

# Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar

Aina Tarabini (dir.)

Alejandro Montes

Lluís Parcerisa

FUNDACIÓ  
JAUME  
BOFILL  
*Jaume Bofill*

Informes breus #68



**Les aliances Magnet:  
innovació per combatre la segregació escolar**

Aina Tarabini (dir.)

Alejandro Montes

Lluís Parcerisa

# **Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar**

Aina Tarabini (dir.)

Alejandro Montes

Lluís Parcerisa

«Informes breus» és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els «Informes breus» de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat).

Primera edició: octubre de 2018  
Primera reimpressió: juny de 2019

© Fundació Jaume Bofill, 2018  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

**Aina Tarabini.** És professora de sociologia de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora del Grup de Recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS-UAB). La seva recerca analitza, des d'una perspectiva de la justícia social, diferents dimensions de la pràctica pedagògica i de les actituds i trajectòries educatives dels i les joves.

**Alejandro Montes.** És doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS-UAB). La seva recerca analitza les desigualtats en les trajectòries educatives dels i les joves, específicament en les trajectòries d'accés a l'educació superior.

**Lluís Parcerisa.** És doctorand al Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS-UAB). La seva recerca analitza la globalització de les reformes de nova gestió pública en el camp de l'educació i els seus efectes sobre la governança escolar, el treball docent i les desigualtats educatives.

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-CompartirIgual (by-sa)-Internacional:**

Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



Autors: Aina Tarabini (dir.), Alejandro Montes i Lluís Parcerisa  
Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs  
Direcció Àrea de Programes: Fathia Benhammou  
Coordinació de continguts: Roser Argemí  
Coordinació editorial: Anna Sadurní  
Disseny: Amador Garrell  
Fotografia: Escola Pardinyes

ISBN: 978-84-947888-8-8  
DL: B 25009-2018  
Impressió: Service Point

# Índex

<b>RESUM</b>	9
<b>INTRODUCCIÓ</b>	11
<b>1. LA SEGREGACIÓ ESCOLAR A CATALUNYA: UN REPTE URGENT I PENDENT</b>	17
<b>La segregació escolar: una perspectiva conceptual àmplia</b>	20
<b>La segregació escolar en context: una mirada al sistema educatiu català</b>	23
<b>2. ELS DOCENTS, LA INNOVACIÓ I LES CONDICIONS DEL CANVI METODOLÒGIC</b>	31
<b>El programa Magnet com a catalitzador del canvi pedagògic. Percepcions i reflexions docents</b>	35
<b>Condicions per a la innovació pedagògica: més enllà de la voluntat docent</b>	43
<b>3. LÒGIQUES D'ACOMPANYAMENT DEL PROGRAMA MAGNET: ANÀLISI DE LES RELACIONS ESCOLA-ENTORN</b>	55
<b>Trencar els murs: estratègies de comunicació i difusió del programa Magnet</b>	58
<b>Teixir aliances per a l'èxit educatiu: partenariats entre escoles i institucions</b>	65
<b>4. LA COMPOSICIÓ SOCIAL DELS CENTRES EDUCATIUS</b>	73
<b>La segregació escolar en el dia a dia dels centres educatius</b>	76
<b>Impactes del programa Magnet en l'augment i diversificació de la demanda</b>	85

<b>5. FAMÍLIES I ALUMNAT:</b>	
<b>PRINCIPALS SUBJECTES DEL CANVI EDUCATIU</b>	97
<b>El paper de les famílies en l'èxit educatiu:   impactes i apropiacions del programa Magnet</b>	100
<b>L'alumnat: impactes del programa Magnet   sobre els resultats i l'experiència escolar</b>	107
<b>6. CONCLUSIONS</b>	113
<b>7. PROPOSTES D'INTERVENCIÓ</b>	
<b>PER LLUITAR CONTRA LA SEGREGACIÓ ESCOLAR</b>	123
<b>Mesures vinculades amb la provisió de l'oferta</b>	127
<b>Mesures vinculades amb l'escolarització i la planificació escolar</b>	128
<b>Mesures vinculades amb la qualitat   de l'oferta educativa i el professorat</b>	130
<b>Mesures adreçades a les famílies</b>	131
<b>Mesures adreçades a reforçar   la col·laboració dels centres amb l'entorn</b>	132
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	135

## RESUM

Aquest informe recull els aprenentatges derivats de l'avaluació de l'experiència pilot del programa *Magnet: Aliances per a l'èxit educatiu*. El programa es va pilotar entre 2012 i 2017, amb l'objectiu de combatre la segregació escolar a partir d'accions focalitzades orientades a transformar la metodologia dels centres, augmentar la corresponsabilitat educativa i a promoure unes condicions d'escolarització equilibrades al territori.

L'informe presenta els resultats de l'avaluació dels impactes del programa en els cinc centres que van participar en la fase pilot. L'avaluació ha combinat diferents tècniques d'investigació qualitatives i quantitatives per tal d'analitzar els factors que han facilitat i/o dificultat l'assoliment de canvis interns i externs esperats, així com també per identificar els principals impactes generats pel programa.

La introducció i el primer capítol contextualitzen l'avaluació i presenten l'estat de la qüestió sobre la segregació escolar a Catalunya. Els quatre capítols que segueixen a continuació presenten els resultats de l'avaluació sistematitzats en quatre eixos clau: innovació escolar; aliances, partenariat i corresponsabilitat; composició social; i finalment, famílies i alumnat. Els dos capítols finals presenten les principals lliçons apreses a partir de l'experiència pilot, i assenyalen algunes propostes d'intervenció a fi de garantir l'èxit i la sostenibilitat del programa a llarg termini.

# Introducció



«Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu» és un programa que té per objectiu lluitar contra la segregació escolar a partir d'una acció focalitzada en centres del territori català que, d'una banda, presenten una composició social desequilibrada respecte el seu territori de referència i, d'una altra, compten amb un equip docent cohesionat, compromès i motivat per engegar un procés profund de canvi escolar. El programa està inspirat en les Magnet Schools dels Estats Units, en funcionament des dels anys setanta, i, a partir d'aliances estratègiques entre centres educatius i institucions de prestigi i excel·lència reconeguts en diversos camps de coneixement (ciència, tecnologia, art, comunicació audiovisual, etc.), pretén acompanyar els centres amb el desenvolupament de projectes educatius innovadors que es converteixin en referència en el seu territori, tot esdevenint imants i pols d'atracció per a famílies de diferent origen social.

Així doncs, i a partir de l'experiència nord-americana, les escoles Magnet pretenen revertir les dinàmiques de desprestigi i guetització que viuen alguns centres a conseqüència de les dinàmiques de segregació escolar a través d'una aposta per la innovació educativa. Es tracta d'un programa que pretén incidir en l'equitat del sistema educatiu des d'una visió d'*excel·lència* i no només de *compensació*. És a dir, no es tracta només de millorar les condicions d'ensenyament i aprenentatge de les escoles que concentren més dificultats socials, sinó que, alhora, pretén incidir sobre les dinàmiques de segregació escolar del conjunt

del territori, contribuint així a modificar la composició social dels centres per tal que reflecteixin l'heterogeneïtat social existent a l'entorn (Tarabini, 2013: 61).

Amb aquest objectiu, l'any 2012 la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, va començar a desenvolupar el programa en fase pilot a cinc centres educatius distribuïts arreu del territori català (quatre d'educació primària i un d'educació secundària obligatòria). Des de l'inici del programa, els cinc centres participants en la fase pilot han rebut un acompanyament intensiu durant quatre anys per part de les institucions impulsores del projecte, orientat a desplegar un canvi metodològic substantiu i sostingut que permeti revertir les dinàmiques de segregació.

En aquesta fase pilot, també hi van participar tres centres més, un centre que va deixar de participar en el projecte el segon any perquè diverses raons internes i externes els dificultaven el desenvolupament del projecte, i dos centres més que han desenvolupat un projecte Magnet conjunt, però que no han estat avaluats en aquest informe. En aquest cas, un cop iniciat el projecte en un dels centres, des de l'Administració educativa es va informar que les condicions de baixada demogràfica del seu territori i la seva composició social feien molt complicat un augment de la demanda i, sobretot, la seva diversificació. Malgrat tot, es va decidir continuar desenvolupant el projecte d'aliança amb la institució *partenaire*, incorporant en les activitats formatives un centre educatiu veí amb una realitat molt similar, amb l'objectiu de cohesionar els dos claustres cap a una possible fusió. El projecte va servir per aprendre de la seva experiència de partenariat, però sense la pressió de ser avaluats per uns impactes sobre la composició social que difícilment podrien ser assolits, sense altres mesures i/o programes complementaris.

A partir dels aprenentatges de l'experiència pilot, durant el curs 2017-18 s'inicia una nova etapa de creixement del programa en què progressivament s'hi aniran incorporant nous centres educatius. En aquesta nova

etapa de creixement impulsada conjuntament per la Fundació Jaume Bofill, el Departament d'Ensenyament i l'ICE de la UAB, s'hi afegeix també la Diputació de Barcelona, el Consorci d'Educació de Barcelona i diversos ajuntaments. En aquest marc, l'objectiu del document que teniu entre mans és presentar els resultats de l'avaluació sistemàtica d'impactes que s'ha portat a terme als cinc centres avaluats durant la fase pilot per tal que, a partir de l'experiència apresada, de les seves forteses i debilitats se'n puguin extreure els elements clau no només per garantir la sostenibilitat i l'èxit del programa sinó també, i sobretot, per assegurar els seus impactes en la lluita contra la segregació escolar que pateix el sistema educatiu català.

L'avaluació, desenvolupada pel grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) de la UAB s'ha portat a terme en dos moments clau, a l'inici de la participació dels centres al programa i al final de l'etapa d'acompanyament, per tal de poder-ne veure els impactes al llarg dels anys. Així mateix, ha comptat amb múltiples tècniques de recollida d'informació tals com anàlisis de dades dels centres i del Departament d'Ensenyament, qüestionaris a docents, entrevistes a equips directius, a membres de l'Administració educativa, a representants de les institucions *partenaire* i a famílies o grups de discussió amb alumnat.<sup>1</sup> L'avaluació s'ha orientat a explorar el grau de consecució dels objectius estratègics del programa, tot identificant i explicant

.....

**1.** En concret, el treball de camp ha consistit en la realització d'un qüestionari als docents dels centres participants al programa, tant a l'inici com al final de la fase pilot, amb una participació de 88 docents l'any 2013 i de 66 l'any 2017 i, per tant, amb un total de 154 docents enquestats durant tot el procés; 5 entrevistes en profunditat als equips directius dels centres participants, 5 als responsables de les entitats *partenaires* i 5 als inspectors referents dels centres en qüestió; 41 entrevistes en profunditat amb famílies dels 5 centres participants al programa, 13 a l'inici de la seva participació (2013) i 28 al final del procés (2017); 9 grups de discussió amb alumnes dels 5 centres (4 de realitzats el 2013 i 5 el 2017), amb un total de 87 alumnes participants; la recollida i l'anàlisi de dades dels centres i del Departament d'Ensenyament referents a la seva composició social, els seus resultats educatius i la seva demanda, i l'anàlisi dels informes anuals dels formadors Magnet durant tot el procés.

els factors facilitadors i inhibidors del canvi esperat. Tal com assenya-la l'Ivàlua «l'avaluació d'impacte no és només mesurar canvis en la magnitud del problema, sinó aconseguir atribuir la causalitat d'aquests canvis al programa o a la política que s'avalua i identificar les raons plausibles d'allò que s'ha aconseguit i d'allò que pugui haver fallat» (Ivàlua, 2009: 9).

En particular, es pretenen avaluar els impactes generats pel programa amb relació al que s'han definit com els seus quatre grans objectius estratègics: 1) realitzar una reorientació estratègica del model pedagògic, organitzatiu i curricular dels centres que permeti consolidar projectes educatius atractius i innovadors; 2) reforçar la corresponsabilitat educativa dels agents socioeducatius del territori en la consecució de l'èxit escolar; 3) afavorir una composició social diversa dels centres que respongui a la realitat de la seva àrea de referència, tot fomentant la diversitat i l'equitat educativa, i 4) millorar els nivells d'èxit educatiu dels centres, tot augmentant la implicació educativa de les famílies i millorant els resultats acadèmics i les experiències escolars de joves i infants.

L'informe s'estructura en set capítols que segueixen aquesta introducció. En el primer es presenta una panoràmica de l'estat de la segregació escolar a Catalunya a partir d'una revisió i sistematització dels principals informes publicats en aquest camp. La revisió posa de manifest que la lluita contra la segregació escolar és un repte pendent i urgent al nostre país i que cal desplegar totes les eines necessàries per fer-hi front. Els quatre següents capítols (del 2 al 5) presenten els resultats de l'avaluació, organitzats a partir de l'anàlisi dels quatre objectius estratègics del programa: innovació escolar al capítol 2; aliances, partenariat i corresponsabilitat al capítol 3; composició social al capítol 4, i famílies i alumnat al capítol 5. Els dos darrers capítols presenten en forma de conclusió les lliçons apreses a partir de l'experiència Magnet als cinc centres participants a la fase pilot i introdueixen propostes d'intervenció que permetin garantir l'expansió, la sostenibilitat i l'èxit del programa en la lluita contra la segregació escolar.

