centres més desafavorits, o en l'àmbit de la formació del professorat.

Aquestes omissions no es poden deslligar del fet que, a Catalunya, el debat sobre la dotació de professorat als centres educatius s'ha tendit a centrar en el volum total de recursos docents i les ràtios d'alumnat per professor. Per contra, la distribució del professorat dins el sistema educatiu (en funció d'atributs com la formació, l'experiència o el perfil professional) rarament ha estat objecte del debat públic o de l'acció política. Dit d'una altra manera, el debat s'ha centrat normalment en qüestions d'ordre *quantitatiu* i ha obviat altres dimensions *qualitatives* relatives als atributs i a les competències docents, o a l'ajust entre el perfil docent, la vacant ocupada i les tasques dutes a terme. La falta d'atenció o debat sobre aquestes qüestions no es pot deslligar de l'absència de (o difícil accés a) les dades que haurien de permetre fer un diagnòstic acurat de la situació de la professió docent a Catalunya, una situació de la qual ja advertia Pedró (2008) en un informe presentat fa més d'una dècada, i sobre la qual no es detecten millores substantives.

Aquest capítol pretén articular un debat sobre aquestes qüestions i identificar els reptes principals del sistema educatiu català en matèria d'assignació docent en centres d'alta complexitat, així com les opcions

escolar a la distribució de recursos (econòmics, humans), passant per qüestions d'infraestructura, reforç psicopedagògic, col·laboració amb serveis socials i de salut, etc. Les polítiques de professorat són, per tant, uns dels eixos clau de les polítiques d'atenció prioritària.

polítiques principals que haurien de permetre abordar aquests reptes.[4] Específicament, es busca donar resposta a la pregunta: «Quin professorat necessiten els centres d'alta complexitat, com reclutar-lo i retenir-lo?». Per donar resposta a aquest interrogant, el capítol es dividirà en quatre parts: en primer lloc s'examinarà la importància de la distribució de docents des del punt de vista de l'equitat educativa; en segon lloc s'analitzaran els reptes als quals s'enfronten els centres d'alta complexitat en matèria d'atracció i retenció de docents en el context català; en tercer lloc se sistematitzaran les diferent opcions polítiques disponibles, sobre la base d'una revisió d'experiències internacionals; finalment es proposaran mesures concretes que permetin avançar cap a una política de configuració de plantilles més sensible a la complexitat social dels centres.

La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat

La falta de debat sobre la qüestió de la distribució dels i les docents representa una omissió especialment problemàtica donat que la recerca ha identificat en repetides ocasions que els mercats laborals docents estan sotmesos a dinàmiques d'estratificació. La noció d'estratificació docent fa referència a la idea que la qualitat docent,[5] o bé aquells atributs i competències docents considerats més desitjables, es troben

4. Cal puntualitzar que aquest capítol se centra en el professorat dels centres educatius de titularitat pública. No s'aborda doncs la situació del professorat dels centres de titularitat privada (inclosos els centres concertats), o del personal no docent (p. ex. personal administratiu, tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, etc.), donat que aquests grups presenten procediments i lògiques de configuració de plantilles particulars i, per tant, problemàtiques específiques fora de l'abast d'aquest capítol.

5. Vegeu el Requadre «De què parlem quan parlem de qualitat docent?» a la pàg 317 per a una aproximació crítica a aquest concepte.

desigualment distribuïts en funció d'atributs socials dels centres educatius. Precisament perquè les dinàmiques d'estratificació docent estan lligades a la composició social dels centres, aquestes es tradueixen en desigualtats en les oportunitats educatives a l'abast de l'alumnat (Luschei i Jeong, 2018; OCDE, 2022). Hi ha evidència creixent que, en un gran nombre de països, els estudiants de menor estatus socioeconòmic tenen major probabilitat d'escolaritzar-se en centres amb professorat menys qualificat o experimentat, o infradotats en termes de recursos docents, dues tendències que inevitablement exacerben les desigualtats educatives i socials (Sass *et al.*, 2012; Thiemann, 2018). Aquestes dinàmiques s'expliquen sobretot pel fet que els i les docents amb menys formació o experiència (professorat novell) estan sobrerepresentats en els centres amb major grau de vulnerabilitat social. Aquesta sobrerepresentació s'explica, en bona part, pel fet que els centres de major complexitat social sovint presenten majors graus d'inestabilitat de les plantilles (una gran rotació i deserció, derivades de les difícils condicions de treball d'aquests centres, i de la preferència de gran part del professorat per entorns socialment més avantatjats), si bé alguns autors també apunten altres hipòtesis com la major voluntat del professorat novell de treballar amb poblacions percebudes com a «difícils» (Simon i Johnson, 2015; Feng, 2010; Smith i Ingersoll, 2004; Lankford *et al.*, 2002; OCDE, 2005; Ajzenman *et al.*, 2021).

L'estratificació docent és, per tant, una problemàtica ben documentada. Si bé gran part d'aquests treballs s'han centrat en el context nord-americà (vegeu per exemple el treball de Lankford *et al.*, 2002 o Jackson, 2009), estudis recents han trobat evidència d'aquestes dinàmiques en contextos tan diferents com el Regne Unit (Allen *et al.*, 2016), Romania (Pop-Eleches i Urquiola, 2013) o el Perú (Ajzenman *et al.*, 2021).[6] La transversalitat

6. Cal subratllar en qualsevol cas que no es pot assumir una relació mecànica entre l'experiència i la qualitat de la tasca docent. Ara bé, la sobrerepresentació de professorat novell suposa un repte organitzatiu pels centres. A més, diversos estudis economètrics apunten que la qualitat docent tendeix a millorar de manera significativa durant els primers anys de la carrera docent (Papay *et al.*, 2014; Rice, 2013). Es tracta, però, d'una qüestió controvertida,

d'aquest fenomen fa pensar que l'estratificació docent no és un problema exclusiu d'un determinat model regulatiu de la professió docent, o d'unes característiques específiques dels mercats laborals docents, si bé aquests paràmetres poden ajudar a *modular* aquesta estratificació. Dit d'una altra manera, indiferentment del sistema de reclutament, formació, distribució o retribució del professorat, en la majoria de països s'observen tendències d'estratificació docent, si bé la magnitud d'aquestes és variable. Així, un informe comparatiu publicat per l'OCDE sobre la base de dades de TALIS[7] 2018 conclou que, en gran part dels sistemes educatius examinats, el professorat té més probabilitat de treballar en centres desavantatjats durant els primers anys de la seva carrera professional (OCDE, 2019). S'evidencia també que el personal en centres amb una concentració elevada d'alumnat vulnerable expressa el desig de canviar de centre més habitualment que no ho fa el professorat en altres centres (OCDE, 2020), una tendència que, previsiblement, té un impacte negatiu en l'estabilitat de les plantilles dels centres socialment més desavantatjats. Finalment, el mateix estudi TALIS també troba que, en més d'un terç dels països analitzats, el professorat en centres desavantatjats té menys experiència i/o qualificacions, en comparació amb el professorat de la resta de centres (OCDE, 2018a).

La importància del fenomen de l'estratificació docent rau en el fet que té un impacte directe sobre les desigualtats educatives i socials. Així, un estudi recent de l'OCDE posa de manifest com aquells sistemes educatius en què el fenomen de l'estratificació docent és més acusat obtenen pitjors resultats des del punt de vista d'equitat. S'observa, doncs, com les diferències en el rendiment estudiantil segons l'origen social són majors en els països en què els centres presenten diferències més grans en termes

en part per l'aproximació reduccionista al concepte de qualitat docent en què es basen aquests estudis (sovint mesurats a partir del rendiment acadèmic dels estudiants).

7. *Teaching and Learning International Survey:* estudi internacional promogut per l'OCDE i centrat en les característiques dels docents i les seves pràctiques educatives i els contextos en què es desenvolupen. L'edició de 2018 ha comptat amb la participació de 45 sistemes educatius.

de qualificació docent en funció del seu perfil social (OCDE, 2018b). Una agenda d'equitat, per tant, passa necessàriament per abordar la qüestió de la distribució de les qualitats i competències docents: corregint possibles desequilibris vinculats al perfil social i educatiu de l'alumnat, assegurant que els centres amb major vulnerabilitat social puguin atreure i retenir aquells docents amb un perfil més adequat, i garantint que el professorat treballa en les condicions que els permeten desplegar-se plenament com a professionals.

