



Documents

**Criteris de
classificació
de centres en 10
països de l'OCDE**
Anàlisi de la
complexitat



42

Documents

**Criteris de
classificació
de centres en 10
països de l'OCDE**

Anàlisi de la
complexitat



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que aquesta quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

Creris de classificació de centres en 10 països de l'OCDE. Anàlisi de la complexitat

© Víctor Arribas Payà, Sergi Cumplido Mercader i Marc Martínez Pons
Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu
Departament d'Educació
Generalitat de Catalunya

Barcelona, febrer 2020

ÍNDEX

Presentació	3
1. Introducció	5
2. Metodologia i consideracions conceptuals	7
2.1. Descripció de l'objectiu de l'estudi	7
2.2. Mètode de recollida de la informació	7
2.3. Selecció dels territoris escollits	7
2.4. Consideracions conceptuals	7
3. Taula-resum de la comparació entre països	9
3.1. Gran Bretanya (Anglaterra)	12
3.2. Austràlia	15
3.3. Canadà	17
3.4. Estats Units	20
3.5. Finlàndia	22
3.6. França	26
3.7. Itàlia (Llombardia)	28
3.8. Països Baixos	30
3.9. Portugal	33
3.10. Xile	35
4. Conclusions	37

PRESENTACIÓ

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), com a organisme de consulta i d'assessorament del Departament d'Educació, té entre les seves funcions elaborar informes i propostes amb relació a la millora de la qualitat de l'ensenyament i a l'adequació del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives. És per això que, des del CSASE es va treballar durant diversos anys per acabar de determinar una classificació dels centres a partir de la seva complexitat, que havia estat fixada per la Inspecció d'Educació. Aquesta tasca es va dur a terme a petició de la Conselleria, que va reaccionar davant del debat creixent entre diversos actors de la comunitat educativa sobre la necessitat de crear una classificació dels centres educatius segons la complexitat socioeconòmica per tal de permetre concretar una assignació de recursos que fes possible la superació de condicionants de diversa índole. Aquest debat, però, encara no està del tot tancat: hi ha actors diversos dins de la comunitat educativa que en demanen una revisió. Per tant, aquest document neix amb la voluntat d'esdevenir una eina d'estudi de casos o de *benchmarking* d'alguns sistemes educatius d'arreu del món, per tal de considerar potencials o possibles experiències d'èxit que puguin ser assimilables al sistema educatiu català.

Naturalment, l'estudi del sistema educatiu català no surt del no-res. Hi ha al darrere l'anàlisi i la reflexió sobre altres sistemes educatius que han servit de model. El CSASE va publicar l'any 2016 l'informe *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE* (col·lecció 'Documents', 36), en què es descriuen l'estructura, les característiques i les particularitats dels sistemes educatius de deu països o regions de l'OCDE —Alemanya, Anglaterra, Espanya, Finlàndia, França, Itàlia, Suècia, Austràlia, Estats Units i el Quebec—, és a dir, territoris amb rendes altes que es troben en una situació significativament similar a la de Catalunya. A partir d'aquí, aquest nou volum de la col·lecció 'Documents' té en compte la major part dels països estudiats —afegint-hi els Països Baixos i Xile, i excloent-hi Alemanya i Suècia, per falta d'informació— per elaborar un estudi comparatiu de casos sobre com els diferents territoris classifiquen els centres educatius a partir de la seva complexitat. En altres paraules, més enllà de la tradicional classificació de centre públic o privat, es categoritza i es posa nom a les diferents realitats escolars de cadascun dels països estudiats.

Aquest volum té l'estructura següent. En primer lloc, hi ha una introducció, que és el marc conceptual i justificatiu d'aquest informe. En segon lloc, s'inclou un breu capítol de metodologia, amb algunes consideracions conceptuals. Després hi ha una taula comparativa de síntesi dels deu territoris abordats —que inclou Catalunya— en la qual es recull la categorització de la classificació dels centres segons la complexitat, així com els criteris usats per a cadascun dels casos. Un cop presentada la taula, i per facilitar la comparabilitat entre països, l'estructura de cada capítol és la mateixa. Primer, hi ha uns paràgrafs sobre la l'estructura i

la tipologia de cada sistema educatiu per tal de contextualitzar el país. Els paràgrafs següents descriuen com els diferents organismes competents categoritzen i mesuren la complexitat dels seus centres escolars. A cada capítol s'inclouen les fonts de consulta utilitzades. L'apartat final del volum són les conclusions, en què se sintetitzen els resultats i s'estableixen tipologies o diferents models de classificació dels centres segons la complexitat a partir dels casos estudiats.

Agraeixo als autors d'aquest número de la col·lecció 'Documents', Víctor Arribas, Sergi Cumplido i Marc Martínez, la feina feta i espero que tot plegat contribueixi a estimular el debat i que ens ajudi a concretar i millorar la classificació actual de centres a partir de la complexitat. Desitjaria que tot plegat ens fes una mica de llum a l'hora de definir o de redefinir la categorització dels centres educatius per tal de contribuir a una major equitat del nostre sistema educatiu.

Joan Mateo

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

1. INTRODUCCIÓ

L'any 2009, el Consell de Ministres de la UE va adoptar un nou Marc per a la cooperació europea en matèria d'educació i formació, amb l'objectiu d'assegurar la realització professional, social i personal de tota la ciutadania, l'ocupabilitat i una economia sostenible, alhora que la promoció dels valors democràtics, la cohesió social, la ciutadania activa i el diàleg intercultural. Aquesta nova Estratègia d'educació i formació (*Education and Training 2020*) assumeix i actualitza els objectius d'ET2010 i n'incorpora de nous (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019: 2).

L'administració educativa té el compromís i el repte d'oferir una educació de qualitat i sense exclusions per a tots els futurs ciutadans de Catalunya, des de l'educació infantil fins als ensenyaments postobligatoris i, alhora, facilitar que els alumnes puguin aprendre i convida junts en uns entorns que permetin desenvolupar al màxim el talent i les intel·ligències múltiples com a condició que possibiliti l'exercici de les llibertats individuals, en la mesura que les persones treguin partit de les seves capacitats per forjar un projecte de vida singular.

La necessitat del disseny d'actuacions de polítiques compensatòries prové de la voluntat de garantir l'acompliment dels principis següents, establerts en la Llei 12/2009 d'educació, del 10 de juliol:

- **El principi d'equitat** com a garantia de la igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius, basada en la corresponsabilització de tots els centres sostinguts amb fons públics. (art. 2.1.c Llei d'educació de Catalunya).
- **El principi de cohesió social i d'educació inclusiva** com a base d'una escola per a tothom, que ha de ser la palanca que faci possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals. Aquesta serà la clau per superar les desigualtats d'origen i per descobrir i aprofitar tots els talents de les persones amb una aportació positiva a la societat.

L'equitat i l'eficiència en la gestió del sistema educatiu comporten una correcta assignació i gestió de recursos, que es dedueixen del bon coneixement de les necessitats de tots i cadascun dels centres escolars.

La *discriminació positiva* —és a dir, la distribució diferencial de recursos entre centres en funció de determinades característiques— s'atén al sistema educatiu català amb el terme de complexitat. L'anàlisi de la complexitat es proposa obtenir un *paràmetre de complexitat* per a cada centre, això és, una mesura que sintetitzi el concepte abstracte i intangible de la seva complexitat. Els criteris que es tenen en consideració fins avui són: 1) el nivell d'estudis dels progenitors (o tutors legals); 2) el tipus d'ocupacions dels progenitors (o tutors legals); 3) el percentatge d'alumnat de fora de l'Estat espanyol que hi ha al centre; i 4) el percentatge d'alumnat procedent de països en vies de desenvolupament que hi ha al centre (Grané, 2017).

Així doncs, aquesta classificació ha permès concretar una assignació de recursos que fes possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals que pal·liés les desigualtats d'origen i facilités el descobriment i aprofitament de tots els talents de l'alumnat.

Tenint en compte el **principi de subsidiarietat**, que suposa el reconeixement de l'autonomia dels diferents actors implicats en la problemàtica que cal resoldre — principi que implica diàleg i participació de tots en el disseny de les estratègies per assolir els objectius formulats—, es planteja la necessitat que aquesta classificació de la complexitat dels centres i els criteris que la sostenen canviïn i s'adaptin a les necessitats i demandes dels agents que conformen la comunitat educativa.

En les pàgines següents, es reflecteixen les diverses maneres que tenen els països de classificar els centres educatius segons les diferents complexitats, així com els respectius criteris de valoració. Val a dir, però, que aquest treball no aborda en profunditat l'estructura dels diferents sistemes educatius, sinó que més aviat seria un complement al número 36 de la col·lecció 'Documents', *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE*, volum que ha representat una referència per als aspectes contextuals de la majoria de països estudiats en l'informe actual.

Aquest document comparatiu de països i regions de l'OCDE pretén ésser una eina de recollida d'informació que sustenti el manteniment de la classificació dels centres segons la seva complexitat, o bé que permeti incorporar nous criteris de valoració que tinguin en compte el principi d'equitat i cohesió social, tot basant-se en les estratègies que adopten els diferents països i regions estudiats: Gran Bretanya (Anglaterra), Austràlia, Canadà, Estats Units, Finlàndia, França, Itàlia (Llombardia), Països Baixos, Portugal i Xile.

Fonts de consulta

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019). "Els objectius educatius europeus ET2020 a Catalunya", *Quaderns d'Avaluació*, 42, Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/quaderns-avaluacio-42/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Grané, P. (2017). *Informació sobre els indicadors dels centres de màxima complexitat*. Mesa Sectorial de 20 de juliol de 2017. Barcelona: Sindicat Professors de Secundària.

