

# ara és demà

Debat sobre el futur  
de l'educació a Catalunya

## Ponència 3

### **El centre educatiu**

Francesc Pedró, catedràtic de la Universitat Pompeu Fabra i expert en educació de la Unesco



Generalitat de Catalunya  
**Consell Escolar de Catalunya**

## Introducció

Aquesta contribució s'adreça a fer un seguit de propostes i recomanacions per tal de millorar la contribució que el centre escolar<sup>1</sup> fa a l'aprenentatge a Catalunya. Per arribar a aquestes propostes es parteix de les evidències que la recerca aporta en dos sentits: primer, quines formes de treball al si dels centres es tradueixen en la creació d'entorns més favorables a l'aprenentatge, i, segon, quines condicions reguladores facilitarien que els centres poguessin governar-se millor per tal d'afavorir aquestes formes de treball.

La idea força és que el centre té com a missió maximitzar les oportunitats d'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes. Perquè els centres de Catalunya estiguin en millors condicions per desenvolupar aquesta missió haurien de tenir un nivell d'autonomia professional superior a l'actual. La condició bàsica per tal que aquesta autonomia professional condueixi a més i millors oportunitats d'aprenentatge és que el centre compti amb un lideratge pedagògic que, a partir de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes i dels efectes del treball de l'equip docent, contribueixi a desenvolupar les competències professionals dels educadors.

El desenvolupament de l'autonomia professional té implicacions importants per al govern del sistema en conjunt, sobretot en el cas dels centres públics, perquè introdueix una complexitat més gran: es tracta de generar un govern multinivell que afavoreixi la implicació significativa de la comunitat en la presa de decisions relatives al centre, amb un nou equilibri de responsabilitats entre l'autoritat central, les autoritats locals i el centre.

## La missió dels centres és aconseguir que tots i cadascun dels alumnes aprenguin

Històricament, el centre és una solució institucional a la necessitat de crear economies d'escala en la provisió de l'ensenyament, adreçant un ventall de factors que van des de qüestions de localització i zona de captació, a d'altres d'organitzatives i funcionals i que, en conjunt, convergeixen en formats i nombres considerats òptims per a la distribució dels alumnes en grups classe. En altres paraules, el concepte de centre és la resposta institucional, ara com ara universal, a la qüestió de com es pot facilitar l'acte d'ensenyar d'acord amb els criteris de provisió definits per la comunitat i de manera viable econòmicament en atenció a l'esforç econòmic que hi vol dedicar. D'acord amb aquesta perspectiva, tradicionalment la qualitat d'un centre era concebuda com l'ajustament a la norma, cosa que els mecanismes de supervisió i inspecció s'encarregaven de verificar.

Però amb el temps aquesta perspectiva ha evolucionat per diferents raons, que van des d'una nova concepció de la gestió dels serveis públics fins a marcs pedagògics que posen l'èmfasi en els resultats de l'aprenentatge com a mesura de la qualitat de la provisió, més en sintonia amb el que la societat i l'economia del coneixement esperen avui de l'escolarització: l'assoliment universal de competències bàsiques per a l'exercici de la ciutadania i de les seves responsabilitats en totes les esferes (política, econòmica, comunitària i personal), en un marc de valors compartit (Miller, 2016). I, en aquest sentit, la convicció que la regulació i el control de les condicions de la provisió eren suficients per garantir un ensenyament de qualitat ha deixat pas a la certesa que, en aquest marc, els centres no arriben a resultats

---

1. A partir d'ara, centre

d'aprenentatge idèntics, ni tan sols amb alumnes de característiques equivalents. En efecte, la recerca internacional ha posat de manifest quines són les característiques que els centres més efectius tenen i, al mateix temps, en quin marc polític i regulador els centres poden desenvolupar millor aquestes característiques.

## La qualitat de l'aprenentatge depèn del fet que els centres operin en condicions òptimes per esdevenir eficaços

Durant els darrers anys la recerca sobre l'eficàcia dels centres ha permès acumular força evidències sobre quines condicions de treball dels alumnes i dels docents s'associen amb millors resultats d'aprenentatge (Cannata, Haynes, & Smith, 2013; Scheerens, 2014). En essència, les característiques que comparteixen els centres eficaços són les següents:

1. Tenen, i posen en pràctica, una missió i una visió prou clares. Tots els actors en un centre eficaç entenen cap on vol anar l'organització, per què i com ho volen fer (Collins, 2001). En països com el nostre, aquesta missió i aquesta visió es tradueixen en una definició d'un projecte escolar específic. Però la pregunta és si els centres tenen la capacitat real de dur-lo a terme.
2. Demostren tenir altes expectatives d'aprenentatge per a tots els alumnes (Langer, 2004). Un dels determinants més acreditats de l'aprenentatge són les expectatives dels docents sobre cada alumne. Tenir una visió optimista sobre cada alumne no és suficient: cal que el centre tingui la capacitat de prendre les decisions apropiades per donar suport a cada alumne, amb solucions organitzatives i pedagògiques adients en cada cas.
3. L'assumpció d'aquestes responsabilitats ha urgit la transició del concepte de direcció escolar al concepte de lideratge escolar (Elmore, 2000), sota el qual el centre ha de ser capaç de diagnosticar què cal fer per millorar l'aprenentatge de cada alumne i decidir sobre l'organització dels recursos docents i la millora de les seves capacitats.
4. Estan conformats per un equip que comparteix objectius i el compromís per assolir-los. Un centre eficaç no és una agrupació d'individus que coincideixen per l'atzar sinó el resultat de decisions organitzatives sobre recursos humans (Bryk, 2002). Lluny de ser destinats a un centre, els docents han de voler anar a un centre perquè hi comparteixen la visió i, al mateix temps, ser escollits per formar-ne part perquè demostren que tenen les capacitats i el compromís per comprometre-s'hi.
5. Són autònoms en la definició del currículum i això els porta a dotar-se de mecanismes interns per avaluar com els processos d'ensenyament i aprenentatge de cada equip docent podrien millorar per aconseguir millors aprenentatges. Els equips docents dels centres eficaços utilitzen la recerca i l'avaluació, en un context de transparència de les pràctiques docents, per conèixer bé què cal millorar i fer el seguiment de l'impacte de les actuacions empreses sobre els aprenentatges dels alumnes (Fullan, 2005).
6. La monitorització constant del progrés dels alumnes i el seu corol·lari de la capacitat d'ajustament de les estratègies docents per donar el millor suport en cada cas expliquen l'èxit en l'aprenentatge. Els equips docents han de ser responsables de fer-ho, i han de poder comptar amb mecanismes de lideratge pedagògic que els ajudin a desenvolupar-se professionalment i a millorar les estratègies (Darling-Hammond, Wei, Richardson, Andree, & Orphanos, 2009). Això vol dir que els centres han de poder organitzar-se de manera que s'alliberi temps de qualitat suficient per desenvolupar aquesta funció.

7. Prioritzen el desenvolupament professional i la formació docent en allò que sigui estratègicament necessari en cada moment per millorar la qualitat dels aprenentatges dels alumnes. Per defecte, la formació té lloc al centre i amb l'objectiu d'incidir directament sobre l'aprenentatge (McLaughlin, 2006), per la qual cosa sempre se n'avaluen els efectes sobre els aprenentatges dels alumnes.
8. Desenvolupen i mantenen un entorn d'aprenentatge segur i intel·lectualment estimulants per als estudiants. Els estudiants se senten implicats en allò que passa a classe i gaudeixen d'anar a l'escola (Marzano, 2003).
9. Promouen alts nivells d'implicació de les famílies i de la comunitat. Les famílies, lluny de veure's com a usuàries passives d'un servei, se'n senten participants perquè el centre els ofereix oportunitats significatives de participació també en activitats d'ensenyament i aprenentatge (Henderson, 2007).

La lectura d'aquesta llista porta inevitablement a dues consideracions. La primera és que una mera anàlisi superficial de la distància que separa la realitat dels centres a Catalunya d'aquestes condicions mostraria, molt probablement, que alguns centres tenen més oportunitats que altres per desenvolupar aquestes característiques. En general, els centres privats, els concertats i, en un sentit diferent, els centres rurals, disposarien d'unes condicions de partida millors per desenvolupar-les que no pas els centres públics urbans i, en particular, molt millors que les dels centres que treballen en entorns d'alta complexitat.

Però, malgrat les diferències evidents entre els centres, n'hi ha que se'n surten millor que d'altres. La pregunta és fins on es podria arribar si tot el voluntarisme i el professionalisme que ara hi ha als centres es trobés amb un entorn més favorable a la millora. La segona consideració és, doncs, que les característiques més difícils que cal desenvolupar en les condicions actuals a Catalunya estan relacionades amb tres elements: l'autonomia curricular, la creació d'equips coherents i el desenvolupament d'un lideratge pedagògic. La dificultat no rau en la manca de capacitats en les persones sinó, més aviat, en les reduïdes oportunitats que el marc regulador actual ofereix. En definitiva, es tracta d'una qüestió d'autonomia professional.

## **Per tenir centres més eficaços cal dotar-los de més autonomia professional amb condicions per a l'exercici d'un lideratge pedagògic**

En definitiva, en contrast amb la realitat de la vida quotidiana de molts centres a Catalunya, sembla que la condició inexorable per a una millora de l'eficàcia dels centres en la generació d'oportunitats d'aprenentatge és l'autonomia professional. L'anàlisi comparativa internacional dels èxits, i també dels fracassos, de les reformes educatives així ho conclou igualment. Sembla clar que la millora generalitzada dels sistemes escolars es basa principalment en la inversió en el desenvolupament professional dels mestres (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Això, en certa manera, reafirma i amplia la lògica segons la qual per millorar l'aprenentatge dels alumnes cal millorar les competències docents en un marc d'autonomia professional amb lideratge pedagògic reconegut. La promoció de l'autonomia i de la formació dels docents, tot confiant en el seu judici professional (Biesta, 2007, 2010) seria llavors la principal palanca per a la millora dels centres i, en generalitzar-se, del sistema en conjunt.