Evidentment, i com en tants d'altres àmbits educatius, una agenda d'equitat en matèria de professorat s'enfronta a múltiples reptes de tipus polític, econòmic, administratiu, etc. De fet, i com reflecteix el Requadre «De què parlem quan parlem de qualitat docent?», la mateixa definició del concepte de qualitat docent (o la identificació d'atributs i perfils «predictors» d'aquesta qualitat) és objecte de debat i té un component normatiu important i, per tant, polític. Per aquest mateix motiu, en aquest capítol ens referirem preferiblement a la idea de *qualitats i competències* docents, més que no de *qualitat docent*, entenent que aquesta última no és fixa ni independent del context, i que, lluny de tenir un caràcter unívoc, es pot manifestar en atributs, postures i pràctiques professionals diverses.

De què parlem quan parlem de qualitat docent?

La importància de l'anomenada *qualitat docent* en les oportunitats educatives de l'alumnat és matèria de consens en la recerca educativa. Hi ha, doncs, un acord generalitzat en la importància d'aquest factor sobre el rendiment, però també la motivació i satisfacció de l'alumnat (Seidel i Shavelson, 2007; LeTendre i Wiseman, 2015). Ara bé, la noció de qualitat docent representa una etiqueta controvertida, en part per la seva associació directa amb la perspectiva *school effectiveness research* (o *teacher effectiveness research*). Aquesta és una escola de recerca que posa èmfasi en les pràctiques acadèmiques, organitzatives i de gestió com a palanca de millora dels centres educatius, i assumeix que determinades intervencions són intrínsecament superiors o més efectives que d'altres, independentment del context. Es tracta d'una perspectiva que ha estat sovint criticada arran del seu caràcter socialment descontextualitzat i, en tant que implica una certa omissió dels efectes de la composició social; és a dir, no contempla prou explícitament el fet que les oportunitats educatives de l'alumnat, així com les mateixes pràctiques pedagògiques del professorat, estan directament influenciades pel context social (Thrupp, 2001; Tarabini *et al.*, 2016).

No existeix, per tant, una definició de consens sobre el significat últim de «qualitat docent» (LeTendre i Wiseman, 2015; Kennedy, 2010; Berliner, 2015). De fet, en els seus informes sobre mesurament i comparació de la qualitat docent, la mateixa OCDE reconeix que, si bé existeixen una sèrie d'atributs associats a la qualitat docent (per exemple experiència, qualificació formal, etc.), l'efectivitat d'aquestes varia considerablement en funció del perfil social de l'alumnat i de l'entorn escolar (OCDE, 2022). Dit d'una altra manera, la qualitat docent és, almenys en part, una qüestió d'*encaix* o alineament entre el i la docent i el perfil socioeconòmic i educatiu de l'alumnat (Gershenson *et al.*, 2016).

Malgrat la diversitat de definicions sobre la noció de qualitat docent, a la pràctica, la forma en què s'operativitza i es mesura aquest concepte no sol presentar grans variacions. Així, entre els indicadors o *proxies* més freqüentment utilitzats es troben les qualificacions formals juntament amb l'experiència laboral i la via d'entrada a la formació docent. Es prioritzen una sèrie de característiques que tendeixen a associar-se a millors resultats acadèmics entre els i les estudiants en termes de rendiment

o continuïtat educativa (Allen i Sims, 2018; OCDE, 2022), si bé sovint s'admet que el valor predictiu de molts d'aquests indicadors és incert (Burgess, 2019)[8]. En aquest capítol partim de l'assumpció que, si bé aquests atributs són aproximacions útils a la qualitat docent, això no ens ha de fer perdre de vista que, com apunta la sociòloga Raewyn Connell (2009), existeixen múltiples discursos, mediats culturalment i políticament, sobre què vol dir ser un «bon docent». Es tracta, en última instància, d'una qüestió normativa indestriable de la concepció dominant del què entenem per «una bona educació».

Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya

Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta

Identificar i entendre els reptes als quals s'enfronten els centres socialment desavantatjats en matèria d'atracció i retenció de docents és un pas bàsic per determinar aquelles línies d'intervenció pública i de reforma del marc normatiu més apropiades. En el context català, aquest treball de diagnòstic es veu complicat per l'absència de dades (disponibles públicament) sobre perfil docent desagregades en l'àmbit de centre educatiu, així com de dades longitudinals de panel referents a la trajectòria laboral del professorat. A continuació, i a partir de fonts de dades alternatives, es

8. Precisament arran de la dificultat d'identificar bons predictors o *proxies* de la qualitat docent a partir de característiques del professorat, al llarg dels darrers anys s'ha experimentat amb altres estratègies de mesura com són els Models de valor afegit (VAM, per les seves sigles en anglès), que pretenen determinar la vàlua del docent a partir dels resultats del seu alumnat en proves estandarditzades; o bé les avaluacions de l'alumnat. Ambdues aproximacions són, però, altament controvertides, en part perquè tendeixen a penalitzar el professorat dels centres socialment desfavorits i, més en general, pels problemes de validesa. L'observació directa de la pràctica docent es perfila igualment com a estratègia de mesurament alternativa, si bé el seu cost elevat en dificulta la generalització (Gore *et al.*, 2021).

procurarà oferir algunes pinzellades sobre la situació del professorat als centres socialment complexos. Ara bé, aquestes limitacions en termes de dades administratives són en elles mateixes una mancança important i, per tant, una àrea d'intervenció clau. Retornarem a aquesta qüestió al final del capítol.

Com s'apuntava més amunt, un dels reptes als quals sovint s'enfronten els centres socialment desavantatjats és una rotació excessiva del personal docent. Ara bé, segons es desprèn de les dades recollides en el marc del projecte d'investigació REFORMED[9] amb una mostra representativa de centres educatius catalans, no hi ha una relació lineal entre el percentatge de professorat que no continua al centre i el seu grau de complexitat (vegeu Taula 1).

TAULA 1

Percentatge de no continuïtat[1] al centre segons el grau de complexitat (2021)

	EDUCACIÓ PRIMÀRIA			EDUCACIÓ SECUNDÀRIA		
Grau de complexitat del centre	Mitjana	N	Desviació típica	Mitjana	N	Desviació típica
Molt alta	19,06	58	10,03	20,41	15	6,66
Alta	16,06	23	8,15	18,9	11	7,65
Mitjana alta	16,79	58	7,79	19,04	35	5,62
Mitjana baixa	17,12	47	6,81	19,56	18	4,71
Baixa	19,02	16	7,18	22,42	3	7,94

[1] Aquesta xifra fa referència al percentatge de docents d'un claustre en l'any x que no continuen l'any següent.

Font: elaboració pròpia a partir de base de dades REFORMED.

9. Projecte *Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector* (ERC-StG-680172).

Es tracta, d'altra banda, de dades amb limitacions importants. En primer lloc, si bé el percentatge de docents que no continuen al centre és una aproximació útil pel que fa a la rotació i mobilitat docent, les dades recopilades no permeten distingir entre els diferents motius darrere aquesta no continuïtat al centre. La no continuïtat inclouria situacions de canvi de centre educatiu i de deserció (abandó de la professió docent), però també de jubilació. Per tant, es tracta d'una xifra que no permet copsar si, efectivament, els centres d'alta o màxima complexitat tenen una major dificultat per retenir professorat. A més a més, cal tenir en compte que les xifres de mobilitat no permeten capturar la capacitat d'atracció dels centres educatius, potencialment molt desigual. És a dir, amb les dades actuals no és possible discernir quina proporció de docents assignats a un centre educatiu han escollit aquest centre com a primera opció. D'altra banda, l'evidència qualitativa recollida des del Síndic de Greuges en el context del *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*, apunta que alguns dels centres d'elevada complexitat social presenten graus alts de rotació que deriven en importants problemes d'estabilitat del claustre:

> L'especial complexitat socioeducativa que han d'atendre i la provisió de vegades insuficient de personal per atendre la diversitat existent fan que les baixes i els canvis de destinació de mestres puguin ser relativament freqüents, i que en molts d'aquests centres una part important del professorat sigui interí i hi estigui de pas (Síndic de Greuges, 2016, p. 97).