<https://secundaria.info/docu/sectorial:sectorial20072017> [Última consulta: 12 de desembre del 2019].

2. METODOLOGIA I CONSIDERACIONS CONCEPTUALS

2.1. Descripció de l'objectiu de l'estudi

La finalitat principal d'aquest estudi és conèixer les tipologies de classificació dels centres educatius segons la complexitat i els criteris usats pels diferents estats i regions que pertanyen a l'OCDE, és a dir, des d'una perspectiva internacional. Un altre objectiu és categoritzar els territoris escollits a partir de la tipologia de criteris usats per classificar els centres educatius segons la seva complexitat.

2.2. Mètode de recollida de la informació

Tal com s'ha assenyalat en la introducció, aquest document reflecteix l'estat de la qüestió sobre la classificació dels centres educatius segons la complexitat de deu dels territoris que conformen l'OCDE. Per elaborar-lo s'ha portat a terme una revisió documental (fonts secundàries) d'articles científics, anuaris de fundacions privades, documents i llocs web governamentals i d'organismes supranacionals.

2.3. Selecció dels territoris escollits

Els estats i regions recollits a l'informe pertanyen a l'OCDE, és a dir, són territoris desenvolupats i amb alts nivells d'ingressos. Els criteris de selecció d'aquests països han estat: a) la proximitat amb Catalunya; b) que tinguin contextos socioeconòmics similars al català; però també c) la recollida d'informació de diferents regions més meridionals, centrals i d'altres més septentrionals i, finalment, d'algun estat austral. Així, doncs, els països i regions que s'inclouen són els següents: Austràlia, Canadà, Estats Units, Finlàndia, França, Gran Bretanya (Anglaterra), Itàlia (Llombardia), Països Baixos, Portugal i Xile.

2.4. Consideracions conceptuals

Tenint en compte els conceptes que s'aborden al llarg del document, es presenten diverses consideracions de tipus conceptual.

En primer lloc, cal esmentar dues tipologies de sistemes educatius a les quals fa referència aquest volum:

- a) sistemes educatius comprensius;
- b) sistemes educatius diferenciats.

Els sistemes educatius comprensius es caracteritzen per la qualitat del sistema escolar, per tenir una administració de proximitat, un context participatiu i uns bons accessos i una bona continuïtat dels estudiants a la formació escolar. A més, es concreten en la forma o dispositiu d'agrupació escolar d'alumnes (Casal, Garcia i Merino, 2007).

Els sistemes educatius diferenciats es fonamenten en una perspectiva pedagògica basada en la prescripció de "el que hauria ser" i emfatitzen els ajustaments entre l'oferta formativa i els perfils socials; en definitiva, són

sistemes que plantegen un enfocament educatiu basat en el principi de lliure concurrència i del mèrit (Casal, Garcia i Merino, 2007).

En segon lloc, un altre aspecte que s'analitza dels respectius territoris és el nivell de govern des del qual es prenen les decisions educatives. Els diferents models es podrien classificar en 4 categories:

- a) centralitzat;
- b) autònom;
- c) federal o regionalitzat;
- d) municipalitzat.

El model centralitzat està representat per aquells països en què la major part de les competències són a les mans del govern central o, de no ser així, almenys la majoria de la despesa pública en educació és pressupostada i executada pel govern central. El model autònom es basa en el principi de l'autonomia escolar, mentre que el model federal o regionalitzat es caracteritza pel protagonisme dels estats, regions o províncies en què es divideix el país, i que acostumen a ser sobirans en aquesta matèria, deixant a les mans del govern federal unes possibilitats d'intervenció política o financera molt reduïdes. Finalment, en el model municipalitzat són els municipis els qui, d'una manera absolutament predominant, s'ocupen de proveir, organitzar i gestionar l'ensenyament per complir amb els objectius marcats pel govern nacional (Pedró, 2008: 5-6).

Finalment, l'últim concepte a clarificar fa referència a la tipologia d'itinerari del sistema educatiu dels territoris seleccionats:

- a) educació general;
- b) formació basada en la formació professional a l'aula;
- c) formació professional dual (combina l'aula i les pràctiques a l'empresa);
- d) altres models d'itineraris mixtos (Woessmann, 2017).

Fonts de consulta

Casal, J., García, M., & Merino, R. (2007). "Los sistemas educativos comprensivos antes las vías y los itinerarios formativos", *Revista de Educación*, 342, 213-237. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_11.pdf. [Última consulta: 12 de novembre del 2019].

Pedró, F. (2008). *Descentralització i Municipalització de l'educació als països de l'OCDE: tipologia de models i avaluació empírica*. París: CERI-OCDE. [reed. Diputació de Barcelona, 2009] <https://www1.diba.cat/liblioteca/pdf/46495.pdf> [Última consulta: 12 de novembre de 2019].

Woessmann, L. (2017). *Vocational Education in Apprenticeship Systems: Facing the Life-Cycle Trade-offs: Background Report for Finland's Economic Policy Council*. Munich: University of Munich and ifo Institute. https://www.talouspolitiikanarvointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Woessmann_2017.pdf [Última consulta: 12 de novembre de 2019].

3. TAULA-RESUM DE LA COMPARACIÓ ENTRE PAÏSOS

País	Tipologia de sistema educatiu	Tipologia de governança del sistema educatiu	Classificació per tipologia d'itinerari escolar	Criteri de classificació: tipologia / complexitat centre escolar	Classificació: indicadors
Espanya (Catalunya)	Comprensiu	Descentralitzat	Educació general (fins als 15-16 anys)	A Catalunya, per classificar els centres escolars segons complexitat es té en compte: - El nivell d'estudis de la mare (o tutora legal) i del pare (o tutor legal). - El tipus d'ocupació de la mare (o tutora legal) i del pare (o tutor legal). - El percentatge alumnat matriculat de fora d'Espanya. - El percentatge d'alumnat matriculat procedent països en vies desenvolupament.	<ul style="list-style-type: none"> - Complexitat baixa - Complexitat mitjana-baixa - Complexitat mitjana - Complexitat mitjana-alta - Complexitat alta
Gran Bretanya (Anglaterra)	Diferenciat	Centralitzat	Currículum diferenciat o més especialitzat en certes àrees segons la tipologia del centre escolar	Existència de les <i>Education Action Zones</i> (EAZ).	No classificable.
Austràlia	Comprensiu	Descentralitzat/ Federal	Educació general (fins als 17 anys)	A Austràlia no existeix una categorització de centres a partir de la complexitat. Tanmateix, estats com el de Queensland classifiquen els	<ul style="list-style-type: none"> - Aïllament del centre. - Disponibilitat o existència de prou recursos de la comunitat. - Complexitat del context escolar.

				seus centres segons la complexitat.	- Requisits d'organització de la plantilla.
Canadà	Comprensiu	Descentralitzat	Educació general	No s'ha constatat l'existència d'una categorització general de centres a partir de la complexitat per part de l'estat canadenc ni tampoc de les seves províncies o regions.	No classificable.
Estats Units	Comprensiu	Descentralitzat/ Federal	Educació general	La categorització dels centres s'efectua a partir de: - Una prova competencial de llengua i matemàtiques. - Almenys, una altra mesura com ara la seguretat del centre o l'accés a cursos avançats.	<i>Low-performing</i> : el 10% de centres de cada estat segons els índexs de graduació i de competències lingüístiques i matemàtiques.
Finlàndia	Comprensiu	Municipal	Educació general (almenys fins a la fi de l'educació obligatòria)	No existeix una categorització general de centres a partir de la complexitat.	No classificable.
França	Comprensiu-integrat	Centralitzat	Educació general (almenys fins als 15 anys)	Es classifiquen els centres escolars que integren les <i>Zones d'éducation prioritaire</i> (ZEP).	Dins de les ZEP, hi ha tres tipologies de centres: - Aquells que han de sortir gradualment del programa - Centres en una posició mitjana. - Centres amb més dificultats.
Itàlia (Llombardia)	Comprensiu	Centralitzat	Educació general (fins als 14 anys)	No s'ha constatat l'existència d'una categorització general de centres a partir de la complexitat per part de l'estat italià, excepte a la regió de Llombardia.	Qualifiquen la complexitat dels centres de la regió de Llombardia en un interval de 0 a 100. Les diferents dimensions que es tenen en compte per qualificar els centres són: - Les dimensions del centre escolar. - El context territorial del centre.

					- La complexitat del centre.
Països Baixos	Diferenciat	Centralitzat	Itinerari mixt	El rendiment acadèmic de l'escola és el que marca la classificació del centre educatiu.	El rendiment acadèmic pot ser: - Normal - Dèbil - Molt dèbil
Portugal	Comprensiu	Descentralitzat	Educació general	Existència dels Territoris educatius d'Intervenció Prioritària (TEIP).	No classificable.
Xile	Diferenciat	Municipal	Educació general	El sistema de classificació dels centres escolars està basat en característiques socioeconòmiques. Es calcula a partir de tres variables: - La mitjana d'anys d'escolarització de la mare. - La mitjana d'anys d'escolarització del pare. - La mitjana d'ingressos mensuals de la llar.	La situació socioeconòmica dels centres pot ser: - Baixa - Mitjana-baixa - Mitjana - Mitjana-alta - Alta

3.1. Regne Unit (Anglaterra)

L'educació al Regne Unit és obligatòria dels 5 als 16 anys. Es promou la participació activa en els primers anys de vida de l'infant (etapa d'educació infantil) i també passats els setze (educació post-secundària i terciària). Es troben diferències en el funcionament i l'organització del sistema educatiu entre les quatre nacions que constitueixen el Regne Unit (Anglaterra, Gal·les, Irlanda del Nord i Escòcia), ja que la competència educativa recau en els governs de cada una d'aquestes nacions (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016).