**1** La segregació escolar a Catalunya:  
un repte urgent i pendent

En els darrers anys, diverses investigacions han assenyalat que s'estan intensificant els processos de fragmentació i polarització social arreu d'Europa. Les causes d'aquest fenomen preocupant són múltiples, i combinen factors de naturalesa tant macrosocial com microsocial. El procés de globalització, juntament amb la transformació de l'estat del benestar i l'existència de formes de desenvolupament econòmic orientades a un tipus de creixement econòmic que no atén a qüestions redistributives ni a la cohesió social, han afavorit l'emergència de processos de diferenciació social i d'augment de les desigualtats, alhora que han contribuït a debilitar el teixit comunitari i a accentuar dinàmiques d'individualització del risc (Bonal, 2012; Subirats *et al.* 2004).

A més, en un context de crisi econòmica galopant, com la que estem vivint d'ençà de l'any 2008, la polarització social s'aguditza com a conseqüència de la destrucció massiva de llocs de treball, la precarietat laboral, les retallades del sector públic, la creixent desprotecció social, o els desnonaments. Això ha provocat que antigues fraccions de les classes mitjanes i amplis sectors de les classes populars que disposaven d'una situació laboral i econòmica més o menys estable s'empobreixin, de manera que les seves condicions de vida s'han depauperat fins al punt de passar a engruixir els col·lectius vulnerables o en situació d'exclusió social, com és el cas dels denominats treballadors pobres. En aquest sentit, com bé assenyala Xavier Bonal (2012: 20):

En situació de crisi, el valor posicional de l'educació adquireix una dimensió màxima i la competència per accedir a una educació de qualitat i fins i tot, diferenciada, esdevé especialment intensa.

L'afirmació anterior ens mostra un risc evident: que l'escola (i l'educació) esdevingui un espai que contribueixi a exacerbar els processos de segregació i de polarització social, com a conseqüència, d'una banda, de l'activació d'estratègies educatives de classe mitjançant les quals les famílies cerquen diferenciar-se socialment, i de l'altra, del dèficit de polítiques públiques orientades a garantir unes condicions d'escolarització equilibrades i una igualtat d'oportunitats real. No obstant això, segons Bonal (2012), l'escola també pot esdevenir tot el contrari. Així doncs, l'escola també pot ésser un espai divers, que afavoreixi la mixtura social i cultural, que contribueixi a millorar la convivència, reforci vincles de solidaritat, i afavoreixi la integració i la cohesió social. En aquest sentit, encara que la segregació escolar no és un fenomen nou per als països europeus (Dupriez, 2009), com veurem a continuació, el disseny de polítiques públiques efectives per combatre-la esdevé un repte de primer ordre (Alegre, 2005; 2017) per millorar la qualitat dels sistemes educatius i per construir societats més cohesionades i socialment més justes.

## **LA SEGREGACIÓ ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL ÀMPLIA**

D'ençà de la dècada dels seixanta, quan el famós informe Coleman (Coleman *et al.* 1966) va posar sobre la taula la necessitat d'abordar la qüestió de la segregació racial als Estats Units, aquest ha estat un tema de debat polític i acadèmic recurrent en molts països. Aquest informe va identificar la segregació escolar com un obstacle per a la igualtat d'oportunitats, ja que segons els seus autors, la composició socioeconòmica de les escoles influeix de manera decisiva en la generació de desigualtats en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat. En

aquest sentit, en els darrers anys hem vist com, tant en l'àmbit estatal com en l'autonòmic, ha proliferat, encara que de manera incipient, l'interès per l'estudi de la segregació escolar, i en particular, sobre les seves causes i els seus efectes sobre els processos educatius i el rendiment acadèmic de l'alumnat.<sup>2</sup>

En el nostre entorn, trobem múltiples formes de segregació escolar per raons socioeconòmiques, de sexe, d'origen (població nouvinguda) o acadèmiques. Totes elles, però, tenen en comú que són generadores d'iniquitats socioeducatives i que fomenten unes condicions d'escolarització desiguals tant per a les escoles, com per a l'alumnat. Ara bé, a què ens referim exactament quan parlem de segregació i de concentració escolar?

En l'argot popular, i també en alguns cercles professionals i acadèmics, ambdós termes sovint s'acostumen a utilitzar com a sinònims. La segregació escolar la podem definir de manera general com aquella situació en la qual hi ha una distribució desigual dels diferents grups socials entre les escoles (o unitats organitzatives) d'un sistema educatiu (James i Taubert, 1985). A més a més, en molts països desenvolupats, la segregació escolar s'acostuma a associar a l'existència d'una concentració d'alumnat d'origen immigrant en centres educatius específics (Benito i González, 2007). No obstant això, només si definim amb més precisió els termes de segregació i concentració escolar podem introduir un major grau de complexitat en l'anàlisi d'aquests fenòmens socials interrelacionats. És per això que Benito i González (2007) afirmen que:

Quan parlem de segregació escolar fem referència a la distribució de l'alumnat en el seu conjunt. Una xarxa escolar segregada és aquella que s'aproxima a una situació d'homogeneïtat

.....

**2.** En el context català algunes de les recerques principals que han abordat la temàtica de la segregació escolar són les següents: Alegre, Benito i González (2008); Benito (2017); Benito i González (2007); Bonal (2012a; 2018); Bonal *et al.* (2015); Ferrer (2014); Valiente i Rambla (2009), o Valiente (2008).



social intraescolar i d'heterogeneïtat social interescolar, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d'alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres. Com més accentuada sigui aquesta homogeneïtat social dins dels centres, el nivell de segregació serà més alt [...]. Per altra banda, quan ens referim a situacions de concentració escolar només fem referència a la composició dels centres amb situacions més extremes, independentment de la distribució existent entre tota la xarxa escolar (Benito i Gonzàlez, 2007: 41-42).

La definició anterior il·lustra una perspectiva conceptual àmplia de la segregació i contrasta amb aquelles definicions restringides, que limiten l'estudi de la segregació als processos de guetització de certes escoles estigmatitzades i no desitjades per una part de la població local que disposa de més capital cultural (Síndic, 2008). D'altra banda, aquesta definició també ens aporta una mirada complexa i multidimensional sobre el fenomen de la segregació. En primer lloc, a diferència d'altres enfocaments, posa de manifest la necessitat d'incorporar altres variables que vagin més enllà de l'origen migratori o de la nacionalitat de l'alumnat com, per exemple: el capital cultural o econòmic familiar de l'alumnat. En segon lloc, també ens permet copsar com opera la segregació entre diferents grups socials i, per tant, posa de manifest la necessitat d'introduir en l'anàlisi els processos d'auto-segregació i de clausura social que duen a terme aquelles famílies amb un capital cultural i econòmic més elevat. Finalment, la definició de Benito i Gonzàlez (2007) també permet copsar realitats més subtils que transcendeixen la simple concentració d'un grup social en una escola X o Y, obrint-nos una finestra per a l'anàlisi de la micropolítica de la segregació, que engloba múltiples situacions i contextos, i que es manifesta amb intensitats i formes diverses. Com diu Bellei (2013: 330), «la preocupació per la segregació social és en últim terme una pregunta pel grau en què membres de diferents grups o categories socials poden arribar a interactuar, compartir certes experiències o ser afectats per condicions compartides».

## LA SEGREGACIÓ ESCOLAR EN CONTEXT: UNA MIRADA AL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Algunes recerques recents sobre privatització educativa han definit el sistema educatiu espanyol com una aliança publicoprivada històrica, caracteritzada per l'existència d'una xarxa doble formada per escoles públiques i escoles privades-concertades que en general es caracteritzen per tenir una clara orientació religiosa (Calero i Bonal, 1999; Valiente, 2008; Verger *et al.*, 2016).

D'ençà del retorn a la democràcia, el sistema educatiu espanyol ha viscut un procés de modernització educativa intens, i alhora desigual, que ha anat acompanyat d'una forta descentralització de les competències educatives cap a les Comunitats Autònomes (CA).<sup>3</sup> Un tret distintiu del procés de modernització educativa a l'Estat espanyol es refereix als ritmes desiguals que ha seguit entre les diverses CA, i a la persistència de diferències relacionades amb la classe social, tant en termes d'accés a l'educació com en els resultats d'aprenentatge (Calero i Bonal, 1999). Malgrat tot, tal com il·lustren els darrers informes del Síndic de Greuges (2016a; 2016b), els avenços del sistema educatiu català en aquest àmbit han estat més aviat minsos. Arribats a aquest punt ens hauríem de preguntar: Quins són els factors que provoquen la segregació escolar a Catalunya? Quins efectes té la segregació sobre la qualitat i l'equitat educativa? I sobre la cohesió social? I quin rol haurien de jugar les polítiques públiques en la lluita contra la segregació escolar?

La literatura acadèmica identifica múltiples explicacions i factors que són a l'arrel d'aquesta problemàtica. En primer lloc, des de principis

.....

**3.** Caldria puntualitzar que la darrera reforma educativa, la Llei orgànica 8/2013 per a la millora de la qualitat educativa, també coneguda com la LOMQE, ha suposat un punt d'inflexió envers la tendència descentralitzadora del sistema educatiu espanyol. A través d'aquesta reforma el govern conservador del Partit Popular ha tractat de recentralitzar algunes competències que havia transferit anteriorment als governs autonòmics (per exemple, en l'àmbit curricular).

dels noranta, la introducció d'un model educatiu comprensiu a través de la LOGSE, en el marc d'un quasimercat educatiu,<sup>4</sup> va afavorir la concentració d'alumnat de classe mitjana en centres educatius que garantien una certa homogeneïtat social. Així mateix, el fet que les famílies disposessin (i encara disposin) d'alts marges de llibertat d'elecció de centre ha fet minvar la capacitat d'intervenir públicament per reduir la segregació escolar i per compensar les desigualtats d'escolarització que són conseqüència de les eleccions de les famílies. En aquesta línia, cal dir que «en la mesura que el sistema no deixa pràcticament marge per a reconduir les eleccions de les famílies, tota intervenció que no sigui planificada *ex ante* difícilment pot corregir els processos de segregació» (Bonal, 2018: 8).

En segon lloc, en les darreres dècades Catalunya ha experimentat els efectes del boom migratori i s'ha consolidat com un dels principals pols d'atracció de població d'origen immigrant, tant en l'Estat espanyol, com del sud d'Europa. En concret, en el període d'una dècada, l'alumnat d'origen estranger escolaritzat al sistema educatiu català ha passat de representar un 2% a situar-se al 15% (Bonal, 2012; 2015). Per tant, un dels motius que explicaria la segregació escolar fa referència a la concentració residencial de la població nouvinguda (i d'altres grups socials) en barris determinats, ja que el territori reflecteix els patrons d'estratificació de la societat. No obstant això, cal recordar que, tal com assenyalen diverses investigacions, sovint la segregació escolar és superior a la segregació urbana (Síndic, 2008).

En tercer lloc, les dinàmiques d'emulació en l'elecció escolar entre la població nouvinguda també afavoririen que aquestes famílies es concentrin

.....

4. El concepte de *quasimercat educatiu* es refereix a una situació en la qual un bé públic com és l'educació s'articula per lògiques pròpies d'un mercat privat. L'elevat marge d'elecció escolar de les famílies o la consolidació d'un sistema de finançament públic al sector educatiu privat (com succeeix, per exemple, en el cas de les escoles concertades) són dos exemples clau del funcionament d'aquest quasimercat en el context català (per a més informació vegeu Alegre, 2010).

en centres educatius que escolaritzen a població de la seva mateixa procedència (Bonal, 2012). Finalment, en un context de quasimercat educatiu, davant l'arribada de població nouvinguda a les escoles, les famílies autòctones acostumen a activar el mecanisme denominat «efecte fugida», per tal d'escolaritzar els seus fills i filles en centres educatius socialment més homogenis que comptin amb un predomini d'alumnat d'origen autòcton. En el cas de Catalunya, a més, cal dir que les omissions i la manca d'una agenda política clara i efectiva, que prengui com a prioritat la lluita contra la segregació escolar, expliquen, en part, els nivells de segregació i d'iniquitat persistents del nostre sistema educatiu.<sup>5</sup>

Les estratègies de classe de les famílies són un altre factor important generador de segregació escolar. La percepció de la importància de l'educació com a valor posicional clau per a la mobilitat social fa que les famílies de classe mitjana desenvolupin diferents estratègies (com, per exemple, la sortida cap al sector concertat o privat, o «la veu», negociant possibles excepcions a la normativa establerta per tal de satisfer les seves preferències en l'elecció escolar) per accedir a una educació de qualitat i diferenciada. Aquestes estratègies sovint estan condicionades pels recursos (principalment, el capital econòmic, cultural i social) que les famílies tenen al seu abast.

No obstant això, cal tenir present que els centres educatius també poden desenvolupar un rol rellevant en la generació de la segregació escolar. Per exemple, ja l'any 2008 el Síndic de Greuges assenyalava que alguns centres educatius són productors actius de segregació mitjançant la posada en pràctica de comportaments oportunistes com ara la «selecció adversa» dels estudiants. Darrere d'aquest fenomen hi trobem .....