En qualsevol cas, les dades presentades no permeten ser autocomplaents. El grau de mobilitat que aquestes xifres reflecteixen és excessivament alt i s'explica, almenys parcialment, pels elevats percentatges d'interinitat i temporalitat del personal docent a Catalunya, els quals han tendit a incrementar-se al llarg dels darrers anys arran de la no convocatòria de processos selectius. Si bé es tracta d'una problemàtica d'abast general, els efectes de la rotació de personal derivada resulten especialment perniciosos per als centres en situació de desavantatge, en tant que dificulten enormement un treball de cohesió d'equips docents

i vinculació amb el territori i la comunitat escolar que, particularment en aquelles àrees i centres amb un major grau de vulnerabilitat social, resulta imprescindible per dur a terme la tasca educativa.[10]

Fetes aquestes consideracions, cal remarcar que, com s'apuntava a l'inici del capítol, el repte veritable no rau només en cobrir les places, sinó en assegurar una distribució del personal sensible a les necessitats específiques que puguin tenir els centres en situació de desavantatge social.[11] Sobre aquesta qüestió, les dades derivades de l'estudi TALIS 2018 aporten algunes pistes sobre la situació d'Espanya que, si bé no capturen les possibles particularitats del cas català, permeten avançar almenys en la tasca diagnòstica. Així, la comparativa de la situació d'Espanya amb la de la resta de països de l'OCDE ens ha de permetre interpretar els fets a la llum d'una perspectiva internacional. L'informe *Mending the education divide* recentment elaborat per l'OCDE a partir de dades TALIS (OCDE, 2022) posa de manifest una sèrie de desequilibris en la distribució del personal docent a Espanya. A partir de l'anomenat índex de dissimilitud,[12] es detecta com determinats perfils docents tendeixen a estar sobrerepresentats en uns centres concrets en funció del seu nivell socioeconòmic.

10. Segons dades publicades des d'organitzacions sindicals, un 33,7 % del cos docent de Catalunya estaria actualment en circumstància d'interinatge (CGT, 2021). Segons recull CCOO (2021), Catalunya és la comunitat autònoma amb més interins docents, que el curs 2021/2022 representarien un 41,8 % del total del personal, molt per sobre de la mitjana estatal (27,7 %). Sense comptar els reforços, la taxa a Catalunya és del 37,5 %, situant-se per darrera del País Basc (37,8 %).

11. Sobre aquesta qüestió, és altament pertinent la pregunta que es planteja el capítol 7 d'aquest *Anuari* al voltant de com capacitar els professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat. Des d'aquest plantejament, el capítol ofereix reflexions i propostes orientades al fet que tot el col·lectiu docent adopti una mirada sensible amb la inclusió i compromesa amb la lluita contra les desigualtats socials.

12. L'índex de dissimilitud captura fins a quin punt la composició docent d'un centre es desvia d'una composició teòrica corresponent a una distribució totalment aleatòria del personal docent en el sistema educatiu. El valor d'aquest índex va de 0 (quan la composició docent d'un centre reflecteix perfectament la composició de la població docent del sistema educatiu, en relació a una variable x) a 1 (quan tots els docents amb un perfil determinat es concentren al mateix centre) (OCDE, 2022).

Aquest és el cas dels i les docents amb un alt sentit d'autoeficàcia, és a dir, docents que es perceben com a altament competents en matèria d'instrucció, gestió del grup-classe i vinculació de l'alumnat (*student engagement*).[13] Val a dir que la noció d'autoeficàcia és, com a mínim, controvertida, especialment perquè es tracta d'un atribut molt sensible al context escolar específic (Tschannen-Moran i Hoy, 2001).[14] Ara bé, crida l'atenció que Espanya està entre els pocs sistemes educatius en què la distribució del professorat altament autoeficaç presenta diferències significatives segons la composició social dels centres educatius. Així, s'observa com, juntament amb Bèlgica, Espanya és un dels únics països en què docents amb un alt sentit de l'autoeficàcia tenen major probabilitat d'estar exercint en centres socioeconòmicament avantatjats, o menor probabilitat d'estar exercint en centres desavantatjats. Tenint en compte que, com s'apuntava més amunt, l'autoeficàcia és una variable molt sensible al context, una lectura més acurada d'aquestes dades apunta que *Espanya es troba entre els països en què el sentit de l'autoeficàcia es veu més afectat per la composició social del centre*. Es tracta d'una tendència que pot ser indicativa de desigualtats o mancances en les mesures de suport a la pràctica docent. És a dir, podríem preguntar-nos si aquesta baixa percepció de l'autoeficàcia en entorns desavantatjats no s'explica, precisament, per l'absència de mecanismes i recursos necessaris, ajustats al repte que suposa la diversitat social. La sobrecàrrega laboral (i emocional) que suposen aquestes mancances explicaria que els i les docents percebin que no els és possible desenvolupar una tasca educativa a l'altura dels seus propis criteris professionals i amb els estàndards de qualitat que jutgen apropiats. També és possible aventurar si aquests desequilibris no responen precisament al fet que aquells docents amb menor sentit de l'autoeficàcia tenen majors dificultats per accedir als

13. Per aprofundir en aquestes qüestions es poden consultar, entre altres, els capítols 6 i 11 d'aquest *Anuari*. En el primer es posa de manifest el paper del professorat com a agent cabdal per garantir el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat; en el segon es posa de manifest la seva influència en la formació d'expectatives formatives i professionals dels i les joves.

14. És a dir, l'autoeficàcia d'un mateix docent pot variar si aquest és reubicat en un altre centre escolar.

centres socialment més avantatjats i, per tant, percebuts com a més «desitjables» (a raó d'una menor experiència, mèrits professionals, etc.). Sigui per les raons que sigui, resulta preocupant que el personal amb major sentit de l'autoeficàcia es concentri precisament en els centres més avantatjats des del punt de vista socioeconòmic.

Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents

Per tal de concloure aquest exercici d'aproximació diagnòstica, resulta pertinent una síntesi breu del marc normatiu pel qual es regula la configuració de plantilles als centres socialment desafavorits. Un primer element a tenir en compte és que les polítiques d'atenció als centres desavantatjats, incloses les polítiques de personal docent, arriben tard a Catalunya, i després d'anys d'inhibició per part de l'Administració. Com sostenen Bonal i Pagès (2019), no és fins els anys vuitanta que Espanya posa en marxa les primeres polítiques d'educació compensatòria (en contrast amb països com el Regne Unit o els Països Baixos, que han experimentat amb aquestes mesures des de la dècada dels seixanta). A aquest retard cal sumar-li el fet que les mesures finalment aplicades han tingut sovint un caràcter excessivament tímid i insuficient, i no han permès, per tant, abordar l'arrel del problema.

Així, pel que fa a l'àmbit de les polítiques de professorat, veiem que les iniciatives d'educació compensatòria han tendit a prendre forma de mesures d'extradotació de recursos docents, per exemple, rebaixes de ràtios alumne/unitat concedides als centres d'alta complexitat, l'assignació d'un nombre més elevat de docents, etc. (Bonal i Pagès, 2019; Síndic de Greuges, 2016). Ara bé, com veurem més endavant, aquests recursos suplementaris s'han revelat insuficients. A aquestes mancances cal afegir el fet que les polítiques compensatòries en l'àmbit de professorat s'han centrat gairebé exclusivament en el volum de recursos humans assignat a cada centre, però no aborden els criteris de distribució a partir dels

quals aquests docents s'assignen als centres; i, per tant, no permeten incidir sobre possibles desequilibris en la distribució del personal docent.

Aquesta absència d'una política específica d'assignació de recursos humans resulta especialment sorprenent donada l'evolució de les mesures d'educació compensatòria. Així, i especialment a partir de la primera dècada del segle XXI, les polítiques d'educació compensatòria a Catalunya passen d'una aproximació assistencialista a un model de garantia de drets, més atent a les qüestions d'ordre lingüístic i cultural i a la cohesió social. Aquest canvi d'orientació es tradueix en el desplegament (erràtic i desigual) d'una sèrie de mesures de tipus organitzatiu i pedagògic, com són les aules d'acollida o els anomenats Plans d'entorn. Per contra, aquest canvi progressiu d'orientació no donarà pas a una política de recursos humans que permeti respondre a les necessitats específiques dels centres més desafavorits.

Així doncs, i seguint Bonal i Pagès (2019), no és fins a l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) i al desplegament normatiu derivat que s'aproven una sèrie de mesures que pretenen tenir en compte el perfil social dels centres en la configuració de plantilles docents. En aquest sentit, la novetat principal ve donada per l'anomenat Decret de plantilles aprovat l'any 2014.[15] Concretament, aquest Decret obre la possibilitat que les direccions de centre puguin proposar el nomenament d'un 50 % de les noves incorporacions al centre, però aquest percentatge es pot arribar a elevar fins al 100 % en els centres educatius ubicats en entorns socials i econòmics desfavorits en virtut de l'article 26 (DOGC, 2014).[16]

15. De fet, l'anomenat Decret de plantilles és l'únic dels decrets directament derivats de la LEC que atorga certa centralitat en la qüestió dels centres d'alta complexitat.