Més enllà de la classificació per titularitat (pública/privada), a Anglaterra, tots els infants entre els 5 i els 16 anys tenen el dret d'estar escolaritzats gratuïtament en una escola estatal. Aquestes escoles reben finançament a través de les autoritats locals o del seu govern. Les més comunes són:

- *Community Schools*: en diverses ocasions són denominades *local authority maintained schools*—no estan influenciades per negocis o grups religiosos— i segueixen el currículum nacional.
- *Foundation Schools and Voluntary Schools*: estan finançades per les autoritats locals, però tenen més llibertat per canviar la manera com imparteixen el currículum. A vegades reben el suport de grups religiosos.
- *Academies and Free Schools*: estan dirigides per *not-for-profit academy trusts*, són independents de les autoritats locals, tenen més llibertat per canviar el funcionament de l'ensenyament i també poden seguir un currículum diferent. Dins d'aquesta tipologia, hi ha les *City Technology Colleges*, les quals emfatitzen l'ensenyament de la ciència i la tecnologia.
- *Grammar Schools*: poden ser dirigides per l'autoritat local, una fundació o bé una *Academy trust*. Aquests centres poden seleccionar el seu alumnat segons el seu coneixement o les habilitats acadèmiques. L'alumnat ha de passar un test per accedir a l'escola.

En la classificació anterior no s'inclouen les escoles privades (també conegudes com *Independent Schools*), les quals cobren taxes en comptes de ser finançades pel govern. L'alumnat i l'escola no han de seguir el currículum nacional. Totes les escoles privades han d'estar registrades i són inspeccionades regularment (UK Government, 2019).

L'absència de cap altre nivell de governança local va facilitar una política educativa centralitzada, atès que no existia un mecanisme formal de mediació, discussió o resistència des dels organismes locals (Morrison, 1994: 415). Anglaterra aposta per un sistema amb un currículum diferenciat segons la tipologia de centre escolar al qual es cursen els estudis.

Hi ha grans diferències en la participació en l'educació superior d'institucions de renom, d'acord amb la tipologia d'institució educativa a la qual s'ha assistit prèviament. Les bretxes o diferències són més grans en funció de si els centres educatius han exercit processos de *selectivitat* de l'alumnat o no: els alumnes que han assistit a les *selective state schools* tenen un 40% més de possibilitats

d'entrar a la universitat i un 30% més d'estudiar a institucions superiors amb un major renom que no pas l'alumnat que ha assistit a les *non-selective state school* (Crawford, 2014: 9). Així doncs, el fet que diferent tipus d'alumnat assisteixi a diferents tipus d'escoles juga un rol important per entendre aquestes diferències de participació.

Seguint una dinàmica similar a la dels Estats Units, el 1967 es va publicar a la Gran Bretanya l'Informe Plowden, encarregat pel Ministeri d'Educació, que inclou recomanacions com ara l'establiment de mesures de *discriminació positiva*, el treball en xarxa i la implicació de la comunitat en la millora de les escoles desfavorides. Com a resultat d'aquest informe i de les seves recomanacions, es creen les àrees d'educació prioritària (EPA) que, amb un enfocament comunitari i amb la col·laboració de diverses agències públiques i departaments governamentals, desenvolupen un pla pilot en quatre territoris del país i que inclouen, entre d'altres, incentius salarials al professorat, programes de suport lingüístic per a alumnes immigrants i centres d'orientació per a famílies (Power, 2008). L'objectiu d'aquest programa era poder compensar des de l'escola aquelles desigualtats socials originades per raons econòmiques, culturals o ètniques, amb el convenciment que la provisió de recursos addicionals a les escoles en pitjors condicions ajudaria a equilibrar les desigualtats socials. Durant l'etapa de govern de Thatcher i Major, els principis de les polítiques afirmatives i la idea de la discriminació pateixen una gran pressió (fins al punt de desaparèixer pràcticament) (Karsten, 2006).

Tanmateix, a finals dels anys noranta, i de la mà del nou laborisme, les polítiques compensatòries amb un enfocament territorial tornen a guanyar centralitat. Es reprèn l'enfocament territorial amb les *Education Action Zones* (EAZ) i el programa *Excellence in Cities*, que modifiquen l'enfocament comunitari original per una nova lògica basada en les aliances publico-privades dirigides a augmentar els resultats d'aprenentatge i a diversificar l'oferta educativa (Kendall, 2005, p. 26). Amb tot, les evidències presenten resultats heterogenis, amb alguns efectes positius modestos (Machin, McNally, i Meghir, 2007: 365) però relativament desiguals (Antoniou, Dyson, i Raffo, 2012: 24).

Fonts de consulta

Antoniou, L., Dyson., & Raffo, C. (2012). "Policy Interventions to Reduce Educational Inequalities. The Case of England, 1997-2010", a Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. i Rochex, J.Y. (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan, 23-51.

https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9780230358652_2

[Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE*. Documents, 36. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/colleccio_documents/36-estructura-10-sistemes/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Crawford, C. (2014). *The link between secondary school characteristics and university participation and outcomes*. Warwick: Institute for Fiscal Studies. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:63549> [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Karsten, S. (2006). "Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA". *Comparative education*, 42(2), 261-282. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060600628694> [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Kendall, L. (2005). *Excellence in cities: The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. National Foundation for Educational Research. Research Report RR675B. <https://www.nfer.ac.uk/publications/EIC14/EIC14.pdf> [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Machin, S., McNally, S., & Meghir, C. (2007). *Resources and Standards in Urban Schools*. Londres: Centre for the Economics of Education. [*Journal of Human Capital*, 4(4), 2010, 365-393]. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/658634?seq=1> [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Morrisson, K. (1994). "Centralism and the Education Market: why emulate the United Kingdom?". *European Journal of Education*, 29(4), 415-424. <https://www.jstor.org/stable/1503850?seq=1> [Última consulta: 16 de desembre del 2019].

Power, S. (2008). "How should we respond to the continuing failure of compensatory education". *Orbis Scholae*, 2(2), 19-38. https://www.researchgate.net/publication/267956021_How_should_we_respond_to_the_continuing_failure_of_compensatory_education [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

UK Government (2019). Types of school. <https://www.gov.uk/types-of-school> [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

3.2. Austràlia

El sistema educatiu australià és competència del govern federal, a excepció del disseny de la política educativa en les etapes d'educació primària i secundària, la qual és competència dels sis estats i dels dos territoris (Territori de la Capital Australiana i Territori del Nord) en què s'organitza la Commonwealth Australiana. L'educació obligatòria té una estructura similar a tot el país, amb algunes petites variacions depenent de l'estat o del territori. El govern federal s'encarrega de coordinar l'ensenyament i dona les orientacions del currículum nacional. El sistema australià de titulacions compta amb tretze títols vinculats a una sèrie de requisits acadèmics, regulats per l'*Australian Qualification Network* (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016: 18). També cal esmentar que la majoria d'iniciatives federals s'originen al Departament d'Educació, Ciència i Formació. Cada estat i territori té el seu propi Ministeri d'Educació, el qual és responsable d'ajustar les qualificacions del professorat, establir estàndards, monitoritzar estadístiques i recollir impostos o taxes (Lykins & Heyneman, 2008: 8).

Austràlia té un sistema dual d'escoles: hi ha escoles religioses i escoles nacionals controlades pel govern. El sistema australià podria ser considerat comprensiu fins als 16 anys, posa l'èmfasi en l'aprenentatge i en el benestar de l'alumnat en situacions de desavantatge per fomentar unes bones transicions al llarg de tot el sistema educatiu, al mercat laboral i a la participació en la vida comunitària (OCDE, 2013).

Com s'ha anotat en la taula inicial, el govern australià no classifica els centres segons la seva complexitat tal com ho fa Catalunya. Tanmateix, segons l'Estat austral, les escoles rurals (amb majors proporcions d'estudiants aborígens) són menys desitjades, tant per atraure alumnat com per atraure i retenir professorat (Michaelson, 2006: 54). És per això que les escoles rurals i aquelles situades en zones aïllades tenen un repte significatiu per atraure i retenir professorat amb habilitats i experiència. Com a resultat, i a tall d'exemple, el Departament d'Educació de Queensland (2004) va dissenyar un sistema d'incentius —*Remote Area Incentives Scheme*— articulats per donar suport al professorat que entoma oportunitats en llocs aïllats. Aquests beneficis inclouen pagaments en metàl·lic o prioritats en les sol·licituds de canvi d'escola. Aquest esquema classifica cada escola estatal de Queensland amb una puntuació determinada tenint en compte quatre factors:

- L'aïllament: es calcula segons la distància des de Brisbane, Toowoomba, o localitats costaneres amb una població d'almenys 8.000 persones, fins a la localització del centre escolar.
- La disponibilitat o existència de prou recursos de la comunitat: es calcula segons la distància i la grandària dels principals serveis.
- La complexitat del context escolar: es basa en la "informació del districte".
- Els requisits d'organització de la plantilla.

Ara bé, per acabar de descriure el cas australià, el que acostuma a indicar el nivell de complexitat d'una escola és el percentatge d'alumnat d'origen indígena matriculat a l'escola.

Fonts de consulta

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE*. Documents, 36. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/colleccio_documents/36-estructura-10-sistemes/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Departament d'Educació de Queensland (2004). *Education Queensland guidelines: Teacher transfer*. Brisbane: Queensland Government.