**5.** En aquest sentit, però, cal valorar positivament el treball iniciat el 2017 pel Departament d'Ensenyament i el Síndic de Greuges de Catalunya per debatre amb els agents de la comunitat educativa les propostes dels informes sobre segregació escolar que el 2016 va publicar el Síndic, i promoure la signatura d'un pacte contra la segregació escolar.

pràctiques com ara l'omissió del control de les dades de residència per evitar falsejaments, l'aplicació d'un barem incorrecte a les llistes, el cobrament de quotes de manera encoberta, la realització de proves d'aptitud, o altres pràctiques discriminatòries que s'apliquen en alguns centres públics amb l'objectiu de preservar determinats «estils pedagògics». En la taula següent (taula 1), elaborada a partir dels informes del Síndic (2016a; 2016b), es detallen els punts principals que sintetitzen l'estat de la qüestió de la segregació escolar a Catalunya, amb relació a, d'una banda, la gestió del procés d'admissió de l'alumnat i, de l'altra, les condicions d'escolarització.

Els punts anteriors aporten informació rellevant per comprendre quina ha estat l'evolució de la segregació escolar a Catalunya, les mesures que s'han adoptat, les omissions i els principals reptes pendents en aquesta matèria. En aquest sentit, els informes subratllen la necessitat d'adoptar mesures estructurals de lluita contra la segregació escolar, i alhora, constaten que les polítiques locals poden tenir un rol important per afavorir unes condicions d'escolarització equilibrades de l'alumnat. En aquest sentit, tal com destaquen els diferents informes del Síndic (2016a; 2016b), encara hi ha molt marge de millora en la lluita contra la segregació escolar. Definir una agenda política clara és un pas imprescindible per garantir unes condicions d'escolarització equilibrades. Tanmateix, també es constata una infrautilització dels mecanismes de política educativa a l'abast de l'administració per fer front a aquesta problemàtica socioeducativa.

En el cas de Catalunya, un dels reptes pendents principals per a la millora educativa fa referència a la necessitat d'elaborar polítiques públiques capaces de garantir unes condicions d'escolarització equilibrades. En aquesta línia, múltiples informes d'organismes internacionals com, per exemple, l'OCDE (2012; 2013), han alertat que la segregació escolar afecta negativament la qualitat i l'equitat educativa. Similarment, algunes recerques mostren que les viles i ciutats de Catalunya amb major segregació escolar de l'alumnat d'origen immigrant

**Taula 1.****Síntesi de l'estat de la qüestió de la segregació escolar a Catalunya**

<b>Gestió del procés d'admissió de l'alumnat</b>	<b>Condicions d'escolarització</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistència de desequilibris en la composició socioeconòmica de les escoles.</li> <li>• Evidència de desigualtats entre municipis amb relació als nivells de segregació escolar.</li> <li>• Rol clau de les polítiques locals relacionades amb la gestió del procés d'admissió de l'alumnat com a estratègia de desagregació.</li> <li>• Intensificació dels processos de guetització a les escoles d'educació primària.</li> <li>• Avenços vinculats a la implementació de polítiques focalitzades, malgrat que no han tingut impactes estructurals.</li> <li>• Absència d'una agenda política clara per combatre la segregació escolar des de la gestió de l'admissió escolar.</li> <li>• Emergència de nous riscos vinculats a l'evolució demogràfica.</li> <li>• Riscos derivats de la diferenciació, de manera interna, del sector públic amb la conseqüent creació d'una «triple xarxa» escolar.</li> <li>• Manca de desplaçament dels instruments per combatre la segregació escolar de què disposa la Llei d'educació de Catalunya, així com també infrautilització dels mecanismes disponibles municipalment (detecció proactiva i acompanyament de l'alumnat amb necessitats educatives específiques (NESE), zonificació, reserva de places, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desequilibris en la demanda escolar dels centres vinculats amb la composició socioeconòmica dels centres.</li> <li>• Existència de desigualtats en els costos (directes i indirectes) que han d'afrontar les famílies com a factor generador de segregació.</li> <li>• Riscos sobre l'equitat derivats de les polítiques de foment de l'autonomia escolar i la diferenciació creixent entre centres.</li> <li>• Aplicació de pràctiques discriminatòries en centres educatius de les dues xarxes (pública i privada-concertada).</li> <li>• Necessitat d'inversió pública en la millora de la qualitat dels instituts per evitar el transvasament d'alumnat al sector concertat durant el canvi de l'educació primària a la secundària.</li> <li>• Èxit de la implementació de mesures de suport als centres més vulnerables.</li> <li>• Avenços tímids en la consolidació de direccions escolars, així com també en l'adopció de nous mecanismes per a configurar i establir les plantilles docents en escoles ubicades en contextos socioeconòmics desfavorits. No obstant això, romanen algunes mancances i reptes pendents relatius a la dotació de personal docent en centres de complexitat alta i la reducció de la rotació del professorat, la insuficient interdisciplinarietat de les plantilles, o l'absència d'incentius per atraure el millor professorat en els centres més vulnerables. Riscos derivats de les lògiques d'elecció de centre: estratègies de distinció i clausura social.</li> </ul>

Font: Elaboració pròpia a partir de Síndic de Greuges (2016a; 2016b).

presenten unes taxes de graduació més baixes (Bonal 2018). A més a més, investigacions educatives que s'han dut a terme a partir de les dades PISA 2012, mostren que a Catalunya l'alumnat que s'escolaritza en centres més desavantatjats (amb major concentració d'alumnat que prové d'entorns desafavorits) obtenen de mitjana unes puntuacions més baixes que els seus homòlegs escolaritzats en centres més heterogenis i amb menor concentració d'alumnat desafavorit. El mateix patró es reproduïx en el cas específic de l'alumnat desafavorit, que veu disminuir substancialment (en comparació amb els seus homòlegs) les puntuacions en matemàtiques quan s'escolaritza en centres més guetitzats (Bonal *et al.*, 2015).

D'altra banda, Bonal *et al.* (2015) també mostren que els països amb un grau d'inclusió social major presenten una puntuació mitjana més elevada en matemàtiques. En paraules de Bonal (2018), el denominat «efecte company» és important per entendre les diferències en el rendiment de l'alumnat. L'efecte company genera efectes positius sobre el rendiment dels estudiants desafavorits quan aquests estan escolaritzats en centres amb una composició heterogènia, sense perjudicar l'alumnat avantatjat. En altres paraules, la segregació escolar perjudica especialment l'alumnat més vulnerable i accentua les desigualtats respecte les oportunitats educatives. Similarment, algunes recerques etnogràfiques mostren que el context socioeconòmic dels centres influeix sobre la vinculació escolar de l'alumnat, de manera que els contextos guetitzats poden ser proclius a desencadenar processos de desvinculació escolar i a limitar les oportunitats educatives de l'alumnat desafavorit (Tarabini *et al.*, 2018). A més, cal tenir en compte que en contextos socioeconòmics vulnerables, la tasca docent té un grau major de complexitat i els centres sovint experimenten dificultats per atendre de manera adequada les necessitats de cada infant. Per tant, la segregació escolar no només perjudica el rendiment acadèmic de l'alumnat, sinó també la qualitat de les seves experiències escolars i la configuració de futures expectatives i aspiracions educatives, laborals i vitals de l'alumnat (vegeu el capítol 5).

Finalment, tal com hem assenyalat prèviament, la segregació escolar pot tenir impactes greus sobre la cohesió social. La segregació escolar no només dificulta la formació de futurs ciutadans i ciutadanes i deslegitima la funció igualadora de l'escola, sinó que, a més, també pot contribuir a exacerbar les divisions entre grups socials, amb el risc evident que a la pràctica això derivi en el desencadenament d'una confrontació oberta entre els diferents grups. Per tant, definir una agenda clara i desplegar els mecanismes dels quals es disposa per garantir unes condicions d'escolarització equilibrades no només és important per aconseguir una educació equitativa i de qualitat per a tothom, sinó que, a més, ens hi juguem el futur i la cohesió de les nostres viles, pobles i ciutats.

Queda clar, doncs, que la segregació escolar és un fenomen complex i alhora amb profundes implicacions per a la cohesió social del país. Per tant, esdevé imprescindible definir una agenda clara per abordar les múltiples causes d'aquest fenomen de manera integral, per tal de revertir les dinàmiques de la creixent polarització social. En el darrer apartat d'aquest informe s'inclouen diverses propostes i línies d'intervenció per contribuir a lluitar contra la segregació escolar al nostre país.



**2 Els docents, la innovació i  
les condicions del canvi metodològic**

Tal com hem assenyalat a la introducció, un dels objectius fonamentals del programa Magnet és acompanyar els centres educatius per desenvolupar projectes educatius innovadors i de qualitat que, a través d'aliances amb institucions estratègiques, es converteixin en projectes de referència pel seu territori i permetin, així, atreure famílies de diferent origen social.

En aquest sentit, el programa Magnet pretén esdevenir el catalitzador d'un canvi metodològic en el centre que permeti: situar l'alumne al centre del procés d'aprenentatge, de manera que es converteixi en subjecte actiu; assignar un nou rol al professorat per tal que esdevingui facilitador i acompanyant dels processos socioeducatius; i treballar el currículum de manera competencial, de forma que l'aprenentatge adquireixi sentit i significat en contextos específics i articuli pensament, investigació, comunicació i acció.

Aquesta «nova manera de treballar» suposa un canvi important amb relació a les pràctiques pedagògiques que, de forma general, han dominat el sistema educatiu català. Per això, la implementació d'un programa d'aquestes característiques implica múltiples reptes organitzatius i curriculars als quals els centres han de fer front a partir de diferents punts de partida i marcs de possibilitat. De fet, les possibilitats de canvi educatiu estan condicionades per una àmplia varietat de factors entre els quals destaquen la composició social dels centres, el perfil

dels seus docents, la pressió/reacció de les famílies o l'acompanyament de l'Administració educativa, entre altres qüestions.

En aquest sentit, la recerca educativa ha evidenciat un consens creixent sobre la importància de la composició social dels centres, i en particular de la segregació escolar, a l'hora d'explicar els models pedagògics i organitzatius, d'una banda, i el rendiment acadèmic de l'alumnat, d'una altra, desafiant així aquelles teories que presentaven la millora escolar com un fenomen totalment descontextualitzat (Thrupp, 2001). Malgrat la rellevància dels factors extraescolars, però, la relació entre aquests i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat no sempre és lineal (Tarabini, 2017). Més aviat, el que succeeix és que ambdues variables són interferides per altres elements com, per exemple, la cultura organitzativa dels centres educatius.

Per tant, per entendre els efectes dels programes educatius, cal que obrim la *caixa negra* dels centres escolars i que analitzem els processos micropolítics (Ball, 1987) que es desenvolupen en el seu si. Els centres disposen de condicions molt desiguals per respondre a les demandes formulades pels programes i les polítiques educatives i, per tant, cal tenir-les en consideració per ampliar les seves possibilitats d'èxit. En paraules dels sociòlegs britànics Ball *et al.* (2012), quan els polítics i experts dissenyen les polítiques i els programes educatius, sovint pensen en un tipus d'escola ideal, on tot funciona i on les necessitats socials i materials no estan a l'ordre del dia. No obstant això, la recerca etnogràfica que van conduir aquests investigadors al Regne Unit subratlla la importància de situar en el centre de l'anàlisi el context socioeconòmic i organitzatiu dels centres educatius, per entendre la disparitat de respostes i pràctiques que pot desencadenar un mateix disseny de política, quan s'aplica en escoles que disposen de condicions i oportunitats molt desiguals. En el context català també són diverses les recerques que han posat de manifest la relació entre la composició social i les pràctiques organitzatives dels centres a diferents nivells (Castejón, 2017; Benito i González, 2007; Gratacós i Ugidos, 2011; Tarabini, 2017). Així doncs, els contextos microinstitucionals,

econòmics i materials, juntament amb les característiques dels docents i directius que conformen la plantilla del centre, són factors clau a l'hora d'analitzar els processos d'apropiació i traducció de les polítiques educatives per part dels actors escolars.

En aquest capítol, per tant, analitzem l'impacte metodològic que genera el programa Magnet a partir de les percepcions i visions de mestres i professorat on s'ha aplicat el programa de forma pilot. Amb tot, l'objectiu del capítol no es limita a la mera descripció de les percepcions dels docents, sinó que tracta de desgranar els principals elements microinstitucionals que han facilitat i/o dificultat el canvi pedagògic, partint d'una mirada global.

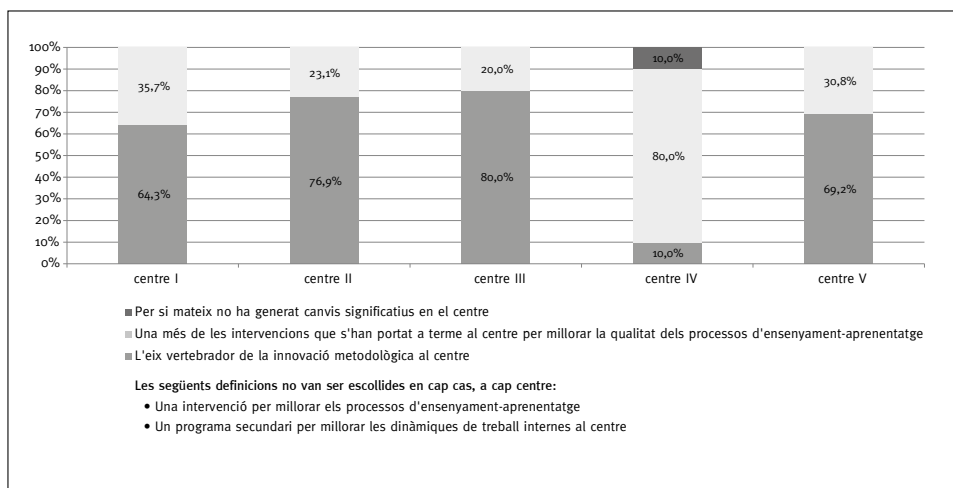
## **EL PROGRAMA MAGNET COM A CATALITZADOR DEL CANVI PEDAGÒGIC. PERCEPCIONS I REFLEXIONS DOCENTS**

Estudiar les percepcions, les expectatives i la interpretació que els actors escolars fan de les reformes educatives resulta fonamental per comprendre'n les trajectòries i els efectes. I és que, tal com assenyala McDermott (2007), sovint es produeix una escletxa entre les aspiracions d'aquells actors encarregats del disseny i la promulgació de les polítiques públiques, i les pràctiques reals desenvolupades per aquells que les han d'implementar, en aquest cas, els docents i equips directius. Un bon exemple d'això és la recerca que van portar a terme Bonal i Rambla (1999) a finals de la dècada dels noranta. En aquesta recerca, els autors van analitzar la recontextualització de la gestió de la diversitat a Espanya i van observar que els centres educatius atribuïen una gran varietat de significats a la diversitat. En aquesta línia, els autors també van descobrir que les pràctiques pedagògiques mitjançant les quals els centres pretenien respondre als mandats que emanaven de la reforma eren molt divergents (Bonal i Rambla, 1999). Com veurem a continuació, la percepció dels docents envers una política o un programa juga un rol

clau en el procés d'implementació i en l'emergència, o no, de resistències enfront del procés de canvi (Parcerisa i Verger, 2016).

