



Documents

**Sistemes educatius
que aprenen:
un horitzó estratègic
per a Catalunya**



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

37

Documents

**Sistemes educatius
que aprenen:
un horitzó estratègic
per a Catalunya**



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.

Sistemes educatius que aprenen: un horitzó estratègic per a Catalunya

© Anna Jolonch
Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya

Barcelona, març 2017

ÍNDEX

1. Introducció.....	3
2. Equitat i excel·lència: els dos pilars d'un sistema educatiu avançat o d'alt rendiment.....	6
2.1. Tendències polítiques per a l'equitat en educació.....	9
2.2. Exemples de països amb models educatius avançats.....	10
3. Les palanques per al canvi en la reforma de sistemes educatius.....	14
4. D'un sistema burocràtic a un sistema que aprèn: palanca de canvi a Catalunya.	17
4.1. L'escola com a organització que aprèn: promoure i generalitzar la innovació.....	21
4.2. El lideratge per a l'aprenentatge en clau de sistema.....	26
5. Experiències internacionals: estratègies de millora per a l'èxit educatiu.....	31
6. Recomanacions per a Catalunya: línies estratègiques prioritàries.....	36
7. Referències bibliogràfiques.....	42
8. Llistat de persones entrevistades.....	46

1. INTRODUCCIÓ

L'objectiu principal d'aquesta publicació és presentar una síntesi de l'agenda política internacional en matèria de reformes educatives i extreure unes conclusions i recomanacions d'interès per a Catalunya. A partir del que exposen la bibliografia científica i les publicacions promogudes des dels organismes internacionals líders en educació, es presenta una panoràmica de quines són les grans tendències internacionals en reforma educativa. L'abast de la temàtica és tan àmplia que hem volgut posar el focus en aquells elements valorats com a “palanques d'èxit” per a un sistema educatiu que es consideri avançat i, en concret, ens hem fixat en allò que es refereix a la dinàmica del sistema: Quins són els trets comuns dels models de reforma del sistema educatiu que funcionen arreu? Sovint hi ha dificultats a l'hora de dur a la pràctica el que han estat bons dissenys: Com s'han implementat les reformes educatives que tenen èxit? Què caldria tenir en consideració per al cas de Catalunya? El document que presentem és, per tant, una eina de síntesi al servei del debat educatiu a Catalunya. Volem identificar possibles àrees de millora a curt i a llarg termini en el sistema educatiu català.

La combinació de l'anàlisi internacional i nacional ha de permetre una millor qualificació del debat sobre política educativa a Catalunya, tot informant-lo amb evidències d'acord amb els resultats de les polítiques pròpies i dels èxits dels sistemes escolars d'altres països. En els darrers deu o quinze anys, els sistemes educatius d'arreu —per tal de respondre als nous reptes de la societat del coneixement i a la globalització econòmica— s'han embarcat en reformes i programes nous amb l'objectiu de desenvolupar sistemes escolars més efectius i de millorar els resultats escolars i l'aprenentatge dels estudiants. Durant aquest anys s'ha viscut un procés de globalització de l'educació que esdevé probablement un dels canvis més significatius per a l'escola del segle XXI. Les avaluacions i les comparacions internacionals, que passen comptes i comparen els resultats educatius dels països i les seves desigualtats educatives, han anat guanyant importància. El fet que per primer cop existeixi un nivell supranacional per a la definició de la qualitat en matèria d'educació escolar marca un abans i un després en les polítiques educatives.

En alguns països, l'avaluació PISA ha estat un element clau per desmentir falsos mites sobre els resultats educatius i ha servit per subratllar les deficiències en qualitat i equitat; també ha estat útil per impulsar l'avaluació educativa del mateix sistema. Ens agradi o no, i malgrat les sovintejades queixes i denúncies —per les visions catastrofistes, pels límits de la comparació i pels efectes perversos dels rànquings—, en pocs anys PISA es globalitza i adquireix una dimensió hegemònica. El seu llenguatge expert i la seva visió de l'educació, estretament relacionada amb el desenvolupament econòmic i les competències necessàries per al mercat de treball, s'estén com una taca d'oli arreu dels països desenvolupats, també a Catalunya. Això no treu que hi hagi un viu debat, tant en l'àmbit internacional com a Catalunya, sobre les competències necessàries per a la vida i sobre la inquietud i la urgència per recuperar el sentit més humanístic de l'educació. És aquí on es fa urgent escoltar algunes de les veus de reconeguts pensadors com Martha Nussbaum o Edgard Morin, que ens alerten de la greu crisi que viu l'educació i l'escola. També la recent crida que fa la UNESCO per preservar i reconèixer l'educació com un bé comú mundial (UNESCO, 2015). Són veus que s'alcen per recuperar tot el sentit que té l'educació com un bé en si mateixa, que va molt més enllà dels interessos econòmics i polítics particulars. Són propostes per repensar i recuperar l'educació vista com un bé comú on ens juguem el destí de la humanitat. Si ens ho proposem, Catalunya pot ser capdavantera per fer de l'educació un bé comú, en el si d'una Catalunya socialment justa i

econòmicament desenvolupada, que es vol compromesa amb els reptes d'un món globalitzat.

Els estudis i l'anàlisi comparada sobre reformes educatives i millores de les escoles prolifera i s'incrementa en els darrers anys sobre la base de les dades disponibles i una voluntat de comprendre les claus de l'èxit educatiu i d'extreure'n aprenentatges per a la millora fonamentada i sostinguda a les escoles. Tot i així, cal assenyalar que precisament pel fet que l'efectivitat i la reforma dels sistemes educatius no és una tasca senzilla, tampoc no existeixen fórmules màgiques o solucions miraculoses que ens puguin respondre a la pregunta de què fa que un sistema educatiu sigui efectiu i avançat. Les respostes sempre són contextuals, depenen en gran mesura de la cultura i dels valors predominants i de la història particular de cada país. Tanmateix, podem afirmar que existeixen proves convincents que la qualitat i l'equitat no s'exclouen mútuament. Països com Canadà, Corea, Estònia, Finlàndia, Irlanda, Polònia o Suècia tenen un alt rendiment i taxes baixes d'abandonament escolar; la proporció de la població adulta en l'educació mitjana superior hi ha augmentat i tenen un baix percentatge d'alumnat amb dificultats.

Per construir aquest document, s'ha prioritzat la visió de sistema educatiu, opció que està justificada per l'actual context català, pel debat que es vol generar i per la reflexió sobre la necessitat de comptar amb un sistema educatiu propi per a Catalunya. Aquesta tria es fonamenta no només en la bibliografia i el parer dels experts que emfatitzen la visió global de conjunt del sistema per a la implementació amb èxit de les reformes educatives (Elmore, Fullan, Hopkins, Levin), sinó també, i sobretot, en les entrevistes que es van fer durant el mes de juliol de 2016 a diversos experts i als actuals responsables de l'administració educativa a Catalunya. Es van recollir diferents opinions i perspectives sobre quins són els reptes educatius del moment: les àrees de millora i de canvi. La contextualització d'aquest estudi que vol ser d'interès per a Catalunya ens porta a posar l'accent en la necessària visió holística del sistema.

Les anàlisis comparatives internacionals més conegudes sempre han intentat analitzar quines polítiques s'han dut a la pràctica en aquells sistemes que obtenen bons resultats (OCDE, 2015). Les comparacions intenten definir quins són els elements comuns que podem observar entre aquests països. Tot i l'interès d'aquestes anàlisis, sempre cal tenir molta cura a l'hora d'extreure'n generalitzacions (Pedró, 2013). Dit d'una altra manera, podem afirmar que no existeix un vincle de causalitat demostrable si es consideren les diferències de context, és a dir, que no sempre les mateixes estratègies serveixen a les particularitats de cadascun dels països i a les seves necessitats. Tanmateix, això no treu que, malgrat que les reformes es desenvolupin en determinats contextos polítics, aquestes no puguin ser una bona font d'inspiració per als responsables polítics que es proposen millorar l'efectivitat del sistema i els seus resultats. La perspectiva internacional i la manera com d'altres països responen a reptes educatius comuns permet extreure conclusions i aprenentatges útils per definir unes línies generals de millora per a Catalunya.

És lògic i molt positiu, doncs, que a Catalunya hi hagi un interès cada cop més gran per conèixer i aprendre de la perspectiva comparada amb d'altres països i experiències. També ho és voler disposar del coneixement útil existent en la bibliografia científica i el parer dels experts per a la presa de decisions i la implementació de millores en el sistema. D'altra banda, tal i com veurem en l'apartat de recomanacions, qualsevol internacionalització de la política educativa a Catalunya és una bona notícia per a la millora del país i de la seva educació. Aquesta publicació vol ser una peça més per al

debat educatiu i un ajut per a la provisió d'argumentacions i recomanacions contrastades a l'hora de prendre decisions en política educativa.

Vull manifestar el meu agraïment a totes aquelles persones que m'han dedicat temps i que han contribuït així a l'elaboració d'aquest informe. En l'apartat final hi ha la llista dels experts internacionals i catalans i dels actuals responsables del Departament d'Ensenyament consultats. Tots ells han fet valuoses aportacions i han enriquit el meu treball des de la seva visió i expertesa. Dedico un agraïment especial al professor Toby Greany, director del Centre for Leadership in Learning (LCLL-UCL) de l'Institut d'Educació de Londres, on col·laboro com a investigadora associada, per l'interès que ha mostrat en tot moment pel sistema educatiu català i per compartir amb mi el seu coneixement extens en reformes educatives i lideratge educatiu. Gràcies, finalment, al professor Joan Mateo per la confiança, la col·laboració i la publicació d'aquest volum en la col·lecció 'Documents' del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

2. EQUITAT I EXCEL·LÈNCIA: ELS DOS PILARS D'UN SISTEMA EDUCATIU AVANÇAT O D'ALT RENDIMENT

L'excel·lència és un terme que de vegades ha estat malentès i controvertit en el camp de l'educació, molt sovint oposat al que entenem per equitat del sistema, quan, de fet, el concepte apareix precisament per ampliar els límits i els contorns de la mateixa concepció de l'equitat. Parlar en termes d'excel·lència per a tothom és dur la igualtat d'oportunitats més enllà en termes de qualitat màxima del sistema. Quan l'accés a l'escolarització bàsica i obligatòria es democratitza en la majoria dels sistemes educatius occidentals —en el nostre cas més recent, degut als llargs anys de la dictadura—, el que cal és assegurar uns bons nivells de qualitat del sistema per a tothom. Democratitzar els resultats fa de l'excel·lència un nou repte i, alhora, un component de l'equitat. Un cop superades les desigualtats d'accés, el gran repte de l'escola massificada ha esdevingut la desigualtat de resultats.

En els països amb una economia del coneixement, l'educació és la clau principal per desenvolupar un projecte vital personal i per assolir societats democràtiques, justes, inclusives i competitives. No obstant això, una quantitat rellevant dels joves en els països de la UE abandonen el sistema educatiu o obtenen un baix rendiment, que no assegura la seva inclusió personal i social. El baix rendiment o l'abandonament escolar són una de les principals barreres per aconseguir societats amb un benestar real. Com ha estat àmpliament conegut des dels anys seixanta (Coleman, 1966; Bourdieu i Passeron, 1970; etc.), el fracàs escolar no es distribueix per igual entre els diferents grups socials. El baix rendiment escolar és molt desigual i afecta principalment els alumnes amb certs antecedents familiars (OCDE, 2012).

La reducció de les desigualtats i la discriminació és un dels objectius principals dels sistemes educatius europeus, un dels reptes més rellevants per fer una Europa que sigui justa i inclusiva per a tots. Per aquesta raó, l'estratègia Europa 2020 es proposa reduir l'abandó prematur a un 10% el 2020. Per això, l'equitat en educació atreu l'atenció dels investigadors, polítics i educadors. Hi ha diferents fórmules per definir l'equitat. L'OCDE suggereix la següent:

"L'equitat en l'educació vol dir que les circumstàncies personals o socials, com el gènere, l'origen ètnic o els antecedents familiars, no són obstacles per a l'assoliment del potencial educatiu (equitat), vol dir que totes les persones assoleixen almenys un nivell mínim de competències bàsiques (inclusió). En aquests sistemes educatius, la gran majoria dels estudiants tenen l'oportunitat d'aconseguir capacitats d'alt nivell, amb independència de les seves circumstàncies personals i socioeconòmiques" (OCDE, 2012: 9).

Segons l'OCDE, l'equitat té dues dimensions:

- A) L'equitat com a equitat, la qual cosa implica que les circumstàncies personals o socioeconòmiques no són obstacles per a l'èxit educatiu.
- B) L'equitat com a inclusió, cosa que implica que tots els estudiants assoleixen almenys un nivell mínim bàsic de competències.

Les estadístiques mostren que el "baix nivell socioeconòmic i el baix rendiment competencial convergeixen en grups específics de la població, els estudiants desfavorits

tenen major risc de fracàs i baix rendiment que els seus companys més afavorits" (OCDE, 2012: 9).

Les dades recents mostren que el gènere influeix en els resultats: hi ha una major proporció de nois que abandonen els estudis que no pas de noies (EU-LFS, 2014). De la mateixa manera, les estadístiques mostren que els alumnes procedents de la migració són més propensos a deixar l'educació primerenca i que també s'enfronten a més reptes que els seus companys nascuts al país (a causa de la llengua i les barreres culturals, la segregació, la inexistència de suport adequat a l'aprenentatge). No obstant això, l'evidència mostra que els "factors socioeconòmics exerceixen la major influència en les decisions dels estudiants per abandonar els estudis, més que no pas el gènere o l'origen migratori" (Eurydice, 2015: 5).

Ara bé, no només els factors relacionats amb els estudiants influeixen en els resultats i en el rendiment del sistema. No estem d'acord amb les perspectives que posen les "barreres" al rendiment escolar en l'origen familiar dels alumnes. La diversitat de l'alumnat en termes de classe social, gènere, ètnia, SEN, condició migratòria, etc., és i ha de ser la normalitat del sistema i en la vida de les escoles. El conjunt del sistema i les escoles són els principals responsables de l'adaptació i de les millores per tal de facilitar l'equitat de l'educació (Dubet, 2004). Així, sabem que hi ha una sèrie de factors relacionats amb el sistema educatiu que influeixen en els resultats dels estudiants, com per exemple "l'accés i la qualitat de l'educació i l'atenció infantil, la repetició de curs, la segregació escolar, la flexibilitat i la permeabilitat dels sistemes educatius, etc." (Eurydice, 2015: 4). Els sistemes escolars i les escoles poden ser millorats per tal d'incrementar l'èxit escolar de tots els alumnes, tenint l'equitat com un factor principal dels sistemes escolars avançats.