<https://www.qtu.asn.au/application/files/3115/5917/4780/teacher-transfer-guidelines2019.pdf> [Última consulta: 19 de novembre de 2019].

Lykins, C.R., & Heyneman, S.P. (2008). *The Federal Role in Education: Lessons from Australia, Germany, and Canada*. Nashville: Vanderbilt University.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503899.pdf> [Última consulta: 19 de novembre de 2019].

Michaelson, M.T. (2006). "A Measure of the Strength of the Relationship between the Indigeneity and Desirability of Queensland State Schools". *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 54-60.

<https://www.cambridge.org/core/journals/australian-journal-of-indigenous-education/article/measure-of-the-strength-of-the-relationship-between-the-indigeneity-and-desirability-of-queensland-state-schools/A009F92DFC2E86F89B7C5D90EE1F2C83> [Última consulta: 19 de novembre de 2019].

OCDE (2013). *Education policy Outlook: Australia*. París: OECD Publications.

<https://www.oecd.org/australia/highlightsaustralia.htm> [Última consulta: 13 de desembre de 2019].

3.3. Canadà

El sistema educatiu de Canadà és considerat un dels més avançats i prestigiosos del món. En les darreres edicions del *Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants* (PISA, per les seves sigles en anglès) ha obtingut uns resultats semblants als països occidentals amb millor puntuació en les competències de comprensió lectora, matemàtiques i ciències (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016).

El Canadà té centres educatius públics i privats i inverteix un 5,3% del seu PIB en educació (en dades del 2011 del Banc Mundial, 2019).

L'any 1982 es va insistir en la total transferència de les competències educatives a les diferents províncies de l'estat, com ja es recollia a la *British North America Act* (també coneguda com a *Constitutional Act* el 1867) (Ghosh, 2004). De fet, Canadà és l'únic país occidental sense cap oficina federal ni cap política nacional en educació. El país està organitzat en deu províncies, amb un sistema totalment descentralitzat en què cada província té la seva autonomia. Tot i aquest enorme grau de descentralització i d'autonomia de les províncies, el *Council of Ministers of Education in Canada* garanteix la cooperació a l'hora de definir estratègies educatives comunes (Ghosh, 2004). El govern federal pot influir en les polítiques educatives a través de reformes constitucionals i amb l'establiment de diferents programes orientats, per exemple, a la preservació del bilingüisme.

Respecte a l'itinerari acadèmic, tot i les diferències que hi ha entre les deu províncies, l'educació obligatòria s'inicia als 6 anys, quan es cursa el període corresponent a l'educació primària que dura fins als 10 o 12 anys (dependent de la província), que és quan s'inicia l'educació secundària, que s'acaba als 16 o als 18 anys. En aquesta darrera etapa s'imparteixen assignatures genèriques i l'ensenyament es va especialitzant, de manera els estudiants es poden integrar en programes acadèmics que permetin optar a institucions d'educació superior o a cursos més vocacionals que permetin la integració al mercat laboral.

Així doncs, i com a Finlàndia, l'enorme descentralització i els principis d'equitat són les principals característiques del sistema educatiu canadenc, juntament amb l'esforç per preservar la diversitat cultural i, en alguns casos, lingüística dels diferents territoris (The Alberta Teacher's Association, 2017: 22).

Sota aquest model organitzatiu, les diferents províncies del Canadà es divideixen en 'districtes escolars', que són regions en què tots els centres d'educació primària i secundària estan regulats per una mateixa junta. En un gran nucli urbà, un districte és responsable de tots els centres de la ciutat, mentre que en nuclis urbans més petits, un únic districte pot ser responsable dels centres educatius de tot el nucli i fins i tot de petites ciutats veïnes. Les diferents institucions governamentals de les províncies són les que financen econòmicament els seus districtes i ho fan a través de la imposició d'impostos o taxes a la ciutadania i també a través d'un finançament federal, amb l'objectiu de minimitzar les diferències de recaptació que puguin existir entre províncies amb diferent nivell socioeconòmic. Variables com el nombre d'alumnes o les necessitats especials

que puguin presentar determinen el finançament dels districtes per part dels governs provincials.

Per tant, la funció d'assegurar l'òptim funcionament dels centres educatius recau en els districtes, i aquests ho fan de manera coordinada amb els diferents centres del seu domini, impulsant les reformes pedagògiques que permetin a l'alumnat canadenc posicionar-se entre els països amb un millor rendiment acadèmic, prenent com a referència l'informe de les proves PISA (Ghosh, 2004: 543). És precisament aquesta diversitat estratègica la que fa difícil establir un patró comú de classificació i determinació del grau de complexitat dels centres educatius a les diferents províncies del Canadà, tal com es fa a Catalunya. Tot i això, sí que cal remarcar que el sistema educatiu canadenc afronta les possibles causes de la complexitat educativa de manera preventiva, garantint la integració de l'alumnat de procedència estrangera a través de diferents plans d'acollida i d'una distribució pressupostària dels governs provincials als diferents districtes escolars segons les seves necessitats. Com ja s'ha comentat, a Catalunya els principals criteris establerts per definir la complexitat dels centres educatius són la formació acadèmica, la professió i la procedència dels progenitors, i és precisament la integració de la població migrant al sistema educatiu català un dels seus principals punts forts.

Canadà és un país amb una elevada població immigrant, fins al punt d'ésser aquest flux migratori la principal font de creixement demogràfic i una de les principals fonts de creixement econòmic del país. Perquè això sigui possible, les diferents províncies de Canadà i el seus serveis educatius posen a disposició de l'alumnat estranger diferents programes d'integració, com per exemple les *classes d'accueil* per a nous nadius o els cursos de francès als *Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants* (COFI) per a persones adultes, al Quebec. És especialment interessant pel seu paral·lelisme amb Catalunya el cas de la província del Quebec, on aquests projectes d'acollida se sumen a aquells destinats a l'aprenentatge de la llengua francesa (Mc Andrew i Rossell, 2000: 265), amb l'objectiu de preservar el patrimoni cultural del territori.

Fonts de consulta

Banc Mundial (2019). *The World Bank. Data Catalog World Development Indicators*.

<https://datacatalog.worldbank.org/dataset/world-development-indicators> [Última consulta: 7 de gener de 2020].

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE*. Documents, 36. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/colleccio_documents/36-estructura-10-sistemes/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Ghosh, R. (2004). "Public Education and Multicultural Policy in Canada: The Special Case of Quebec". *International Review of Education*, 50(5-6), 543-566.

<https://www.jstor.org/stable/4151617?seq=1> [Última consulta: 7 de gener del 2020].

Mc Andrew, M., & Rossell, J. (2000). "Immigración y educación intercultural en Québec: programas y debates". *Revista Española de Educación Comparada*, 6 (2000), 259-283. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7301> [Última consulta: 7 de gener del 2020].

The Alberta Teacher's Association (2017). *The Canadian School Leader: Global Forces and Future Prospects*. Alberta, Calgary: The Alberta Teacher's Association.
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-13%20Canadian%20School%20Leader.pdf> [Última consulta: 7 de gener del 2020].

3.4. Estats Units

Des dels inicis històrics de l'educació pública i gratuïta als Estats Units al segle XVIII, els diferents estats han tingut la competència de gestió educativa a l'educació primària i secundària (Thattai, 2001). Els estats, de manera independent, administren els recursos directament a nivell de centre o de districte educatiu. L'estructura de l'ensenyament és lleugerament variable segons de quin estat es tracti, però tots segueixen el patró de K12 (12 anys d'educació obligatòria entre l'edat de 6 i 18 anys) (Annual Reports Program, 2012). Tot i aquestes lleugeres diferències, es podria considerar que l'estatunidenc és un sistema comprensiu.

A la dècada dels anys 1960, però, el govern federal va introduir la idea de discriminació positiva amb el *Title I* de l'*Elementary and Secondary Education Act*, tot dins del marc de la "guerra a la pobresa" del president Johnson. Amb aquesta iniciativa es buscava categoritzar de manera centralista aquells centres amb un alumnat amb baix nivell econòmic i les *target minorities* (Karsten, 2006). Aquestes actuacions, però, tot i tenir el focus en els centres educatius, s'han anat produint de manera tan descontextualitzada que les avaluacions i correccions federals les descriuen com a molt limitades i, en determinats casos, com a contraproductes (Carter, 1983).

L'any 2002, l'administració Bush va readaptar l'*Elementary and Secondary Education Act* amb el polèmic *No Child Left Behind Act* (Andrew, n/sd). Amb aquesta reforma es posava el focus directament en l'alumnat, permetent una total llibertat a les famílies per poder canviar de centre quan aquest mostra nivells baixos d'assoliment acadèmic, que s'avalua amb proves estandarditzades a nivell d'estat. Des del 2015, el pla vigent és l'*Every Student Succeeds Act* (Andrew, 2015), introduït per l'administració Obama, que manté les proves estandarditzades anuals però retorna moltes competències als estats (inclòs el disseny de les proves estandarditzades). L'*U.S. Department of Education* classifica com a baix rendiment el 10% de centres de cada estat amb les pitjors dades de graduació i de resultats de competències lingüístiques i matemàtiques a les proves estandarditzades.