Les primeres síntesis d'investigacions per identificar les condicions més propícies per al desenvolupament professional, la consolidació i la transformació de les pràctiques educatives es remunten a uns deu

anys. Els resultats suggereixen que el desenvolupament professional té més influència en la millora dels aprenentatges dels alumnes quan es basa en un treball a mitjà i llarg termini en lloc d'intervencions *ad hoc* (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001), i en què les activitats de desenvolupament professional estan directament vinculades a les pràctiques d'ensenyament i continguts d'ensenyament; quan els docents realment treballen de manera participativa i activa (Saxe, Gearhart, & Nasir, 2001), i quan aquest treball es basa tant en els intercanvis dins d'un equip de professors com en processos d'aprenentatge individual, sempre sota un lideratge pedagògic clar (Borko, 2004; Little, 2006). Queden, però, moltes preguntes pendents sobre els recursos més útils per als professors, la naturalesa del suport a proposar, el lloc de la interacció entre els equips educatius i dels interlocutors externs, així com la sostenibilitat dels canvis quan es produeixen canvis en el govern dels centres (Enthoven, Letor, & Dupriez, 2015).

En definitiva, la investigació ha acreditat suficientment que el paper de la direcció escolar, quan es declina com a lideratge pedagògic i no només (que també cal) gerencial, és crucial per crear equips docents eficaços i constantment motivats, així com per crear el clima i l'entorn escolars adequats. Hi ha, doncs, un vincle entre la qualitat del lideratge escolar i la dels aprenentatges dels alumnes (Leithwood & Jantzi, 2005; Smith, 2008). La legitimitat del lideratge educatiu apareix avui molt més basada en l'autoritat professional i la capacitat de lideratge que en un mer nomenament administratiu. I, per aquesta raó, no és estrany que en els sistemes descentralitzats els bons directius escolars siguin molt buscats i, quan el sistema ho permet, remunerats.

Dissortadament, a Catalunya, l'èmfasi actual sembla situar-se més a reforçar la direcció escolar que no pas a crear les condicions per a l'exercici d'un lideratge pedagògic amb capacitat d'avaluar, acompanyar i donar suport als equips docents per maximitzar les oportunitats d'aprenentatge. Els conceptes de lideratge i de direcció escolar no són necessàriament intercanviables (OCDE, 2008). El lideratge en un centre educatiu s'ha d'entendre com una particular forma de gestionar els recursos humans del centre que permet generar prioritats de treball, que són significatives per a la millora educativa i, al mateix temps, compartides per l'equip; orientar el treball del centre d'acord amb aquestes prioritats, tot prenent les decisions apropiades, i, finalment, revisar la marxa de l'equip en funció d'aquestes prioritats, tot avaluant-lo, per donar suport i oferir oportunitats de desenvolupament professional addicionals en la forma més apropiada. Per tant, en un centre escolar amb un equip cohesionat hi ha d'haver necessàriament lideratge, el qual no s'ha de veure reflectit necessàriament en una única persona, que acumularia tot el poder de decisió. En els fòrums internacionals es parla amb insistència del lideratge distribuït o en xarxa, precisament per indicar que es tracta d'exercir-ho des de diferents instàncies, personals i de grup, i evitar personalitzar totes les expectatives i les responsabilitats en la persona que es responsabilitza de la direcció del centre.

Aquest canvi conceptual pot semblar a simple vista el resultat d'una moda passatgera, que preferiria l'ús del terme lideratge al de coordinació, per posar un exemple. Però la referència al lideratge vol suggerir un canvi de paradigma: en lloc de supervisar el compliment de regulacions externes al centre i de coordinar internament les actuacions derivades de l'obligat compliment, el lideratge inclou un matís important: la capacitat de gestionar, motivar i desenvolupar professionalment equips humans, alhora que es faciliten les condicions econòmiques i materials requerides per a l'exercici apropiat (Hattie, 2002). Per tant, s'ha passat d'un paradigma centrat en la regulació i la normativa, i la consegüent aplicació, a un altre marcat per l'èmfasi en la conducció d'equips amb vista a la realització d'un projecte.

La formació per al lideratge segueix sent un camp obert de discussió (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe, & Orr, 2009). I hi ha dues qüestions candents: la primera és determinar quin ha de ser l'itinerari de formació inicial per als qui, amb o sense experiència docent, desitgen dedicar-se a tasques de gestió i direcció escolar, i la segona és determinar criteris de qualitat per a la formació permanent sobre lideratge

en educació, un àmbit en què la suposada importància no sembla que s'acompanyi de mecanismes de supervisió de qualitat, ja que pocs són els països on aquest tipus de formació permanent estigui acreditada degudament. Per descomptat, la primera qüestió, relativa a la formació inicial, suggereix implícitament abandonar el concepte de director o directora com a docent *primum inter pares*.

Quant a l'atractiu i els incentius per al desenvolupament professional del lideratge escolar, a part de la qüestió salarial, el debat internacional se centra en com professionalitzar la selecció. Encara que en la majoria dels països de l'OCDE la direcció escolar és objecte d'un nomenament per part d'una autoritat pública, generalment a escala local, la qüestió és com determinar de manera objectiva i transparent qui és el candidat més adequat per donar sortida a les necessitats específiques de cada centre escolar. En un context de municipalització i de creixent autonomia escolar, ja no queden pràcticament partidaris de cosos nacionals, els membres dels quals van destinats a un centre en funció de l'escalafó, sinó que preval la capacitat de presentar i articular projectes apropiats a les circumstàncies particulars de cada comunitat educativa. Cal articular fórmules de selecció en què es posi a prova el lideratge del candidat, i això no ho poden posar en relleu ni l'antiguitat ni tampoc una entrevista, de manera que freqüentment es confia en el judici professional dels qui ara exerceixen el lideratge.