16. Per entendre la transcendència d'aquest canvi regulatiu, cal remarcar que aquest suposa un trencament directe amb el model burocràtic de regulació de la professió docent, l'anomenat *rules model*, seguint la tipologia de Voisin i Dumay (2020). Es tracta d'un model en què la regulació laboral s'articula al voltant de proves d'accés competitiu i en sistemes de distribució i assignació de places altament centralitzat (Eurydice, 2013; Pedró,

Es tracta d'una mesura coherent amb l'ascendència de la Nova Gestió Pública, paradigma de reforma administrativa que, des de principis de la primera dècada del segle XXI, ha tingut una influència considerable sobre la política educativa catalana (Verger i Curran, 2014). Així, governs de signe polític divers han introduït o reforçat diferents mesures orientades a impulsar l'autonomia escolar, reforçar i professionalitzar la figura del director o directora de centre, i enfortir els mecanismes de rendiment de comptes. En l'àmbit del professorat, aquesta agenda s'ha traduït en la dotació d'un major grau d'autonomia per part de les direccions dels centres en àmbits com la gestió organitzativa i de gestió de personal i recursos econòmics. D'acord amb aquesta perspectiva gerencial, l'autonomia escolar, combinada amb un lideratge fort, ha de permetre crear plantilles més cohesionades i alineades amb els objectius del centre i amb les necessitats específiques de l'entorn escolar (Verger i Curran, 2014). S'entén, per tant, que els centres socialment desavantatjats s'han de poder beneficiar de manera privilegiada d'aquest major marge de maniobra en la definició de plantilles partint del supòsit implícit que aquests centres tenen efectivament capacitat d'identificar, atreure i retenir aquell professorat més preparat i motivat per atendre les necessitats específiques dels centres. Ara bé, a la pràctica, aquesta autonomia no sempre ha tingut els efectes esperats. Almenys una part d'aquests centres es troben amb dificultats per retenir el professorat ja que, com s'apuntava més amunt, hi ha evidència que el personal en centres amb una concentració elevada d'alumnat desavantatjat expressa el desig de canviar de centre més habitualment que no ho fa el professorat en altres centres (OCDE, 2020; Johnson *et al.*, 2012; Simon i Johnson, 2015).[17]

2008). La introducció de canvis que doten a les direccions de centre de cert protagonisme en la contractació del personal representa, doncs, un element clar de disrupció o discontinuïtat respecte d'aquest model.

17. La possibilitat de cobrir les places dels centres d'alta complexitat a partir del procediment d'adjudicació de places de vacants de cobertura reprsenta també un mecanisme addicional per donar resposta a alguns dels reptes als quals s'enfronten els centres socialment més desavantatjats. Aquest procediment permet que aquestes places puguin ser ocupades per persones que han mostrat un interès (i per tant predisposició) a treballar en aquest entorn social. S'assegura així un cert encaix entre el perfil docent i el centre educatiu. Ara bé, es tracta d'un mecanisme amb un recorregut limitat en tant que no permet

Ens trobem doncs que la política de personal docent pels centres socialment desavantatjats es fonamenta en dos principis:

a) La discriminació positiva pel que fa a l'assignació de recursos humans, que dota els centres d'alta complexitat de personal extraordinari.
b) La dotació de les direccions d'aquests centres d'un major grau d'autonomia en la contractació del professorat.

Es tracta d'una aproximació que, si bé representa un primer pas a l'hora de corregir els desequlibris detectats, s'ha revelat insuficient. D'una banda, i malgrat la política de discriminació positiva aplicada en l'assignació de recursos docents, aquestes dotacions extraordinàries es constaten insuficients. Així ho evidencien diferents informes elaborats pel Síndic de Greuges de Catalunya. Des d'aquesta institució s'observa que les dotacions diferencials de personal atorgades als centres de complexitat elevada queden neutralitzades quan es té en compte que alguns d'aquests centres duen a terme temps addicional de docència (per exemple, si mantenen l'ampliació horària de sisena hora).[18] Així mateix, des d'aquesta institució

incidir directament sobre la capacitat d'atracció i retenció de docents per part dels centres socialment desafavorits; ni assegura necessàriament un reequilibri en la distribució de les qualitats i competències docents.

18. L'anomenada sisena hora fa referència a una mesura d'ampliació de l'horari escolar dels centres públics d'educació primària. Aquesta mesura s'impulsa el 2006 amb l'objectiu de millorar la igualtat d'oportunitats educatives mitjançant l'equiparació horària amb els centres concertats. L'any 2011, i arran de la situació de retallades pressupostàries, la sisena hora es va suprimir per la majoria de centres educatius, si bé es contemplava la possibilitat de mantenir l'ampliació als centres amb una composició social desafavorida. Ara bé, com documenta el Síndic de Greuges en un informe recent (Síndic de Greuges, 2022), la proporció de centres d'alta o màxima complexitat que continuen impartint la sisena hora és limitat. Així, el curs 2019/2020, la sisena hora s'impartia en un 62,8 % dels centres de màxima complexitat, i en un 13,6 % dels centres d'alta complexitat. Per al curs 2020/21, aquesta proporció s'havia reduït al 21,2 % i al 5,9 %, respectivament, arran d'una mesura que requeria als centres que volguessin continuar impartint la sisena hora que ho demanessin expressament per via d'una sol·licitud. Segons fonts del Departament, la majoria dels centres que havien deixat d'impartir la sisena hora el curs 2020/21 l'haurien recuperat el curs 2021/22 (Síndic de Greuges, 2022).

s'observa que la normativa per la qual es determinen aquestes extradotacions resulta en ocasions excessivament rígida, donat que el sistema d'indicadors en què es basa no sempre és prou sensible a la complexitat real dels centres educatius (Síndic de Greuges, 2016, 2020). Sobre els criteris utilitzats en les polítiques de discriminació positiva, Bonal i Pagès (2019) observen que l'assignació de recursos suplementaris (inclosos els recursos docents) als centres d'alta complexitat pot arribar a tenir un component de discrecionalitat. Segons aquests autors:

> [*L*]a capacitat de negociació dels centres esdevé un element clau perquè els centres de complexitat alta aconsegueixin 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, 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 (p. 418).

D'altra banda, les polítiques d'autonomia de contractació no han anat acompanyades d'una estratègia explícitament orientada a reforçar la capacitat d'atracció i retenció de personal dels centres més desavantatjats. Així, no existeix una estructura d'incentius (econòmics o d'oportunitats de formació o promoció professional) explícitament orientada a vetllar per l'estabilització de plantilles i atracció i retenció de personal als centres amb un perfil social desafavorit (Síndic de Greuges, 2016). Finalment, la política educativa dels darrers anys (i especialment, la no convocatòria de concursos d'oposició) no ha creat les condicions materials necessàries per a l'articulació de claustres cohesionats i degudament equipats per donar resposta a les especificitats de l'entorn. Així, i com s'apunta més amunt, l'elevat grau de precarietat laboral al qual s'enfronta avui una part del col·lectiu docent dificulta enormement l'estabilització dels claustres, una tendència amb efectes especialment lesius en aquells entorns més

vulnerables. Així mateix, la falta general dels recursos necessaris per a l'atenció a la diversitat educativa i social, producte de la dilatada situació d'estancament pressupostari, fa especialment àrdua la tasca docent en entorns d'alta vulnerabilitat i obre la porta a processos de desmotivació, desvinculació professional i desgast personal.[19]

L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques

La constatació de les desigualtats entre centres pel que fa a les qualitats i competències docents ha inspirat en molts països l'adopció de mesures explícitament orientades a atraure docents experimentats o altament formats als centres desavantatjats, i, sobretot, a retenir el professorat en aquests centres. D'aquesta manera s'espera mitigar l'alta rotació docent, que suposa un perjudici clar per a l'alumnat d'aquests centres (OCDE, 2018). Allen, Mian i Sims (2016) identifiquen dues aproximacions principals en les polítiques de reducció de desigualtats: mesures de redistribució —per la via dels incentius— i mesures de suport. Sobre la base d'aquesta categorització, en aquesta secció s'exposaran algunes de les principals opcions regulatives i polítiques impulsades en els últims anys per part de països de l'OCDE.