Fonts de consulta

Andrew, J.D. (2015). *No Child Left Behind Comes to an End With the Passage of the Every Student Succeeds Act*. Understood (blog).
<https://www.understood.org/~link.aspx?id=9FD1E3448BA44613ABD9CBABB4DD1D82&z=z> [Última consulta: 14 de novembre de 2019]

Andrew, J.D. (n/sd). *No Child Left Behind (NCLB): What You Need to Know*. Basics About Your Child's Rights. Understood (blog).
<https://www.understood.org/en/school-learning/your-childs-rights/basics-about-childs-rights/no-child-left-behind-nclb-what-you-need-to-know> [Última consulta: 14 de novembre de 2019]

Annual Reports Program (2012). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

<https://nces.ed.gov/pubsearch/getpubcats.asp?sid=091> [Última consulta: 14 de novembre de 2019]

Carter, L.F. (1983) *A study of compensatory and elementary education: the sustaining effects study*, Washington, DC, Department of Education, Office of Program Evaluation. <https://catalog.hathitrust.org/Record/003443111>
[Última consulta: 14 de novembre 2019]

Karsten, S. (2006). "Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA". *Comparative education*, 42(2), 261-282.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060600628694> [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

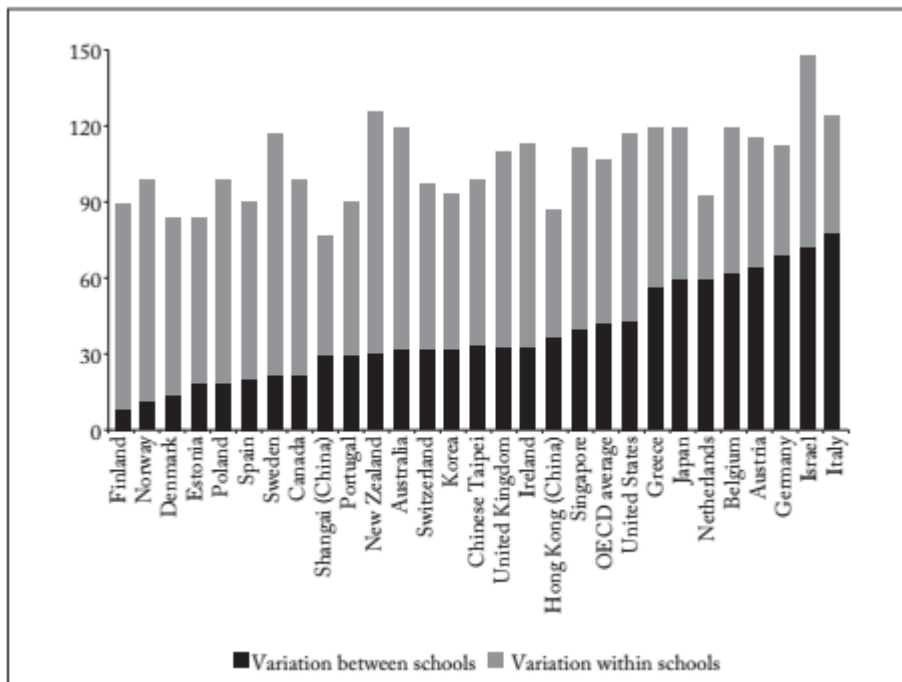
Thattai, D. (2001). *A history of public education in the United States*. Association for India's Development. Cincinnati Chapter.
https://www.academia.edu/5177440/A_history_of_public_education_in_the_United_States [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

3.5. Finlàndia

El sistema educatiu de Finlàndia ha aconseguit seguir relativament immune a la globalització i als mecanismes del mercat, basats en models educatius competitius entre estudiants, escoles i nacions, mitjançant proves estandarditzades de rendició de comptes i sovint responsabilitzant el professorat del rendiment de l'alumnat. La política educativa del sistema finlandès està estretament lligada amb altres polítiques socials promogudes per aquest estat (Moreira, 2017; & Sahlberg, 2011). El sistema educatiu finès és gairebé tot públic (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016).

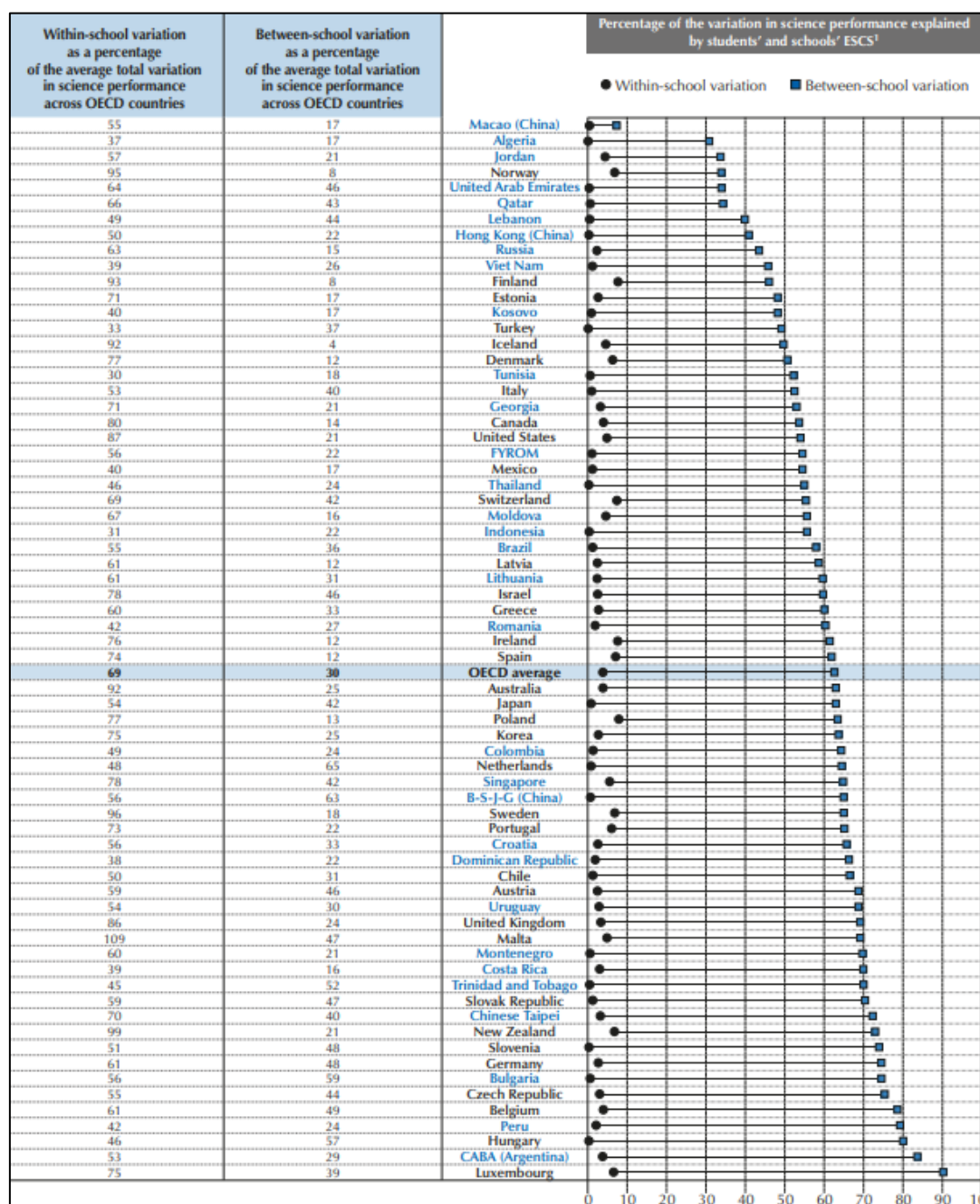
Aquest fet, juntament amb el gran rendiment obtingut tradicionalment a les proves internacionals PISA, ha convertit Finlàndia en un mirall per a molts sistemes educatius (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005). L'excel·lència del sistema educatiu finlandès ha estat afavorida per una remarcable homogeneïtat de rendiment “en” i “entre” escoles. D'acord amb l'OCDE (2010, 2018) pocs països tenen tan poca variació de resultats entre escoles, així com també es mostren variacions mínimes entre els estudiants que puntuen menys i aquells/es que puntuen més en una mateixa escola (vegeu el **gràfic 3.1** i el **gràfic 3.2**).

Gràfic 3.1 – Variança dins i entre escoles de Finlàndia en el rendiment de la comprensió lectora. PISA 2009



Font: Adaptat de Sahlberg (2011).

Gràfic 3.2 – Diferències de rendiment entre i dintre de les escoles explicat per l'estatus econòmic dels estudiants i les escoles a Finlàndia. PISA 2015



Font: Adaptat d'OCDE (2018).

En aquest sentit, s'observa que els centres educatius de Finlàndia són capaços d'assegurar l'aprenentatge de tot l'alumnat amb majors garanties que no pas altres països que tenen puntuacions properes a la mitjana dels països de l'OCDE.

Per aconseguir reduir aquestes diferències, Finlàndia va decidir abolir el *tracking*¹ en la seva educació general a mitjan dels anys 1980, apostant per un sistema de tipus comprensiu i no diferenciat fins a l'acabament de l'etapa d'educació obligatòria. Com a resultat, les disparitats de resultats entre rendiment escolar alt i baix van començar a reduir-se. Des de llavors, independentment dels seus interessos o habilitats, tot l'alumnat estudia les mateixes matèries del currículum comú a la mateixa aula, a diferència del passat, quan s'establien tres nivells diferenciats (assignats a l'alumnat d'acord amb el rendiment previ en aquelles disciplines i sovint tenint en compte la influència dels pares).

Com que l'equitat és un concepte bàsic del sistema educatiu finès, aquest estat nòrdic considera contraproductiu la classificació dels centres segons la complexitat. Dit això, no es descarta que, ates que les competències educatives estan transferides al diferents municipis del país, algun d'ells estableixi determinats criteris per identificar la complexitat dels centres del seu domini.