La millora de l'equitat i la qualitat és una de les tendències dels països de l'OCDE en els darrers anys, al costat de la preocupació per preparar els alumnes per a la vida, oferint-los les competències necessàries per al seu futur. Amb l'aprovació del document *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar*, el govern de Catalunya també enfoca la millora de la qualitat a partir de la preocupació per obtenir millores en l'equitat (Departament d'Ensenyament, 2013). Lluny d'oposar-se, qualitat i equitat són dues dinàmiques que es conjuguen en el si dels sistemes més avançats, que són conscients que la millora del sistema només es pot fer a partir de la millora dels alumnes més vulnerables i més febles i dels centres on es concentren les majors dificultats per obtenir l'èxit.

Unir els pols de l'equitat i l'excel·lència voldria dir que l'escola integra la diversitat de l'alumnat que hi arriba, amb els diferents bagatges i ritmes en l'aprenentatge, sense que això suposi rebaixar els nivells de qualitat del sistema i el rendiment del conjunt de l'alumnat. Entenem, doncs, l'excel·lència del sistema no en un sentit restringit als alumnes amb més talent o a la minoria dels més superdotats. Del que es tracta justament és de crear les condicions que han de fer possible que tots i cadascun dels alumnes puguin destacar, partint de la idea que tots són únics i tenen algun talent per desenvolupar. No es tracta de deixar a ningú enrere, ni de tancar el ventall dels possibles èxits. L'escola de l'excel·lència no és la dels fracassats o els vençuts del sistema. Tampoc no és l'escola de les elits. Es tracta de reconèixer els diferents talents i d'oferir una igualtat d'oportunitats d'excel·lir al conjunt de l'alumnat.

Des de la seva primera edició, i a partir de la comparació internacional, PISA es mostra potent per avaluar les desigualtats educatives i mostrar que equitat i excel·lència són perfectament compatibles i que la qualitat d'un sistema educatiu es pot entendre com l'acompliment ineludible d'aquests dos principis. Les recerques fonamentades en les

dades PISA mostren una relació estable entre indicadors d'equitat i en el fet de tenir un percentatge acceptable d'alumnes situat en els nivells alts de competències en els diferents dominis avaluats. En resum, els sistemes que es consideren "avançats o d'alt rendiment" tenen menys fracàs i desigualtats i tenen més elits. Lluny de ser conceptes contradictoris, la recerca de l'equitat és, de fet, la manera més probable d'assolir l'excel·lència (OCDE, 2012).

Les tendències en política educativa dels darrers anys als països de l'OCDE (OCDE, 2015), les trobem agrupades en tres grans categories considerades com a "palanques de canvi":

- **La millora de resultats de l'alumnat (nivell micro):** com millorar els resultats per a tothom en termes de qualitat i equitat i de preparació dels alumnes per al futur (es refereix als resultats del sistema).
- **La millora de la qualitat de les escoles (nivell meso):** com millorar la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge per mitjà de la millora i l'avaluació de les escoles.
- **La millora de la governança i l'eficiència del sistema (nivell macro):** com alinear la governança i el finançament per tal de fer el sistema més eficient.

Les tres grans tendències s'agrupen amb voluntat d'oferir una visió global i, alhora, per diferenciar en l'anàlisi les polítiques implementades en diferents països de l'OCDE des del 2008 al 2014, així com també per observar cadascuna de les tendències més concretes en les tres grans palanques de canvi. El focus de la nostra contribució es posa primer en la visió més global de la dinàmica de sistema escolar: en el que s'ha anomenat el "nivell macro o institucional", que té a veure amb el lideratge i la governança en i del sistema escolar, en la divisió que se sol fer de tres nivells de lideratge del sistema. En segon lloc, el focus es posa en el nivell meso o organitzatiu, relacionat amb la direcció i el lideratge dels centres docents; i, en tercer lloc, en el nivell micro o de l'alumne, que s'apropa al lideratge a l'aula com a tasca del professorat en interacció amb els alumnes:

"Els tres nivells estan molt relacionats i són dependents, però sens dubte que la clau fonamental ara per ara recau en la deficient governança general del sistema, ja que és aquí on es determinen els marcs normatius d'actuació, les polítiques educatives, els nivells de gestió i autonomia (sic) dels centres, la seva grandària, les condicions d'exercici de la funció docent en particular i de la funció pública en general, els nivells de proximitat al territori i a la comunitat, la planificació, assignació i optimització de recursos, la inspecció educativa i els nivells de relació i cooperació amb els centres" (Castiñeira, 2011: 7).

També és important assenyalar aquí la tendència internacional a considerar, analitzar i implementar programes en els "entorns d'aprenentatge", més enllà de l'escola i del sistema reglat d'ensenyament. El projecte d'Entorns Innovadors d'Aprenentatge (OCDE, 2013) ha donat per suposat que no tot l'aprenentatge d'interès es produeix a les escoles, alhora que reconeix que les escoles continuen essent institucions absolutament fonamentals en les societats contemporànies. No totes les reformes s'han de fer a dins de l'escola: hi ha canvis urgents que han de ser els del model de producció, l'economia i les polítiques socials. Per millorar l'èxit escolar cal millorar la igualtat d'oportunitats, i deixar d'eixamplar la fractura social i l'esquerda que provoquen les desigualtats socials i econòmiques. L'escola pot ser més justa si, en la mesura que la societat és justa, es resolen algunes urgències com la creixent distància entre l'educació formal i l'ocupació.

Els països de més èxit educatiu —entès en termes més amplis que els resultats escolars— són aquells que han generat un consens polític molt ampli i que han empès una reforma i una millora de la qualitat educativa a nivell de país i de govern i no només des del punt de vista dels responsables de l'administració educativa. Els avenços significatius en educació es fan des del consens polític ampli i amb la inversió d'esforços i recursos corresponents, implicant el conjunt de la societat i els diferents agents socials, polítics i econòmics en la millora de l'educació i del país (Martínez i Albaigés, 2013).

2.1. Tendències polítiques per a l'equitat en educació

Durant les últimes dècades, tots els països de la UE han tractat d'impulsar noves polítiques per tal de combatre les desigualtats escolars. La investigació ens mostra que el més eficaç i equitatiu és invertir en **l'educació en les primeres etapes** (Eurydice Policy Briefs, 2014; OCDE, 2012; Fernández Enguita *et al.*, 2011; Cebolla *et al.* 2014). La correcció de les desigualtats més endavant en la vida de l'alumne és ineficient en comparació amb la inversió en les edats primerenques. Moltes investigacions indiquen que, quan es tracta de millorar l'equitat en els resultats educatius, la clau és començar d'hora. L'educació i l'atenció de la primera infància (AEPI) és una prioritat per als països europeus, ja que pot establir les bases per a l'èxit en el futur en termes d'educació, integració social, benestar i ocupabilitat, en particular per als infants d'entorns desfavorits. D'altra banda, hi ha una gran quantitat d'evidència en aquest sentit en sistemes educatius d'alt rendiment, ja que els resultats dels estudis internacionals d'avaluació de competències —PISA (OCDE) i PIRLS (AIE)— informen que els nens i els adolescents es desenvolupen millor en la lectura i les matemàtiques si han assistit a l'AEPI (Eurydice Policy Briefs, 2014: 3). L'accés a l'educació preprimària i la qualitat de l'educació d'aquesta etapa, s'han convertit en factors determinants en tots els països de l'OCDE. Avui en dia, una educació d'èxit per a tothom vol dir donar prioritat a la primera infància i a l'educació bàsica.

La investigació també ha constatat que les **polítiques a nivell de sistema** poden agreujar les disparitats socioeconòmiques i conduir a l'abandonament o a l'exclusió. Els sistemes educatius també poden millorar l'equitat i beneficiar els estudiants desfavorits. L'OCDE dona quatre recomanacions per prevenir el fracàs i promoure la finalització de l'educació secundària superior.

Recomanacions polítiques per a la millora de l'equitat i la qualitat (OCDE, 2012)

Les quatre recomanacions tenen la intenció d'**eliminar els obstacles a nivell de sistema** per tal d'assolir l'equitat:

1) La reforma de les estructures del sistema educatiu: comprensivitat a nivell de sistema, augmentar l'accés i la participació dels estudiants, afavorir que les estratègies de finançament responguin a les necessitats dels alumnes i de les escoles.

2) La gestió de la tria de l'escola: els programes d'elecció poden ser dissenyats i gestionats per equilibrar l'elecció alhora que limiten el seu impacte negatiu en l'equitat. S'ha de millorar la planificació i l'equilibri escolar, incentivar l'alumnat amb dificultats, potenciar la informació a les famílies, etc.

3) Orientació i disseny de trajectòries equivalent en l'educació secundària superior: augmentar les oportunitats per canviar de trajectòria; proporcionar plans d'estudi flexibles i alts estàndards curriculars per als estudiants en els diferents plans d'estudi;

equiparar la formació acadèmica i la professional pot disminuir els efectes negatius d'una separació primerenca, “streaming” i l'agrupació per nivells. Oferir noves opcions i incentius per assegurar l'acabament d'estudis secundaris de grau mitjà superior.

4) Reduir o eliminar la repetició: per donar suport a aquestes estratègies, les polítiques educatives han de reforçar i capacitar les escoles i els professors per respondre adequadament a la diversitat de l'alumnat i a les necessitats d'aprenentatge.

<https://www.oecd.org/edu/school/equityandqualityineducation-supportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>

Les reformes a nivell de sistema educatiu per a la millora de l'equitat són aquelles que promouen l'autonomia de les escoles i la innovació curricular. Un sistema que es vol comprensiu té un rol fonamental, per exemple, encoratjant la personalització de l'ensenyament i la capacitat del professorat (Aymerich, Lloró, Roca, 2011). Tanmateix, l'autonomia de les escoles s'ha de plantejar amb certes limitacions, assegurant l'equilibri en la diversitat de l'alumnat per evitar els impactes negatius que la llibertat d'elecció pot causar en l'equitat.

Un factor clau en l'autonomia de les escoles és el lideratge, en tots els nivells. El lideratge té una gran influència en els entorns d'aprenentatge i els resultats dels estudiants. L'escola i l'autonomia professional exigeixen més als líders (OCDE, 2014). El clima de confiança de l'escola i el respecte són un factor clau per innovar les estratègies d'aprenentatge a l'aula: com s'agrupen els alumnes, com s'utilitzen el temps d'aprenentatge, la pedagogia i l'avaluació. D'altra banda, si l'autonomia és feble en un sistema, és obvi que no atrau i que no pot donar suport a mestres d'alta qualitat en una escola en desavantatge. L'autonomia professional significa distribuir el lideratge i la creació de comunitats d'aprenentatge.

Finalment, cal destacar que l'evidència internacional mostra que les polítiques eficaces contra les desigualtats en l'educació han de tenir un caràcter integral. És important tenir en compte que l'educació no és l'única àrea en la qual les polítiques poden respondre als desafiaments de l'equitat i la qualitat: la salut, l'habitatge, el benestar, la justícia i el desenvolupament social són polítiques que tenen un paper important i que també poden tenir un impacte en la distribució dels estudiants i en el seu benestar a les escoles: “Si bé el sistema d'educació és responsable de donar als estudiants les oportunitats per a l'assoliment educatiu, altres polítiques del govern també han de ser adaptades per assegurar l'èxit de l'estudiant” (OCDE, 2012: 18).

2.2. Exemples de països amb models educatius avançats

L'OCDE considera “models educatius avançats” aquells que combinen un alt nivell de rendiment amb un alt nivell d'equitat. En un sistema avançat es mitiga l'impacte de l'origen familiar socioeconòmic de l'alumnat.

En aquest apartat, destaquem alguns dels models que ens han semblat interessants per les transformacions i les reformes sofertes en els darrers anys. Deixem de banda els models asiàtics de Corea, Japó, Singapur o Xangai que, tot i ser els primers del rànquing internacional i tenir pràctiques interessants —per exemple, en el tracte de l'equitat, el desenvolupament del professorat o el treball en xarxa de les escoles—, tenen trets culturals que els fan molt allunyats del model català. A més, aquests models han estat

motiu de controvèrsia, especialment per la pressió i l'estrès continuat al qual es veuen sotmesos els estudiants i també per la creixent cultura de la preparació per al test que s'hi ha anat desenvolupant.

Els models educatius avançats que tenim en compte són els d'Holanda, Finlàndia, Canadà, Estònia i Austràlia.

Holanda

Fomentar la col·laboració, la independència de l'estudiant i l'ús de les TIC són les característiques més destacades del model holandès. Als Països Baixos, les escoles tenen alguns dels més alts nivells d'autonomia sobre plans d'estudi i avaluació, en particular en la determinació dels continguts del curs i l'assignació de recursos (com ara la selecció del professorat a contractar). La governabilitat del sistema educatiu és compartida entre el govern central i les escoles, sense que hi hagi un nivell intermedi. El sistema combina les normes centralitzades i una política d'autonomia de centre per a l'administració, la gestió de l'escola i el lideratge educatiu. La supervisió i el control són centralitzats, el govern central assegura que es fa una avaluació i que hi ha transparència en la difusió de les dades. També s'inverteix molt en la formació del professorat i el seu desenvolupament. I en la capacitació dels consells d'administració i dels líders escolars per tal que implementin eficientment la política educativa i assegurin l'excel·lència del sistema. L'estratègia per a la reducció de l'abandonament es va introduir alhora que l'estratègia Europa 2020. Entre d'altres actuacions, el govern holandès es va associar amb les regions, les autoritats locals, les empreses i altres actors clau, i van crear un sistema de recollida i anàlisi de dades per establir noves estratègies per prevenir l'abandonament escolar i millorar el finançament escolar relacionat amb la reducció de l'abandonament. S'han finançat nous programes i instal·lacions, en particular per als estudiants que tenien dificultat per aconseguir una qualificació.

<http://www.oecd.org/netherlands/netherlands-2016-9789264257658-en.htm>

http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf

<https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>

Finlàndia

El més destacat és la política d'excel·lència en la formació i la selecció del professorat. Els docents són professionals que tenen un nivell de màster amb formació basada en la pràctica i la recerca. Gaudeixen d'un alt prestigi i confiança. L'alt nivell d'autonomia de les escoles en l'avaluació i el currículum és un altre tret que destaca en comparació amb d'altres països de l'OCDE. La governança del sistema és compartida entre les autoritats locals i la central. La presa de decisions a les escoles depèn de l'autoritat local o de la mateixa escola, depenent dels municipis. Existeix un Pla Nacional de Desenvolupament i Recerca que marca cada quatre anys les prioritats de la política educativa i guia les accions de govern. Un ampli acord social i polític en el valor de l'educació ha proporcionat l'estabilitat de l'estructura i les característiques clau del sistema educatiu. El 2016 s'està implementant un pla de reforma curricular. El desenvolupament professional és una de les grans prioritats. El 2008, el Ministeri d'Educació va designar un Consell Assessor per al Desenvolupament Professional per examinar i millorar el desenvolupament professional i els canvis en les necessitats dels mestres.