Les *mesures de redistribució* són aquelles que busquen atraure un perfil determinat de docents als centres desavantatjats des del punt de vista social. Es tracta d'una opció que sol prendre la forma d'incentius financers, és a dir, primes o complements salarials atorgats al professorat de centres amb una composició concreta (Hanushek *et al.*, 2016). Ara bé,

19. El capítol 1 d'aquest *Anuari* és un exemple paradigmàtic de com la manca de recursos econòmics, humans, temporals, etc., és un entrebanc clau per garantir el desplegament del Decret d'educació inclusiva.

l'evidència internacional suggereix que l'eficàcia d'aquesta opció és, sovint, limitada. Per començar, cal tenir en compte que els incentius han de ser d'una quantia considerable per tal que arribin a tenir algun efecte en les preferències dels i les docents. Això és així donat que existeix evidència que el professorat dona una gran importància a qüestions com l'ambient o condicions de treball a l'hora de prendre decisions sobre la seva continuïtat en un centre despecífic. Per tant, només incentius monetaris de cert valor poden arribar a «competir» amb aquesta mena de consideracions (Allen *et al.*, 2016). En general els programes d'incentius rarament aconsegueixen canviar les preferències dels i les docents (Elacqua *et al.*, 2019; Glazerman *et al.*, 2012). Cal, a més, tenir en compte que els sistemes d'incentius orientats a recompensar comportaments prosocials sovint es veuen afectats per l'anomenat efecte *crowding-out*, en què la motivació extrínseca derivada dels incentius monetaris redueix la motivació intrínseca (Frey i Jegen, 2001).

Precisament arran de les dificultats que presenten les polítiques d'incentius, hi ha un interès creixent en les anomenades *mesures de suport*, orientades a capacitar i retenir el professorat que s'incorpora als centres desavantatjats, si bé l'evidència sobre l'eficàcia d'aquestes intervencions és encara molt reduïda (OCDE, 2018). Algunes de les opcions en aquest sentit són els programes de mentoria o acompanyament, el treball en xarxa, la provisió de materials i recursos extraordinaris, els programes de desenvolupament professional o la introducció de canvis en l'estil de lideratge (Allen *et al.*, 2016; Boyd *et al.*, 2011). S'espera que aquest tipus d'intervencions facilitaran la retenció del professorat tant dins la professió com dins els centres desavantatjats, i reduiran, per tant, les dinàmiques de rotació i deserció, així com les d'estratificació docent.

Com la llista presentada més amunt suggereix, la noció de *polítiques de suport* funciona en certa manera com una «categoria paraigua», és a dir, agrupa mesures a la pràctica molt diverses. A continuació es presenten algunes de les línies d'intervenció principals amb major detall.

Programes de capacitació integrats en la formació inicial

El disseny de mòduls formatius explícitament orientats a preparar el professorat en formació per al treball en entorns vulnerables és una de les línies d'intervenció més habituals.[20] Si bé és una línia d'intervenció que ha despertat interès entre una gran diversitat de sistemes educatius, aquest tipus d'experiències han tingut un predicament especial als Estats Units. Es tracta de processos de capacitació que, com han documentat Cochran-Smith i Villegas (2016), pretenen incidir sobre la distància social entre alumnat i professorat, fer prendre consciència als docents dels propis biaixos i inculcar-los una perspectiva de justícia social que permeti anar més enllà de les teories del dèficit.[21] Com documenten aquestes mateixes autores, aquest tipus d'experiències formatives es poden classificar en dos grups principals: les que tenen lloc en el si de la institució educativa responsable de la formació inicial docent, i les que tenen lloc en institucions escolars. Ambdós tipus de programes, però, parteixen d'una diagnosi similar, en tant que entenen que les dificultats per atreure i retenir docents en entorns desavantatjats s'explica sobretot per una qüestió de distància cultural i social, o de falta de familiaritat amb l'entorn (vegeu, per exemple, Scafidia, 2007). En aquest sentit, s'assumeix que, amb la formació apropiada, els i les docents tindran més motivació o millor disposició per exercir en centres desafavorits. Ara bé, l'èmfasi en aquesta idea a vegades pot portar a no donar importància suficient a l'entorn institucional i organitzatiu en què es desenvolupa la tasca docent, i que sovint està a l'arrel de la baixa capacitat de retenció docent dels centres.

20. Com s'ha assenyalat anteriorment, el capítol 7 d'aquest *Anuari* es dedica específicament a reflexionar sobre com s'ha de capacitar als professionals de l'educació per a una gestió inclusiva de la diversitat i comença, justament, per fer una anàlisi crítica al voltant dels tres conceptes que componen el repte en qüestió: capacitació, inclusió i diversitat.

21. El capítol 5 d'aquest *Anuari* precisament posa de manifest que les creences docents basades en les perspectives del dèficit són les que sovint expliquen que l'alumnat més desafavorit socialment sigui el que està més sobrerepresentat als grups de menor nivell dins els centres educatius, especialment durant l'educació secundària obligatòria.

Programes de mentoria i inducció

Els programes d'inducció i mentoria[22] són una altra línia d'intervenció a la qual diversos autors atribueixen potencial com a estratègia de retenció del professorat. Un dels estudis més reconeguts sobre aquesta qüestió és el de Smith i Ingersoll (2004), de nou centrat en el context nord-americà. Aquests autors argumenten que els i les docents que reben alguna forma d'inducció o mentoria en el seu primer any d'exercici professional, tenen menor probabilitat d'abandonar la professió o de canviar de centre. Cal destacar que, segons aquests autors, les formes d'inducció amb major potencial per afavorir la retenció són aquelles que impliquen la col·laboració amb altres companys i companyes de professió. Seria el cas de mesures que permeten als i a les noves docents destinar temps a tasques de planificació juntament amb altres docents amb una especialitat semblant, l'establiment d'oportunitats regulars de col·laboració amb els i les companyes de centre, o la creació de xarxes de docents externes al centre.

El potencial dels mecanismes d'inducció i mentoria com a potenciadors del benestar i la motivació (especialment entre el personal novell) ha donat lloc a una àmplia literatura (vegeu, per exemple, Kutsyuruba *et al.*, 2019). Ara bé, una de les dificultats d'aquesta línia d'intervenció és que té menors probabilitats d'èxit precisament en entorns d'elevada vulnerabilitat amb graus alts de rotació. Això és així perquè, almenys en part, l'efectivitat de la inducció depèn de l'existència d'un claustre cohesionat i relativament estable (Ingersoll i Smith, 2004). Arran d'aquestes dinàmiques, autores com Kardos i Johnson (2010) adverteixen dels riscos de dipositar una confiança excessiva en aquesta mena d'intervencions.

22. Si bé a vegades s'utilitzen de forma intercanviable, els programes de mentoria es poden considerar una modalitat específica d'inducció, que consisteix en algun tipus de guiatge personalitzat per part de professorat experimentat. La inducció, però, pot prendre altres formes, com ara seminaris, sessions d'orientació, tallers, etc.

El clima escolar i les condicions de treball

Al llarg dels darrers anys, diversos estudis s'han fet ressò de la importància de les condicions i de l'entorn laboral com a factors clau en l'atracció i retenció dels i les docents en escoles socialment desafavorides. Es considera que no n'hi ha prou en incidir sobre la motivació intrínseca o disposicions personals dels i les docents, sinó que cal tenir també en compte factors extrínsecs relatius a les condicions de treball i el context en què té lloc l'exercici docent (Tran i Smith, 2020; Fuller *et al.*, 2016). Alguns autors, de fet, argumenten que les dificultats de retenció dels centres desavantatjats tenen sobretot a veure amb unes condicions de treball percebudes com a poc satisfactòries (Boyd *et al.*, 2010; Johnson *et al.*, 2012) més que no amb els atributs de l'alumnat o l'entorn. Com documenten Brown i Wynn (2009), factors tan diversos com l'autonomia professional i la capacitat dels i les docents d'incidir sobre el funcionament del centre, la col·legialitat del claustre, les oportunitats de col·laboració i el temps destinat a la coordinació amb la resta de docents, s'han demostrat rellevants a l'hora d'explicar les pautes de mobilitat docent.[23] Aquesta mena de variables, que es poden agrupar sota l'etiqueta de clima i organització escolar, té un impacte significatiu en la moral del professorat i, per tant, condiciona directament les seves decisions sobre la continuïtat al centre.