Fonts de consulta

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005). *El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia. Breus apunts sobre el sistema educatiu finlandès i català*. Documents, 4. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/colleccio_documents/04_-_el_sistema_educatiu_finlandes_vist_des_de_finlandia/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE*. Documents, 36. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/colleccio_documents/36-estructura-10-sistemes/ [Última consulta: 19 de desembre del 2019].

Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya". *The American Economic Review*, 101(5), 1739-1774.

<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.101.5.1739> [Última consulta: 13 de novembre].

Moreira, R. (2017). "The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education". *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 802-825. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227040> [Última consulta: 13 de novembre de 2019].

OCDE (2010). *Education at a glance. 2010 OECD Indicators*. París: OECD.

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm> [Última consulta: 13 de novembre del 2019].

¹ Entès com la pràctica de separació de grups per rendiment, o també com a diferenciació curricular (Duflo, Dupas, & Kremer, 2011).

OCDE (2016). *PISA Results 2015. Excellence through Equity. Giving every Student the opportunity to succeed*. París: OECD.

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1579692664&id=id&accname=quest&checksum=5A488B7E3EC74C262B5F39734EC4D9E2> [Última consulta: 13 de novembre del 2019]

OCDE (2018). *PISA 2015. PISA Results in focus*. París: OECD.

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

[Última consulta: 13 de novembre del 2019].

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College.

https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=6slcBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=U-WxXrY7BW&sig=NNldpVUpKLn7J5stuGhEnbjQyGc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [Última consulta: 12 de novembre de 2019].

3.6. França

El sistema educatiu francès és conegut pel seu centralisme, la seva uniformitat i laïcitat, així com per l'alta regulació que exerceix el Ministeri d'Educació. És un sistema comprensiu fins als 15 anys. Un cop finalitzada l'etapa de l'educació obligatòria, el sistema educatiu postobligatori estableix sis itineraris diferents (Comissió Europea, 2019).

Com es pot observar a la "Taula-resum de la comparació entre països", França planteja la creació de Zones d'Educació Prioritària (ZEP). Tal com recullen Bonal i Pagès (2019: 403), aquesta política representa una de les primeres formulacions orientades a la territorialització de les polítiques educatives i a la diversificació de l'oferta en un país amb tradició política i administrativa altament centralitzada. La formulació d'aquesta política estava pensada per fer una intervenció sobre el territori més enllà dels grups i les poblacions, amb l'objectiu d'aplicar "mesures de discriminació positiva per corregir les desigualtats" (Rochex, 2012: 94).

Per establir els criteris de classificació i intervenció, les ZEP han de complir un conjunt de criteris "interns" (escolars) i "externs" (territorials) (Karsten, 2006: 267). Per una banda, els criteris interns que es tenen en compte són el nombre d'alumnes no parlants de llengua francesa (criteri que es va eliminar ja fa anys); el percentatge d'alumnat enrederit (rendiment acadèmic) al començament de l'educació secundària; el percentatge o l'índex de repetició escolar; i el percentatge d'abandonament prematur dels estudis.

Per altra banda, els criteris externs es considera que estan associats amb les característiques socioeconòmiques de la zona i són el nombre de desocupats i/o treballadors amb feines manuals, el nombre de famílies amb nivells educatius baixos; les famílies amb un gran nombre de fills. A més a més, cada àrea o zona ha d'entregar un pla d'acció que mostri el professorat que hi ha involucrat en diferents aliances i els agents de fora de l'entorn escolar que hi participen (en alguns casos, els progenitors també hi estan involucrats).

Quan es buscava contractar docents per a aquests projectes, es requerien habilitats especials i, a més, el professorat que s'implicava en escoles amb majors dificultats era més ben pagat. Així mateix, dins dels ZEP, s'impulsaven programes d'educació compensatòria (per millorar la comprensió escrita i l'expressió escrita). També es van posar en marxa programes d'activació per abordar les necessitats de la població juvenil, tant nativa com procedent de diferents ètnies i minories (Karsten, 2006: 267).

Les polítiques associades a aquests programes han estat l'augment de recursos humans i financers per a les escoles ZEP (amb autonomia en la distribució de recursos), així com la reducció de ràtios i l'establiment d'incentius salarials i de promoció en la carrera docent amb l'objectiu d'atraure i retenir el professorat més bo (OCDE, 2012).

Al llarg dels anys, les zones d'educació prioritària ZEP s'han desenvolupat i han evolucionat, passant per períodes d'estancament o per etapes de més centralitat

i revitalització, ja sigui sota governs socialdemòcrates com més conservadors (Rochex, 2012: 95). En l'etapa 2006-2007 es va introduir una diferenciació en tres àmbits per tal d'atendre a les escoles amb més dificultats dins del programa: a) escoles que han de sortir gradualment del programa; b) les escoles en una posició mitjana; c) els centres amb més dificultats (Rochex, 2012).

Els centres amb més dificultats s'inclouen en el que es denomina les "xarxes d'ambició per a l'èxit" (*Réseaux Ambition Réussite*) i són proveïts de més recursos, d'un finançament addicional per a professorat complementari (90%) i incentius (8%) (OCDE, 2012). En paral·lel, es comencen a prioritzar les intervencions focalitzades en els alumnes de manera individual, substituint l'acció en les zones o les escoles, i es promouen mesures com la possibilitat de promoure els millors alumnes de les ZEP a escoles de més prestigi (Rochex, 2012: 99). Aquestes mesures trenquen l'enfocament territorial de la política educativa i fan prevaldre principis d'excel·lència per sobre dels d'equitat (Bonal i Pagès, 2019: 404).

Fonts de consulta

Bonal, X., & Pagès, M. (2019). *Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits: anàlisi i propostes*, Barcelona: Fundació Bofill, Anuari 2018. <https://www.fbofill.cat/publicacions/les-politiques-educatives-datencio-als-centres-escolars-socialment-desafavorits-analisi> [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

Karsten, S. (2006). "Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA". *Comparative education*, 42(2), 261-282. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060600628694> [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

OCDE (2012). *Equity and quality in education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

Rochex, J. Y. (2012). "Twenty-five years of priority education policy in France: Dubious specificity and disappointing results" a M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger i J-Y Rochex (eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan, 93-123. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230358652_4 [Última consulta: 14 de novembre de 2019].

Comissió Europea (2019). *France. Organisation of the Education System and of its Structure*. Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/organisation-education-system-and-its-structure_en [Última consulta: 13 de desembre de 2019].

3.7. Itàlia (Llombardia)

Itàlia compta amb un sistema educatiu comprensiu que té una estructura molt similar a la portuguesa o l'espanyola, però amb un caire més centralitzat. L'educació és obligatòria fins als 16 anys i a l'edat de 14 és quan es tria un itinerari més acadèmic o més tècnic. L'entrada a l'educació terciària, però, es dona un any més tard (als 19 anys), tant per a la universitat com per als estudis tècnics superiors (Comissió Europea, 2019).

Els indicadors educatius italians es troben entre els més mal valorats de la Unió Europea i l'OCDE: la inversió pública en educació correspon a un 3,9% del PIB, (mentre que la mitjana europea és el 4,7%), els valors d'abandonament escolar prematur italians són elevats (14,5%).

El govern central té les competències exclusives d'organització general del sistema educatiu (com els llinars acadèmics avaluable, els recursos humans dels centres educatius o l'administració dels recursos econòmics) (Comissió Europea, 2019).

El govern compta també amb oficines regionals que assegurin el correcte funcionament administratiu a cada regió, tot i que la normativa en educació formal està unificada. Els governs regionals comparteixen competències amb el govern central pel que fa a sectors educatius concrets, com l'educació 0-3, el calendari escolar, la distribució de centres al territori o l'accés a l'educació terciària. En canvi, els governs regionals sí que tenen la competència en exclusiva en l'itinerari tècnic de l'educació secundària (és a dir, la formació professional i vocacional no superior).

A nivell de centre, sí que es dona una gran autonomia. Cada centre, en el seu projecte educatiu, té poder de decisió en aspectes importants com la definició del currículum, el ventall d'oferta educativa o l'organització d'agrupacions d'alumnes i horaris lectius.

El govern italià no estableix una categorització clara dels centres educatius segons la seva complexitat. No obstant això, la regió de Llombardia sí que utilitza diferents criteris per classificar la complexitat dels seus centres educatius en un interval de 0 a 100. Aquests criteris o variables són (Departament d'Educació de Llombardia, 2019):

- La dimensió del centre escolar (nombre d'alumnes i de docents): 42 punts.
- El context territorial (presència de més de 20 alumnes nòmades, zona amb forts processos migratoris o zona muntanyosa o rural): 8 punts.
- La complexitat (nombre d'alumnat amb NESE, nivell/s educatius del centre escolar, tipologia de centre: liceu professional, institut tècnic o escola d'educació especial): 50 punts.

Fonts de consulta

Comissió Europea (2019). *Italy Overview..* Brussel·les: Eurydice. EACEA National Policies Platform. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en [Última consulta: 18 de novembre de 2019].

Departament d'Educació de Llombardia (2019). *Criteri fasce di complessità delle istituzioni scolastiche a.s. 2018/2019 e a.s. 2019/2020.* Milà: Departament d'Educació de Llombardia. <https://www.uilscuola.lombardia.it/images/Criteri%20Fasce%20a.s.%202018-19.pdf> [Última consulta: 19 de novembre de 2019].

7.8. Països Baixos

La major part de la responsabilitat del sistema educatiu holandès recau en l'Estat, específicament en el Ministeri d'Educació, Cultura i Ciència, així com en la Secretaria del mateix Ministeri. Aquests organismes són els responsables d'establir els requisits per a cadascun dels diferents nivells educatius (incloent-hi l'educació per a adults). També estableixen el marc legal sota el qual les escoles haurien de funcionar. No hi ha un currículum nacional, però el Ministeri sí que estableix objectius i metes que les escoles holandeses haurien d'assolir (Comissió Europea, 2019).