<http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINL>
http://www.oph.fi/english/education_systemAND_EN.pdf

Canadà

Al Canadà, l'educació està descentralitzada. En cadascuna de les tretze jurisdiccions del país, un o dos ministeris o departaments d'educació (molt sovint hi ha un departament d'educació primària i un altre de secundària i post-secundària) són responsables de l'organització i l'avaluació educativa. La presa de decisions es confia a les juntes o als districtes escolars i el nivell de responsabilitat està delegat i és a discreció del govern provincial/territorial. En general, gairebé la meitat de les decisions es prenen a nivell local en l'educació secundària inferior. *Learn Canada 2020* (2008), és una declaració conjunta dels ministeris per a la millora del sistema, les oportunitats d'aprenentatge i els resultats educatius. Es tracta d'un marc d'acció construït en base a quatre pilars: l'educació infantil i primerenca; de l'educació primària a l'educació superior; la post-secundària; l'educació d'adults i les competències per al llarg de la vida. Són línies d'acció prioritàries: l'equitat i la inclusió de la població aborígens i de llengües minoritàries; l'extensió de la FP i el model d'orientació; la formació inicial i contínua del professorat i els líders; els programes de capacitació de les escoles i els líders escolars.

<http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf>
<http://www.cicic.ca/1130/An-overview-of-education-in-Canada/index.canada>

Estònia

Estònia és un dels països que ha tingut millores significatives en els darrers anys. D'acord amb els resultats de PISA 2015, és el país de més alt rendiment d'Europa, passant per davant dels seus veïns finlandesos. Estònia ha volgut aprendre de l'experiència i les reformes fetes a Finlàndia i el seu model es caracteritza també per la forta inversió en la qualitat del professorat. Els darrers anys s'està implementant una reforma educativa que posa l'accent en la millora del professorat, en el treball d'escoles en xarxa i en una forta inversió en la negociació amb les autoritats locals. D'altra banda, és molt important com s'han prioritzat els recursos i la inversió en l'educació primerenca. El model educatiu d'Estònia destaca per brindar als estudiants la possibilitat d'aprofundir en els temes del seu interès en els últims anys de l'educació secundària, bé sigui en humanitats, matemàtiques, ciències, negocis o informàtica, entre d'altres opcions. A més, després d'aquest període general, els alumnes tenen l'oportunitat d'assistir als instituts professionals, on es preparen per entrar a la vida laboral i on se'ls orienta per escollir la carrera universitària adequada, segons les seves habilitats i fortaleces. El model de governança és compartit entre les autoritats locals i les centrals, amb un fort nivell d'autonomia escolar. Un equip de treball, amb representació de diferents actors educatius, està elaborant un sistema de desenvolupament professional per als docents, basat en les seves necessitats. L'estratègia d'aprenentatge al llarg de la vida planificada per al 2014-2020, proposa mesures estratègiques en cinc àrees: 1) canviar l'enfocament de l'aprenentatge i l'ensenyament; 2) elevar l'estatus de la professió docent i el desenvolupament del lideratge de l'escola; 3) millorar la relació entre les oportunitats d'aprenentatge permanent amb les necessitats del mercat laboral; 4) potenciar l'aplicació de la tecnologia digital moderna en els processos d'aprenentatge; i 5) crear la igualtat d'oportunitats per a l'aprenentatge permanent per a tot l'alumnat.

<http://www.oecd.org/estonia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>
<https://www.hm.ee/en>

Austràlia

Des del 2013, el govern d'Austràlia té una nova llei que ha desenvolupat una estratègia amb quatre àrees polítiques clau: 1) el desenvolupament d'un nou currículum; 2) la millora de la qualitat de l'ensenyament; 3) l'ampliació de l'autonomia escolar i dels directors; i 4) la implicació i la participació dels pares i la comunitat en l'escola. De la nova llei, destaca una nova redistribució dels recursos a les escoles segons les seves necessitats per evitar les desigualtats per raons d'origen. D'altra banda, s'ha fet un canvi significatiu en la qualitat de la formació i el desenvolupament professional dels mestres i directors amb la creació, l'any 2010, de l'Institut Australià per a l'Ensenyament i l'Escola de Lideratge (AITSL), que té com a objectiu promoure i impulsar l'excel·lència en l'ensenyament i en la direcció escolar.

<https://www.education.gov.au/>
http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA_EN.pdf

3. LES PALANQUES PER AL CANVI EN LA REFORMA DE SISTEMES EDUCATIUS

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema (Bolívar, 2015: 4).

En la introducció d'aquest volum fèiem menció al fet que una de les línies d'estudi que més ha avançat en els darrers anys en educació és la de mirar d'extreure conclusions generalitzables per a la bona governança i la implementació de les reformes necessàries que fan que un sistema educatiu avanci en qualitat i millora contínua. Existeixen estudis destacats que es proposen assenyalar quins són els elements comuns de les reformes educatives que s'han implementat amb èxit en països on s'han fet avançar de manera significativa els resultats i les millores en el procés d'aprenentatge en un curt període de temps. A continuació, en destaquem alguns per mirar d'extreure'n possibles àrees de millora que siguin útils per al canvi en el context català.

Un dels informes pioners i més rellevants va ser l'Informe McKinsey & Company que es va publicar l'any 2007 (Barber i Mourshed, 2007). Es tracta d'un informe revelador que sintetitza els atributs comuns dels sistemes que obtenen els millors resultats educatius del món. Sempre emfatitzant la importància determinant del context, la cultura i la política del govern com a punt de partida de tota reforma, l'estudi assenyala que existeixen tres grans principis guia comuns, impulsors de les millores reals i de l'excel·lència: millorar la qualitat dels docents, posar el focus en el procés d'aprenentatge i oferir una alta qualitat a tot el conjunt de les escoles i de l'alumnat.

Els tres principis guia impulsors de la millora del sistema Informe Mckinsey & Company 2007 (Barber i Mourshed, 2007)

1) La qualitat d'un sistema educatiu té com a sostre la qualitat dels seus docents. Selecció dels millors per a l'exercici de la professió docent: els sistemes educatius amb més alt acompliment atreuen de manera constant la gent més capacitada a la carrera docent, cosa que porta al seu torn a millors resultats acadèmics. Això s'aconsegueix per mitjà d'un ingrés a la carrera docent altament selectiu, uns processos efectius de selecció dels aspirants més apropiats i uns bons salaris inicials (encara que no extraordinaris). Amb aquestes premisses (selecció i salari inicial) s'eleva d'estatus la professió docent i es facilita l'atracció dels millors candidats.

2) L'única manera de millorar els resultats és millorant el procés d'aprenentatge. Els sistemes educatius amb més alt rendiment reconeixen que l'única manera de millorar els resultats és millorant la instrucció: l'aprenentatge es genera quan alumnes i docents interactuen entre si i, per això, millorar l'aprenentatge implica millorar la qualitat d'aquesta interacció. Aquests sistemes han interpretat quines intervencions resulten efectives per aconseguir-ho —entrenar des de la pràctica a classe, portar la capacitació docent a les aules, desenvolupar líders amb més capacitats i facilitar la retroalimentació entre docents— i han trobat maneres d'implementar aquestes intervencions en els diferents nivells del sistema educatiu i en el seu conjunt.

3) **L'alt rendiment o l'excel·lència requereix l'èxit de tot l'alumnat.** Aconseguir atraure les persones més aptes per exercir la docència i desenvolupar-les fins a convertir-les en instructors eficients permet als sistemes educatius comptar amb la capacitat que necessiten per oferir una millor instrucció que porti a obtenir millors resultats. Els sistemes educatius amb un alt rendiment van encara més enllà, i posen en pràctica processos dissenyats per assegurar que tots els alumnes siguin capaços d'aprofitar aquesta major capacitat. Es fixen alts objectius a assolir per tots i cadascun dels alumnes, i després en monitoritzen el rendiment en comparació amb les expectatives, intervenint allà on aquestes últimes no són satisfetes. Intervenent eficaçment a nivell de cada escola i identifiquen aquelles que no obtenen un rendiment satisfactori amb l'objectiu d'eleva els estàndards de rendiment. També intervenen a nivell de cada alumne, i desenvolupen dins de les escoles processos i estructures capaces d'identificar quan un estudiant està començant a retardar-se, de manera que intervenen de seguida per millorar-ne els resultats.

“How the world's best-performing school systems come out on top”

<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

En aquest mateix informe s'assenyala la importància de considerar unes prèviues indispensables i necessàries que faran possible implementar els tres eixos impulsors del canvi educatiu. L'actuació sobre aquests eixos impulsors requereix que els canvis i les millores es duguin a terme en altres parts del sistema, des de les estructures de finançament fins al seu govern i als incentius. Els sistemes avançats, aquells que han sabut millorar els resultats del conjunt de l'alumnat i de les escoles, garanteixen unes condicions que són essencials, com ara estàndards i avaluacions rigoroses, expectatives clares, suport diferenciat per a docents i estudiants i suficient finançament, instal·lacions i altres recursos essencials. Portar a la pràctica aquests tres eixos o palanques impulsores del canvi educatiu requereix sovint una reforma més àmplia del sistema educatiu: “Les reformes educatives poques vegades tenen èxit sense un lideratge efectiu, tant a nivell del sistema com de cada escola”. L'informe afirma que de la mateixa manera que no hi ha un sol cas documentat d'una escola que hagi pogut canviar la trajectòria dels èxits dels seus alumnes sense comptar amb un fort lideratge, tampoc no s'ha pogut trobar un sistema educatiu que hagi estat transformat sense comptar amb un lideratge sostingut, compromès i executat amb talent.

Probablement, aquesta darrera afirmació va ser motiu suficient per a la publicació d'un segon informe l'any 2010, en què de manera molt més detallada s'estudien els “mecanismes de sistema” que s'han dut a terme per al progrés i la millora educativa (Mourshed, Chijioke i Barber 2010). Els autors de l'informe es van formular dues preguntes per a l'anàlisi de vint sistemes educatius d'arreu del món, agrupats en diferents categories segons els nivells de rendiment (pobre, acceptable, satisfactori, bo i molt bo). Són les següents: “Com es converteix un sistema educatiu de baix rendiment en un de bon rendiment? Com un sistema de bon rendiment esdevé excel·lent?” L'informe identifica vuit elements de reforma, que es poden implementar en d'altres països.

Vuit claus per passar d'un sistema educatiu de baix rendiment a un sistema avançat

Informe Mckinsey & Company 2010 (Mourshed, Chijioke i Barber 2010)

- 1) **Un sistema educatiu sempre pot millorar de manera significativa independentment del punt de partida.** Les millores es poden assolir en menys de sis anys i poden començar en qualsevol nivell de resultats dels estudiants, independentment de la geografia, la cultura o els nivells de renda familiar.
- 2) **El focus s'ha de posar en el procés i no tant en l'estructura del sistema.** Tres factors són essencials: l'estructura, els recursos i el procés. Els sistemes que milloren han sabut posar l'èmfasi en el procés, al contrari del que se sol fer. La majoria de les accions de millora són de naturalesa processal i se centren en el procés d'aprenentatge.
- 3) **En el procés de millora es donen diferents fases, cadascuna associada a un conjunt d'intervencions similars que el fan únic.** Per passar d'una fase del progrés de millora a l'altra, els sistemes fan accions similars. Això vol dir que es pot aprendre de sistemes que estan o han estat en nivells similars de rendiment i no tant d'aquells que són més excel·lents.
- 4) **El context del sistema pot no determinar què fer, però sí que determina com fer-ho.** Hi ha una gran varietat d'estratègies (temps, seqüències, desplegament) d'implementació dels mateixos objectius. Els sistemes varien en la implementació del mateix tipus d'intervencions, per exemple entre la persuasió o el mandat per legislació.
- 5) **Hi ha sis intervencions que es donen en tots els nivells de millora per a tots els sistemes.** Capacitar el professorat per ensenyar i els directors per liderar; avaluar l'alumnat; millorar la informació (dades) del sistema; facilitar les millores amb noves polítiques i lleis d'educació; revisar els estàndards i el currículum; assegurar el reconeixement, els incentius i l'adequada estructura de remuneració del professorat i les direccions escolars.
- 6) **Els sistemes més avançats es mantenen en el procés de millora equilibrant l'autonomia de centres amb assegurar la qualitat de l'ensenyament.** Mentre els sistemes de nivells "pobres" o "acceptables" aconsegueixen millorar a través d'un centre que millora i detalla la pràctica de l'ensenyament per centres i professors, els que estan en un nivell d'acompliment "bo" o més enllà milloren a l'augmentar les responsabilitats i el nivell de flexibilitat de les escoles i dels professors.
- 7) **Els líders del sistema aprofiten les circumstàncies de canvi per estimular les reformes.** Entre les circumstàncies de canvi destaquen la crisi socioeconòmica, un informe crític rigorós i seriós sobre els nivells de rendiment, un canvi de lideratge (que és el més freqüent).
- 8) **La continuïtat en el lideratge.** Dos temes destaquen en els líders que milloren sistemes: la duració en el càrrec (6-7 anys) i la capacitat per mantenir la continuïtat de la reforma malgrat els canvis freqüents en el lideratge polític.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/como_continuan_mejorando_sistemas_educativos.pdf

4. D'UN SISTEMA BUROCRÀTIC A UN SISTEMA QUE APRÈN: PALANCA DE CANVI A CATALUNYA

Estem desenganyats, després de diverses dècades de reformes top-down, que des de dalt es pugui millorar significativament l'educació; en lloc d'això, actualment pensem que s'ha de mobilitzar la capacitat interna de canvi (de les escoles com a organitzacions, dels individus i dels grups) per regenerar internament o localment la millora de l'educació (Hopkins, 2013: 306).

Catalunya viu un moment apassionant pel que fa a les iniciatives i la voluntat de millora i d'innovació a les escoles. Una bona orientació i lideratge d'aquestes iniciatives requereix visió estratègica i perspectiva de sistema. Els sistemes educatius que han dut a terme reformes d'èxit han sabut generar i canalitzar l'enorme força que neix de les escoles i el professorat per al canvi (Hopkins i Levin, 2000). De les opinions recollides en les entrevistes fetes per elaborar aquest document es dibuixa una línia força de canvi que ha de dur a modificar els criteris de gestió des d'una estructura burocràtica que dificulta el canvi cap a un model de sistema que promou l'autonomia, la professionalització i un major funcionament en xarxa, objectius tots ells de l'actual administració educativa.

El sistema educatiu català és hereu —i a cops esclau— del model espanyol centralitzat, que compta amb unes relacions interorganitzatives poc cooperatives, amb un rol de comandament pensat per a d'altres tipus d'estructura, amb unes normes, uns procediments i una connectivitat dels sistemes d'informació poc àgil. Dit en altres paraules, és un model de forta cultura burocràtica, orientada cap a la jerarquia i les funcions, aspectes que comporten molta rigidesa en l'organització i que provoquen —per tant— una tensió amb l'orientació cap a l'autonomia, la col·laboració i el treball en xarxa (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2009). La mateixa concepció de la reforma educativa en els models avançats pren un caire ben diferent, lluny dels models de reforma top-down com l'espanyol, de tradició burocràtica i intervencionista (Ruiz, 2007). Malauradament, en els darrers anys tenim exemples extrems d'iniciatives de reforma vertical —com és el cas de la LOMCE— que posen de manifest l'intervencionisme governamental del model espanyol en educació. És el que ja assenyalava fa anys Andreas Schleicher (2006): que les prescripcions centrals sobre què han de fer els docents no transformen les seves pràctiques, de manera que no s'obtenen els resultats inicialment desitjats.