Donada la capacitat de les direccions de centre d'incidir sobre part d'aquestes variables (encara que de manera limitada), les polítiques de lideratge orientades a incidir sobre el clima escolar han anat adquirint importància. Es considera que les pràctiques de lideratge que afavoreixen la col·legialitat i la comunicació entre docents, així com les oportunitats de desenvolupament professional o una cultura de presa de decisions compartida, són generalment favorables a la retenció del professorat (Brezicha *et al.*, 2019; Brown i Wynn, 2009).

23. Per contra, aquelles intervencions percebudes com a desprofessionalitzadores, o que es tradueixen en una reducció de l'autonomia docent (tals com el rendiment de comptes basat en proves estandarditzades), s'associen a majors graus de deserció (Tran i Smith, 2020).

Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català

Com s'apuntava a l'inici del capítol, en el context català el debat sobre el professorat s'ha tendit a centrar en qüestions d'ordre quantitatiu, i s'han obviat altres dimensions qualitatives relatives a la distribució de qualitats i competències docents o a l'encaix entre el perfil docent i l'entorn escolar. Aquest abordatge genèric a la dotació del professorat té un reflex clar en l'absència d'un debat polític informat sobre les necessitats específiques dels centres d'alta complexitat. Així doncs, les polítiques d'atenció als centres desafavorits implementades al llarg dels darrers anys no han abordat de forma sistèmica la qüestió de l'assignació i distribució del personal docent. Més enllà d'una (insuficient) política de discriminació positiva i de la dotació de majors graus d'autonomia en la configuració de les plantilles, pràcticament no s'ha avançat en el disseny de mecanismes que abordin els reptes específics d'aquests centres en l'àmbit dels recursos humans. D'altra banda, l'evidència internacional mostra que els sistemes educatius contemporanis tendeixen a generar pautes d'estratificació docent, és a dir, desequilibris en la composició i estabilitat de les plantilles en funció del nivell socioeconòmic del centre. Si bé l'evidència sobre aquesta qüestió pel cas català és encara molt limitada, no és agosarat afirmar que, en absència d'una política pública centrada en controlar i corregir les dinàmiques d'estratificació docent, hi ha el risc que aquestes s'exacerbin com a resultat de la inacció política.[24]

A continuació, i sobre la base del treball diagnòstic realitzat en aquest capítol, es proposen una sèrie de mesures concretes que haurien de permetre avançar cap a una política de configuració de plantilles més sensible a la complexitat social dels centres. Aquestes s'inspiren, en gran part,

24. És el mateix que ha succeït sovint en el cas de la segregació escolar, i que Xavier Bonal (2012) resumeix amb l'expressió de «la política de la no presa de decisions».

en les experiències i actuacions polítiques d'altres països, alhora que es procura reflexionar sobre la viabilitat, l'adequació i les limitacions d'aquestes opcions polítiques en el context català.

1. **Desenvolupament d'un sistema robust de recollida de dades i monitoratge de la professió docent a Catalunya**
   Actualment, el sistema educatiu català no disposa de mecanismes de recollida i tractament de dades que permetin elaborar un diagnòstic acurat sobre la distribució de la població docent i sobre la capacitat d'atracció i retenció del professorat per part dels centres educatius. Aquest fet impedeix detectar (i per tant, corregir) possibles desequilibris, i esdevé un obstacle a l'hora de dissenyar polítiques de professorat sensibles a les especificitats del context. Cal, doncs, avançar cap a l'articulació d'un sistema d'indicadors i de mecanismes de monitoratge específicament dirigits a:

   a) Identificar possibles diferències i desigualtats en la composició dels claustres (en funció de la composició socioeconòmica o ubicació dels centres educatius).
   b) Copsar la capacitat d'atracció i retenció docent per part dels centres educatius.

   Donat que almenys una part de les dades necessàries per aquesta tasca de monitoratge ja estan a disposició de l'administració educativa (p. ex., dades relatives a la formació i anys d'experiència del personal docent), la tasca més urgent en aquest sentit seria designar un ens responsable de la *sistematització, anàlisi i mobilització* d'aquesta evidència des d'una agenda d'equitat, així com *millorar l'accessibilitat i disponibilitat* de les dades generades per l'administració educativa. Així mateix, seria desitjable establir un sistema d'indicadors en l'àmbit del centre educatiu que permeti capturar la seva capacitat d'atracció de personal (nombre de docents que demanen el centre en primera opció, etc.). Aquestes mesures són necessàries no només per detectar i donar resposta a les necessitats

dels centres educatius en matèria de personal, sinó també per entendre l'impacte que puguin tenir els canvis en la normativa que regula la configuració de plantilles.

2. **Mesures de suport a l'estabilització de plantilles, equips docents i no docents**
   Les elevades rotació i mobilitat docent que presenta el sistema educatiu català es tradueixen en un obstacle fonamental vers la formació de claustres cohesionats i vers la consolidació dels projectes educatius de centre. Si bé es tracta d'una problemàtica compartida per la majoria de centres educatius catalans, la inestabilitat de plantilles resulta especialment problemàtica en els centres educatius més desavantatjats, en tant que dificulta molt la tasca educativa alhora que crea unes condicions de treball menys satisfactòries.[25] Aquestes dinàmiques, al seu torn, només aconsegueixen exacerbar el grau de rotació. Cal, per tant, prendre mesures decidides que permetin posar fi als elevats nivells de temporalitat i interinatge. En aquest sentit, la represa recent dels concursos d'oposició per a l'ingrés a la funció pública docent haurien de permetre mitigar aquestes dinàmiques. Tanmateix, cal prendre mesures addicionals per assegurar que els centres educatius més desavantatjats no es quedin enrere en aquest procés d'estabilització. Aquest és un risc real, donat que el professorat més qualificat o preparat (i per tant, amb major probabilitat de tenir èxit en els concursos d'oposició o en les peticions de traslat) pot prioritzar obtenir plaça o traslladar-se en centres amb una composició social més afavorida.

25. Aquesta és també una problemàtica específica dels Centres de Noves Oportunitats que, tal com descriu el capítol 4 d'aquest *Anuari*, dificulta enormement el desenvolupament d'una tasca educativa de continuïtat; aquest fet és especialment preocupant tenint en compte l'elevada vulnerabilitat educativa i social dels i les joves als quals s'adreça.

Algunes opcions, en aquest sentit, passen per l'establiment de criteris de nomenament que prioritzin la continuïtat al centre. Aquesta és, de fet, una línia d'intervenció iniciada el curs 2013/2014 i que s'ha revelat exitosa a l'hora d'augmentar la continuïtat de les plantilles (Síndic de Greuges, 2016); caldria, per tant, blindar-la normativament i reforçar-la. Una altra possibilitat és la creació d'un sistema d'incentius per al professorat destinat a centres de complexitat elevada, no necessàriament monetaris, sinó relatius a les oportunitats de formació o de promoció professional.

3. **Disseny de processos d'acollida, acompanyament i inducció del professorat novell en centres d'elevada complexitat**
   Malgrat les seves limitacions, els sistemes d'inducció i mentoria poden tenir un impacte significatiu en les primeres experiències laborals. Els centres socialment desafavorits poden suposar un major repte per al benestar emocional i la satisfacció laboral dels docents, perquè es tracta de posicions més exigents des del punt de vista de l'atenció socioeducativa i perquè plantegen escenaris educatius més complexos. Òbviament, aquestes dificultats les experimenten la totalitat del cos docent, i no exclusivament el professorat novell. Ara bé, precisament per la seva limitada experiència i la falta d'una xarxa de companys i companyes consolidada en el marc del centre, aquests darrers poden patir aquestes dificultats de forma particularment acusada. Resultaria, per tant, desitjable articular mecanismes d'acompanyament per a aquells i aquelles docents que s'incorporin a centres d'elevada complexitat.

   Aquests mecanismes poden liderar-se en l'àmbit del centre: per exemple, amb la designació d'una companya mentora o un company mentor amb més experiència, amb l'establiment d'oportunitats regulars d'intercanvi o amb l'experimentació amb plans de codocència. D'altres passen per un treball de coordinació entre centres o amb l'administració educativa. Seria el cas dels espais d'intercanvi entre docents de diferents centres de perfil socioeconòmic

similar, de mecanismes de suport i acompanyament psicosocial dirigits als i les docents,[26] o de l'accés a programes de formació permanent centrats en els reptes educatius lligats a les situacions de desavantatge social (i la creació de perfils professionals o itineraris professionalitzadors sensibles a aquestes qüestions).