En el cas que ens ocupa, cal dir que les percepcions de mestres i professorat al voltant de l'impacte del programa Magnet són àmpliament positives, tot i que en alguns aspectes es poden identificar certs matisos i ambivalències. Per exemple, amb relació a la definició del programa Magnet per part dels docents, podem observar (gràfic 1) com a quatre dels cinc centres participants a la fase pilot (centres I, II, III, i V)<sup>6</sup> més del 60% de la plantilla considera que el programa ha esdevingut l'eix vertebrador de la innovació metodològica del centre. Aquestes dades són molt rellevants, ja que indiquen la centralitat i la importància notable del programa en el procés de canvi pedagògic i metodològic portat a terme.

**Gràfic 1.**  
Definició del programa Magnet per part dels docents



Font: Elaboració pròpia.

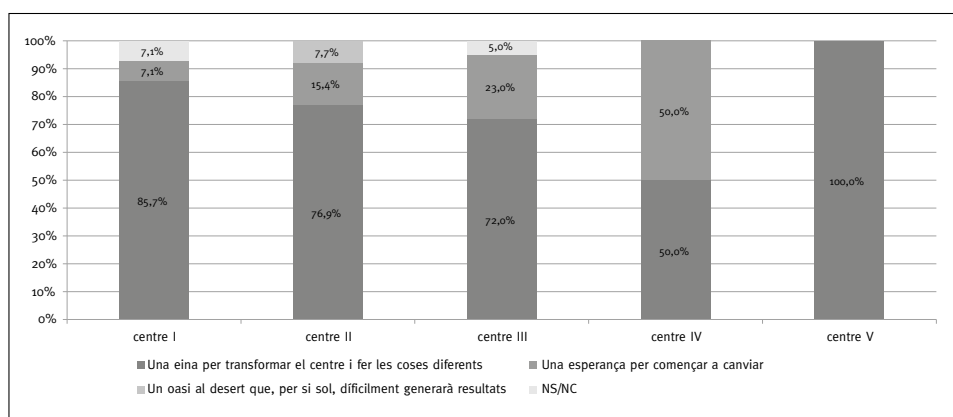
6. S'han substituït els noms dels centres per pseudònims amb numeració per tal de garantir el seu anonimat.

Només en un cas (centre IV) es considera que el programa Magnet ha estat una més de les intervencions portades a terme per millorar la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge però no necessàriament l'eix central sobre el qual ha pivotat el canvi metodològic. Aquestes dades indiquen que, si bé el programa Magnet ha esdevingut un recurs positiu per a aquest centre, des del punt de vista dels docents, aquest s'ha articulats amb altres processos de millora en curs adreçats al canvi i la innovació metodològica. De fet, el centre IV està implicat en múltiples projectes de millora educativa, fet que explica que el programa Magnet no s'hagi convertit en si mateix en l'eix del canvi. Tornarem sobre aquesta qüestió posteriorment, però d'aquesta situació se'n desprenen algunes preguntes clau per garantir l'èxit de tot procés d'innovació educativa: Quins són els pros i els contres del fet que els centres educatius estiguin implicats simultàniament en múltiples projectes de millora escolar? Fins a quin punt els diversos projectes desplegats a l'interior dels centres generen sinergies i coherència? Quins objectius i aprenentatges es volen aconseguir amb els diferents projectes? Aquestes preguntes, a més, cobren una rellevància cabdal en un context de «boom de la innovació» en què cada cop més centres i famílies aposten pel treball competencial i per projectes (*El Punt Avui*, 2016). Sens dubte, l'adhesió creixent per aquesta forma de treballar pot suposar una contribució clau per a la millora educativa a Catalunya però cal assegurar que, més enllà de les «modes», aquests projectes generin impactes reals en el dia a dia dels centres. I per això un element clau radica en l'apropiació d'aquests projectes per part dels docents; a dotar-los de sentits i significats compartits; a saber quins són els seus objectius i les seves finalitats.

Si ens fixem ara en el significat que els docents atribueixen al programa Magnet (gràfic 2) hi observarem una tendència similar. En particular, a quatre dels cinc centres participants a la fase pilot (de nou, els centres I, II, III i V) més del 70% de la plantilla considera que el programa és una eina clau per transformar el centre i fer les coses diferents (100% en el cas del centre V), i només en un centre (de nou, el

centre IV) l'opinió dels docents està dividida entre aquells que sí que coincideixen a assenyalar que Magnet ha estat el pilar fonamental per iniciar la transformació i aquells que identifiquen en el programa un inici de canvi per transformar el centre, però sense que aquest procés de transformació s'hagi vist del tot consolidat.

**Gràfic 2.**  
Significat atribuït al programa Magnet per part dels docents

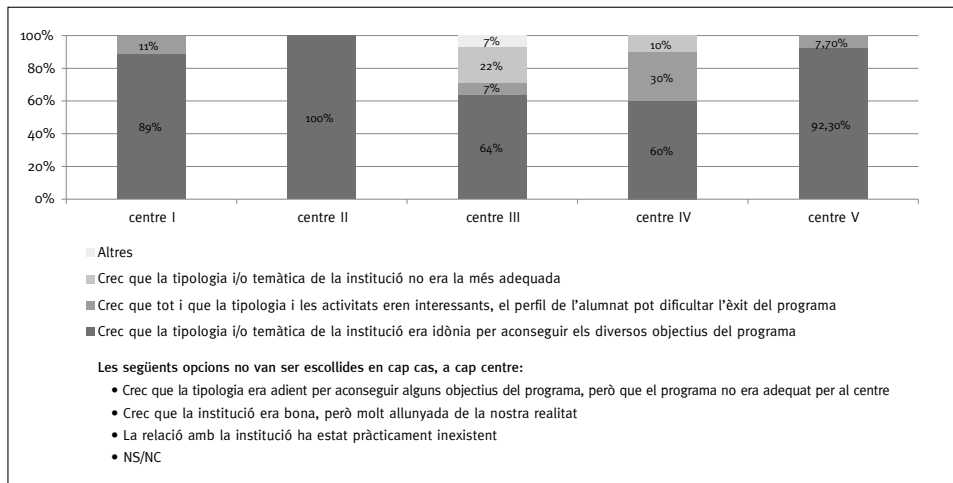


Font: Elaboració pròpia.

D'altra banda, i després de quatre anys d'ençà de l'inici de la implementació del programa, en general, es constata una satisfacció elevada dels docents amb la tipologia de la institució amb qui han establert el partenariat. De fet, a tots els centres participants més el 60% de la plantilla considera que la tipologia o la temàtica de l'entitat *partenaire* ha estat la idònia (vegeu el gràfic 3) i quan els docents han manifestat dubtes respecte aquesta qüestió ha estat per dos motius principals: pel perfil de l'alumnat del centre i per la temàtica de la institució.

### Gràfic 3.

#### Opinió dels docents sobre la tipologia de la institució *partenaire*



Font: Elaboració pròpia.

D'una banda, es posa de manifest la mediació que juga la composició social dels centres educatius en la implementació i el desenvolupament del programa i en les apropiacions que el professorat en fa. Aquest fet explica per què alguns docents afirmen que, tot i que l'entitat *partenaire* era l'adequada, «el perfil de l'alumnat pot dificultar l'èxit del programa». No podem oblidar que el baix estatus socioeconòmic i cultural dels alumnes i les famílies dels centres participants del programa Magnet sovint les manté allunyades —tant materialment com simbòlicament— de les àrees d'especialització de les entitats *partenaire*. Aquest fet, d'una banda, pot representar un dels beneficis clau del programa, precisament per la seva capacitat d'acostar els grups socials més desfavorits socialment a recursos culturals, científics i/o humanístics del territori. D'altra banda, no obstant això, genera alguns reptes específics que cal tenir en compte per assegurar l'èxit del programa. Ja fa anys que Basil Bernstein (2000) va posar de manifest que si bé les pedagogies invisibles (és a dir, aquelles que posen l'infant en el centre del procés d'aprenentatge) són les que poden



generar més possibilitats per a l'èxit escolar i l'emancipació social dels grups socials desfavorits, aquestes també poden contribuir a reproduir la desigualtat de partida si no es consideren les condicions de «recepció» d'aquests models pedagògics per part de les famílies destinatàries. És a dir, en paraules de Marope (2018) «perquè un pare o una mare entengui què vol dir l'enfocament competencial, ha de pensar que el seu fill o la seva filla no només ha d'aprendre, sinó que també ha de saber com fer servir en la seva vida el que aprèn». És, doncs, en aquest sentit que s'han d'interpretar les respostes docents amb relació a aquesta qüestió.

D'altra banda, es posa de manifest que alguns centres (en particular els centres III i IV) presenten alguns dubtes específics respecte la naturalesa de la institució amb qui s'ha fet el partenariat. Tornarem sobre aquesta qüestió al capítol següent. En tot cas, aquesta resposta apunta, d'una banda, als elements que acabem d'assenyalar: per a alguns grups socials pot ser més complicat «connectar» amb algunes institucions que amb d'altres; i d'altra banda, algunes àrees temàtiques poden generar més reticències que altres per a iniciar el canvi metodològic i l'especialització curricular dels centres. Així mateix, en el cas específic del centre III la institució de referència no comptava amb un equip tècnic consolidat, fet que ha dificultat la interacció i la concreció de propostes de canvi. Des de la coordinació del programa Magnet es va compensar aquesta situació afegint una altra institució al partenariat, fet que ha tingut efectes positius però que, alhora, ha suposat més complicacions pel que respecta a la coordinació i la concreció del projecte d'innovació a través de l'especialització de les entitats.

En tot cas, les evidències qualitatives i quantitatives recollides durant l'avaluació del programa mostren que, des de la perspectiva dels docents i directius, aquest ha impactat positivament en els centres i ha contribuït a generar canvis relacionats amb la manera d'ensenyar i avaluar, amb els recursos formatius dels quals disposen

i, sobretot, amb la transformació del rol de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Està clar que per al centre [el programa Magnet] ha representat un canvi i una ajuda molt important. Per una banda, ha fomentat la transversalitat dins de les matèries i això ha fet que comencem a trencar una mica els horaris estancs de cada una de les assignatures. I per una altra banda, també ens ha ajudat a portar l'objecte d'ensenyament-aprenentatge a una dimensió més significativa, que per a l'alumne tingui una dimensió més real.

Equip directiu, centre V

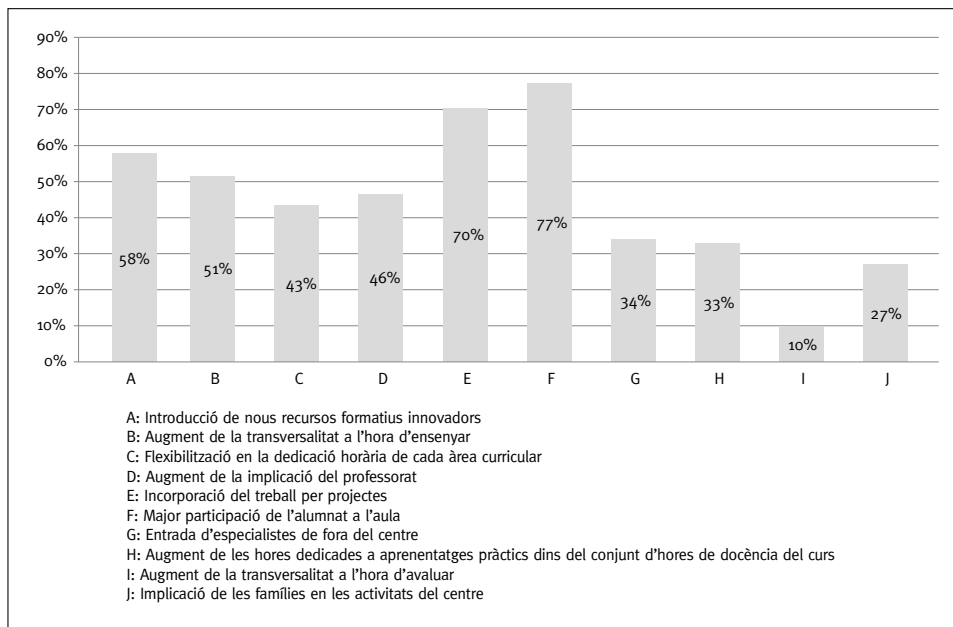
En concret, si mirem les dades quantitatives de forma agregada (gràfic 4), veiem que les àrees on ha tingut més impacte ha estat en la promoció de la participació de l'alumnat en el dia a dia de l'aula (77,30 %), la incorporació del treball per projectes en l'organització quotidiana dels processos d'ensenyament i aprenentatge (70,25 %), la introducció de nous recursos formatius innovadors (57,76 %) o l'augment de la transversalitat a l'hora d'ensenyar (51,40 %). Per contra, l'àrea on s'observa un menor impacte fa referència a l'augment de la transversalitat a l'hora d'avaluar (9,7 %) fet que posa sobre la taula la importància que els nous models curriculars i pedagògics vagin acompanyats de canvis paral·lels en els models d'avaluació.<sup>7</sup> De fet, currículum, pedagogia i avaluació són «els tres sistemes principals de missatges de l'escolarització» (Bernstein, 1975) i per això cal que els canvis en aquestes tres àrees es plantegin com un tot. En aquest sentit, cal posar de manifest que precisament la formació Magnet ha provocat que els docents es qüestionin la seva manera d'avaluar, tot generant en alguns casos una reflexió col·legiada sobre aquest tema en l'àmbit del claustre que previsiblement es mantindrà un cop acabada la fase d'implementació i acompanyament del programa.