En la governança del sistema escolar a Catalunya ha predominat una cultura “paternalista i burocràtica” (Castiñeira, 2011.). Una cultura que imposava un control financer estricte i un pla de gestió als centres poc sensible a l'avaluació i la formació i professionalització dels equips directius, contrària a l'autonomia escolar i al lideratge pedagògic i transformacional dels equips directius. Al model burocràtic i centralitzat del sistema educatiu de Catalunya, seguint el parer de Castiñeira, cal afegir una tradició de guerres legislatives de caràcter partidista que fan de l'educació massa sovint una arma llançadora entre els uns i els altres que no ha ajudat en la millora de l'educació en el país. La inestabilitat també és un dels altres trets característics del model, amb canvis constants en el marc normatiu i una elevada ideologització de l'educació.

Tanmateix, i malgrat algunes resistències al canvi, la majoria d'esforços a Catalunya s'aboquen a la voluntat ferma de desenvolupament de la LEC (2009) i dels seus tres pilars: autonomia, lideratge i avaluació. Tres pilars que fan del model català un model únic

i capdavanter en el conjunt de l'Estat. La perspectiva de canvi i de millora de la qualitat i l'equitat poden situar Catalunya en els propers anys en el mapa dels països avançats en educació. El nostre és, en aquest sentit, un moment privilegiat per a la gestió del canvi, que requereix pensament i planificació estratègica. Lideratge, autonomia, cooperació i mobilització del coneixement formen part dels interessos i del nou llenguatge de l'administració educativa a Catalunya. Considerar que l'autonomia, el lideratge i l'avaluació poden i són les palanques del canvi educatiu a Catalunya són premisses prou contrastades en les tendències en política internacional (Pedró, 2013).

Durant les entrevistes fetes per elaborar aquest informe, en la definició de reptes educatius per a Catalunya hi ha una visió molt compartida i un comú acord a assenyalar la necessitat de fer un canvi en la dinàmica pròpia del sistema, en la seva verticalitat i en l'excés de regulació i burocràcia. Les dues cites que hem triat són exemplificadores de les opinions recollides pel entrevistats.

“Els tres decrets aprovats que desenvolupen la llei d'educació (autonomia, direccions i plantilles) intenten configurar un model nou de centre més autònom i una direcció de centre la missió de la qual ja no es limita a implementar les directrius del Departament, sinó que ha de liderar la comunitat escolar i prendre decisions curriculars, organitzatives... a favor de l'èxit i l'equitat impulsant la participació del professorat. En un model d'autonomia de centres, la missió de l'escola ja no es pot limitar a implementar directrius del Departament, sinó que ha de prendre decisions per millorar la qualitat educativa i l'èxit de l'alumnat. La limitació més gran per al canvi és la tradició burocràtica de l'administració pública i el model de funció pública en la seva aplicació tradicional perquè la singularitat del centre i el seu projecte educatiu no hi tenen cap paper. Ara bé, els països d'èxit tenen autonomia en la gestió dels centres, docents molt ben formats, bons líders, bons equips, molt ben preparats i que assagen i fan canvis. Sense autonomia en la gestió del professorat és inimaginable un model que es vol modernitzat, perquè provoca que l'escola pública depengui molt de l'atzar per configurar equips docents sòlids i cohesionats. Aquestes limitacions posen dificultats a l'escola pública per ser model de referència, com correspon, i malgrat això, moltes ho aconsegueixen. Per aquest motiu és necessari impulsar i reforçar el procés autonomia dels centres que s'ha iniciat. No podem ser un model avançat sense aquests elements. Tornar enrere significaria tallar les ales a la gran potencialitat de la nostra escola pública per esdevenir un referent de qualitat” (Ignasi Garcia. Director general de Professorat i Personal de Centres Públics).

Des de fa temps, la tradició del model educatiu a Catalunya ha estat organitzat entorn de la idea que les escoles són “administració escolar”. La principal missió de l'escola ha estat la d'implementar les prescripcions que es dictaven des de fora del seu àmbit. L'estructura central, l'aparell del sistema, ha tingut la missió de transmetre directrius polítiques i de supervisar-ne el compliment. Aquest enfocament, anomenat “administratiu”, de l'organització escolar ha provocat dinàmiques indesitjables de burocratització, d'excés de normes, de superposició de tasques, d'ineficiència, de pèrdua de temps i de sentit i molts tipus de frustració personal i col·lectiva de les comunitats escolars.

Així mateix, una directora d'un centre d'educació secundària que prefereix mantenir l'anonimat ens comenta que el temps que es destina a omplir documentació, a fer papers, a la tasca administrativa impedeix que els directors puguin exercir la tasca necessària de lideratge pedagògic al centre: “moltes vegades em trobo fent feines d'auxiliar administratiu, si tingués un auxiliar podria exercir millor i tindria més temps per a la direcció del centre” (directora de centre d'educació secundària).

El problema de l'escola com a organització que aprèn ve quan determinats líders/gestors estan tan preocupats pels aspectes de gestió institucional de les seves funcions que deixen de banda la tasca de liderar l'activitat principal de l'aprenentatge i l'ensenyament. Aquest fet pot tenir múltiples factors explicatius. Si bé deu ser del tot cert que, com apunta aquesta directora, fan falta més suports per a la gestió administrativa, també és cert que el sistema carrega de masses tasques i les duplica, en la línia del que va sorgir en una reunió del Departament amb la comissió de Formació i Innovació. Sense entrar a fons en el tema, podem esmentar una altra hipotètica explicació: la falta de capacitació del líder per exercir el lideratge per a l'aprenentatge. Més endavant veurem com la creació de capacitat dins del sistema és un dels elements clau d'impuls de les reformes educatives que promouen l'èxit en sistemes avançats.

Per elaborar aquest informe també ens vam reunir amb diferents persones dels serveis d'Innovació i Formació del Departament d'Ensenyament. Durant aquesta reunió, parlant de les llacunes del sistema i dels marges de millora, un dels caps de servei comenta que un director de centre gestiona més de vint aplicacions informàtiques al mes. Insisteix en el fet que els directors han d'omplir molta "paperassa, documents, indicadors" que no són necessaris. Durant la reunió emergeix amb força la idea que una prioritat clara hauria de ser "desburocratitzar" el sistema. Tenen clar que lideratge i direcció ha d'anar molt lligat a l'autonomia i al projecte de centre. Això demanaria un canvi de rol de l'administració, que en lloc de regular i ordenar tant hauria de tenir més visió i oferir als centres objectius de país i de cap on anem, línies de treball i de futur, més que no pas instruccions i normativa. Es posa l'accent en la necessitat de donar més suport i acompanyament als projectes, d'oferir polítiques que acompanyin el centre en el seu projecte. Polítiques en els nivells local, territorial, de zona i agents més propers als centres. Els informants manifesten una visió concreta de la innovació, que no ha de venir dictada pel Departament d'Ensenyament, sinó que aquest l'ha de potenciar i li ha de donar suport perquè es faci des del centre i en l'entorn del centre.

El model de l'administració "buròcrata", que es limita a acomplir les normes i el que li ve reglamentat, es contraposa al model de "professional", que ha de prendre decisions en funció del seu coneixement i experiència. El model administratiu i burocràtic parteix de la premissa que hi ha un sol model d'escola, un únic model organitzatiu idoni per a totes les escoles. És un model que emfatitza l'acompliment de la norma i dels indicadors formals per exercir l'autoritat i el control. El rol de l'administració central és el de supervisió i control, l'escola es limita a haver d'acomplir amb les tasques, l'encàrrec i les demandes externes que li arriben definides de l'exterior. És un model caduc quan el que es vol és promoure l'autonomia dels centres i els projectes educatius, un model que té conseqüències nefastes pel fet de posar fre a la innovació i al lideratge pedagògic.

L'autonomia de centres que es vol promoure a través del desenvolupament de la LEC no es pot aplicar sense la necessària capacitació dels líders escolars i dels equips docents. Promoure l'autonomia significa oferir el suport necessari, els recursos i les eines per apoderar els centres i capacitar-los per responsabilitzar-se dels resultats de l'alumnat si el que es vol és la millora de les escoles i dels aprenentatges de tots els alumnes. Si es vol promoure l'autonomia de centres escolars, una pregunta clau hauria de ser: Quines són les estratègies necessàries per a la creació de capacitats entre líders i docents? I també: Com es genera una dinàmica de sistema que promou l'aprenentatge en els diferents nivells de l'organització? Són aquestes preguntes les que es formulen actualment des del Departament d'Ensenyament. Ho hem pogut constatar durant les entrevistes, no formulat d'una manera tan general, però sí amb preguntes més específiques.

“Si volem apoderar les direccions, hem d'establir estratègies, pensar com ajudar a avançar. No tant exercir el control i la supervisió i més acompanyar, fer propostes sense imposar-ne cap ni una. Aquí és molt important repensar el rol de la Inspecció d'Educació. L'inspector hauria d'exercir un rol en què acompanya, ajuda a tenir pensament estratègic, dona suport al director. Necessitem una Inspecció molt ben formada i adaptativa, ha de tenir un paper d'anàlisi, de saber fer lectura de les dades i dels resultats, d'ajudar a l'organització a plantejar i respondre preguntes. Encara hi ha molt a fer per respondre a la diversitat, a les necessitats de cada alumne, per personalitzar l'atenció que es dona. Els directors necessiten suport i preparació per fer observació a l'aula, i també els coordinadors, caps de departament i altres docents” (Lluís Baulenas. Director general de Centres Públics).

En aquesta entrevista, es fa una referència explícita a la necessària capacitació dels líders i dels equips de professorat per millorar el rendiment de l'alumnat sobre la base de “l'anàlisi de les dades del seu progrés”, “el pensament estratègic”, “la col·laboració i l'aprenentatge entre iguals”. Són aquests atributs els que han impulsat les reformes dels sistemes més avançats. Sorgeixen al llarg de l'entrevista múltiples preguntes obertes sobre el nou rol que ha de tenir la Inspecció, el mateix Departament, les direccions dels centres. S'apunten com a eines útils la formació de la direcció, l'observació de l'aula, l'aprenentatge entre iguals. La finalitat última és tenir un professorat que, a partir de la seva experiència, es posa en clau de recerca i d'aprenentatge per obtenir un nou coneixement sobre quines són les millors estratègies diferenciades per a tot l'alumnat, conscient de la diversitat i dels reptes acadèmics específics.

Lluny de la uniformitat i la suposada igualtat de tots els alumnes, s'apunta la importància de treballar des de la personalització, responnent a la diversitat de l'aula: “Els equips haurien de voler aprendre, col·laborar per millorar, sense por a equivocar-se, aprenent entre iguals, en equip, posant més d'un docent a l'aula. Hem d'avançar per posar tota l'organització al servei de l'alumne. La feina del Departament és apoderar els equips, els directors, els mestres, mirant sempre de millorar els resultats de l'alumnat”. Quant a la necessitat de més formació, es fa referència a la importància d'avaluar l'impacte real que ha tingut per transformar l'aula. Per tant, cal pensar en una formació que transforma la pràctica, que capacita els professionals i que repercuteix en la millora del rendiment de l'alumnat. Aquest és només un exemple de la necessitat palesa d'abordar l'autonomia i el lideratge en clau d'aprenentatge des de les polítiques educatives. El canvi s'ha d'orientar cap a una cultura escolar que posa el focus en l'aprenentatge dels alumnes i on l'escola esdevé comunitat d'aprenentatge.

Les desigualtats educatives que existeixen entre l'alumnat són desigualtats d'origen amb una dimensió estructural. Tanmateix, la recerca també mostra que hi ha determinades polítiques a nivell de sistema que poden afavorir la millora de l'equitat i la qualitat. Prenem l'exemple de la repetició escolar:

“L'evidència mostra que certes polítiques educatives poden tenir efectes negatius per a l'equitat del sistema educatiu. Un exemple és la repetició de curs. L'evidència és clara: és poc efectiva i pot acabar en l'abandonament escolar i, a més, resulta molt costosa. Per tant, cal replantejar-se l'ús de la repetició com a estratègia per a gestionar les dificultats d'aprenentatge. Cada vegada més països estan adoptant alternatives més efectives com, per exemple, detectar i actuar sobre les dificultats d'aprenentatge de manera estructurada i intensiva durant el curs escolar o permetre a l'alumne passar al curs següent amb reforços específics. Ara bé, cal que les escoles disposin de suficients recursos per a poder oferir aquestes alternatives i que els mestres estiguin ben preparats per a ensenyar en

aules amb nivells més heterogenis” (Anna Pons, OCDE. <http://les3coses.debats.cat/ca/expert/anna-pons>).

De la mateixa manera que les polítiques educatives tenen clars efectes en termes d'equitat i qualitat, existeix un “efecte centre” que fa que, en circumstàncies equivalents de recursos i població, centres semblants obtinguin resultats molt diversos. És aquí on la pedagogia, el professorat i el lideratge educatiu tenen molt a fer per a la millora dels índexs de fracàs i abandó, i són determinants a l'hora de fer possible “l'excel·lència per a tothom”(Salavert, 2010). Més enllà del determinisme sociològic, i més enllà de la reproducció de les desigualtats, sabem que l'escola, els mestres i la pedagogia tenen un protagonisme indiscutible en el decurs dels esdeveniments.

4.1. L'escola com a organització que aprèn: promoure i generalitzar la innovació

Avui dia, les escoles requereixen d'un aprenentatge cada cop més ràpid i permanent. De la mateixa manera, s'insta els professors a convertir-se en “treballadors del coneixement” per fer front eficaçment a les pressions d'un ràpid canvi de la societat i del món. El concepte de l'escola com a “organització d'aprenentatge” (Bolívar, 2011; Fullan, 2005) ha aconseguit inspirar els cors i les ments d'un cos cada vegada més gran d'acadèmics, educadors i responsables de polítiques de tot el món en els darrers vint-i-cinc anys. És un model que es correspon a una altra cultura escolar i professional. En la línia de fer possible que l'escola esdevingui una organització d'aprenentatge per tal de promoure l'èxit de tot l'alumnat, en els darrers anys i amb considerable força, emergeix una corrent internacional de reformes educatives alineades amb una concepció del sistema com a sistema que aprèn (Stoll, 2016). En escenaris de canvi accelerat, no existeixen respostes preconcebudes o satisfactòries amb un aprenentatge només adaptatiu, no existeixen respostes conegudes a situacions desconegudes.