Ara bé, sense persones adequadament capacitades per a la funció directiva difícilment es poden generar lideratges professionals i pedagògics als centres, l'autoritat dels quals sigui reconeguda pels equips docents. I aquest és el problema: la direcció escolar es troba sumida en una crisi que es resumeix en una frase: falten candidats. En alguns països de l'OCDE aquesta és una qüestió que ha de resoldre's amb certa urgència tenint en compte l'edat mitjana dels qui ara ocupen càrrecs directius i que augura jubilacions massives en pocs anys. No obstant això, fins i tot en aquells altres on aquest component demogràfic no es dona, existeix la preocupació de com aconseguir atreure cap a aquest exercici professional els millors candidats i conrear en ells una mica més que una identitat professional diferenciada, perquè el que veritablement es necessiten són persones capacitades per exercir el lideratge d'equips professionals. Catalunya hauria de fer per manera que el lideratge escolar fos una funció apreciada i, al mateix temps, cobejada.

## **L'avaluació interna és una condició imprescindible per a la millora i la innovació significativa, però s'ha de basar en evidències**

Fins fa ben poc els models predominants de suport a la millora docent han estat centrats fonamentalment en la provisió d'activitats de formació permanent i de serveis educatius en règim d'oferta oberta. S'esperava, òbviament, que aquesta oferta, sovint centralitzada i basada en una lectura aproximativa i indirecta de les necessitats dels centres i dels docents, quadraria amb la demanda. Tot això pressuposava que el docent era qui diagnosticava les necessitats de desenvolupament professional i s'acollia a l'oferta existent de recursos per satisfer-les. Però des de fa uns anys s'ha començat a veure amb claredat que el suport cec i universal és ineficient. En realitat, cal canviar la perspectiva sobre la millora de la professionalitat docent.

El punt de partida per a aquest canvi rau en l'avaluació de les competències docents a escala individual i d'equip, però no en termes teòrics (basada, per exemple, en les qualificacions i titulacions, o en l'experiència acumulada), sinó tal com es poden veure reflectides en termes pràctics en el valor afegit que es genera en els alumnes. Afrontar amb criteris científics i professionals aquesta avaluació, basada en

evidències empíriques, obre la porta a la identificació de les bones pràctiques i a la generació dels incentius corresponents i de mecanismes de suport per a la millora. I és clar que aquests mecanismes no han de ser oferts de manera cega i universal, sinó que, en el context de l'autonomia escolar, cada centre hauria de tenir crèdit (també en el sentit financer del terme) per dissenyar el tipus de suports, tant en termes de formació com de serveis, que millor poden respondre a les necessitats de millora.

La discussió al voltant de l'avaluació de l'eficiència docent —un terme segurament més agraït que el de productivitat docent— també palesa un dèficit en la definició d'altres conceptes considerats professionalment cabdals, com són ara els de bones pràctiques o el d'innovació docent, i la relació amb la millora dels aprenentatges dels alumnes (Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014). Només una avaluació basada en l'evidència pot aportar llum al discerniment de quines pràctiques docents poden ser considerades bones i sota quines circumstàncies, i igualment quines innovacions educatives realment es tradueixen en millors condicions per a l'aprenentatge dels alumnes.

Anys enrere es considerava que un canvi en l'organització, en els processos o en les tecnologies i, per extensió, en l'arquitectura escolar era, per definició, una innovació. I que la innovació, així entesa, era sinònima de compromís amb la millora i la qualitat. Avui, però, només es considera una veritable innovació un canvi que acredita fefaentment que contribueix a millorar els aprenentatges. I això, per poder-ho afirmar, ha de poder fonamentar-se en evidències que només una avaluació tècnicament rigorosa pot aportar.

Afortunadament, la tecnologia fa que aquesta avaluació necessària sigui com més va més factible. L'adopció de plataformes escolars que integren dades administratives amb funcionalitats pedagògiques i que registren l'activitat i les avaluacions són eines crítiques per a l'avaluació de les estratègies docents i també, és clar, dels resultats dels esforços d'innovació en relació amb els objectius que el centre vol assolir.

## **Una autonomia professional més gran demana una reconsideració de la governança del sistema en conjunt**

Convé recordar que el centre és una solució tècnica i organitzativa a una necessitat social i que, com a solució tècnica, ha de ser gestionada per professionals competents. L'anàlisi històrica i comparativa demostra que, en general, el bon funcionament dels centres en aquesta lògica depèn de la capacitat que la comunitat té de decidir sobre les finalitats que el centre ha perseguir i els recursos que ha de tenir per assolir-les, així com d'avaluar-ne els resultats. En països de tradició centralitzada i estatista com el nostre, el concepte de comunitat s'esvaeix i queda subsumit dins del d'Estat (en el sentit més ampli del terme). Quan això passa, l'Estat té tendència a desenvolupar una burocràcia tecnocràtica que acaba per assumir la veu de la comunitat i interpretar-la seguint la pròpia lògica. En altres models, en què els sistemes escolars s'han creat des de baix (com ara als Estats Units o a Anglaterra) o bé en què s'ha produït un procés de descentralització cap a les administracions locals (com a Finlàndia), l'expressió de la veu de la comunitat és més genuïna i clara, a més de propera a la vida interior del centre, amb decisions crucials.