.....

7. Com és lògic, però, aquests percentatges no es distribueixen de manera homogènia entre centres, sinó que la percepció de canvi, o no, en una determinada àrea, està influïda fortament per la manera com els centres s'han apropiat del programa, així com per les seves condicions de possibilitat per fer efectius els canvis esperats.

### Gràfic 4.

Àrees on el programa Magnet ha tingut més impacte segons els docents



Font: Elaboració pròpia.

A la taula 2 se sintetitzen els principals canvis generats pel programa Magnet des del punt de vista dels docents.

### Taula 2.

Principals canvis generats pel programa Magnet des del punt de vista dels docents

Major participació de l'alumnat a l'aula.
Incorporació del treball per projectes.
Treball globalitzat i competencial.
Introducció de nous recursos formatius innovadors.
Augment de la transversalitat a l'hora d'ensenyar.

Font: Elaboració pròpia.

Després de fer una descripció general de les interpretacions i els significats que els docents atribueixen al programa Magnet, i la seva valoració sobre la idoneïtat del perfil de la institució *partenaire* per acompanyar el procés de canvi pedagògic, a continuació aprofundim en els canvis principals que s'han produït en els centres i en les raons que han facilitat o dificultat l'èxit del programa en aquests àmbits. L'objectiu, doncs, és presentar una mirada global, a partir de les dades recollides durant l'avaluació, d'aquells factors que han permès la implementació exitosa del programa en diferents contextos escolars.

## **CONDICIONS PER A LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA: MÉS ENLLÀ DE LA VOLUNTAT DOCENT**

La transformació pedagògica i organitzativa dels centres no es pot deslligar del complex entramat de relacions socials que els governa, ni dels seus actors i les circumstàncies en les quals es produeix el seu treball. Sovint tendim a concebre les escoles en general, i el treball docent en particular, com a quelcom homogeni, descontextualitzat i donat per descomptat. Res més lluny de la realitat, el treball docent varia enormement en funció del marc normatiu i l'ambient institucional en el qual es desenvolupa. Alhora, les condicions i les circumstàncies que regeixen la pràctica docent, poden afavorir l'emergència, o no, de resistències al canvi (Mintrop i Ordenes, 2017).

En aquest sentit, algunes investigacions han documentat àmpliament les resistències docents als processos de canvi educatiu (Paredes, 2004). En conseqüència, per poder implementar exitosament un programa d'aquestes característiques caldrà transformar les pors, les inseguretats i les possibles resistències en desig. En altres paraules, un dels reptes principals de qualsevol programa educatiu consisteix a transformar les resistències inicials, generades per les incerteses fruit del canvi, en adhesió, de manera que el conjunt del centre s'apropii col·lectivament el programa o la política que es pretén implementar.

La citació que es presenta a continuació posa clarament de manifest la necessitat de transformar les possibles resistències escolars davant aquesta «nova» manera de treballar.

Són resistències però també són oportunitats. És a dir, d'entrada sí que genera una certa resistència, perquè sempre hi ha el típic professor que no vol sortir del llibre de text... però també és veritat que aquests professors que al principi eren com més reticents, quan han vist una mica com es desenvolupaven les activitats i sobretot com reaccionava l'alumnat, poc a poc han començat a transformar aquesta resistència i s'han sumat al procés.

Equip directiu, centre V

Així mateix, són diverses les recerques que posen en relleu les «condicions de la innovació educativa», tot assenyalant que «innovar en els temps presents és una autèntica aventura, un apassionant viatge ple de dificultats, paradoxes, contradiccions, però també de possibilitats i satisfacció» (Carbonell, 2002). Per això, a continuació analitzem, d'una banda, els factors que han facilitat el canvi pedagògic-metodològic als centres Magnet i, de l'altra, els factors que hi han actuat com a inhibidors i als quals cal prestar una atenció especial per a l'expansió, la sostenibilitat i l'èxit del programa.

Tal com il·lustren les dades que s'han presentat anteriorment, en termes globals, la plantilla dels centres on s'ha aplicat la fase pilot del programa Magnet percep que ha tingut impactes positius. Així, tot i que amb diferents intensitats, Magnet ha generat canvis pedagògics i organitzatius importants a tots els centres participants i ha servit per desencadenar noves reflexions i pràctiques en les maneres de fer i articular els processos d'ensenyament-aprenentatge.

El canvi que hem fet de metodologia ha tingut un impacte de gran escala a tota l'escola i de cara a l'exterior també. I això, a

més, s'ha fet en molt poc temps, així que és tot un èxit. Tots [els mestres] hem entrat en la dinàmica.

Equip directiu, centre II

Pedagògicament, Magnet ha implicat construir una manera clara i pròpia de fer de l'escola i treballar per projectes.

Equip directiu, centre I

Ha permès donar més coherència i profunditat al que fem, pensar-ho tot de forma més conjunta i global.

Equip directiu, centre III

Aquests canvis pedagògics i organitzatius, però, no haurien estat possibles sense l'existència d'un seguit de condicions que n'han facilitat l'aplicació. La primera condició que s'observa té a veure amb l'existència d'una percepció compartida sobre la necessitat de canvi. Sovint, l'existència d'una voluntat col·lectiva de transformació esdevé condició *sine qua non* per a la implementació d'un programa d'aquestes característiques. I de fet, els centres que han fet una aplicació més global i comprensiva del programa són precisament aquells en els quals més compartida era la voluntat i necessitat de canvi entre l'equip docent. Un dels reptes clau que emergeix d'aquesta constatació és, doncs, la de generar condicions perquè tots els centres educatius catalans, i especialment aquells en situació de major vulnerabilitat i complexitat social, puguin expressar i articular la seves necessitats de millora educativa. En aquest sentit és especialment significatiu posar de manifest que l'elevada mobilitat docent que caracteritza els centres amb més segregació escolar (sobre aquesta qüestió vegeu el capítol 4 d'aquest informe) juga en contra d'aquesta possibilitat ja que, tot sovint, la rotació de les plantilles no permet articular ni visibilitzar de forma col·lectiva aquestes necessitats de canvi.

Per fer el canvi s'ha de tenir necessitat de canvi. O sigui, si la gent està en una zona confortable i tot li va bé, difícilment farà

alguna cosa diferent, per tant, això aquí pesava i hi havia una consciència clara que s'havia de canviar.

Equip directiu, centre V

Una altra condició necessària, encara que no suficient, per garantir l'èxit en l'aplicació de qualsevol programa educatiu, consisteix a disposar de la complicitat dels equips docents i directius encarregats de posar-lo en pràctica. No obstant això, els actors escolars difícilment mostraran la seva complicitat si perceben que el programa en qüestió no farà una contribució substantiva a la millora escolar (Parcerisa i Verger, 2016). Un dels ingredients clau per a l'èxit del programa Magnet, està vinculat concretament amb les expectatives col·lectives envers l'impacte potencial que aquest podria tenir. Justament, els centres on s'ha dut a terme una aplicació més comprensiva del programa es caracteritzen per comptar amb una plantilla que manifestava una motivació i una adhesió importants envers la implementació del programa, i que tenia unes expectatives de partida molt elevades envers les seves possibilitats d'èxit. Bona mostra d'això és que, en alguns casos, la reflexió col·lectiva i la inquietud per dur a terme el procés de canvi havien sorgit prèviament a l'adopció del programa Magnet, fet que ha facilitat la seva recepció i la implementació.

Jo crec que ja veníem amb una reflexió... érem un claustre ja de per si reflexiu, jo crec que hi havia molts elements i una base forta perquè això tirés endavant com ho ha fet.

Equip directiu, centre I

En tercer lloc, el model de lideratge predominant als centres pot afavorir o dificultar la recepció de les polítiques educatives i la seva implementació (Finnigan, 2010). Malgrat que en els centres educatius habitualment coexisteixen formes híbrides de lideratge, el grau de centralització-descentralització i l'àmbit on s'exerceix el lideratge (pedagògic o gerencial) influirà sobre la configuració de models pedagògics específics. En aquest sentit, Choi i Gil (2017) identifiquen cinc

models de lideratge: pedagògic, transformacional, gerencial, distribuït i sistèmic. El lideratge pedagògic es caracteritza pel fet que l'equip directiu tracta de promoure l'alineació i/o la transformació de les pràctiques pedagògiques que es duen a terme al centre. El lideratge transformacional tracta de promoure canvis de caire cultural i/o organitzatiu en el si dels centres educatius. En contraposició amb els dos primers, en el model gerencial, l'equip directiu se centra en aquelles funcions vinculades a l'àmbit de la gestió del personal i dels recursos econòmics del centre. D'altra banda, el lideratge distribuït es caracteritza perquè s'exerceix de manera col·legiada per part de tot el personal del centre (directius, docents, etc.). Finalment, el lideratge sistèmic és aquell que s'exerceix més enllà del propi centre i, per tant, en què els directius i/o docents tracten de promoure xarxes de col·laboració amb altres escoles (Choi i Gil, 2017).

De tal manera, a diferència del quart model (on el lideratge s'exerceix de forma col·legiada) i el cinquè (on els líders ho són en més d'un centre educatiu), en els tres primers models qui exerceix la influència és principalment l'equip directiu. Malgrat l'escassetat d'evidència causal que permeti estimar empíricament els efectes derivats de promoure diferents models de lideratge escolar (sobretot, en l'eix centralització-descentralització), sembla que hi ha cert consens sobre la ineficàcia dels models de lideratge estrictament gerencials en el camp educatiu (Choi i Gil, 2017).

En aquest sentit, i pel que respecta al programa Magnet, en els centres on el programa ha tingut més impacte en els terrenys pedagògic i organitzatiu, tot els actors coincideixen a assenyalar que hi ha predominat un model de lideratge que engloba característiques dels models pedagògic, transformacional i distribuït. Per tant, el focus dels líders escolars s'ha centrat en la realització de canvis organitzatius, culturals i pedagògics, els quals han facilitat l'apropiació col·lectiva del programa, i que aquest agafés dinamisme i arrelés amb força en la vida quotidiana dels centres.



L'altre tema que jo crec que hi té a veure és la direcció, o sigui direccions que saben crear comunitat sense deixar de fer la seva funció i que saben això que es diu ara del lideratge distribuït, i que saben com vincular el significat o el sentit amb l'estructura.

Coordinador de formació, programa Magnet

Cal tenir en compte, a més, que la reestructuració organitzativa i la introducció de canvis pedagògics en els centres educatius sovint genera incerteses. Aquestes transformacions sempre són fruit de processos col·lectius, i per tant, requereixen que hi hagi un claustre cohesionat, compromès i motivat per respondre de manera efectiva a les demandes externes. En aquest sentit, des de la direcció del centre l s'assenyala la importància de comptar amb un equip docent motivat per fer que qualli un projecte d'aquestes característiques:

És un projecte exigent amb el qual t'has d'apassionar... que requereix un perfil de gent... gent capaç de treballar en equip, de saber conviure amb el neguit, de no ser tu el que controla què està passant i això molta gent no ho suporta. Has de ser d'una manera singular. Tot el que t'allunya d'un ensenyament tradicional o clàssic implica que t'has de formar, t'has d'interessar, t'has de trobar induït i t'ha d'apassionar [...] perquè et qüestionen coses... i no tothom n'és capaç. Per tant, no tothom s'hi troba bé, tot i que això no significa que no treballin.

Equip directiu, centre l

Lligat amb el punt anterior, un altre element important està relacionat amb la possibilitat de singularitzar places en aquells centres en què han iniciat un procés de transformació pedagògica i s'ubiquen en contextos d'especial vulnerabilitat social. En aquests casos concrets, mesures d'aquesta mena poden afavorir l'atracció i l'estabilització de perfils docents experimentats i compromesos amb el projecte, la qual cosa facilita el desenvolupament del programa i beneficia, al seu torn, la cohesió del claustre.