En aquest sentit “l'organització que aprèn” requereix d'un aprenentatge transformatiu, és a dir, de la capacitat de les organitzacions i dels seus agents per modificar els seus “marcs mentals” que condicionen la resolució de nous problemes. Es requereix en l'àmbit de l'educació la figura del “professional reflexiu” de Donald Schön (1983). Un professional que ha de gestionar la incertesa i que desenvolupa noves competències i capacitats, com l'adaptació al canvi permanent, la iniciativa i l'autonomia, la col·laboració, el treball en equip o la reflexió en l'acció (Macbeath, 2013). Competències totes elles que van més enllà de la racionalitat tècnica i, per descomptat, molt més enllà del perfil del buròcrata.

L'escola com a organització que aprèn requereix d'equips que treballen des de la cooperació interna i la col·laboració, amb elevats nivells relacionals, ja que només a través de la construcció col·lectiva del coneixement es genera l'aprenentatge efectiu (Aguerrondo i Lugo, 2010). Elements com el treball en equip, el clima de confiança, la cooperació i el treball en xarxa passen a ser les claus del model d'organització que aprèn. Es tracta de passar d'un ensenyament tradicional, basat en la transmissió de coneixements, a una cultura de la diferenciació i la personalització (Aymerich, Lloró i Roca, 2011), on es demana al docent que trobi com ensenyar a cadascun dels alumnes, per tal d'assegurar que tots arribin al màxim de les seves capacitats. Veiem com s'allunya la idea de rebaixar nivells i expectatives en contextos de dificultat, o la idea de separar per nivells, que assegura l'excel·lència d'uns pocs enfront de la mediocritat o el fracàs dels altres. El focus en l'aprenentatge ens fa recuperar el protagonisme de la pedagogia a l'escola i emfatitza la importància del lideratge pedagògic (Pont, Nusche i Hopkins, 2008; Pont, Nusche i Moorman, 2008).

A les Jornades de Lideratge Pedagògic per a Directors, organitzades pel Departament d'Ensenyament l'any 2016 i celebrades a Barcelona, Toby Greany (2015) defineix així els elements d'una pedagogia eficaç:

Elements d'una pedagogia eficaç

Toby Greany. Jornades de Lideratge Pedagògic per a Directors, 2016

Una pedagogia eficaç considera seriosament la veu de l'alumne.

Una pedagogia eficaç se centra en els resultats a llarg termini d'aprenentatge i estableix metes a curt termini.

Una pedagogia eficaç depèn del comportament-conducta, del coneixement-saber i de les creences-valors del professorat.

Una pedagogia eficaç utilitza una varietat de metodologies que inclouen tota la classe, el treball en grup estructurat, l'aprenentatge guiat i l'activitat individual.

Una pedagogia eficaç es basa en l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Una pedagogia eficaç desenvolupa el pensament d'ordre superior i la metacognició, i fa un bon ús del diàleg i el qüestionament.

Una pedagogia eficaç és inclusiva i té en compte tant les diverses necessitats dels alumnes com l'equitat.

Una pedagogia eficaç es basa en l'aprenentatge i en l'experiència prèvia dels alumnes i reforça el seu aprenentatge.

Molt sovint i malgrat el que diu l'evidència, el professorat no està capacitat per canviar pràctiques educatives que se saben poc eficients per a l'alumnat. Tanmateix, no n'hi ha prou amb el discurs que es pugui fer des de l'autoritat formal. Ens trobem amb exemples negatius, com els alts índexs de repetició escolar de Catalunya que, malgrat els esforços per millorar lentament, ens segueixen situant entre els països on hi ha més repetició. És en aquest sentit que cal promoure programes de suport i que apareix el necessari "canvi de mentalitats" en la línia del que apunta Peter Senge (2006) com a atributs indispensables d'una organització que aprèn. Peter Senge va ser el primer que va difondre la noció d'organització que aprèn, que ha estat introduïda amb força en diferents àmbits professionals com l'hospitalari, les universitats i també l'escola. Segons l'autor, la dimensió que més clarament distingeix l'aprenentatge de les organitzacions més tradicionals és el domini de certes competències bàsiques. Les cinc que identifica Peter Senge són aquelles que convergeixen per innovar les organitzacions d'aprenentatge. Ens interessa aquí assenyalar-les, tot i que són ben conegudes perquè són útils per a la reflexió sobre el sistema educatiu com una organització d'aprenentatge.

Les cinc competències clau d'una organització que aprèn

Peter Senge (2006)

1. **Pensament sistèmic** (systems thinking). Pensar sistèmicament vol dir prendre consciència de les interrelacions creuades que es produeixen entre causes i efectes en àmbits i actuacions diverses que afecten l'organització. La causa d'una cosa pot ser l'efecte d'una altra i a l'inrevés. Res no és simple, tot està connectat. Quan no s'identifiquen correctament els processos que poden estar generant causes que afecten altres processos, llavors les actuacions que mitiguen els efectes poden comportar l'augment de la causa primària, amb la qual cosa empitjoren els efectes provocats que es volien evitar. Organitzacions complexes que actuen en entorns d'elevada incertesa i resposta en temps real (com és el cas dels centres educatius) necessiten identificar el seu propi mapa de processos sistèmics per respondre amb eficiència al canvi.

2. **Domini personal**. Una organització no aprèn si els seus membres no aprenen. Per domini personal Senge entén la dimensió de creixement personal, relacional, emocional i espiritual, però també professional. Però encara va més enllà en proposar encarar la vida amb un sentit creatiu de l'existència, més que no pas reactiu. Això situa les persones en un nivell d'aprenentatge permanent de tipus adaptatiu, però sobretot generatiu. Significa viure la professió docent i la missió de l'educació des de la vocació.

3. **Model mental**. Actuem segons el que creiem. Si volem actuar diferent, hem de pensar diferent. El canvi ha d'afectar la modificació dels paradigmes a partir dels quals donem significat i sentit a la realitat i a la professió docent. Tots els models mentals són simplificacions. La part més important dels models mentals no es fa explícita en les opinions, és tàcita, però impregna la cultura de les organitzacions. Cal fer emergir aquesta part tàcita per poder-la analitzar, compartir, reflexionar i modificar. La metodologia de pràctica reflexiva pot ajudar a desenvolupar les habilitats necessàries per prendre consciència dels models mentals.

4. **Visió compartida**. Si una visió, en una organització, és unipersonal o fruit de poques persones, llavors no serveix. El lideratge carismàtic i visionari no és adient per a les organitzacions que aprenen. Cal construir la visió a partir de debats intensos i la confrontació crítica i creativa d'idees. Els falsos consensos amaguen dissensions que més tard explotaran. Calen organitzacions amb una forta cultura democràtica i una participació activa, tothom és important, tots sumem. Calen organigrames i fluxos horitzontals de compartició de la informació per a la creació de coneixement. Ningú no és imprescindible, però tots som necessaris. La visió compartida permet treure forces del coratge i la passió per arribar als objectius.

5. **Aprenentatge en equip**. Una organització que aprèn és un equip. Ningú no té la solució a nivell individual. Cal crear oportunitats, espais i temps per permetre, facilitar i promoure el treball en equip. Els problemes complexos requereixen de la contribució d'equips multidisciplinaris amb trajectòries professionals que s'enriqueixen mútuament. Cal cooperar, compartir, donar suport i corregir. Cal dialogar, reflexionar i discutir obertament amb la capacitat d'arribar a acords. L'aprenentatge en equip significa actuar de manera col·legiada, però evitant el corporativisme.

<http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>

http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/organitzacions_que_aprenen.html

Moltes de les dimensions que aquí apareixen han estat integrades en el debat i la reflexió al voltant de les escoles com a organitzacions d'aprenentatge (Stoll, Fink i Earl, 2004; Moreno Olivos, 2005; Kools i Stoll, 2016). Des de la perspectiva del "lideratge de sistema", veurem com són aquests els atributs necessaris per fer el canvi cap a la cultura i la dinàmica del sistema com a organització que aprèn.

En la teoria del canvi educatiu, fa temps que, amb motiu de l'anàlisi de la implementació de determinades reformes, es va concloure que "l'important no es pot imposar per mandat" (Fullan, 2010). La política educativa s'orienta a la capacitació per tal d'establir dinàmiques de millora localment, constituint l'escola, cada escola, el lloc clau per a l'èxit educatiu.

Un cop demostrat que la política centralista no funciona (Bolívar, 2015), avui la qüestió clau de les polítiques educatives és com "conduir reformes educatives reeixides" (Aguerrondo, 2014). Dit en altres paraules, "com fer possible que les innovacions que milloren la qualitat de l'educació es generalitzin i aconseguixin impactar la totalitat del sistema". Una qüestió del tot vigent i que es formulen diferents agents i responsables de la política educativa en el context català. Des d'aquesta perspectiva, els canvis o les reformes no es generen fora del centre educatiu i el rol del sistema central és assegurar que mestres, líders escolars i escoles implementin els canvis necessaris a les aules per a la millora dels aprenentatges dels seus estudiants. Els docents, en la línia del que mencionaven els responsables del Departament d'Ensenyament entrevistats per elaborar aquest estudi, deixen de ser "mers receptors i consumidors de programes externs". El canvi educatiu s'ha d'orientar cap a una cultura escolar que posa el focus en l'aprenentatge dels alumnes. Per fer-ho possible, cal una governança i un lideratge de sistema efectiu que respongui a la complexitat del món en què vivim, que implementi els processos flexibles i adaptatius necessaris perquè es produeixi una millora efectiva també del conjunt del sistema educatiu.

L'aprenentatge col·laboratiu a través de xarxes. L'exemple d'Àustria

La reforma de l'escola secundària austríaca va començar com un projecte d'escala relativament petit el 2008, amb seixanta-set escoles pilot. Des de llavors, hi ha hagut una reforma escolar obligatòria, que es completarà el 2018. La reforma es proposa la creació d'una nova cultura i pràctica de lideratge a nivell d'escola (Lerndesigner). A cada escola són nomenats uns agents de canvi, que són un mestre-líder, juntament amb el director de l'escola i altres professors-líders (coordinadors d'equips de desenvolupament, de cicles i departaments de l'escola, etc.). Treballen impulsats per l'interès de millora de l'escola específica i guiats pels objectius nacionals de reforma de l'equitat i l'excel·lència. L'estratègia de reforma rau en el fet que mestres qualificats es converteixen en professors-líders, cosa que els permet, a ells i a les seves escoles, promoure un lideratge compartit i distribuït de manera eficaç. Per tant, l'esforç se centra en la construcció de capital social i lideratge a través d'esdeveniments de networking, que tenen un paper central en la reforma, ja que proporcionen el lloc de formació, l'aprenentatge entre iguals i la difusió de bones pràctiques. Es tracta d'un programa de qualificació nacional acreditat de dos anys, dissenyat especialment per a líders. Té una plataforma online per compartir idees i pràctiques de desenvolupament de lideratge i crear un material compartit de la reforma que es va fent. La justificació per a la creació de xarxes d'agents de canvi era clara: la transformació en tots els nivells es produeix quan els agents de canvi són comunitats en xarxa que treballen des de la pràctica.

En l'informe del projecte d'Innovació Educativa de l'OCDE sobre lideratge per a l'aprenentatge es van explorar experiències que fossin de referència en la línia de promoure la innovació i l'aprenentatge arreu del món i a Catalunya mateix. També a Catalunya hi ha experiències d'escoles d'èxit, de les quals en podem aprendre. En concret, en el marc de la col·laboració amb l'OCDE, es va dur a terme un estudi pioner sobre "lideratge per a l'aprenentatge a Catalunya" on es recullen experiències analitzades des d'aquesta perspectiva:

"El lideratge per a l'aprenentatge és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i en què es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge. Aquest tipus de lideratge fa possible l'èxit escolar continuat i sostenible" (Martínez, Badia i Jolonch, 2013: 176).

De l'apartat de les orientacions finals de l'estudi que es va dur a terme, tant en l'àmbit internacional com en el context català, en destaquem dues: aquelles que ens ajuden a avançar en la reflexió i a introduir la importància de considerar la complexitat del sistema educatiu des de la perspectiva de multi-nivell i el paper polític com a elements claus per crear entorns d'aprenentatge innovadors i potents.

Orientacions sobre el lideratge (Martínez, Badia i Jolonch, 2013)

El lideratge per a l'aprenentatge transformatiu implica una química complexa de múltiples nivells. La innovació sistèmica i la sostenibilitat d'uns entorns d'aprenentatge del segle XXI potents depenen de l'aprenentatge per al lideratge des de diferents nivells. L'impuls inicial pot provenir de qualsevol nivell, des de dintre del sistema formal i fins a d'altres tipus de socis. Per tal que aquest impuls es mantingui, cal exercir el lideratge en la resta de nivells i entorns, per nodrir així aquesta motivació inicial. L'interès del lideratge se centra en els canvis profunds en les pràctiques, les estructures i les cultures —no en simples retocs superficials—, i a garantir que es donen les condicions de suport adequades.

Cal un lideratge per a l'aprenentatge a nivell de tot el sistema. Pot ser per crear un espai inicial per a la innovació o bé pot respondre a una innovació de nivell "micro". Hi ha un paper polític clau en la creació de les condicions perquè tingui lloc l'aprenentatge professional en xarxa. Pot exigir un lideratge valent per assegurar que els sistemes de governança i l'obligació de retre comptes es coordinin amb l'ambició de crear entorns d'aprenentatge innovadors i potents, o que, almenys, no vagin en direccions oposades.

http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_46_WEB.pdf

4.2. El lideratge per a l'aprenentatge en clau de sistema

El lideratge per a l'aprenentatge no es limita als participants immediats en entorns d'aprenentatge de nivell "micro". Crear les condicions perquè el lideratge per a l'aprenentatge i la innovació puguin prosperar sobre el terreny exigeix que el lideratge s'exerceixi des d'altres indrets. Per descomptat, de vegades una escola i una comunitat d'aprenentatge excepcionals poden "anar per lliure", però és una recepta poc útil per impulsar i sostenir un canvi profund en l'aprenentatge a gran escala. Cal l'aportació d'altres socis en altres nivells, i un dels més obvis —però no l'únic— és el lideratge que sorgeix de la cúspide dels sistemes educatius oficials (Istance i Stoll, 2013: 59).

En una societat complexa i del coneixement, on l'aprenentatge al llarg de la vida esdevé un eslògan, no ha d'estranyar que organitzacions líders en educació com la UNESCO o l'OCDE —o de l'àmbit més acadèmic com l'IOE (UCL)—, posin tots les esforços a analitzar el rol central de "la producció i mobilització del coneixement" en el si dels sistemes educatius.