La fonamentació teòrica de l'autonomia escolar és relativament simple i combina arguments procedents de la gestió pública moderna amb la teoria sobre les organitzacions, així com expectatives de major eficiència econòmica. I aquesta fonamentació troba un terreny fèrtil per progressar en la mesura en què les anàlisis de les dades procedents d'estudis internacionals com TIMSS o PISA abonen aquesta vinculació entre autonomia escolar i resultats escolars (Caldwell, 2014). Ara bé, hi ha dues formes de definir en la



pràctica el nivell d'autonomia dels centres: especificar les àrees en què es prenen decisions que afecten directament el funcionament quotidià dels centres —i veure, llavors, qui les pren— o, alternativament, detallar quines són les decisions que cal prendre i quantificar les que, independentment de l'àrea, són preses pels centres escolars mateixos d'una manera autònoma. La primera via és la que mostra el quadre següent, en què es presenta, per a una selecció de països de l'OCDE, l'actor que exerceix el màxim grau d'autonomia en cinc àrees fonamentals de la provisió del servei públic de l'educació i de les quals s'exclou, o, alternativament, l'organització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge que en tots corresponen als centres escolars respectius.

### Actor dominant en diferents àrees del govern i l'administració de l'educació en alguns països de l'OCDE

	França	Japó	Luxemburg	Noruega	Espanya	Mèxic	EUA	Suècia	Anglaterra	Nova Zelanda
<b>Concepció curricular</b>	E	E	E	E	E	E	AI	C	C	C
<b>Certificació</b>	E	E	E	E	AI	AI	AI	E	E	E
<b>Contractació docent</b>	E	AI	E	AI	AI	AI	AI	C	C	C
<b>Definició condicions servei docent</b>	E	E	E	AI	E	E	AI	AI	E	E
<b>Definició pressupostària</b>	E	AI	E	AI	AI	AI	AI	AI	C	C
<b>Actor dominant</b>	E	E	E	AI	AI	AI	AI	AI/C	C	C

Font: Elaboració pròpia sobre dades de l'OCDE (Aguerrondo & Lugo). *E*: estat/govern central. *AI*: administracions intermèdies (regions, províncies, municipis). *C*: centres escolars.

La taula mostra, en primer lloc, que l'únic actor que en algunes àrees funciona de manera absolutament autònoma és l'estat; ni les administracions intermèdies (regions, províncies, municipis) ni, per descomptat, els centres escolars disposen d'una autonomia absoluta en cap de les cinc àrees. Sens dubte, en cap d'aquests països, ni tan sols en aquells on el centre escolar és, en exercici de l'autonomia, el que controla major nombre d'àrees —cosa que en aquesta mostra de països només succeeix en el Regne Unit, Nova Zelanda i, en menor mesura, Suècia—, ni la definició de les condicions de servei dels professors ni tampoc la certificació dels aprenentatges són responsabilitats del centre. En canvi, l'autonomia sembla identificar-se en països com Nova Zelanda, el Regne Unit i Suècia exclusivament en tres aspectes fonamentals: la definició curricular, la contractació dels docents i, finalment, les decisions pel que fa al pressupost de funcionament del centre. Dit d'una altra manera, l'autonomia escolar és, abans que res, autonomia curricular, de plantilles docents i de definició i execució pressupostària. I això es tradueix, inevitablement, en diferenciació.

Sovint es posa l'èmfasi en la necessitat d'augmentar l'autonomia dels centres escolars i es tendeix a menystenir el fet que, perquè una autonomia més gran contribueixi decisivament a millorar els resultats dels alumnes és imprescindible acompanyar-la de mecanismes apropiats d'avaluació externa i estandaritzada dels resultats d'aquests aprenentatges. Només a través de la transparència que el sistema escolar guanya per mitjà d'aquesta avaluació es pot garantir que l'exercici de l'autonomia escolar esdevingui un mitjà apropiat per millorar els resultats dels alumnes, i no pas una finalitat en si mateixa.



Progressar en el binomi autonomia i avaluació de centres demana una redefinició de les relacions entre govern, currículum escolar i provisió educativa. Per molt que costi, aquest binomi demana un exercici de confiança en els centres i en les comunitats educatives, que en el fons és com dir en la societat civil. I demana igualment un abandonament de l'obsessió reguladora que els governs dels països amb models d'administració centralitzada han tingut sobre el currículum. El paper dels governs ha de consistir a fixar quines són les competències que els alumnes han d'assolir en cada nivell o modalitat educativa; generar els mecanismes per avaluar de manera externa i estandarditzada els resultats dels alumnes i el valor afegit de cada centre, i donar suport als processos de millora. Això vol dir, en última instància, afirmar els objectius del sistema i posar els mitjans per avaluar-ne l'assoliment i per millorar constantment. I deixar en mans dels centres escolars i de les comunitats educatives, de què depenen, totes les decisions relacionades amb la pedagogia i el currículum, així com sobre els aspectes institucionals i organitzatius que els han de donar suport. La professionalitat docent, emmarcada en el projecte educatiu del centre, ha de respondre la pregunta de com millorar els aprenentatges dels alumnes, però és la societat, a través del govern, la que ha d'expressar les expectatives en termes de les competències que han d'assolir els alumnes.