A la "Taula-resum de la comparació entre països" es reflecteix que la classificació dels centres educatius als Països Baixos —més enllà de la titularitat— es fa a partir del rendiment acadèmic de les diferents escoles. Bàsicament, es classifiquen en tres grans grups: les de rendiment "normal" (*Satisfactory*), les de rendiment "dèbil" (*Weak*), i "molt dèbil" (*Very weak*). Les escoles categoritzades com a "dèbils" o "molt dèbils" reben un seguiment més intens per part de la Inspecció, i aquelles classificades com a "molt dèbils" hauran de millorar en un període de dos anys o bé tancar. Durant aquests dos anys, la Inspecció treballa conjuntament amb els corresponents equips directius tot monitoritzant l'impacte de les seves recomanacions. Per tant, el rol dels inspectors és també el de la supervisió, no únicament el d'assessorament. A més d'aquesta intervenció, a les escoles categoritzades com a "dèbils" se'ls proporciona assessorament, majoritàriament finançat pel Ministeri d'Educació i Cultura i dut a terme per organitzacions no públiques (Education Inspectorate, 2012).

Basant-se en diversos indicadors (*outputs*), la Inspecció d'Educació avalua el risc de les escoles que no aconseguen uns nivells mínims d'assoliment acadèmic. Això significa que posa el focus en indicadors de resultats, en detriment del procés d'aprenentatge de l'alumnat que pugui assistir a les aules holandeses. Així mateix, es minimitza la intervenció en escoles que assolixen els corresponents estàndards acadèmics, tot salvaguardant-ne l'autonomia (Education Inspectorate, 2012).

Les intervencions del Ministeri i la Inspecció d'Educació estan basades en una política lineal: X (poca intensitat o mètodes d'ensenyament ineficaços en àrees com les matemàtiques i l'anglès) porta a Y (un rendiment acadèmic baix). En la pràctica, el nexa entre X-Y és només part de la dinàmica que està sent influenciada per aquesta tipologia d'intervencions (Van Twist et al., 2013).

Com que les escoles categoritzades com a "dèbils" en ciutats holandeses tendeixen a presentar altes proporcions d'estudiants migrats de primera i/o segona generació, el govern s'ha decantat per una avaluació basada en els resultats. Així doncs, el finançament d'una escola depèn dels resultats dels centres escolars, com les notes i el nombre d'alumnat graduat. Aquesta estratègia de concentració de recursos en les escoles classificades com a "molt dèbils" facilita garantir totalment l'autonomia a totes les altres escoles i, a la vegada, mantenir el focus en les escoles més necessitades pot ésser interpretat com una manera de reduir-ne la complexitat (Van Twist et al., 2013).

Tradicionalment, la posició de la Inspecció ha anat canviant i ha passat d'ésser una figura avaluadora i assessoradora a dur a terme una avaluació merament qualitativa. En la mesura del possible, les escoles són avaluades mitjançant la rendició de comptes de resultats tangibles (notes de l'alumnat i nombre d'alumnat graduat) (Van Twist et al., 2013).

Nota: Característiques de les escoles molt dèbils (Very weak Schools)

Són escoles localitzades en contextos sociogeogràfics en què els nivells d'educació dels progenitors de l'alumnat són tradicionalment baixos. El nivell d'estudis dels pares i mares —per diferents raons— és un dels majors predictors dels resultats escolars dels infants. Les escoles que operen en àrees amb una població que té poc nivell d'estudis necessiten, per tant, invertir més en la qualitat de l'educació per poder assegurar uns nivells similars d'assoliment al de les escoles situades en àrees que tenen nivells més alts d'educació. Més enllà d'això, aquesta tipologia de centre escolar es caracteritza perquè:

- Tenen una bona proporció d'alumnat que necessita una atenció extra o que pateix un endarreriment en el seu desenvolupament educatiu. Aquest fet pot no ser únicament una causa directa de les notes més baixes de l'alumnat, però pot tenir també un impacte negatiu en l'educació de la resta d'infants que es trobin a la mateixa aula.
- Tendeixen a ser escoles amb relativament pocs estudiants i, consegüentment, amb menys personal docent. Això provoca que l'escola sigui més sensible als factors o canvis externs, com ara un increment en el nombre d'alumnat que necessita més atenció, una reducció del nombre d'alumnat o un augment del nombre del professorat de baixa.
- Tendeixen a tenir un alt nivell d'estabilitat en la composició del professorat: moltes escoles catalogades com a "molt dèbils" tendeixen a tenir relativament pocs canvis de professorat. En conseqüència, això pot derivar a tenir més dificultat per impulsar processos d'innovació i de millora ("així és com fem nosaltres les coses") (Van Twist et al., 2013).

Fonts de consulta

Comissió Europea (2019). *Netherlands Overview. Organisation and Governance*. Eurydice.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en
[Última consulta: 7 de gener del 2020].

Education Inspectorate (2012). *The State of Education in the Netherlands. Highlights of the 2010/2011 Education Report*. Utrecht: Ministry of Education, Culture and Science.

<https://www.government.nl/documents/reports/2012/10/02/the-state-of-education-in-the-netherlands> [Última consulta: 7 de gener del 2020].

Van Twist, M., Van der Steen, M., Kleiboer, M., Scherpenisse, J., & Theisens, H. (2013). *Coping with very weak primary schools: towards smart interventions in Dutch Education Policy. A Governing Complex Education Systems Case Study*. La Haia: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/coping-with-very-weak->

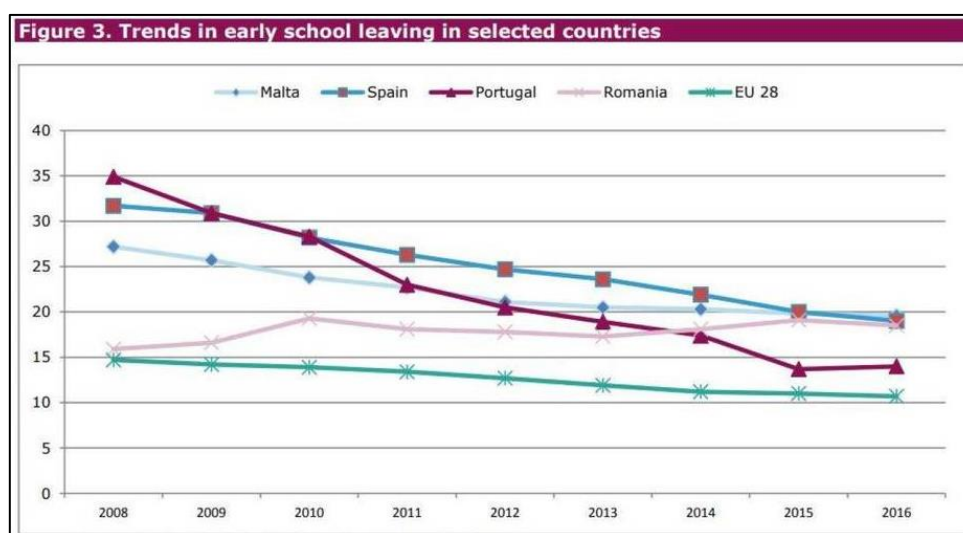
[primary-schools-towards-smart-interventions-in-dutch-education-policy_5k3txnpnhd7-en](#) [Última consulta: 12 de novembre de 2019].

3.9. Portugal

Portugal és, sense dubte, un dels casos més rellevants de l'evolució dels sistemes educatius europeus de les últimes dècades. L'estructura general és de tipus comprensiu, molt semblant al sistema educatiu català, amb un itinerari universal fins als 15 anys i, posteriorment, una branca més acadèmica i una altra de més tècnica (ONISEP, 2018). Potser una diferència a destacar seria el fet que l'educació ha esdevingut obligatòria fins als 18 anys, no com a l'Estat espanyol, on els estudis obligatoris encara s'acaben als 16 anys.

És destacable que Portugal ha millorat en múltiples indicadors educatius: l'índex d'analfabetisme, l'abandonament escolar (Eurostat, 2019) o els resultats de les proves PISA.

Gràfic 3.3 – Tendències en l'abandonament prematur dels estudis a Malta, Espanya, Portugal, Romania i la mitjana de la Unió Europea



Font: Adaptat d'Eurostat (2019).

La pregunta inevitable, especialment en territoris històrics i socialment semblants al nostre, és: ¿què han fet per aconseguir totes aquestes millores? Per una banda, hi ha l'explicació econòmica. La inversió pública en educació a Portugal s'ha vist significativament augmentada durant les últimes dècades, fins a arribar al 4,9% del PIB actual (un 0,6% més que el percentatge d'Espanya) (Banc Mundial, 2019). Aquest és un indicador força objectiu i lògic: la tendència esperada d'un augment de la inversió s'hauria de traduir en una millora dels resultats. Però, ¿què més ha fet Portugal?

L'atenció a l'equitat educativa del sistema educatiu portuguès segueix el model aplicat a França, tot i que el sistema educatiu portuguès es decanta per un model descentralitzat. El govern de Portugal estableix el 1996 els anomenats Territoris Educatius d'Intervenció Prioritària (TEIP) (Correia, *et al.* 2012), amb mesures de discriminació positiva de recursos humans i econòmics per a territoris administratius i geogràfics en contextos de dificultats socioeconòmiques. El programa indica que les escoles s'han de centrar a atendre les seves necessitats

locals a través dels projectes educatius de centre. D'aquesta manera, el repartiment diferencial de recursos vindria definit per l'acompliment dels objectius definits en cada projecte de centre (Sampaio i Leite, 2017).