Si bé podem dir que ja fa anys que el focus del debat pedagògic està posat en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, que ha dut a repensar les escoles i el procés d'ensenyament i aprenentatge, en els darrers anys el focus es posa també en el model de sistema com a sistema que aprèn. Proliferen els treballs que analitzen "el canvi del conjunt del sistema" ("whole system change"), el com s'ha de fer o s'està fent per tal que totes les escoles d'una localitat, una regió, un país o un estat puguin millorar (Earley i Greany, 2017). És aquí on pensem que Catalunya com a sistema educatiu ha d'avançar en propostes i recerca per implementar el canvi i les necessàries millores en educació. Ara més que mai, si es vol respondre als reptes que la societat del coneixement planteja, cal transformar el conjunt del sistema i fer-ne una organització d'aprenentatge i de gestió del coneixement en si mateix. Cal desenvolupar les estratègies pertinents i mobilitzar el conjunt del sistema per assolir noves formes d'aprenentatge, més profundes i necessàries en el segle XXI.

També a Catalunya es viu un moment d'intens debat i proliferen les iniciatives que volen transformar els enfocaments tradicionals d'ensenyament i l'organització de l'aula en favor de noves metodologies i referents pedagògics: treball per projectes, comunitats d'aprenentatge, noves formes d'agrupament a l'aula, nous espais i temps escolars, aprenentatge cooperatiu, etc. Moltes de les respostes, innovacions, descobertes i propostes renovadores s'han gestat des de les escoles mateixes, en resposta a reptes abans no imaginats. Hi ha experiències d'escoles que revelen que és possible treballar en la línia de situar l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge i promoure l'excel·lència per a tothom.

En el darrer any, la pedagogia a Catalunya recupera terreny i està més present que mai també en els mitjans de comunicació i en el debat social, que ha fet un parèntesi en el discurs més catastrofista per divulgar i disseminar els projectes i les experiències d'innovació com no s'havia fet mai abans (Carbonell, 2016). Es parla, s'escriu i es reflexiona al voltant de l'educació des de múltiples plataformes de debat, promogut des de diverses entitats provinents de la iniciativa social i des de la mateixa administració educativa. És, doncs, un moment únic i propici per a l'administració educativa per liderar

aquest moviment i la voluntat explícita de moltes escoles i agents educatius que hi ha arreu del país que actuen per portar la renovació pedagògica a Catalunya.

David Hopkins és un dels experts referents en educació sobre “el lideratge del sistema”. En la seva formulació, no se centra en la manera tradicional de dirigir els sistemes des de dalt, pels que ocupen llocs de responsabilitat i tenen l'autoritat formal, per aquells que se situen a la cúspide de les piràmides burocràtiques. Més aviat estudia i s'interessa per la manera com els líders escolars poden arribar a exercir una influència més sistèmica, més enllà de les seves pròpies escoles, i com això ajuda a potenciar una millora de tot el sistema (Hopkins 2008).

L'autor estableix una relació entre la naturalesa del lideratge i la innovació. El “lideratge del sistema”, tal i com l'entén, requereix d'un “treball d'adaptació” als canvis per tal de solucionar els problemes amb mesures que estan al marge de les formes d'actuació que ens són conegudes. Tornen a aparèixer la capacitat d'adaptació, la reflexió, la iniciativa, capacitats que no tenen res a veure amb la gestió necessària per fer front a problemes tècnics per als quals ja existeixen coneixements previs. La transició de la “prescripció” al “professionalisme” no es fa de manera directa. Per passar de l'una a l'altra, s'han d'implementar estratègies no només de millora de la qualitat sinó també per construir capacitat dintre del sistema. No es tracta només de “seguir elevant els estàndards de qualitat”, es tracta de millorar el com per “desenvolupar el capital social, intel·lectual i organitzatiu”:

“El lideratge de sistema resulta d'una combinació de pràctiques que permeten compartir habilitats, coneixement i experiència per crear noves oportunitats molt més riques i sostenibles per a la transformació rigorosa de les que mai podrà oferir cap institució aïllada. Per crear aquest panorama, no obstant, és probable que calgui un canvi més gran dins de l'ampli sistema educatiu, particularment donant als líders dels centres més força perquè agafin el lideratge, en resum, perquè encenguin els propis focs. El futur és sens dubte d'ells” (Hopkins, 2008:14).

Un altre reconegut expert internacional en lideratge educatiu, Michael Fullan, estudia quines són les millors estratègies quan es formula la pregunta clau: Com ho aconseguim, això? Com passem d'una etapa a l'altra construint capacitat professional en tot el sistema? És aquí on apareix la visió més pròpia de “dinàmica de sistema”, que vol superar la idea de canvi de “dalt a baix”, oposada o fins i tot contra la “de baix a dalt”, per tal d'emfatitzar un necessari equilibri, una “tensió creativa”.

En efecte, l'estratègia que apunta Fullan és la de superar el “top-down” dels governs, ja que s'ha demostrat que no engendra un canvi sistemàtic a totes les escoles. Però tampoc no s'ha demostrat eficient ni de gran progrés una estratègia inversa, ascendent de “bottom-up”, venint de la base, on s'assegura que cada escola gaudeix d'autonomia per innovar i dur a terme el seu projecte com a estratègia de millora del sistema. Fullan (2015) considera que hi ha una nova estratègia molt més prometedora que està emergint. “La millor estratègia, si es vol assolir una coherència i impactar al conjunt del sistema, és el lideratge que prové del nivell intermedi”.

El lideratge que prové del mig (LpM) reforça el nivell meso del sistema, entès aquest com els consells escolars i les xarxes d'escoles, el nivell més proper al territori, on es col·labora per resoldre problemes concrets. És una col·laboració que afavoreix la capacitació pedagògica i les competències col·lectives que tenen efectes mesurables en els resultats i l'aprenentatge dels alumnes. Aquesta forma de lideratge s'adapta a la

innovació, la difusió i la mobilització de coneixements, al compromís del professorat i als alumnes, i com que s'hi adapta, ho millora. L'autor canadenc, líder de la reforma educativa d'Ontario, afegeix que és des del nivell mitjà del sistema on es generen les formes d'aprenentatge en profunditat: “el desenvolupament de la personalitat, l'educació a la ciutadania, la col·laboració, la creativitat i el pensament crític” (Fullan, 2015:24).

En definitiva, el lideratge des del mig o el nivell meso és aquell que consisteix a mobilitzar tot el sistema per tal de generar nous aprenentatges més profunds i requerits per al segle XXI. L'educació d'avui és molt més sobre les formes de pensament que impliquen enfocaments creatius i crítics per a la resolució de problemes i la presa de decisions. Els interessos, la motivació i el benestar general s'han de prendre en consideració per a l'èxit i la creació de processos d'aprenentatge (Dumont, Istance i Benavides, 2010).

El lideratge i la governança requereixen, doncs, de mantenir una tensió permanent a dins del mateix sistema. Bolívar (2015) considera que en aquells casos en què el sistema està desestructurat o mancat de lideratge es requereixen formes prescriptives de canvi per avançar. És cert que una intensa política de rendició de comptes i control (pressió per l'avaluació d'estàndards i resultats) ha estat criticada perquè pot inhibir la innovació i les iniciatives de canvi, però tampoc no es pot confiar tot a la iniciativa del professorat. Bolívar (2015) mostra acord amb la idea que defensa Hopkins (2008, 2013): quan una escola o el sistema està en crisi i amb baix rendiment, llavors les formes prescriptives de lideratge des de dalt cap a baix segueixen essent necessàries, si més no mentre les condicions prèvies per a l'eficàcia des de baix no es consolidin amb força. Es requereix un equilibri, i diferencial, segons els nivells d'assoliment de les escoles, per combinar “el suport extern amb la capacitat interna”. Si es vol, doncs, que les escoles assoleixen uns determinats estàndards, s'han de capacitar (Elmore, 2010).

La **descentralització en la presa de decisions** és uns dels trets més destacats de les actuals tendències educatives en molts països de l'OCDE. Requereix **consens polític i social** i invertir molts esforços en **la relació entre actors i agents educatius** (sindicats, famílies, experts, associacions, etc.). En un model de governança descentralitzat, la política educativa esdevé més intensa, oberta a la negociació i dinàmica:

“El grau de descentralització de la presa de decisions en el sistema s'ha convertit així mateix en una qüestió clau de la governança. A mesura que una major descentralització ha delegat responsabilitats en les autoritats locals, els centres escolars i les famílies, els ministeris d'educació i les seves institucions han adoptat un paper de guia i suport, que ha canviat la dinàmica de la política, els incentius i el paper dels governs regionals i locals. Pel que fa a les persones involucrades en el procés de disseny de polítiques, el compromís dels actors clau es refereix a la manera en què els governs i actors interactuen en aspectes més informals i dinàmics. Inclou la participació i el compromís dels agents interessats i la manera en què interactuen amb els governs per influir en el procés de disseny de polítiques. El paper dels representants de l'ensenyament, per exemple, i el procés de consulta amb els agents són clau en la governança” (OCDE, 2015: 37-38).

Tracey Burns ha liderat un projecte (Burns, Kóster i Fuster, 2016) que argumenta la necessitat que es donin cinc elements per fer efectiva la governança d'un sistema educatiu.

Cinc elements per fer efectiva la governança d'un sistema educatiu (Burns, Kóster i Fuster, 2016)

1. Posar el focus en processos més que en estructures.
2. Ser flexible i adaptable als canvis i imprevistos.
3. Treballar construint capacitats involucrant tots els agents (stakeholders) i promovent el diàleg.
4. Requerir una aproximació global de sistema (alineant rols i gestionant les tensions).
5. Aprofitar l'evidència i la recerca per informar la reforma i la política educativa.

<http://www.oecd.org/edu/cei/governingcomplexeducationsystems.htm>

En aquells sistemes educatius que es consideren avançats, l'estat o el sistema central perd el monopoli en l'elaboració de les polítiques públiques. La "governança efectiva" es basa més en el diàleg, la confiança, la col·laboració i el consens que en el control o la supervisió (característiques aquestes del model burocràtic organitzat jeràrquicament). El repte major per a una governança efectiva del sistema educatiu és la de crear entorns fèrtils per a la gestió de la governança i del coneixement. Entorns que siguin capaços de prendre decisions, d'adaptar-se a les noves necessitats o imprevistos i de contribuir a la millora del sistema. Una de les aportacions que fa el projecte liderat per Tracey Burns (Burns, Kóster i Fuster, 2016) és la de posar el focus en la mobilització i la producció de coneixement per al mateix sistema. Constatació que es basa en el fet que aquesta és una de les principals tendències de la transformació que es viu en el món de l'educació a nivell global.

Burns, Kóster i Fuster (2016) proposen tres grans eixos de canvi a desenvolupar en un sistema que es vol avançar:

- a) La rendició de comptes i la transparència (accountability).
- b) La construcció de capacitats (capacity building).
- c) El pensament estratègic (strategic thinking).

En parlar de lideratge i governabilitat, una primera reflexió ha d'anar adreçada al conjunt del sistema i a l'equilibri i connexió de les seves parts; és a dir, a la seva interdependència, coordinació i simultaneïtat i al fet bàsic de compartir el mateix projecte, la mateixa visió de cap on es vol anar i com es vol anar-hi: el pensament estratègic. Això es tradueix en un sistema que crea consens, basat en la confiança i l'ajuda per desenvolupar les capacitats i la iniciativa dels seus agents. Un sistema multi-nivell que genera capacitats a tots els nivells: al conjunt de la comunitat educativa i a tots els centres, als líders educatius, al professorat i al conjunt de l'alumnat. Si bé el rol del nucli central del sistema continua essent fonamental, queda més clarament delimitat en un paper d'impulsor de la millora i del canvi, amb funcions clares de control, avaluació i capacitació.

En els sistemes educatius complexos, es posa de relleu la interdependència entre el coneixement i la governabilitat: **creació de capacitat, rendició de comptes i pensament estratègic**. En el sistema es genera un necessari equilibri entre la capacitat de resposta a nivell local amb uns objectius clars de nivell central. És aquí on, més enllà de la dinàmica flexible de creació de coneixement, cal afegir la governabilitat. Un sistema de coneixement

dinàmic i flexible és només la meitat de l'equació. L'altra meitat es refereix als processos de govern. La governabilitat i la reforma també es basen en:

- Alinear les responsabilitats per evitar friccions entre els actors i entre les polítiques.
- La implementació d'un sistema de rendició de comptes constructiva que guia les parts interessades per aconseguir objectius comuns alhora que permet la presa de riscos responsables en la recerca de millora.
- Donar suport als actors en l'adaptació de la política i l'ús de l'evidència per a la innovació.
- La construcció de pràctiques estables que permeten el pensament estratègic continu.

Un sistema de rendició de comptes sòlid estableix directrius i expectatives clares (Alegre, Santiago i Garcia Alegre, 2015). No obstant això, hi ha una tensió general que no podem passar per alt: els mecanismes de rendició de comptes que busquen minimitzar la desviació i els errors podrien tenir un impacte negatiu en l'assaig i l'error requerit per a la innovació. En la missió d'assegurar el futur del nostre sistema educatiu, els mecanismes de responsabilitat han de conciliar la garantia de qualitat en tot el sistema amb la vitalitat necessària per a la innovació. Els actors necessiten la confiança per fer el salt necessari per fer les coses de manera diferent, per innovar, en la recerca de la millora.

Sobre la governabilitat del sistema hi ha un últim element crucial a considerar: mantenir la visió a llarg termini és un ingredient fonamental per a la governabilitat efectiva. Mentre que cal respondre a les necessitats urgents, és essencial que el pensament estratègic no es vegi enfosquit per les urgències actuals. D'altra banda, guanyar el suport d'una àmplia base de grups d'interès és un dels aspectes més importants (Fazekas i Burns, 2012).

5. EXPERIÈNCIES INTERNACIONALS: ESTRATÈGIES DE MILLORA PER A L'ÈXIT EDUCATIU

Cada vegada hi ha més evidències i estudis sobre els diferents factors que contribueixen a la millora de l'educació. A partir dels informes internacionals dels països que han dut a terme una revisió dels factors que contribueixen a una educació de qualitat, l'OCDE ha elaborat una tria i una síntesi dels set grans factors o eixos més decisius. Tots els autors analitzats per l'informe de l'OCDE (2015) estudien de manera específica allò que es pot considerar com a "palanques d'èxit" perquè els sistemes bons funcionin, i molts concorden en una sèrie d'àmbits polítics que obtenen bons resultats.

A continuació presentem els **set grans eixos i una tria de "cas" o "experiència"** per a cadascun. El criteri de selecció ha estat la cerca d'experiències que, essent referents, poden ser útils per aprofundir-hi i que presenten aprenentatges que es poden extrapolar a Catalunya. La llista, de ben segur, podria ser molt més llarga.