L'evolució dels models de govern i d'Administració educativa als països occidentals europeus durant els últims trenta anys mostra efectivament un paisatge en moviment (Pedró, 2009). Tradicionalment, calia parlar de països amb models centralitzats, com França o Espanya, però també Suècia; descentralitzats, com Anglaterra, on el poder residia fonamentalment en les autoritats educatives locals, i federals, com Alemanya, on els sistemes educatius eren responsabilitat pràcticament exclusiva de cada un dels estats federats. En cap d'aquests tres models els centres escolars eren l'epicentre de les decisions rellevants en matèria educativa. A mesura que la investigació comparativa sobre els determinants dels resultats dels sistemes educatius ha posat de manifest la rellevància de l'autonomia curricular, el panorama s'ha tornat més confús (vegeu requadre) i ha donat lloc a l'emergència de models multinivell, que es caracteritzen per un triple moviment:

- El govern veu reduïdes les seves competències en matèria d'administració escolar i de desenvolupament curricular, però les acreix enormement en tot el que té a veure amb la definició dels objectius educatius que els alumnes han d'aconseguir o de les competències que han d'exhibir al final de cada cicle o nivell educatiu. Com a conseqüència d'això, es multipliquen els mecanismes d'avaluació dels centres escolars, des d'avaluacions de les competències dels alumnes (sense implicacions per a ells) fins a veritables re-vàlides a diferents edats.
- Els centres veuen acrescuda l'autonomia curricular, en el sentit més ampli del terme, des dels continguts i mètodes d'ensenyament fins a l'assignació horària a cada àrea curricular o les agrupacions dels alumnes. En realitat, es tracta d'un procés de desregulació de la vida quotidiana dels centres que n'augmenta, per tant, l'autonomia. És molt menys freqüent que aquesta autonomia inclogui aspectes relacionats amb els salaris docents, però sí amb la gestió pressupostària del centre.
- Finalment, les administracions intermèdies es converteixen en les veritables gestores del sistema quant a la selecció i assignació dels recursos docents, la distribució dels recursos econòmics entre els centres corresponents o la coordinació de les polítiques escolars amb la resta de polítiques d'atenció a la persona i de serveis a la comunitat. En un nombre creixent de països de l'OCDE, els municipis són els titulars dels centres escolars i els ocupadors, dels docents, malgrat que les escales salarials se segueixen negociant en àmbit nacional, entre els sindicats docents i les associacions de municipis.

A Catalunya convé trobar com recuperar la veu local en la gestió de la vida dels centres públics d'una manera veritablement significativa i no purament formal. Vist des d'una perspectiva longitudinal, sembla evident que la tendència imparable cap a una més gran autonomia dels centres té el risc d'atorgar la responsabilitat, i per extensió la propietat, dels centres als equips docents o, fins i tot, exclusivament als directius. Aquesta tendència entrarà, tard o d'hora, en col·lisió amb el caràcter funcional de la professió docent, herència de l'estatisme. En realitat, caldria retrobar més aviat el sentit comunitari que el centre ha de tenir, i generar uns mecanismes de govern multinivell en què la comunitat local tingués responsabilitat sobre aspectes determinants de la gestió del centre, notablement sobre la contractació dels directius i dels docents, com a empleats públics locals, així com sobre l'avaluació externa dels resultats del centre i de les conseqüències que se'n derivin. L'autonomia dels professionals ha de ser, literalment, professional, és a dir, ha de garantir la capacitat de decidir, sobre una base professional, les estratègies que cal seguir per maximitzar les oportunitats d'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes, i no pot substituir la capacitat de decisió que la comunitat ha de tenir. I, de manera semblant, l'autonomia dels directius s'ha d'orientar, igualment, a millorar les capacitats del centre, cosa que passa indefectiblement per oferir suport, assessorament i oportunitats de desenvolupament professional als docents, tal com demostra la recerca sobre els centres eficaços.

La discussió al voltant de l'autonomia dels centres també posa de manifest la necessitat de superar la dicotomia entre escola pública i escola privada. A la majoria dels països desenvolupats aquesta dicotomia gairebé ha desaparegut perquè l'escola privada, estrictament parlant (la que no rep finançament públic i no observa les regulacions del sistema públic), ha esdevingut minoritària. En canvi, el que sí es dona com més va més és, en primer lloc, la diferenciació entre les escoles de titularitat pública, que en virtut de l'autonomia escolar proposen projectes i estratègies pedagògiques ben diferents. I, en segon lloc, la incorporació de les escoles de titularitat privada, però amb finançament públic, a la xarxa escolar en peu d'igualtat amb les escoles de titularitat pública, la qual cosa equival fonamentalment a titularitat municipal en la majoria dels països desenvolupats. Implícitament això significa, en definitiva, que per optimitzar els beneficis de l'autonomia escolar per al conjunt del sistema convé garantir que la distinció públic-privat no es tradueixi en tractaments diferents en termes ni de finançament, ni de gratuïtat per a les famílies. És una qüestió d'equitat.