No ho dic en el sentit que sigui millor o pitjor, però hi ha hagut renovació en el professorat. I ha donat la casualitat que era gent més jove, que vulguis o no, té una visió o unes altres ganes. Ha estat diferent, d'estar una mica en aquella postura de dir, buf, no sé què fer, no sé què fer, a dir, vinga, va, posem-nos-hi, i estar tot el dia maquinant i inventant.

Equip directiu, centre III

La citació anterior posa de manifest el potencial de la incorporació de nous docents amb un perfil més especialitzat que, en aquest cas concret, ha facilitat la implementació de canvis metodològics i ha aconseguit motivar la resta de docents, impregnant les dinàmiques micropolítiques del centre. En aquest sentit, cal ressaltar que els marges de maniobra dels quals disposen els centres educatius del nostre país per poder perfilar les seves plantilles encara són insuficients, fet que, unit a les dinàmiques dels concursos de trasllats, genera que cada dos anys pugui canviar bona part de la plantilla d'un centre. Aquest fet no només afecta la continuïtat i la sostenibilitat dels processos de canvi iniciats a partir del programa Magnet, sinó que alhora representa una manca d'aprofitament dels recursos de formació, ja que bona part dels docents que han fet formació Magnet probablement hauran de canviar de centre. Seria important, en aquest sentit, que els centres participants en el programa Magnet tinguin més opcions per bloquejar la plantilla, seguint el model dels centres de nova creació, per exemple.

Finalment, un darrer element facilitador per desplegar els canvis metodològics que implica el programa Magnet fa referència al rol d'acompanyament desenvolupat pels formadors i formadores del programa. En particular, els formadors i formadores han exercit un rol d'acompanyament clau per a la generació d'expectatives envers el programa Magnet i la creació d'un desig col·lectiu per dur-lo a terme. A través de l'assessorament, s'ha reforçat el vincle entre els centres i els seus equips, i les institucions partenàries. Així mateix, la formació ha resultat

cabdal perquè ha permès dotar de nous coneixements teòrics i instruments pràctics els equips docents, donant-los suport i acompanyant-los en l'elaboració de propostes d'intervenció, per tal que poguessin fer front al repte d'implementar noves metodologies a l'aula. Els formadors i formadores també han afavorit la generació d'espais col·lectius de reflexió en el si dels claustres, fet que ha facilitat l'emergència de noves idees i alhora ha dotat els equips docents de confiança i seguretat al llarg del procés de canvi.

D'altra banda, cal assenyalar que un procés de canvi com el que implica Magnet no es pot delegar exclusivament en els equips directius i docents. En altres paraules, la responsabilitat del canvi no pot recaure de manera exclusiva en els centres, els quals, a més, sovint han d'afrontar la seva tasca en contextos socioeconòmics desavantatjats. En aquest sentit, és important que des de l'Administració educativa es proveeixi de formació permanent els equips directius (en matèries vinculades al lideratge pedagògic i distribuït, i en aspectes metodològics) i els docents per tal que puguin endegar el procés de canvi amb garanties. Alhora, és fonamental que es garanteixin els recursos suficients per incloure la figura del formador o la formadora, que és un pilar fonamental que vincula actors, teoria i pràctica, la qual cosa estimula la creació d'espais de reflexió, deliberació i presa de decisions col·lectives en el si del claustre que reforcen i motiven l'adopció i consolidació de canvis metodològics en el centre.

A la taula següent (taula 3), es resumeixen els factors facilitadors principals del canvi pedagògic-metodològic vinculat amb la implementació del programa Magnet.

### Taula 3.

#### Factors facilitadors de la transformació pedagògica als centres Magnet

Necessitat i voluntat interna de canvi per part dels centres i els seus professionals.
Adhesió dels docents al procés de canvi, motivació envers el canvi i expectatives altes envers el seu èxit.
Claustre cohesionat i compromès.
Model de lideratge pedagògic i distribuït.
Importància de poder singularitzar places docents.
Acompanyament i suport institucional als centres que endeguen processos de canvi.

Font: Elaboració pròpia.

Fins ara hem analitzat els factors que faciliten el canvi pedagògic-metodològic que implica Magnet i hem assenyalat que, en termes globals, els docents dels centres on s'ha aplicat el programa perceben que ha tingut impactes àmpliament positius. Així mateix, hem posat de manifest que, a la majoria de centres on s'ha aplicat la fase pilot, Magnet ha servit de catalitzador de la reforma educativa. En algun cas, però, el programa encara no ha aconseguit articular-se com l'eix central de la transformació curricular i metodològica del centre. En alguns contextos, l'aplicació del programa s'ha dut a terme de manera parcel·lada i desigual, de forma que algunes àrees s'han vist molt impregnades per la lògica del programa, mentre que en d'altres els canvis generats han estat més superficials i, per tant, encara no s'ha aconseguit transformar de forma global la cultura escolar del centre.

Sí que és veritat que és un procés lent i que s'aplica de forma desigual segons les àrees. En algunes àrees és més fàcil que en d'altres, alguns docents estan més motivats o més preparats per fer el canvi... però poc a poc tots hi anem entrant.

Equip directiu, centre III

Tal com relata la citació anterior, en alguns casos el programa Magnet ha esdevingut un aspecte més del procés de reforma del centre però no ha esdevingut el seu eix vertebrador. Darrera d'aquesta implementació fragmentada, o bé parcial, del programa, s'hi troben factors de naturalesa diversa. En primer lloc, i tal com hem assenyalat anteriorment, el fet que un centre estigui immers en la implementació d'una gran varietat de projectes pot fer minvar la visibilitat i la centralitat del programa Magnet en la configuració de la identitat del centre, i alhora pot generar-ne una aplicació fragmentada.

De moment l'eix vertebrador encara no ho és, no. També tenim altres projectes en marxa i tot s'ha d'anar ajustant, s'han d'anar generant sinergies... pas a pas.

Equip directiu, centre IV

La segona dificultat en aquest sentit està vinculada amb les resistències al canvi que es poden generar a l'interior dels centres educatius. Encara que en termes globals han estat minoritàries, trencar amb les dinàmiques de treball tradicionals basades en l'ús del llibre de text i/o les fitxes, sempre suposa un repte per a la implementació d'un programa d'aquestes característiques. En conseqüència, en alguns casos, l'aplicació del programa Magnet ha generat tota una sèrie de neguits i dubtes entre els professionals dels centres, fet que ha dificultat la seva implementació comprensiva. És més, un repte clau en aquest sentit és com aconseguir que les dinàmiques de canvi que implica Magnet impregnin tota la quotidianitat de la vida dels centres, transformant la pròpia «gramàtica» de l'escolaritat (Tarabini, 2017). La innovació escolar ha de ser capaç d'atendre interessos col·lectius i individuals i, per tant, perquè tingui impactes substancials en el dia a dia dels centres, s'ha d'estendre a partir de la persuasió, de l'intercanvi, de la cooperació, i no de la imposició (Carbonell, 2002). Els dubtes, les angoixes, les inquietuds i els desitjos docents han de poder emergir i s'han de poder compartir per transformar qualsevol resistència inicial al canvi.

Alguns mestres no estan acostumats a treballar d'aquesta manera, se senten més còmodes treballant amb el llibre i amb les fitxes, com han fet sempre, i tot aquest procés de canvi els genera neguits i dubtes.

Equip directiu, centre III

En tercer lloc, la implementació d'un programa d'aquestes característiques requereix que hi hagi una direcció que sàpiga crear comunitat i alhora faciliti l'emergència d'un lideratge distribuït. No obstant això, en alguns casos «la manca de formació de l'equip directiu sobre com promoure un lideratge distribuït» i l'existència de «cultures escolars balcanitzades» (Hargreaves, 1996) o fragmentades han esdevingut factors inhibidors del procés de canvi. És més, en un context de retalles pressupostàries en educació i mobilitat i precarietat elevades de les plantilles docents (Bonal i Verger, 2013; Bonal, 2015) encara són més grans aquests riscos de balcanització; és a dir, els riscos de crear comunitats escolars internament dividides, que actuen amb i a través de lògiques individualistes i sense possibilitats reals de cooperació. De tal manera, la generació de comunitats escolars vives i cohesionades no pot recaure exclusivament sobre les direccions de centre sinó que cal dotar-les de condicions formatives, materials i docents per fer-ho possible.

La formació dels equips directius és fonamental en aquests processos de canvi. El lideratge i la cohesió dels equips són dues potes clau per a l'èxit del programa. [...] Els equips directius necessiten molts suports per poder fer efectiu aquest lideratge distribuït i aquest apoderament de la gent.

Coordinador de formació, programa Magnet

A la taula següent (taula 4), es resumeixen els principals factors inhibidors del canvi pedagògic-metodològic vinculat amb la implementació del programa Magnet.

#### Taula 4.

#### Factors inhibidors de la transformació pedagògica del programa Magnet

Aplicació simultània i poc cohesionada de diversos programes educatius dins els centres.
Baixes expectatives docents envers el potencial impacte del programa.
Resistències i/o pors a canviar metodologies tradicionals.
Cultures escolars balcanitzades i fragmentades.
Manca de formació de l'equip directiu sobre com promoure un lideratge distribuït i generar estructures organitzatives que permetin la reflexió pedagògica.
Rotació i manca d'estabilitat de plantilles docents.

Font: Elaboració pròpia.

**3** Lògiques d'acompanyament  
del programa Magnet:  
anàlisi de les relacions escola-entorn



Els processos de segregació escolar sovint van acompanyats de dos fenòmens socials: la invisibilitat i l'estigma dels centres educatius que concentren alumnat en situació de major vulnerabilitat social. En el primer cas, sovint succeeix que aquells centres que escolaritzen percentatges elevats d'alumnat vulnerable i/o d'origen immigrant no es consideren com una opció de tria per part de les famílies que disposen de majors recursos econòmics i/o culturals. En segon lloc, la segregació escolar acostuma a acompanyar-se de certs estigmes socials. Per exemple, l'assignació de l'etiqueta d'escoles de «baixa» qualitat, que sovint s'atribueix a partir de la composició social dels centres o la seva titularitat (per exemple, en el cas de l'escola pública), i no tant segons una mesura objectiva de la qualitat educativa.

Per tal de trencar amb els «cicles de declivi» (Whitty, 1997) generats per la segregació escolar, i dotar així de visibilitat els centres educatius en l'espai educatiu local, i alhora enfortir els seus projectes pedagògics i els processos d'ensenyament-aprenentatge, esdevé fonamental articular estratègies potents de comunicació, tant externa com interna, així com també establir sinergies i relacions de col·laboració amb altres agents del territori. La segregació escolar per la seva naturalesa és relacional —és a dir, està produïda, entre altres factors, per les dinàmiques de rebuig i atracció que es generen entre els centres educatius d'un mateix territori— i, per tant, el seu combat implica actuar no només dins els centres que en pateixen els seus efectes més greus, sinó també sobre

els conjunt de centres d'un mateix territori i sobre els contextos més amplis que generen i reproduïxen aquestes dinàmiques.

En el cas del programa Magnet, a més, les sinergies esdevenen un dels seus principals trets distintius, ja que mitjançant l'aliança amb una (o diverses) institucions de prestigi de l'entorn, es pretén promoure la creació d'una nova identitat i cultura de centre, i transformar-ne el projecte pedagògic a partir de l'especialitat temàtica de l'entitat *partenaire* (Tarabini, 2013). De tal manera, escola i entitat passen a ser dos agents compromesos col·lectivament, a través de la seva col·laboració, en els processos de millora escolar i equitat educativa.

En aquest capítol explorarem les lògiques d'acompanyament dels centres educatius en el marc del programa Magnet, en un sentit ampli. D'una banda, farem referència a les estratègies comunicatives i de difusió que tenen per objectiu dotar de visibilitat l'escola en l'espai educatiu local. D'altra banda, analitzarem les relacions de col·laboració i les sinergies establertes amb diferents actors de l'entorn en la lluita contra la segregació escolar i a favor de l'èxit educatiu.

## **TRENCAR ELS MURS: ESTRATÈGIES DE COMUNICACIÓ I DIFUSIÓ DEL PROGRAMA MAGNET**

Com s'ha indicat anteriorment, un dels elements fonamentals per seleccionar els centres educatius que participen en el programa Magnet és la seva composició social. És a dir, tots ells es caracteritzen per tenir una elevada concentració d'alumnat vulnerable escolaritzat, que no es correspon amb la realitat sociodemogràfica del barri on estan situats (al capítol 4 d'aquest informe s'analitzen amb detall les particularitats de la composició social dels centres participants al programa). D'altra banda, en els imaginaris del veïnat sovint hi han arrelats estigmes envers l'escola, que en bona mesura són fruit del desconeixement de la tasca educativa real que duen a terme els centres i els

seus professionals quotidianament. En aquest sentit, cal assenyalar que la segregació i l'estigmatització dels centres educatius són dos processos socials que es realimenten.

Les dimensions relacional i comunicativa del programa Magnet són clau per garantir l'impacte extern del programa, i així trencar les barreres socials i els estigmes que envolten l'escola. És més, l'estratègia comunicativa hauria de permetre arribar i atraure nous perfils de famílies a l'escola, reforçar el lligam del projecte de centre amb la institució *partenaire* i crear una nova imatge de l'escola en el context educatiu local. Tanmateix, l'estratègia comunicativa també hauria d'esdevenir una eina eficaç per vincular l'escola amb els agents de l'entorn, reforçar relacions de cooperació amb altres centres educatius, i promoure processos d'aprenentatge compartits entre institucions (De la Cerda, 2016).