Eix 1. Inversió en aprenentatge i professorat: el cas de Finlàndia

La formació i la selecció del professorat són les claus de l'èxit del model finlandès. Els mestres finlandesos gaudeixen de molt bones condicions, estimen la seva professió i tenen un alt prestigi social. En la primera fase de la reforma educativa, durant els anys 70 i 80 del segle XX, hi va haver una estricta direcció des del sistema central i un gran control de les escoles, els plans d'estudis eren prescrits per l'Estat. Les inspeccions escolars externes i una regulació detallada van donar al govern finlandès un fort control sobre les escoles i els mestres. Però en una segona fase, a partir dels anys 90, de manera conscient el govern es va disposar a crear una nova cultura de l'educació que es caracteritzava per la confiança entre les autoritats educatives i les escoles, pel control local, pel professionalisme i l'autonomia. Les escoles es van convertir en responsables de la seva pròpia avaluació, de la planificació curricular i de l'estudiant, mentre que les inspeccions de l'Estat van ser suprimides. Això es va fer perquè els mestres van passar a tenir una forta autonomia basada en el seu alt nivell acadèmic. La formació dels mestres es basa en la pràctica reflexiva i en la recerca. La figura del director i el seu lideratge són claus. Entre d'altres funcions, el director és qui fa la selecció de l'equip de professorat. Els mestres tenen unes 100 hores menys de classe a l'any que la mitjana de l'OCDE. Són hores que dediquen al disseny del currículum, a la preparació de classes i a la tutoria dels alumnes (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015; Melgarejo, 2005).

Eix 2. Fixació d'estàndards alts per a tots els estudiants: el cas de Dinamarca

Dinamarca ha endegat una estratègia amb l'objectiu d'eleva el nivell de les escoles públiques basada en un acord dels diferents partits polítics. La major part de la legislació necessària per a la seva aplicació ha estat aprovada pel Parlament danès. Els objectius operatius són assolir bons resultats per almenys el 80% dels estudiants en les proves nacionals de matemàtiques i lectura, augmentar gradualment el nombre d'estudiants d'alt rendiment i, alhora, reduir gradualment el nombre d'estudiants de baix rendiment, i millorar el benestar i l'èxit del conjunt de l'alumnat (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

Eix 3. Bon ús de dades per seguir el progrés dels estudiants: Holanda i Estònia

Holanda. Les darreres reformes han volgut assegurar que s'utilitzen els resultats de les avaluacions escolars i dels estudiants per millorar la qualitat de l'escola i l'aprenentatge dels estudiants. Es millora la recollida i les bases de dades i la seva transparència; es promou una reforma del model d'inspecció; a cada escola existeix un equip supervisor de l'avaluació. Es fan grans esforços per augmentar la rendició de comptes, es crea un programa informàtic amb totes les dades de les escoles d'educació primària i secundària per ser consultades pels pares, pels municipis i pels inspectors. La base de dades conté informació quantitativa i qualitativa proporcionada per les escoles. Com a part del programa de govern per al cicle 2012-2016, s'introdueix un model diferenciat d'inspecció i una revisió i ampliació del marc de supervisió (anteriorment només s'aplicava per a les escoles considerades dèbils o molt febles). Els indicadors de qualitat s'inclouen per augmentar la motivació de les escoles a obtenir bons resultats i per seguir augmentant-ne el rendiment i el dels seus estudiants (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<http://www.venstersvo.nl/>

Estònia. El Sistema d'Informació per a l'Educació d'Estònia (EHIS, 2005) és una base de dades pública que recopila dades sobre l'educació: les institucions, els estudiants, els professors, la graduació, els llibres de text i els programes d'estudi. Aquesta base de dades també segueix el procés i l'educació de l'estudiant a través del temps, i inclou dades d'altres organismes (salut, serveis socials, treball, etc.). També es fan interconnexions entre les diferents bases i bancs de dades. Per assegurar la privacitat en el sistema, els usuaris han d'identificar-se a través de targetes d'identificació personal i, a continuació, el sistema d'accés crea un arxiu de registre per a cada usuari. La informació privada (per exemple, les dades individuals sobre l'educació i les qualificacions i els detalls sobre els mestres i professors) està disponible només per als usuaris directes o per a aquells per als quals l'ús d'aquesta informació és requerida per llei. La base de dades és utilitzada per l'Oficina Nacional d'Estadística i d'altres institucions proveïdores de dades per a la investigació i monitoratge. El Ministeri d'Educació i Investigació també ha fet una selecció dels indicadors d'educació agregat d'accés públic a la pàgina web d'Educació (HaridusSilm). Les dades s'usen principalment pels pares, els alumnes, les escoles i els municipis. Els usuaris també poden accedir a informació sobre el nivell nacional de rendiment del sistema educatiu i, si escau, comparar les dades amb els objectius fixats en l'estratègia nacional (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<http://www.oecd.org/estonia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>

Eix 4. Creació de capacitat dels implicats en el procés educatiu: el cas d'Anglaterra

Anglaterra ha promogut una estratègia de millora continua del sistema (Self Improving System). L'estratègia té quatre grans línies d'acció:

- 1) Els mestres i les escoles són responsables de la seva pròpia millora.
- 2) Els mestres i les escoles han d'aprendre els uns dels altres i de la investigació per tal de millorar la pràctica i fer-la efectiva.

3) Les millors escoles i els millors líders han d'ampliar la seva acció i revertir en el sistema, ampliant el seu abast a través d'altres escoles, de manera que totes les escoles milloren.

4) La intervenció del govern i el seu suport es redueix al mínim.

D'altra banda, les universitats i els centres de recerca treballen amb les escoles i els docents per millorar les capacitats en plans de formació i millora continuada. És el cas, per exemple, del Projecte de recerca i desenvolupament-UCL Institut d'Educació, on cinquanta-vuit escoles d'educació primària han estat treballant amb l'Institut UCL d'Educació (University College de Londres) en un projecte pilot de dos anys, que es va centrar en l'augment de l'ús de la investigació a les escoles. El projecte ha estat dissenyat per desenvolupar la capacitat dels mestres per investigar i fer un bon ús de les dades. Es van crear les comunitats de recerca per a l'aprenentatge (RLC), que van posar en pràctica a les escoles els aprenentatges de la recerca. També es va capacitar les escoles per assegurar la sostenibilitat del projecte, amb l'organització de sessions amb facilitadors externs per donar-los suport i acompanyament (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects/research-learning-communities/>

Eix 5. Reconeixement del paper clau del lideratge escolar: les agències de lideratge d'Anglaterra i Àustria

En molts països, es defineixen les competències que ha de tenir un director i es creen centres de formació i de recerca específics per promoure la professionalització, els alts estàndards i el prestigi dels líders escolars. Es creen nous programes de capacitació i desenvolupament del lideratge i es promou la recerca sobre el lideratge i les direccions de centres escolars. Vegem-ne un parell d'exemples.

Anglaterra. Creació de la "Qualificació Professional per a directors", que defineix les àrees de competències i els estàndards nacionals per als directors:

- Pensament estratègic de futur
- Liderar el procés d'ensenyament i aprenentatge
- Desenvolupament personal i de l'equip
- Gestió escolar
- Garantir la rendició de comptes
- Enfortir la comunitat i l'entorn escolar

L'experiència del National College of Leadership de Nottingham (NCSL) se centra en la investigació, la formació i l'anàlisi de polítiques públiques, i també en la consulta i el desenvolupament professional i estratègic. El NCSL va posar en marxa un Marc per al Desenvolupament de Lideratge, que ofereix programes i normes que s'estenen a través de la carrera d'un líder (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

Àustria. L'Acadèmia Austríaca del Lideratge (2004) defineix i promou les àrees de competències del director, que són:

- Lideratge estratègic
- Lideratge pedagògic
- Desenvolupament organitzatiu
- Desenvolupament professional
- Gestió de recursos humans
- Gestió administrativa
- Gestió del canvi

(OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<https://www.leadershipacademy.at/index.en.php>

Existeixen experiències interessants d'organismes responsables de la formació, la selecció, el desenvolupament i la recerca del lideratge escolar a nivell nacional a molts d'altres països, com per exemple Eslovènia, Irlanda, Irlanda del Nord i Holanda.

Eix 6. Suport als estudiants i als centres escolars desfavorits: el cas d'Escòcia

L'estratègia d'Escòcia, que porta el nom de "Millora de l'equitat per a les escoles" (Scottish Attainment Challenge, 2015), s'ha desenvolupat posant un especial focus en la pobresa infantil. Es promou la col·laboració entre diferents organismes que donen suport als alumnes i a les seves famílies, amb l'escola com el centre de prestació de serveis. El programa vol assumir el repte d'abordar des de l'escola els problemes de pobresa infantil i les situacions de risc i desavantatge, promovent l'èxit educatiu per a tots els alumnes. Els estudiants i els seus cuidadors obtenen una ajuda eficaç i de manera ràpida, a través de la derivació a una àmplia gamma de serveis especialitzats de la comunitat, que inclouen la intervenció en situacions de crisi, els problemes de salut mental, el suport familiar, l'educació i la salut sexual i la cura dels infants en general. L'estratègia promou nombrosos programes i iniciatives (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<http://www.educationscotland.gov.uk/inclusionandequalities/sac/index.asp>

Eix 7. Garantia d'una política sana, transparent i amb mecanismes de consens: el cas d'Ontàrio

Hi ha convergència entre les polítiques públiques i els actors implicats en l'estratègia educativa d'Ontàrio, Canadà. A partir del 2004 i amb l'elecció d'un nou govern, Ontàrio inicia i implementa una estratègia educativa amb tres grans objectius: aconseguir uns alts nivells de rendiment, com ara una taxa de graduats del 85%; reduir les diferències en els resultats educatius entre l'alumnat; augmentar la confiança de la societat en l'educació pública. Ontàrio ha dut a terme una estratègia de lideratge coherent amb accions concertades per incloure-hi tots els agents implicats (sindicats, consells escolars, acadèmics, docents). El procés de diàleg ha estat fonamental durant el procés de reforma per assolir un consens i una alineació coherent. La reforma ha millorat l'èxit educatiu i en

tots els nivells del sistema s'ha creat capacitat per al llarg termini. El Ministeri va crear noves estructures amb el propòsit específic d'acompanyar l'estratègia de millora, el personal del Ministeri va treballar molt a prop de les escoles i el territori creant capacitat i una estratègia d'acompanyament en la millora, alineada amb les millors pràctiques i resultats (OCDE Education Policy Outlook Country Profiles, 2013, 2014, 2015).

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/excellent.html>

6. RECOMANACIONS PER A CATALUNYA: LÍNIES ESTRATÈGIQUES PRIORITÀRIES

En aquest apartat proposem una sèrie d'actuacions per millorar el sistema educatiu de Catalunya. Les hem classificades en sis àrees de millora, que són les línies estratègiques prioritàries.

Àrea de millora: Equitat i qualitat del sistema

- Prioritzar la inversió i el treball interdepartamental i la implicació de diferents agents socials i econòmics per fer front a la pobresa infantil i familiar: estratègia per fer de l'educació en sentit ampli una prioritat de país abocant-hi els recursos necessaris i fixant les mesures polítiques eficients.
- Garantir una xarxa escolar del servei educatiu de Catalunya on la distinció públic/privat no es tradueixi en tractaments diferents en termes ni de finançament, ni de gratuïtat per a les famílies.
- Promoure la participació activa de les administracions locals en l'administració i la gestió educatives com a estratègia per a l'equitat. Són bons exemples els Plans d'Entorn i la línia de treball de les Zones Educatives.
- Millorar la inversió i la redistribució de recursos a les escoles en funció de les necessitats del centre i de l'alumnat. En el cas de l'escola concertada, supervisant i controlant que es compleixen els requisits del concert i del servei d'educació.
- Millorar la planificació escolar: assegurar un equilibri escolar de l'alumnat en el conjunt dels centres del territori.
- Suprimir o reduir de manera dràstica la repetició escolar: capacitar escoles i professorat per fer-ho possible.
- Establir i implementar un model d'orientació personal, professional i acadèmica: acompanyament i suport a l'escolaritat dels alumnes tot avançant en el model de personalització de l'aprenentatge.
- En l'educació postobligatòria, combinar els itineraris diferenciats amb passarel·les efectives de tal manera que es pugui continuar progressant en el sistema educatiu sense tancar cap porta.
- Continuar establint estratègies de suport i auditories pedagògiques per a les escoles amb més dificultats.
- Continuar impulsant i millorant l'oferta de FP i el seu prestigi en el context nacional i internacional.
- Posar en marxa, de manera progressiva, l'Observatori de l'Equitat en Educació en partenariat amb les universitats, els centres de recerca, la Sindicatura de Greuges i altres organismes.

Àrea de millora: Avaluació i rendició de comptes

Avaluació del sistema

- Millorar la transparència, la recollida d'informació i l'ús de les dades: la transparència i l'ús dels resultats és allò que dona sentit a l'avaluació i a l'obtenció de dades.
- Promoure mecanismes de transparència per tal que els membres de la comunitat educativa tinguin lliure accés a les dades i a l'evolució longitudinal, en el marc d'una nova cultura de l'avaluació formativa.
- Dissenyar un marc conceptual de l'avaluació que estableixi el rol, el contingut, els procediments i l'aprofitament de les dades de cada avaluació:
 - Establir uns estàndards clars i transparents per a l'avaluació dels alumnes, les escoles i el professorat.
 - Desenvolupar els mitjans necessaris per monitoritzar l'avenç cap a aquests estàndards.
 - Desenvolupar la capacitat d'anàlisi per utilitzar els resultats de l'avaluació del sistema educatiu per a la millora.
 - Donar a conèixer les dades del centre en el marc d'una comparació amb centres equivalents, en benefici d'una millora de la provisió educativa del centre: es poden fer experiències pilot i anar generalitzant-les en el marc d'una nova cultura de l'avaluació formativa.
- Reformar la Inspecció d'Educació en les seves funcions d'avaluació i rendició de comptes com a potencial de millora dels resultats:
 - Establir uns estàndards clars de les seves funcions i del marc de relació amb les escoles i la direcció.
 - Crear un marc ben definit amb les funcions i els criteris d'actuació de la Inspecció que sigui transparent i que es comuniqui bé als centres.
 - Capacitar i assegurar el feedback de la Inspecció a les escoles i a les direccions per a la millora de resultats.
- Promoure la recerca i el treball amb les universitats i centres de recerca: pactar amb les universitats i altres institucions per fer un bon ús de les dades de les avaluacions i generar coneixement útil per millorar el funcionament del sistema educatiu català.
- Posar en marxa, de manera progressiva, l'Agència d'Avaluació i Prospectiva, a partir del capital humà del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i la Inspecció d'Educació.
- Establir una agenda internacional per aprendre i contrastar els models d'avaluació que són referents en d'altres països; participar activament en organismes internacionals com l'OCDE, que ha desenvolupat tota una cultura de l'avaluació: contemplar la possibilitat de fer una "Country Review sobre Avaluació de Sistema".