Tot i la sensació global de l'èxit portuguès, hi ha diversos estudis que afirmen que la interpretació dels impactes del pla TEIP presenta també limitacions. Per exemple, Abrantes et al. (2013) fan una lectura més crítica, en què afirmen que, tot i haver millorat l'abandonament escolar i la convivència als centres, el pla TEIP encara no demostra prou impacte en la millora del rendiment acadèmic. En aquest sentit, alguns autors defensen la necessitat d'emprar avaluacions sistèmiques combinades amb les internes de centre com a mecanisme de mesura i de garantia de les condicions d'equitat (Sampaio i Leite, 2017).

Fonts de consulta

Abrantes, P., Roldao, C., Amaral, P., & Mauritti, R. (2013). "Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts". *International studies in sociology of education*, 23(1), 17-38.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2013.770206?journalCode=riss20> [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

Banc Mundial (2019). *Portugal. Government expenditure on education, total (% of GDP)*. World Development Indicators.

<https://datacatalog.worldbank.org/dataset/world-development-indicators> [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

Correia, J.A., Cruz, I., Rochex, J.Y., & Salgado, L. (2012). "From the Invention of the Democratic City to the Management of Exclusion and Urban Violence in Portugal", a Demeuse, M. et al (eds.), *Educational policies and inequalities in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan, 157-188.

https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230358652_6 [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

Eurostat (2019). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

ONISEP (2018). *Portugal. Portal europeo para la movilidad de los jóvenes de la formación profesional*. <http://mavoieproeurope.onisep.fr/es/la-formacion-profesional-en-europa/portugal/> [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

Sampaio, M. & Leite, C. (2017). "From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?". *Improving Schools*, 20(1), 62-75. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480216688553> [Última consulta: 17 de novembre de 2019].

3.10. Xile

Si durant les últimes dècades, diversos sistemes educatius tenen ben present l'orientació cap al mercat laboral i la competència que genera, el sistema educatiu xilè esdevé un clar exemple en el context llatinoamericà de com l'estat renuncia al seu rol en traslladar aquesta responsabilitat al sector privat (Villalobos i Quaresma, 2015). És típic d'aquesta tipologia de models educatius la implementació de subsidis a la demanda (*vouchers*) i la generació de fortes polítiques de rendició de comptes, la potenciació i l'aprofundiment de fenòmens de segregació educativa, la reducció de la llibertat d'elecció i la mobilització social en el país. Com a conseqüència d'aquestes polítiques, es produeixen transformacions en les estructures, els processos i els resultats educatius (Villalobos i Quaresma, 2015). Segons l'Agència de Qualitat de l'Educació de Xile (2007), la qualitat del professorat, l'equipament escolar o la gestió de la direcció són variables que, d'alguna manera, resulten controlables per l'escola. En canvi, la condició socioeconòmica de l'alumnat o el nivell educacional dels progenitors no pot ser modificat per l'establiment educatiu (Agència de Qualitat de l'Educació de Xile, 2007).

Per establir que una comunitat educativa assoleix millors resultats que una altra i per afirmar que, amb molta probabilitat, les diferències dels resultats en el SIMCE² es produeixen pel que s'esdevé "dins" de l'establiment i no "fora" d'aquest, el més raonable és comparar escoles que atenguin alumnat de característiques socioeconòmiques similars. Per això, el Ministeri d'Educació de Xile classifica els centres educatius d'acord amb les característiques socioeconòmiques predominants de l'alumnat.

Les variables considerades per classificar els establiments educatius són:

- el nivell educacional de la mare;
- el nivell educacional del pare³;
- l'ingrés econòmic total d'un mes normal en la llar de l'alumnat⁴;
- l'índex de vulnerabilitat escolar del centre educatiu.

A partir de tres d'aquestes variables (anys d'escolaritat de la mare i del pare i nivell d'ingressos de la llar), es calculen tres noves variables a nivell d'establiment educatiu: la mitjana d'anys d'escolarització del pare i la mare i la mitjana del nivell d'ingressos mensual.

Mitjançant l'anàlisi de conglomerats, es van obtenir cinc grups que representen els diferents nivells socioeconòmics dels centres: baix (A), mitjà-baix (B), mitjà (C), mitjà-alt (D) i alt (E). L'anàlisi de conglomerats només s'utilitza en centres

² El Simce és el Sistema Nacional d'Avaluació de Resultats d'Aprenentatge de Xile, que avalua l'assoliment dels continguts i habilitats del currículum vigent a través de la medició que s'aplica d'igual manera a tot l'alumnat del país que cursa els nivells avaluats (Agència de Qualitat de l'Educació de Xile, 2015).

³ Les variables de nivell educacional van ser transformades en anys d'escolaritat, obtenint així els anys d'escolaritat de la mare i del pare.

⁴ Per a la variable d'ingrés econòmic de la llar de l'alumne, es considera el punt mitjà dels intervals d'ingrés especificats en el qüestionari.

educatius amb almenys cinc alumnes matriculats. Per a establiments amb menys de cinc alumnes matriculats, s'utilitza el seu índex escolar de vulnerabilitat com a variable de classificació de grup socioeconòmic.

Fonts de consulta

Agència de Qualitat de l'Educació de Xile (2007). *Anexo 2. Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2007 4º Básico*.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/metodologia/2007/gse8b_2007.pdf [Última consulta: 20 de novembre de 2019].

Agència de Qualitat de l'Educació de Xile (2015). *Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas SIMCE*. Santiago de Xile: Divisió d'Estudis Agència de la Qualitat de l'Educació.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Evolucion_brechas_socioeconomicas_de_rendimiento_en_pruebas_Simce.pdf [Última consulta: 20 de novembre de 2019].

Villalobos, C., & Quaresma, M.L. (2015). "Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 63-84.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063 [Última consulta: 20 de novembre de 2019].

4. CONCLUSIONS

Les realitats i els contextos en els diferents països i regions fan que les vies polítiques i administratives per abordar les situacions complexes siguin també àmpliament diverses. La tradició, les contingències històriques, l'enfocament pedagògic o les inclinacions polítiques fan que cada sistema educatiu sigui pràcticament únic. Tanmateix, les problemàtiques i desigualtats socials sí que segueixen patrons similars i el sistema educatiu és emprat amb freqüència pels governs com a eina de reforma social.

La *discriminació positiva* —és a dir, la distribució diferencial de recursos entre centres en funció de determinades característiques— s'atén al sistema educatiu català amb el terme de complexitat. Tal com es recorda en la introducció, Catalunya classifica els centres segons el nivell de complexitat a partir dels criteris següents: el nivell d'estudis de la mare (o tutora legal) i del pare (o tutor legal); el tipus d'ocupacions de la mare (o tutora legal) i del pare (o tutor legal); el percentatge d'alumnat de fora de l'Estat espanyol matriculat al centre; i el percentatge d'alumnat procedent de països en vies de desenvolupament matriculat al centre. Així doncs, la complexitat es determina a nivell de centres, que gaudiran d'unes condicions i d'uns recursos diferents segons la categorització del seu nivell de complexitat—alta, mitjana-alta, mitjana-baixa o baixa—, sempre amb l'objectiu final de pal·liar la manca d'equitat educativa.

Els diferents sistemes educatius aborden la complexitat de múltiples maneres, com es posa de manifest en el capítol anterior d'aquest document. A continuació, se sintetitzen les tres possibles estratègies generals que són el punt de partida de les administracions educatives per abordar les desigualtats en els països de l'OCDE:

- **Per *inputs*.** És el cas de Catalunya. Aquesta estratègia analitza indicadors del context concret de cada centre, normalment relacionats amb la realitat socioeconòmica o l'origen ètnic de l'alumnat, per tal de categoritzar de manera prèvia les necessitats de recursos particulars. Altres països que utilitzen el sistema per inputs descrits en aquest document són Austràlia, Xile o la regió italiana de la Llombardia.
- **Per *outputs*.** Aquest mètode fa servir una aproximació contrària a l'anterior. L'objectiu de l'anàlisi són indicadors extrets de l'activitat de cada centre, normalment relacionats amb els resultats acadèmics. Les categories s'estableixen, doncs, en funció de l'èxit periòdic de cada centre en els indicadors triats. En són exemples els Països Baixos i els Estats Units.
- **Per territori.** L'aproximació territorial presenta similituds amb l'estratègia d'*inputs*. Les administracions que la fan servir també prenen indicadors del context de l'alumnat dels centres. Malgrat això, aquest mètode posa el focus en establir zones o territoris educatius amb realitats similars, englobant diversos centres per a cada zona. Amb freqüència, aquestes zones estan centrades a descriure territoris educatius amb contextos

vulnerables. Austràlia, França, Portugal o el Regne Unit són els exemples descrits en aquest document que aposten per aquesta estratègia.

Cal esmentar especialment els casos de Canadà, Finlàndia i Itàlia, els quals, tot i que defineixen clarament la tipologia de governança del seu sistema educatiu, no s'ha pogut trobar constància de cap sistema de classificació dels centres segons els criteris de complexitat.

Finalment, a mode de síntesi, es presenta un diagrama on es classifica els països estudiats segons el tipus de governança (eix d'abscisses) i el criteri de classificació dels centres segons la complexitat (eix ordenades).

Gràfic 4.1 – Distribució dels països segons la tipologia de governança del seu sistema educatiu (eix X) i el criteri de classificació dels centres segons la complexitat (eix Y)