En termes globals, els centres participants al programa Magnet han desenvolupat una estratègia de comunicació externa basada en la combinació d'una varietat de recursos àmplia, que inclouen des de mitjans de comunicació tradicionals a noves tecnologies 2.0.

En primer lloc, entre els principals assoliments trobem que els centres han incorporat (o reforçat) l'ús de recursos 2.0 per dur a terme la comunicació externa del projecte. Entre aquests recursos, hi trobem activitats i eines com, per exemple, la renovació i l'actualització de la pàgina web de l'escola, la dinamització dels blogs, la comunicació de les activitats derivades del programa Magnet a través de múltiples xarxes social com, per exemple, Facebook, Twitter Instagram i Youtube.

[La comunicació] cap enfora és el que et deia abans. D'una banda hi ha el web, que és una finestra digital important, on hi ha la tradició de fer un petit article i posar-hi unes quantes imatges de totes les actuacions que es fan. El web és molt utilitzat per la gent, que està molt atenta.

Equip directiu, centre V

Vinculat amb el punt anterior, cal assenyalar l'efecte «caixa de ressonància», que s'ha aconseguit a través del suport i l'acompanyament de la Fundació Jaume Bofill, també en l'àmbit de les xarxes socials. En concret, la Fundació ha permès augmentar substancialment l'impacte i la difusió de les activitats dels centres, fent ús i compartint els continguts mitjançant els comptes de Twitter i Facebook.

En segon lloc, en molts casos també s'han elaborat materials com, per exemple, díptics informatius, pancartes i vídeos per donar a conèixer l'escola entre les famílies i informar del projecte pedagògic del centre i la seva participació en el programa Magnet.

Un tercer element rellevant ha estat el contacte i la comunicació amb les entitats del territori (com, per exemple, biblioteques o escoles bressol). En aquest àmbit, l'establiment de canals formals i informals de comunicació ha permès millorar la difusió del programa Magnet en l'àmbit del barri i reforçar la relació amb el teixit social i associatiu local. De fet, aquestes accions de comunicació i col·laboració amb entitats de l'entorn han estat cabdals per trencar les barres simbòliques que moltes vegades allunyen les famílies amb major estatus socioeconòmic i cultural dels centres participants al programa Magnet.

De cara a l'exterior això [el programa Magnet] ha estat la finestra i després al barri també hem participat en moltes activitats. A la festa major érem allà, organitzem una cursa, convidem tot el barri...

Equip directiu, centre II

En quart lloc, en la majoria de casos també s'ha fet ús dels mitjans de comunicació de massa tradicionals com, per exemple, diaris (d'àmbit autonòmic i local), ràdio i televisió. La presència de l'escola en aquests mitjans ha permès arribar a un públic més general i alhora ha contribuït a reforçar el prestigi dels centres en l'àmbit local.

Finalment, les estratègies de comunicació informals, i principalment, la interacció cara a cara també ha jugat un rol molt important com a estratègia de comunicació externa. En aquest sentit, és especialment significatiu ressaltar el rol que han tingut les portes obertes per donar a conèixer el programa Magnet entre les famílies de l'entorn (al capítol 4 s'analitza en profunditat aquesta qüestió). De fet, en alguns centres, les famílies entrevistades en el marc de l'avaluació (al capítol 5 s'expliquen els detalls del treball de camp realitzat amb les famílies) emfasitzen que van conèixer el programa Magnet a les jornades de portes obertes de l'escola, les quals, alhora, van ser determinats per a la decisió d'escolaritzar els seus fills al centre. Així mateix, altres pràctiques informals com, per exemple, el boca-orella per part de famílies del centre o comptar amb el suport de l'Administració pública en la difusió de l'escola han estat clau per revertir l'estigma social que afectava els centres Magnet. En aquest aspecte, el suport de les AMPA i, sobretot, d'algunes famílies actives a les xarxes socials i dins el món associatiu del municipi, també ha contribuït decisivament a l'hora de trencar els prejudicis envers l'escola i augmentar el seu prestigi social.

Així doncs, de l'experiència Magnet es posa de manifest la importància d'enfortir els vincles entre els centres educatius i el territori i la necessitat d'enfortir els suports administratius per fer-ho possible. De fet, si bé l'obertura dels centres educatius als seus entorns de referència és una tasca cada cop més important independentment de les característiques d'aquests centres (Civís *et al.*, 2007), en entorns de segregació i estigmatització aquesta obertura té un paper especialment cabdal. No podem oblidar que les dinàmiques de funcionament d'un centre educatiu depenen en major o menor mesura d'allò que fan (o deixen de fer) els seus veïns (Tort i Simó, 2014: 23). I per tant, la interdependència que inevitablement existeix entre ells s'ha de capitalitzar en clau de cooperació i no de competició. En aquest sentit, tal com reclamen Tort i Simó (2014), es tracta de fomentar activament el desenvolupament d'iniciatives de col·laboració entre els diferents agents socioeducatius del territori que, sense perdre la singularitat i la identitat

de cada centre, s'adrecin a reforçar el caràcter de servei públic del conjunt d'escoles d'un territori.

En aquest context, podem afirmar que els principals assoliments del programa Magnet en matèria de comunicació i difusió han estat els següents (vegeu la taula 5).

### **Taula 5.**

#### **Principals assoliments del programa Magnet en matèria de comunicació i difusió**

Visualitzar el centre en l'espai educatiu local.
Enfortir el contacte amb el teixit social i associatiu del barri.
Difondre la participació del centre en el programa Magnet.
Incorporació de noves tecnologies 2.o.
Incorporació d'objectius de comunicació al seu Pla Anual de Centre.
Elaboració de materials informatius per difondre el projecte pedagògic del centre i la seva participació en el programa Magnet.
Presència pública en mitjans de comunicació de massa (premsa escrita i ràdio).
Dinamització de jornades de portes obertes.

Font: Elaboració pròpia.

És més, en els casos en els quals s'ha aconseguit desenvolupar una estratègia de comunicació externa efectiva, aquesta ha estat clau per transformar la imatge pública dels centres en els seus contextos de referència. A continuació es presenten els factors principals que han facilitat aquest canvi (vegeu la taula 6).

**Taula 6.****Factors facilitadors del canvi d'imatge dels centres Magnet**

Combinació efectiva de múltiples eines i recursos de comunicació: formals i informals, tradicionals i 2.o.
Suport de l'Administració pública en la visibilització dels centres.
Suport de l'entitat <i>partenaire</i> i de la Fundació Jaume Bofill: efecte «caixa de ressonància».
Implicació de les famílies en l'estratègia comunicativa.
Col·laboració efectiva amb altres entitats socioeducatives del territori.

Font: Elaboració pròpia.

Tot i els assoliments del programa Magnet en matèria de comunicació i difusió, aquests no han estat lineals ni exempts de contradiccions i problemàtiques. Tal com assenyala un membre de l'equip directiu d'un dels centres participants a la fase pilot del programa:

Mirava tot el que havíem fet durant els anys i pensava: hem fallat en la comunicació, la gent no ho sap... com que no dones a l'abast internament, doncs vas fent, vas fent, i ja no et dona per a més.

Equip directiu, centre III

La citació anterior il·lustra un fenomen recurrent en alguns dels centres educatius que participen en el programa Magnet. Tot i els esforços de canvi curricular i pedagògic, la introducció i/o el major ús de diverses eines de comunicació, la cura i el temps dedicats a les accions de difusió del programa, a vegades es té la sensació que tot el que es fa no es comunica ni es visibilitza prou. En aquest sentit és imprescindible subratllar que la manca d'hores de què disposen els docents fora de l'horari lectiu i la gran quantitat de tasques que han de fer durant aquest temps —preparació de les classes, correccions, programacions, reunions pedagògiques, etc.— poden dificultar

la sistematització i projecció externa de les activitats realitzades en el marc del programa Magnet. És més, en els contextos marcats per l'elevada complexitat i vulnerabilitat social, com és el cas dels centres participants al programa, els docents han de dedicar molt temps a resoldre emergències de diversa naturalesa per poder atendre de la millor manera possible les múltiples problemàtiques socials, psicològiques i emocionals del seu alumnat, fet que redueix els temps destinats a les tasques pròpiament pedagògiques (Tarabini, 2017: 53-54) i, encara més, a aquelles destinades a la sistematització, comunicació i difusió dels projectes realitzats. És, doncs, especialment important que des de l'Administració educativa es flexibilitzin les dotacions temporals dels centres i es doni suport i acompanyament en les tasques de projecció exterior.

D'altra banda, hi ha casos on s'ha detectat la necessitat de reforçar les accions de comunicació interna per tal que els canvis generats en el marc del programa arribin a totes les famílies del centre i se les faci participants del seu dia a dia (sobre aquesta qüestió vegeu el capítol 5). Aquest fet posa de manifest la importància dels processos de comunicació —tant interna com externa— del desenvolupament del canvi educatiu i, per al cas que ens ocupa, del programa Magnet. La comunicació, de fet, va més enllà de la pròpia informació i implica teixir aliances i complicitats; arribar als altres a través de l'empatia. De tal manera, es demostra la importància que té que els canvis educatius, perquè tinguin èxit, arribin a tothom i siguin compartits per tots els agents implicats en el procés.

El darrer factor que pot dificultar l'impacte del programa Magnet en aquest àmbit fa referència a la poca difusió específica realitzada per part d'algunes de les entitats *partenaires*. En algun cas, la institució *partenaire* no ha fet suficientment visible la seva participació en el programa i el seu partenariat amb un centre educatiu de la ciutat, ni les activitats desenvolupades en el marc del programa Magnet. No obstant això, sovint les raons d'aquesta difusió insuficient són degudes



més a la intensa activitat que desenvolupen, que no pas a una manca de voluntat de la institució.

A continuació es presenten els factors principals que poden dificultar la comunicació i visibilitat del programa i dels centres participants tant internament com en el seu territori de referència (taula 7).

### Taula 7.

#### Factors dificultadors per a la visibilització del programa Magnet

Sobrecàrrega del professorat als centres de major complexitat social.
Rigidesa elevada en la distribució dels temps lectius i no lectius.
Manca de temps a l'interior dels centres per sistematitzar, comunicar i visibilitzar les accions desenvolupades en el marc del programa Magnet.
Manca d'acompanyament institucional en les tasques de difusió del programa.
Manca de formació i recursos associats a la comunicació i visibilització dels centres.
Manca d'accions orientades a fer partícips del programa i les seves implicacions a totes les famílies del centre.
Manca de visibilitat de l'entitat <i>partenaire</i> .
Manca de suport, per part de l'entitat <i>partenaire</i> , en la difusió de les activitats.

Font: Elaboració pròpia.

## TEIXIR ALIANCES PER A L'ÈXIT EDUCATIU: PARTENARIATS ENTRE ESCOLES I INSTITUCIONS

Trencar la segregació escolar i promoure l'èxit educatiu per a tothom requereix, necessàriament, una actuació coordinada a diferents nivells per part de diferents agents. La idea subjacent que pretén promoure el programa Magnet és la de corresponsabilitat entre administracions, institucions i agents, per tal d'assolir un sistema educatiu que garanteixi una major equitat i qualitat educativa (Tarabini, 2013). En aquest sentit, una de les idees fonamentals a través de les quals es pretén

vehicular la idea de corresponsabilitat, és el partenariat entre l'escola i altres entitats i/o institucions locals. L'objectiu de l'aliança és promoure un projecte educatiu de centre de qualitat que permeti atraure nous perfils de famílies i que contribueixi a la millora de l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Així doncs, a través del programa Magnet es pretén que l'especialitat temàtica de l'entitat *partenaire* esdevingui l'eix vertebrador de la transformació interna i externa dels centres educatius, mitjançant el desenvolupament d'un projecte de qualitat i innovador (De la Cerda, 2016).

De fet, a tots els centres participants al programa s'han vist els impactes de l'aliança sobre la reestructuració pedagògica i curricular dels centres, tot i que amb diferents ritmes i implicacions, tal com hem explicat als apartats anteriors. En tot cas, l'especialitat temàtica de l'entitat *partenaire* ha estat, per a tots els casos, el que ha vertebrat la lògica de transformació pedagògica i curricular dels centres fent de l'art, la ciència o la comunicació audiovisual, entre d'altres, els eixos del canvi educatiu.

Així mateix, i a través de l'aliança, s'ha avançat de forma substancial en l'obertura dels centres cap a l'entorn, contribuïnt a desplegar una cultura de treball en xarxa basada en una dinàmica de treball compartit entre centres i institucions. De fet, a través de l'aliança s'han concretat una gran diversitat d'activitats com, per exemple, visites amb l'alumnat i, a vegades també amb les famílies, a la seu de l'entitat, tallers amb experts a l'escola, formació per al professorat, col·laboració en l'organització de les jornades de portes obertes, assessorament, etc. De tal manera s'ha anat avançant en l'establiment d'una dinàmica de treball basada en l'intercanvi d'experiències, la reflexió i el debat conjunt entre diferents professionals prenent com a base un objectiu comú. Alhora, el partenariat ha aportat nous coneixements i formes de fer als diferents agents implicats en el procés de canvi (docents, professionals de l'entitat *partenaire*, alumnes, etc.) i ha permès, tal com hem comentat abans, atraure una major

atenció mediàtica que, al seu torn, ha augmentat el prestigi social dels centres en l'espai educatiu local.