Aquesta mena d'experiències i mesures permetria que la incorporació d'aquests centres es percebés com a menys costosa des del punt de vista psicosocial i emocional, alhora que dotaria aquests docents de més eines (o més apropiades) per atendre la diversitat social i educativa i reforçaria tant la seva motivació com el sentit de la responsabilitat professional. Ara bé, cal recordar que l'efectivitat de moltes d'aquestes d'accions està en gran part subjecta a l'existència de claustres estables i cohesionats, de projectes de centre coherents i compartits, i de condicions de treball que facilitin la cooperació i comunicació entre docents (enlloc de convertir aquests exercicis en una font addicional d'exigència o una qüestió de voluntarisme). Per tant, es tracta de mesures que resulten pertinents sempre que es donin els condicionants contextuals apropiats, qüestió que s'aborda precisament en la recomanació següent.

4. **Reforç de les polítiques de discriminació positiva en l'assignació de recursos als centres d'elevada complexitat**
   Com s'apuntava més amunt, la continuïtat i motivació dels i les docents en entorns d'elevada complexitat depèn parcialment de les condicions i de l'entorn de treball. La satisfacció amb el clima escolar, al seu torn, està mediada (o fins i tot condicionada) pels recursos (humans, financers, administratius) disponibles al centre educatiu. Aquests recursos són els que possibiliten la coordinació i comunicació entre docents, així com entre docents i equip directiu;

26. El capítol 10 d'aquest *Anuari* se centra en les relacions de salut i d'escolta des d'una perspectiva àmplia del benestar. Si bé en el capítol 10 el focus es posa en el benestar de l'alumnat, el benestar del professorat és també una condició *sine qua non* per garantir l'equitat del sistema.

la coordinació del centre amb altres serveis municipals i especialistes, o els processos de formació i acompanyament professional. En aquest sentit, cal recordar que a Catalunya les polítiques de suport i discriminació als centres desavantatjats són encara insuficients. Malgrat els avenços fets els últims anys en aquest àmbit, les dotacions suplementàries de personal (docent i no docent), així com les assignacions econòmiques extraordinàries, han tendit a ser més aviat modestes. A la llum d'aquesta situació, una política enfocada en l'atracció i retenció del professorat als centres desafavorits passa necessàriament per una millora de la dotació de recursos econòmics i humans d'aquests centres, i per l'ajust a projectes educatius que permetin maximitzar les oportunitats educatives del seu alumnat. La reducció de ràtios, la dotació d'equips d'assessorament psicopedagògic i de suport educatiu, i l'articulació de plantilles multidisciplinàries són mesures llargament reclamades des del Síndic de Greuges (2016, 2020).

Més enllà d'aquestes extradotacions, altres propostes que podrien contribuir a crear unes condicions laborals més propícies, o evitar processos de desgast professional i personal, serien la possibilitat de fer «estades» a altres centres educatius (ja sigui un cop a la setmana, durant unes setmanes o mesos, etc.), un major suport al treball en xarxa amb altres docents o centres educatius (mitjançant l'assignació de més recursos econòmics a aquestes experiències, reduccions de la càrrega lectiva, etc.), o bé més oportunitats de formació directament vinculada al projecte de centre. Aquestes són intervencions clau en la lluita contra la desigualtat educativa, no només pel benefici directe que suposen per a l'alumnat, sinó perquè, en permetre exercir la tasca educativa en condicions, també condueixen a majors graus de motivació i satisfacció docent. Es facilita així l'estabilitat de les plantilles i, de retruc, la cohesió del claustre i el coneixement de la comunitat escolar per part dels i les docents. Es tracta, en última instància, d'assegurar que mestres i professorat que exerceixen la seva tasca en centres socialment

complexos puguin desenvolupar-se plenament com a professionals, i que el pas pels centres d'elevada complexitat no sigui experimentat com una penalització, sinó com una oportunitat de marcar la diferència a través de l'acció educativa.

D'altra banda, cal tenir en compte que la dotació de recursos extraordinaris i la creació de noves oportunitats de formació i col·laboració plantegen diversos reptes respecte el lideratge i responsabilitat en la gestió d'aquestes oportunitats i recursos. En l'àmbit de centre educatiu, i en un context de creixent autonomia de gestió, existeix encara poca claredat (o consens) respecte les formes de lideratge i organització més propícies a la creació de claustres cohesionats i compromesos amb el projecte de centre. Si bé aquest és un debat fora de l'abast d'aquest capítol, és pertinent remarcar que es tracta d'un àmbit clau en qualsevol política orientada a incidir sobre les condicions i el clima escolar. Així mateix, val la pena mencionar el potencial de les zones educatives en matèria de programació de recursos. Com apunten Bonal i Albaigés (2011), si bé les zones educatives han tendit a tenir un protagonisme molt limitat en la planificació i assignació de recursos (inclosos els recursos humans), es tracta d'espais privilegiats que han de permetre una programació sensible a la realitat local i que facilitin, també, un major aprofitament de recursos i la creació d'oportunitats de «continuïtat territorial» que afavoreixin la cooperació en un context de creixent autonomia de centre.

Com a apunt final, i més enllà de la llista d'accions proposades, val la pena no perdre de vista que, a l'arrel dels reptes en matèria d'atracció i retenció de personal plantejats en aquest capítol, es troba l'elevada segregació escolar del sistema educatiu català.[27] Aquests desequilibris,

27. Sobre aquesta qüestió és pot consultar el capítol 2 d'aquest *Anuari* que es pregunta precisament per l'impacte dels criteris de programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar.

i la concentració d'un grau alt de vulnerabilitat socioeconòmica en centres determinats, expliquen que l'exercici professional en certs entorns s'experimenti com a particularment desgastant, i que doni lloc a problemes de retenció però també de desvinculació professional i de desmotivació. Per tant, i si bé resulta imprescindible adoptar mesures que permetin controlar (o mitigar) l'estratificació docent, així com dotar del suport necessari els centres d'elevada complexitat, cal emmarcar aquestes accions en una aposta més àmplia de lluita contra la segregació escolar i les desigualtats educatives.

Bibliografia

AJZENMAN, N.; BERTONI, E.; ELACQUA, G.; MAROTTA, L. i MÉNDEZ-VARGAS, C. (2020). *Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru* (IDB Working Paper No. IDB-WP-01143, Inter-American Development Bank.

ALLEN, R. i SIMS, S. (2018). «Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools». *Oxford Review of Education,* vol. 44, núm. 4, p. 441-458.

ALLEN, R.; MIAN, E. i SIMS, S. (2016). *Social inequalities in access to teachers* (Social Market Foundation Commission on Inequality in Education: Briefing 2), Commission on Inequality in Education.

BERLINER, D. C. (2005). «The near impossibility of testing for teacher quality», *Journal of Teacher Education,* vol. 56, núm. 3, p. 205-213.

BONAL, X. (2012). «Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making». *Journal of Education Policy,* vol. 27, núm. *3*, p. 401-421.

BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2011). «Les zones educatives com a espais de coresponsabilitat», a *Observatori de polítiques educatives locals Informe 2010*, p. 29-64, Diputació de Barcelona.

BONAL, X. i PAGÈS, M. (2019). «Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits: anàlisi i propostes». In Riera

(Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, p. 395-445, Fundació Bofill.

Boyd, D.; Grossman, P.; Ing, M.; Lankford, H.; Loeb, S. i Wyckoff, J. (2010). «The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions». *American Educational Research Journal* vol. 48, núm. 2, p. 303-333.

Brezicha, K. F.; Ikoma, S.; Park, H. i LeTendre, G. K. (2019). «The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities». *International Journal of Leadership in Education*, p. 1-29.

Brown, K. M. i Wynn, S. R. (2009). «Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues». *Leadership and Policy in Schools,* vol. 8, núm. 1, p. 37-63.

Burgess, S. (2019). *Understanding teacher effectiveness to raise pupil attainment. Teacher effectiveness has a dramatic effect on student outcomes— how can it be increased?*, IZA World of Labor.

Cochran-Smith, M. i Villegas, A. M. (2016). «Preparing teachers for diversity and high-poverty schools: A research-based perspective», a J. Lampert and B. Burnett (Eds.), *Teacher Education for High-Poverty Schools*, p. 9-31). Springer.