Avaluació de les escoles i els alumnes

- Establir un currículum comú de sabers bàsics prou flexible: integració dels coneixements, tot articulant en el currículum comú sabers generals, tècnics i professionals.
- Multiplicació dels sistemes d'avaluació de l'alumnat per tal que es contemplin els talents i les diferents capacitats que tenen.
- Assegurar el feedback i capacitar les escoles per tal que l'avaluació reverteixi en la millora de les escoles i del conjunt de l'alumnat: desenvolupar competències per a l'avaluació i per utilitzar el feedback.
- Crear competència en les tècniques d'autoavaluació i d'avaluació externa dels centres.
- Potenciar l'avaluació i el seguiment dels acords de coresponsabilitat i contractes programa com a instruments per a la millora dels aprenentatges i que siguin facilitadors de l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

Avaluació del professorat

- Establir estàndards docents per guiar la valoració del professorat i el seu desenvolupament professional.
- Preparar els docents per als processos de valoració i enfortir la capacitat dels responsables de la direcció per a la valoració del professorat.
- Assegurar que la valoració del professorat estigui fonamentada en el desenvolupament professional i el desenvolupament dels centres.
- Establir vincles entre la valoració del professorat i les decisions de promoció professional.

Avaluació de la direcció

- Desenvolupar l'avaluació de la direcció dels centres com una part integral del marc d'avaluació i de seguiment del sistema.
- Establir estàndards de la direcció per guiar la valoració dels directors de centre, el seu desenvolupament i els incentius en la carrera professional.
- Desenvolupar una visió compartida del lideratge pedagògic per a l'aprenentatge efectiu i que sigui el nucli de l'avaluació de la direcció dels centres.
- Unir les funcions de millora i de rendició de comptes de l'avaluació de la direcció dels centres.
- Assegurar que tots els directors de centres docents tinguin oportunitats de rebre un feedback professional. Incentivar els directors segons els resultats de l'avaluació.

Àrea de millora: Desenvolupament i capacitació del professorat

- Establir uns estàndards clars de la professió docent i la corresponent formació inicial i selecció: continuar desenvolupant i implementant el Programa de Millora de la Formació del Professorat.
- Promoure una cultura de l'aprenentatge continu, la innovació i l'ús de les dades entre el professorat.
- Establir les bases per a una estratègia de formació i desenvolupament professional relacionada amb la millora dels resultats de l'alumnat i les seves necessitats:
 - Donar prioritat a les activitats formatives que tenen el major impacte en les pràctiques dels mestres: experiències pilot en el territori guiades i avaluades per generalitzar innovació i extreure'n aprenentatges al conjunt del territori.
 - Enfortir la col·laboració i l'aprenentatge entre iguals a través de programes de mentoria i coaching; observació a l'aula; visites guiades d'aprenentatge.
 - Enfortir els vincles entre l'avaluació del professional i el desenvolupament professional; involucrar el professorat en el desenvolupament de normes professionals.
 - Desenvolupar la capacitat dels mestres per utilitzar la tecnologia de manera innovadora i eficaç a l'aula.
 - Desenvolupar la capacitació en les habilitats de tractament d'informació, dades i recerca dels agents educatius ("evidence based approach").
- Crear un consell assessor que elabori un programa de desenvolupament professional a curt, mitjà i llarg termini.
- Promoure i assegurar l'autonomia del professional i la confiança en la professionalitat docent per millorar els aprenentatges de l'alumnat.
- Mantenir i enfortir el marc de les col·laboracions amb els ICE i les universitats.
- Promoure l'obertura internacional amb convenis de col·laboració amb universitats i centres de formació també d'altres països que són referents en desenvolupament permanent del professorat i programes de lideratge. Facilitar les visites i els intercanvis amb aquest països.

Àrea de millora: Desenvolupament del lideratge per a l'aprenentatge

- Lideratge en perspectiva de sistema: assegurar que els líders tenen prou autonomia, capacitat i suport per exercir el lideratge pedagògic i la gestió i l'organització escolar:
 - Desenvolupar un marc i estàndards clars per al lideratge i la gestió escolar enfocats a la millora dels resultats de l'alumnat.
 - Promoure l'autonomia dels directius per tal que puguin millorar les capacitats del centre: proporcionar suport, assessorament i oportunitats de desenvolupament professional als docents, tal com mostra la recerca sobre els centres eficaços.

- Invertir en programes de formació i desenvolupament de líders sobre la base dels estàndards.
 - Promoure la formació, la selecció i la contractació de directors des de la perspectiva professionalitzadora: criteris efectius, transparents i consistents:
 - Creació d'un organisme competent per a la certificació, formació i desenvolupament dels líders escolars (exemples d'altres països com els instituts, les escoles, les acadèmies o els col·legis de lideratge).
 - Promoure el lideratge distribuït en els centres amb formació específica per a líders:
 - Encoratjar els líders i formar-los per donar suport, avaluar i desenvolupar la qualitat del professorat.
 - Assegurar que en l'equip directiu hi ha un responsable de coordinar el desenvolupament i la formació del professorat, essent aquesta la tasca de la direcció que més influeix en la millora dels resultats de l'alumnat.
 - Fer atractiva la direcció escolar: oferir incentius per a la carrera professional dels directors: salari, formació, estades a l'estranger, recerca, etc.
- Promoure la figura del líder escolar com a líder de sistema que treballa per a l'èxit educatiu, la millora i l'expansió del lideratge a tot el sistema.
 - Creació de xarxes de líders escolars: que treballen de forma col·laborativa, compartint les millors pràctiques i incrementant les capacitats de lideratge.
 - Conèixer millor i establir col·laboracions amb programes i centres de lideratge en països que són referents en aquest tema.

Àrea de millora: Autonomia escolar en un context de coresponsabilitat

- Millorar la coresponsabilitat política i administrativa:
 - Promoure el lideratge educatiu multinivell en el si del sistema.
 - Promoure el lideratge i la innovació des del nivell intermedi: administracions locals, xarxes i associacions del territori.
 - Promoure des del nivell central la coherència i la legitimitat en el conjunt de l'estratègia educativa de país amb perspectiva de sistema.
- Promoure l'autonomia col·laborativa en el nivell intermedi: relacionar l'autonomia professional amb la cultura col·laborativa a dins de l'escola, amb l'entorn i entre les escoles del mateix territori.
- Promoure les comunitats professionals d'aprenentatge i les xarxes d'escoles que proporcionin el lloc de formació, l'aprenentatge entre iguals i la difusió de bones pràctiques en el territori.

Àrea de millora: Implementació de polítiques de consens i confiança mútua

- Promoure el consens polític ampli i la inversió d'esforços i recursos corresponent, implicant el conjunt de la societat i els diferents agents socials, polítics i econòmics en la millora de l'educació i el país.

- Promoure la participació i la implicació de tots els actors en la reforma educativa: la iniciativa “Ara és demà”, del Consell Escolar de Catalunya, pot ser una bona oportunitat.
- Construir consensos entre els diferents agents educatius i generar estratègies de confiança entre els diferents actors: sindicats, representants de famílies, professorat, moviments, entitats i autoritats locals i centrals, junts per a la millora educativa de l'alumnat.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

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

Aguerrondo, I. (2014). *La difícil tarea de gestionar reformas educativas. ¿Son los ministerios de educación la herramienta adecuada?*. Ponència presentada en el XIX Congreso Internacional del CLAD, "Reforma del Estado y de la administración pública", Quito, Ecuador.

Alegre, M. A. (coord.); Santiago, P.; Garcia Alegre, E. (2015). *L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Aymerich, R.; Lloró, J.M.; Roca, E. (2011). *Junts a l'Aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Barber, M.; Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Bolívar, A. (2011). "Schools Principals in Spain: from Manager to Leader", *International Journal of Education*, 3.1. <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/463/495>

Bolívar, A. (2015). "Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional". Ponència presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrat a Chihuahua, Mèxic, del 16 al 20 de novembre de 2015. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%202.pdf

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, París, Editions La Minuit.

Burns, T.; Kóster, K.; Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. París, OECD Publishing.

Carbonell, J. (2016). "Les tres primaveres pedagògiques", *Diari de l'Educació*, 05-09-2016. <http://diarieducacio.cat/les-tres-primaveres-pedagogiques/>

Castiñeira, A. (2011). "Prolegòmens al lideratge educatiu a Catalunya: el repte de liderar de manera integral", *Revista Escola Catalana*, 468, 4-11.

Cebolla, H. et al. (2014). *Learning and the life circle. Inequality of opportunities from preschool education to adulthood*. Barcelona, La Caixa.

Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC, US Government Printing Office.

Departament d'Ensenyament (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil.

Dumont, H.; Istance, D.; Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using research to improve practice.* Paris, CERI-OCDE.

Earley, P.; Greany, T. (2017). *School Leadership and Education System Reform.* Bloomsbury academic. Londres.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela des de la sala de clase.* Santiago de Chile, Área Educación Fundación Chile.

EU-LFS (2014). European Union, Labour Force Survey, *Early leavers from education and training*

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training

Eurydice (2015). *Early childhood education and care systems in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/191EN.pdf

Eurydice Brief (2015). *Eurydice Brief. Tackling Early Leaving from Education and Training.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/183EN.pdf

Eurydice Policy Briefs (2014). *Early Childhood Education and Care.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/Eurydice_Policy_Brief_ECEC_EN.pdf

Fazekas, M.; Burns, T. (2012). *Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education,* OECD Education Working Papers, 7.

<http://dx.doi.org/10.1787/5k9f1cx2l340-en>

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2009). Seminari 20, 27 i 28 març de 2009. <http://www.mrp.cat/inici/t/4/p/2/publicacions>

Fernandez-Enguita, M. *et al.* (2011). *School failure and dropout in Spain.* Barcelona, La Caixa. https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_en.pdf

Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action.* Thousand Oaks, Califòrnia, Corwin Press.

Fullan, M. (2010). *All systems go.* Thousand Oaks, Califòrnia, Corwin Press.

Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle: A System Strategy.* Education Canada, Canadian Education Association, desembre 2015.

Greany, T. (2015). *The self-improving school-led system in England: a review of evidence and thinking.* Londres, ASCL.

Hopkins, D. (2008). *L'emergència del lideratge del sistema*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Hopkins, H. (2013). "Exploding the myths of school reform", *School Leadership & Management*, 33 (4), 304-321.

Hopkins, D.; Levin, B. (2000). "Educational Reform and School Improvement", *NIRA Review*, 21-26. <http://www.nira.or.jp/past/publ/review/2000summer/hopkins.pdf>

Istace, D.; Stoll, L. (2013). "Panorama general del lideratge per a l'aprenentatge en entorns innovadors d'aprenentatge", en D. Istance; L. Stoll; A. Jolonch; M. Martínez; J. Badia, *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Barcelona, Fundació Bofill, 19-78, http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_46_WEB.pdf

Kools, M.; Stoll, M. (2016). "What makes a school a learning organisation?", *Education Working Paper*, 137, OCDE. <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>

Macbeath, J. (2013). *Collaborate, innovate and lead. The future of the teaching profession*. Debats d'Educació. Barcelona, Fundació Jaume Bofill <http://www.fbofill.cat/videos/john-macbeath-collaborate-innovate-and-lead-future-teaching-profession>

Martínez, M.; Albaigés, B. (dirs.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Martinez, M.; Badia, J.; Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Melgarejo, X. (2005). *Análisis del sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Tesis doctoral dirigida por Francesc Pedró. Universitat Ramon Llull.

Moreno Olivos, T. (2005). "Aprender, desaprender y reaprender" (ressenya de: L. Stoll; D. Fink; L. Earl, *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro, 2004), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, núm. 25, abril-juny, 585-592, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002518.pdf>

Mourshed, M.; Chijioke, C.; Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey & Company.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education, supporting disadvantaged students and schools*. París, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning an International Perspective on Evaluation and Assessment*. París, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm>

OCDE (2014). *Leadership for 21st Century Learning*. París, CERI, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en

OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. París, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>

OCDE Education Policy Outlook Country Profiles (2013, 2014, 2015). *Australia, Canada, Denmark, Estonia, Finland, Ireland, Netherlands, Poland, Eslovenia, United Kingdom*. París, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/profiles.htm>

Pedró, F (2013). "Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals", en Martínez, M.; Albaigés, B. (dirs). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 447-478.

Pont, B.; Nusche, D.; Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. París, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>

Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. París, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Ruiz, F. (2007). *La nueva educación*. Madrid, LID Editorial Empresaria.

Salavert, R. (2010). *Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible*. Barcelona, Fundació Bofill.

Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council Asbl.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA, Basic Books.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. Nova York, Currency Doubleday.

Stoll, L. (2016). "What makes a school a learning organisation?", *Education Working Paper*, 137, OCDE.

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2016\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2016)11&docLanguage=En)

Stoll, L.; Fink, D.; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro.

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* París, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

8. LLISTAT DE PERSONES ENTREVISTADES

Experts

Jonathan Allen. Director de la Facultat de Formació Inicial del Professorat, IOE-UCL.

Joan Badia. Catedràtic de llengua i literatura catalanes a l'ensenyament secundari. Professor a la UVic, la UOC i la Fundació Universitària del Bages. Expert en innovació educativa, formació de docents i planificació acadèmica en educació superior.

Àngel Castiñeira. Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació. Professor del Departament de Ciències Social d'ESADE, Director de la Càtedra de Lideratges i Governança.

Eugeni Garcia. Doctor en Ciències Econòmiques. Professor UPC. Expert en gestió educativa i gestió pública. Exdirector del Programa per a la reforma del sistema d'avaluació de l'educació no universitària a Catalunya.

Toby Greany. Catedràtic en Innovació Educativa i Lideratge Pedagògic. Director del LCLL (London Centre for Leadership in Learning), IOE-UCL.

Tracey Burns. Directora del Projecte sobre "Governança de sistemes Educatius complexos" i responsable de la Publicació "Trends shaping Education 2016", CERI-OCDE.

Miquel Martínez. Catedràtic Teoria de l'Educació, UB. Director del Programa MIF.

Joan Mateo. Catedràtic d'Avaluació Educativa, UB. President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Josep Menéndez. Director adjunt de Jesuïtes Educació.

Enric Roca. Doctor en Ciències de l'Educació. Professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica, UAB. Director Edu 21.

Ferran Ruiz Tarragó. Ex-President del Consell Escolar de Catalunya.

Anna Pons. Analista de Polítiques Educatives Direcció Educació, OCDE.

Carol Taylor. Responsable del Programa de Lideratge Pedagògic LCCL (London Centre for Leadership in Learning), IOE-UCL.

Departament Ensenyament

Melcior Arcarons. Director general de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial.

Lluis Baulenas. Director general de Centres Públics.

Mercè Esteve. Responsable de la Subdirecció general d'Ordenació i Atenció a la Diversitat.

Ignasi Garcia. Director general de Professorat i Personal de Centres Públics

Antoni Llobet. Secretari de Polítiques Educatives.

Montserrat Llobet. Directora general d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.

Carme Ortoll. Directora general d'Educació Infantil i Primària.

Estanislau Vidal. Subdirector general de Programes, Formació i Innovació.

Jordi Vilarrubi. Subdirector general de la Funció Directiva de Centres Docents.

Responsables de la Xarxa de Competències Bàsiques.

Serveis d'Innovació i Formació: Àngel Domingo; Natàlia Maldonado; Pilar Carasa.

Tres directors de centres públics d'educació primària i secundària.