El temor al fet que l'autonomia escolar, i la diferenciació consegüent, comporti pèrdues en el terreny de l'equitat no és infundat. L'autonomia implica necessàriament l'emergència de projectes educatius alternatius i diversos que, per comparació amb la relativa uniformitat imposada per la centralització, per força tendeixen a traduir-se en disparitats de resultats. La línia que separa un model de govern de l'educació centrat en el concepte de l'autonomia escolar i un quasi mercat és, amb freqüència, tènue, singularment a les ciutats i a les grans conurbacions. I és aquí on apareixen tres elements importants que poden reduir el risc d'iniquitat (Darling-Hammond, 2010). El primer és el paper del govern com a rector del sistema, prescrivint i avaluant els assoliments dels alumnes, des de la perspectiva de la qualitat i de l'equitat. En segon lloc, la impossibilitat que els centres finançats amb fons públics puguin escollir els alumnes, un aspecte molt més determinant en matèria d'equitat que el reconeixement del dret de les famílies a optar entre diferents alternatives. I, finalment, el paper que les administracions locals han de tenir en aquesta matèria. En efecte, allí on són responsables per llei de garantir la igualtat d'oportunitats educatives, com ocorre als països nòrdics, les diferències de resultats segueixen existint, però aconsegueixen atenuar-ne els efectes fins a tal punt que la investigació internacional, de nou a partir de les dades de PISA (Pedró, 2009), acredita que les disparitats de resultats entre els alumnes són majors, en primer lloc, en els sistemes federals que no compten amb cap tipus d'autonomia escolar i, en segon lloc, en els centralitzats. Són menys, en conjunt, els països en què es dona una participació activa de les administracions locals en l'administració i la gestió educatives.

La lliçó és que, per ser realment eficient, també en termes d'equitat, l'autonomia escolar ha d'operar en un context polític i administratiu caracteritzat per la coresponsabilitat. És per això que no és estrany que la recerca internacional més recent posi de manifest que l'autonomia funciona bé en contextos en què els actors tenen prou capacitat per entendre'n el sentit i aprofitar-ne les oportunitats, però pot ser nefasta quan no és ni valorada ni volguda (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013).

## **L'avaluació externa no només és una condició de transparència, sinó un mecanisme de regulació social de la qualitat i de l'equitat**

Tot i que el discurs pedagògic acostuma a destacar el caràcter esmunyedís del concepte de qualitat de l'ensenyament, el discurs polític internacional sobre educació ha assumit que l'avaluació externa dels aprenentatges dels alumnes n'és la millor mesura disponible (Carnoy & Loeb, 2002). I, en un context en què es prova d'avançar tant com sigui possible cap a polítiques públiques basades en l'evidència (Slavin, 2008), la mesura de la qualitat és la clau de volta. Evidentment, això comporta nombrosos problemes tècnics, però també de conceptualització. Hi ha, en aquest sentit, una tendència universal a fer equivaler resultats dels aprenentatges amb nivells de competències dels alumnes, els quals són força més difícils de mesurar que els coneixements. Però, intuïtivament, de seguida es veu que els resultats absoluts dels alumnes d'un centre no en donen directament la mesura de la qualitat sinó, més aviat, la dels alumnes. És ben sabut que, a escala del grup classe i de l'escola, el predictor més important dels resultats dels alumnes és l'estatus socioeconòmic, tant a escala individual com agregada.

Per tant, no és necessàriament millor aquella escola en què els alumnes obtenen millors resultats en proves estandarditzades, sinó aquella que, per comparació amb altres escoles amb alumnes de característiques socioeconòmiques equivalents, aconsegueix millors resultats. Per aquesta raó, és important insistir que la mesura de la qualitat educativa d'un centre la dona el valor afegit que confereix als alumnes per comparació amb altres centres amb poblacions escolars i mitjans equivalents. Per consegüent, un bon sistema d'avaluació és aquell que permet mesurar el progrés que els centres fan en relació amb la seva capacitat de conferir valor afegit als alumnes (Braun, 2005). Curiosament, en àmbit nacional és sorprenent veure la desconexió que existeix encara entre la llarga tradició de recerca sobre l'eficàcia escolar, que fa decennis que mostra els factors lligats, en el context de l'aula i del centre, amb la qualitat educativa, d'una banda, i les avaluacions dels resultats dels alumnes, d'una altra (Brint, 2006; MacBeath, 2007). En aquest context, evidentment, resulta difícil imaginar que una política d'ocultació de dades sigui justificable en un context democràtic. Els membres de la comunitat educativa han de tenir lliure accés a aquestes dades i a l'evolució longitudinal, i el seu significat en el marc d'una comparació amb centres equivalents, en benefici d'una millora de la provisió educativa del centre. Els professionals de l'educació han de trobar en aquests resultats una inestimable font de dades significatives per a la millora professional. Les famílies han de veure-hi una oportunitat per apreciar no només quin rendiment es treu dels seus impostos sinó, sobretot, la veritable qualitat educativa del centre.

## Conclusió: la responsabilitat de promoure la millora dels centres

Mai com ara els centres havien estat subjectes a tanta pressió tant d'expectatives com d'avaluació. La transformació de les nostres societats i de les economies ho ha fet inevitable, i tot apunta que aquesta pressió encara augmentarà més en el futur. La qüestió és si la mateixa societat que demana més als centres està en condicions de donar més suport i confiança als professionals que hi treballen.