Connell, R. W. (2009). «Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism», *Critical Studies in Education,* vol. 50, núm. 3, p. 213-229.

DOGC. (2014). *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.

Elacqua, G.; Hincapié, D.; Hincapié, I. i Montalva, V. (2019). *Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers? Evidence from Chile* (IDB Working Paper No. IDB-WP-1080), Inter-American Development Bank.

EURYDICE. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union.

FENG, L. (2010). «Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility». *Education Finance and Policy,* vol. 5, núm. 3, p. 278-316.

FREY, B. S. i JEGEN, R. (2001). «Motivation crowding theory». *Journal of Economic Theory*, vol. 15, núm. 5, p.589-611.

FULLER, B.; WAITE, A. i IRRIBARRA, D. T. (2016). «Explaining teacher turnover: School cohesion and intrinsic motivation in Los Angeles». *American Journal of Education*, vol. 122, núm. 4, p. 537-567.

GERSHENSON, S.; HOLT S. i PAPAGEORGE, N. (2016). «Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations», *Economics of Education Review,* núm. 52, p. 209-224.

GLAZERMAN, S.; PROTIK, A.; TEH, B.-R.; BRUCH, J. i SEFTOR N. (2012). *Moving high-performing teachers implementation of transfer incentives in seven district* (NCEE 2012-4051). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.

GORE, J.; JAREMUS, G. i MILLER, A. (2021). «Do disadvantaged schools have poorer teachers? Rethinking assumptions about the relationship between teaching quality and school-level advantage», *The Australian Educational Researchers*. Published ahead-of-print.

HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. i SCHIMAN, J. C. (2016). «Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction», *Economics of Education Review,* núm. 55, p. 132-148.

JACKSON, C. K. (2013). «Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers», *Review of Economics and Statistics,* vol. 95, núm. 4, p. 1096-1116.

JACKSON, C. K. (2009). «Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation». *Journal of Labor Economics*, vol. 27, núm. 2, p. 213-256.

JOHNSON, S. M., KRAFT, M. A. i PAPAY, J. P. (2012). «How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement», *Teachers College Record,* vol. 114, núm. 10, p. 1-39.

KARDOS, S. M. i JOHNSON, S. M. (2010). «New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity», *Journal of Educational Change*, vol. 11, núm. 1, p. 23-44.

KENNEDY, M. M. (2010). «Attribution error and the quest for teacher quality», *Educational Researcher*, vol. 39, núm. 8, p. 591-598.

KUTSYURUBA, B.; WALKER, K. D. i GODDEN, L. (2019). «Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs», *Journal of Global Education and Research*, vol. 3, núm. 2, p. 85-123.

LANKFORD, H., LOEB, S. i WYCKOFF, J. (2002). «Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, núm. 1, p. 37-62.

LETENDRE, G. K. i WISEMAN, A. W. (2015). *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce.* Emerald.

LUSCHEI, T. F. i JEONG, D. W. (2018). «Is teacher sorting a global phenomenon? Cross-national evidence on the nature and correlates of teacher quality opportunity gaps», *Educational Researcher,* vol. 47, núm. 9, p. 556-576.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OCDE.

OCDE (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OCDE.

OCDE (2018b). «Can teacher sorting compensate for student disadvantage?» In *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, p. 83-126, OCDE.

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OCDE.

OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professional,* OCDE.

OCDE (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, OCDE.

PAPAY, J. P. i KRAFT, M. A. (2015). «Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement», *Journal of Public Economics*, núm. 130, p. 105-119.

PEDRO, F. (Dir.) (2008). *El professorat a Catalunya*. Editorial Mediterrània/ Fundació Bofill.

POP-ELECHES, C. i URQUIOLA, M. (2013). «Going to a better school: Effects and behavioral responses». *American Economic Review,* vol. 103, núm. 4, p. 1289-1324.

RICE, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute.

RICE, J. K. (2013). «Learning from experience? Evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy», *Education Finance and Policy*, vol. 8, núm. 3, p. 332-348.

SASS, T. R.; HANNAWAY, J.; XU, Z.; FIGLIO, D. N. i FENG, L. (2012). «Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools», *Journal of Urban Economics*, vol. 72, núm. 2-3, p. 104-122.

SCAFIDIA, B. Sjoquistb, D. L. i Stinebrickner, T. R. (2007). «Race, poverty, and teacher mobility», *Economics of Education Review,* vol. 26, núm. 2, p. 145-159.

SEIDEL, T. i SHAVELSON, R. (2007). «Teaching effectiveness research in the past decade: The Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results», *Review of Educational Research,* vol. 77, núm. 4, p. 454-499.

SIMON, N. S. i JOHNSON, S. M. (2015). «Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do», *Teachers College Record,* núm. 117 (030308).

SÍNDIC DE GREUGES. (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització*, Síndic de Gregues de Catalunya.

SÍNDIC DE GREUGES. (2020). *Els centres educatius d'elevada complexitat derivada de la Covid-19*, Síndic de Greuges de Catalunya.

SÍNDIC DE GREUGES. (2022). *La segregació escolar a Catalunya. Primer informe de balanç sobre la implementació del Pacte sobre la Segregació Escolar a Catalunya*, Síndic de Greuges de Catalunya.

SMITH, T. i INGERSOLL, R. (2004). «Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction?», *American Educational Research Journal,* vol. 4, núm. 3, p. 687-714.

TARABINI, A.; CURRAN, M. i FONTDEVILA, C. (2017). «Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona», *British Journal of Sociology of Education,* vol. 38, núm. 8, p. 1177-1189.

THIEMANN, P. (2018). *Inequality in education outcomes: The role of sorting among students, teachers, and schools.* Working Paper. Available at: https://ekstern.filer.uib.no/svf/Econ%20web/Petra%20Thiemann_teacher-sorting-2018-10-16.pdf

THRUPP, M. (2001). «Sociological and political concerns about School Effectiveness Research: Time for a new research agenda», *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 12, núm. 1, p. 7-40

TRAN, H. i SMITH, D. A. (2020). «Designing an employee experience approach to teacher retention in hard-to-staff schools», *NASSP Bulletin,* vol. 104, núm. 2, p. 85-109.

TSCHANNEN-MORAN, M. i HOY, A. W. (2001). «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and Teacher Education,* vol. 17, núm. 7, p. 783-805.

VERGER, A. i CURRAN, M. (2014). «New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting», *Critical Studies in Education,* vol. 55, núm. 3, p. 253-271.

VOISIN, A. i DUMAY, X. (2020). «How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation», *Teaching and Teacher Education,* núm. 96 (103144), Published ahead-of-print.

Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Joan Artigal, Marta del Campo, Rosa Clar, Roger Fusté, Jesús Moral, Marcel Pagès, Noemí Rocabert i Montse Ros.

POLÍTIQUES 91

L'*Anuari 2022*, dirigit per Aina Tarabini, aborda alguns dels reptes prioritaris del sistema educatiu català per garantir l'èxit educatiu per a tothom. S'organitza en 11 capítols i unes conclusions que presenten un diagnòstic acurat de l'estat de l'educació a Catalunya i que identifiquen un seguit de propostes i palanques de canvi per seguir avançant en una agenda sòlida de transformació educativa. Així mateix, l'*Anuari 2022* aposta per una concepció holística de la justícia educativa que, entre altres qüestions, sigui capaç de reapropiar-se i resignificar el concepte de cura, tot posant-lo al centre de la política i la pràctica educativa. La justícia afectiva ha tingut, de fet, un paper central en l'elaboració d'aquest anuari tant pel que fa a la tria de temes com d'autories.

Pel que fa als temes, l'*Anuari 2022* prioritza reptes vinculats amb la inclusió educativa, la lluita contra la segregació escolar i l'abandonament escolar prematur, l'aprenentatge significatiu o el benestar professional. Reptes, tots ells, que posen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom al centre.

Pel que fa a les autories, aquest anuari està escrit exclusivament per dones. Cuidar les autories vol dir precisament posar les veus de les dones al centre del debat educatiu. Perquè tot i que el sector educatiu sigui majoritàriament femení, les dones acostumen a ser minoria en els espais de reflexió i decisió. Per trencar amb aquesta anomalia, aquest anuari ha estat elaborat a partir de l'expertesa de mestres, directores, educadores, psicopedagogues i professores universitàries.

ISBN: 978-84-124829-7-3
9 788412 482973

FUNDACIÓ BOFILL