Ara és un bon moment per repensar si realment, quan s'exigeix més als centres, es fa tot el possible perquè operin en condicions òptimes per maximitzar les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes. Aquesta ponència ha intentat demostrar, basant-se en les evidències de la recerca, que aquestes condicions passen per una més gran autonomia professional, en un entorn de treball que permeti l'actuació d'un lideratge pedagògic centrat, precisament, a ajudar els docents a créixer en tot allò que els calgui com a professionals, per fer realitat que tots i cadascun dels alumnes aprenguin i desenvolupin el seu potencial. Ara bé, cal no oblidar que l'autonomia ha de ser vista com un mitjà, en aquest sentit, i al mateix temps com una condició necessària, però mai suficient (Suggett, 2015), per millorar la qualitat dels aprenentatges dels alumnes.

## Referències

AGUERRONDO, I.; LUGO, M. T. "El contexto para la educación: un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo". A: BERNASCONI, G. (Ed.) *La dirección y las TIC. Necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI*. Montevideo: Red AGE, 2010.

BIESTA, G. "Why 'what works' won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research". *Educational theory*, 71(1), 2007, p. 1-22.

BIESTA, G. "Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education". *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 2010, p. 491-503.

BORKO, H. "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain". *Educational Researcher*, 33(8), 2004, 3-15.

BRAUN, H. *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added mode*. Princeton: Educational Testing Service, 2005.

BRINT, S. G. *Schools and Societies*. 2a ed. Stanford: Stanford University Press, 2006.

BRYK, A. S.; S., B. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Nova York: Russell Sage Foundation, 2002.

CALDWELL, B. J. *Impact of School Autonomy on Student Achievement in 21st Century Education. A Review of the Evidence*. Melbourne: Educational Transformations, 2014.

CANNATA, M.; HAYNES, K. T.; SMITH, T. M. *Reaching for Rigor: Identifying Practices of Effective High Schools*. Nashville: The National Center on Scaling Up Effective Schools, 2013.

CARNOY, M.; LOEB, S. "Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis". *Education Evaluation & Policy Analysis*, 24(4), 2002, p. 305-332.

COE, R.; ALOISI, C.; HIGGINS, S.; MAJOR, L. E. *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Londres: The Sutton Trust, 2014.

COLLINS, J. *Good to great: Why some companies make the leap--and others don't*. New York, NY: Harper Business, 2001.

DARLING-HAMMOND, L. *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Nova York: Teachers College Press, 2010.

DARLING-HAMMOND, L.; MEYERSON, D.; LAPOINTE, M.; ORR, M. *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective leadership programs*. Sant Francisco: Jossey-Bass, 2009.

DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. "Teacher Learning: Research Shows how Schools Can Create more Powerful Professional Development Experiences". *Educational Leadership*, 66(5), 2009, p. 46-53.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; RICHARDSON, N.; ANDREE, A.; ORPHANOS, S. *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

ELMORE, R. F. *Building a New Structure for School Leadership*. Nova York: The Albert Shanker Institute, 2000.

ENTHOVEN, S.; LETOR, C.; DUPRIEZ, V. "Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension". *Revue française de pédagogie*, 192, 2015, p. 95-108.

FULLAN, M. *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.

GARET, M. S.; PORTER, A. C.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B. F.; YOON, K. S. "What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers". *American Educational Research Journal*, 38(4), 2001, p. 915-945.

HANUSHEK, E. A.; LINK, S.; WOESSMANN, L. "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA". *Journal of Development Economics*, 104(4), 2013, p. 212-232.

HATTIE, J. *School Research: How, what, and why: Six things school leaders should know about educational research*. Auckland: University of Auckland Principals Centre and King's Institute, 2002.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K.L.; JOHNSON, V.R.; DAVIES, D. *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. Nova York: The New Press, 2007.

LANGER, J. A. *Getting to Excellent: How to Create Better Schools*. Nova York: Teachers College Press, 2004.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. *How leadership influences student learning*. Nova York: The Wallace Foundation, 2005.

LITTLE, J. W. *Professional Development and Professional Community in the Learner-Centered School*. Washington, DC: National Education Association, 2006.

MACBEATH, J. "Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective". A: TOWNSEND, T. (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2007.

MARZANO, R. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

MCLAUGHLIN, M. W.; T., J. E. *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Nova York: Teachers College Press, 2006.

MILLER, K. E. "Putting the Challenge of Achieving International Education Goals into Context: An Examination of the Institutional Determinants of Educational Attainment". *Comparative Education Review*, 60(4), 2016, p. 673-702.

OECD. *Improving School Leadership* (Vol. 1: Policy and Practice). París: OECD Publishing, 2008.

PEDRÓ, F. *Descentralització i municipalització de l'educació als països de l'OCDE*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2009.

SAXE, G.; GEARHART, M.; NASIR, N. S. "Enhancing Students' Understanding of Mathematics: A Study of Three Contrasting Approaches to Professional Support". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 2001, p. 55-79.

SCHEERENS, J. "School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews". *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 2014, p. 282-290.

SLAVIN, R. E. "Evidence-based reform in education: What will it take?". *European Educational Research Journal*, 7(1), 2008, p. 124-128.

SMITH, L. *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

SUGGETT, D. "School autonomy: Necessary but not sufficient". *Evidence Base*(1), 2015, p. 1-24.