Jo penso que ha aportat moltes coses però una d'elles és prestigi. [L'aliança] ha aportat prestigi per al centre, ha aportat, per exemple, una difusió en els mitjans de comunicació importantíssima. L'entitat ha donat prestigi a part de tota la feina i treball, evidentment, ha visualitzat el centre en els mitjans de comunicació.

Inspectora d'Educació

En definitiva, podríem resumir els principals assoliments del partenariat en aquest àmbit a través dels punts següents (taula 8).

### Taula 8.

#### Principals assoliments del partenariat entre centres i institucions

Vertebració de la transformació del projecte educatiu de centre.
Transmissió de nous coneixements i formes de fer.
Aportació de múltiples recursos i suport institucional.
Augment de la corresponsabilitat educativa.

Font: Elaboració pròpia.

Els factors que faciliten que una aliança d'aquest tipus tingui èxit són diversos. Perquè un projecte com el programa Magnet prosperi, una condició necessària, encara que no suficient, és l'existència d'una necessitat compartida per dur a terme l'aliança amb un altre agent. En aquest sentit, el fet que hi hagi unes expectatives altes i una motivació compartida envers el programa són clau per construir col·lectivament l'aliança, així com per definir i concretar les accions que es duran a terme a *posteriori* en el marc del partenariat. Així mateix, és important que el programa gaudeixi de suport entre la major part del claustre i entre els professionals de l'entitat *partenaire* (sobre aquesta qüestió vegeu el capítol 2).

En segon lloc, en la relació quotidiana entre institucions, és important que hi regni l'entesa, l'empatia, la cooperació, i que s'estableixi una relació fluida entre ambdues parts. Per això, és necessari que hi hagi uns mecanismes clars de coordinació, que siguin compartits.

La veritat és que la relació ha estat molt bona [...], el programa en si s'ha ajustat molt bé i l'entitat sempre ha mostrat una disponibilitat total per visitar-la sempre que vulguem, per veure les instal·lacions i per fer totes les activitats que hem pogut fer. Ells sempre s'han ofert i ens han obert les portes.

Equip directiu, centre II

Alhora, dins de cada institució, també és necessari que hi hagi personal disposat a assumir un rol de lideratge per dinamitzar la relació entre institucions i la transmissió d'informació de manera interna. En aquest sentit, el fet que l'entitat *partenaire* disposi d'un departament específic d'educació, si bé no és indispensable, pot facilitar la coordinació amb el centre, així com també la interpretació i la traducció interna de les seves demandes.

[La coordinació és] un dels punts forts del projecte Magnet; potser, en pensar en altres implementacions de projectes, és [important] sobretot que hi hagi les dues coordinacions que siguin fortes, [això ha permès] donar ordre a tot el que es fa. Aquestes dues figures de coordinació, una al centre i una a l'entitat, han de permetre ordenar i canalitzar tot el que es fa.

Equip directiu, centre V

Un tercer element a tenir en compte per entendre el desenvolupament del partenariat és el nivell de prioritat que l'entitat *partenaire* atribueix al programa Magnet. D'aquesta manera, les entitats que han assumit el partenariat com un projecte de tota la institució han pogut anar més enllà i respondre de manera més efectiva a les múltiples demandes formulades pel centre:

Un grup interdisciplinari donava potencialitat per poder respondre a les diverses inquietuds o necessitats de l'escola.

Responsable d'entitat *partenaire*, centre I

Finalment, és important establir un pla de treball de manera col·laborativa i que sigui factible i realista. En les aliances on l'elaboració del pla de treball s'ha dut a terme seguint aquestes premisses, el procés ha generat una gran motivació entre el claustre i la institució, ha estimulat la creativitat de tots els agents implicats, i ha facilitat l'acomodació del programa a les necessitats i demandes concretes de cada moment.

Els factors principals que han contribuït a facilitar la relació entre escola i institució *partenaire* en l'aliança envers l'èxit educatiu es poden veure resumits a la taula següent (taula 9).

### Taula 9.

#### Factors que faciliten el partenariat entre escoles i institucions

Percepció col·lectiva que l'aliança és necessària.
Suport, motivació compartida i expectatives elevades envers el potencial impacte positiu del programa.
Establiment de relacions de cooperació, marcades per l'entesa i l'empatia.
Capacitat institucional d'interpretar i donar resposta de manera eficaç a les demandes formulades per l'escola.
Existència d'un departament d'educació a l'entitat <i>partenaire</i> .
Lideratge compartit i existència d'un nucli dinamitzador del programa.
Creació de mecanismes de coordinació i establiment d'un lideratge compartit entre institucions.
Elaboració d'un pla de treball engrescador i realista.

Font: Elaboració pròpia.

La relació entre escola i institucions *partenaire*, no obstant això, no ha estat sempre senzilla ni lineal. D'una banda, hi ha factors específics vinculats a les particularitats organitzatives de les diverses entitats que

participen en l'aliança que poden dificultar la implementació i la fluïdesa de la relació. Hem assenyalat, a tall d'exemple, que l'absència d'un departament propi d'educació en el si de l'entitat *partenaire* pot ser, tal com subratllen els mateixos centres educatius, un d'aquests factors.

La nostra entitat no té un departament d'educació i això, vulguis o no, es nota, perquè no estan preparats per a això, ni tenen gent que està pensada per a això, [...] [els de l'entitat *partenaire*] han vingut quan han pogut i n'hi ha un que sempre està per tot i per a tothom, sempre és allà quan el necessites però sí que ens ha faltat una miqueta més...

Equip directiu, centre II

D'altra banda, en ocasions les constriccions externes com, per exemple, la pressió competitiva o la precarietat laboral dels professionals que han de participar en el partenariat, també poden dificultar-ne la implementació, en termes de regularitat de les activitats, personal involucrat en el programa, etc. L'especialitat temàtica, a vegades, també pot afegir complexitat a la recontextualització del programa, a causa de les diferents lògiques institucionals (entre l'escola i l'entitat *partenaire*) i els codis utilitzats pels docents i els professionals de l'entitat.

Parlar el mateix idioma és molt important, perquè és molt diferent l'idioma que parles a l'escola, que el que parla un investigador d'aquest nivell [...] Al començament ens donaven uns articles complicadíssims, però una cosa que no sabíem ni per on agafar, uns articles en anglès de vint pàgines [riu], no dues pàgines, no.

Equip directiu, centre II

D'altra banda, a l'inici d'un partenariat, a vegades sorgeix un cert neguit provocat per les incerteses, habituals en l'inici de qualsevol programa. En alguns casos, aquests neguits s'han traduït en l'aparició d'unes relacions molt rígides entre l'escola i l'entitat.

Finalment, en alguns casos l'aliança s'ha viscut de manera molt fragmentada, i s'identifica la dificultat per trencar les rutines dels centres i per generar un procés d'implementació més holístic.

Sobretot els primers anys ha costat una mica d'arrossegar, és el que et deia, la gent no està acostumada a fer aquestes coses: que el treguin de l'allò diari per fer això no sempre és fàcil, però jo crec que entre l'any passat i aquest hi ha hagut més implicació.

Responsable d'entitat *partenaire*, centre IV

Els factors principals que poden dificultar les relacions entre escola i institució *partenaire* són els següents (taula 10).

### **Taula 10.**

#### **Factors que dificulten el partenariat entre escoles i institucions**

Diferències en lògiques institucionals i codis entre escoles i entitats <i>partenaires</i> .
Rigideses institucionals.
Implementació fragmentada.
Manca d'implicació dels diferents agents.
Prestigi i visibilitat de l'entitat.
Difusió del partenariat.
Precarietat i inestabilitat de la plantilla de l'entitat <i>partenaire</i> .

Font: Elaboració pròpia.

4

## La composició social dels centres educatius



Des de la publicació de l'informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966) s'han desenvolupat nombrosos estudis tant nacionals (Bonal, 2012; Calero *et al.*, 2010; Tarabini *et al.*, 2015) com internacionals (Agirdag *et al.*, 2012; Dumay i Dupriez, 2007; Lynch i Baker, 2005) que assenyalen que la composició social dels centres educatius és una de les variables clau per entendre els processos d'èxit i fracàs escolar.

En aquest sentit, garantir que els centres educatius gaudeixin d'una composició social heterogènia, que representi les particularitats socials del seu entorn, és un requisit imprescindible per a l'equitat i la cohesió social. De fet, l'elevada concentració d'alumnat en situació de risc social a determinats centres no només provoca conseqüències no desitjades per als centres que ho pateixen, sinó també per al conjunt del sistema educatiu (Tarabini i Bonal, 2016). Les evidències internacionals, com l'informe PISA (OCDE, 2013), confirmen els impactes negatius dels processos de segregació escolar i apunten a una clara relació entre composició social homogènia d'alumnat desfavorit (i, per tant, a una manca de barreja social dins de l'aula) i una reducció notable del rendiment, un augment de les possibilitats d'abandonament escolar prematur i una reducció clara de les possibilitats de continuïtat educativa en les etapes postobligatòries. Si bé la relació no és mecànica ni lineal, tenim evidències suficients per afirmar que la composició social dels centres en condiciona àmpliament els resultats.

És més, aquests desequilibris en la composició social dels centres, tal com demostra l'evidència recollida, no només s'expliquen per qüestions relatives a la segregació territorial, sinó que tenen una lògica pròpia àmpliament vinculada amb els processos de tria de centre per part de les famílies, així com per la manca de polítiques educatives específiques que garanteixin l'equilibri en l'escolarització de l'alumnat dins d'un territori concret (Síndic de Greuges, 2016a).

Així mateix, la composició social homogènia dels centres educatius té un efecte clar en la reproducció de les desigualtats educatives i socials. Ja sigui de manera directa, afavorint els processos d'exclusió educativa (Tarabini, 2017), o de manera indirecta, a partir d'una reducció de les expectatives docents o dels impactes que genera en el concepte que tenen sobre si mateixos els estudiants (Boone i Van Houtte, 2013), la segregació impacta de forma clau en la reducció de les seves oportunitats educatives i suposa una vulneració clara del seu dret a l'educació.

En aquest capítol s'analitzen els impactes que ha generat el programa Magnet en la composició social dels centres educatius participants a la fase pilot. En primer lloc, exposarem els impactes que genera la segregació escolar en el dia a dia dels centres educatius, per tal de posar cara i ulls a les implicacions de la segregació en la tasca quotidiana que porten a terme els centres educatius. En segon lloc, analitzarem quins són els canvis generats pel programa Magnet tant en el volum global de matrícula dels centres participants com en la seva composició, tot identificant els factors inhibidors o facilitadors d'aquests canvis.

## **LA SEGREGACIÓ ESCOLAR EN EL DIA A DIA DELS CENTRES EDUCATIUS**

Tal com hem assenyalat a la introducció, un dels objectius centrals del programa Magnet és el d'afavorir una composició social diversa als centres educatius que respongui a la realitat de la seva l'àrea de refe-

rència, la qual cosa fomenta la diversitat i l'equitat educativa. Els impactes esperats amb relació a aquest objectiu del programa són, d'una banda, l'augment significatiu de la demanda dels centres, i concretament de la demanda en primera opció i, d'altra banda, l'equiparació del perfil social d'aquesta demanda amb les característiques socials del territori, de manera que incrementi l'heterogeneïtat de la composició social dels centres participants.

De fet, tots els centres participants al programa Magnet presenten una concentració d'alumnat estranger, amb necessitats educatives específiques (amb situació socioeconòmica desfavorida) i de nova incorporació al sistema educatiu (menys de dos anys) superior a la mitjana dels centres de Catalunya i a la dels centres de la seva mateixa complexitat social. I és precisament aquesta concentració de grups socials més desfavorits, i els estigmes que porta associats, el que explica la baixa demanda que tendeixen a presentar els centres participants al programa.

Així, si la mitjana d'alumnat estranger als centres de Catalunya se situa al voltant del 15 %, aquest percentatge augmentava fins més del 40 % a la majoria de centres Magnet quan van començar a participar al programa (vegeu la taula 11).

**Taula 11.**

Percentatge d'alumnat de nacionalitat estrangera als centres participants al programa Magnet

Curs	Centre I	Centre II	Centre III	Centre IV	Centre V
2011-12	-	35,9 %	32,71 %	61,30 %	44,78 %
2012-13	44,38 %	25,1 %	38,2 %	67,59 %	-
2013-14	38,31 %	28,77 %	37,3 %	73,00 %	-
2014-15	55,5 %	30,4 %	24,3 %	73,74 %	22,35 %
2015-16	30,93 %	23,33 %	55 %	74 %	20,43 %
2016-17	56,25 %(*)	27,4 %	35,8 %	63,11 % (**)	16,87 %

(\*) Tal com s'explicarà posteriorment amb detall, és important assenyalar que, tot i l'augment d'alumnat de nacionalitat estrangera el darrer any de participació del centre I al programa, des de l'equip directiu s'afirma que un conjunt important de famílies de nacionalitat estrangera que han arribat al centre els darrers anys provenen de països europeus i corresponen a un perfil d'estatus socioeconòmic i cultural elevats. En aquest sentit, la dada de nacionalitat és necessària però no suficient per entendre la composició social dels centres educatius i cal complementar-la amb informació addicional que permeti dotar-la de significat a cada context específic.

(\*\*) Tal com també s'argumentarà posteriorment, la manca d'impactes significatius en la composició social del centre IV que, en aquest cas, es reflecteix en el percentatge d'alumnat de nacionalitat estrangera, s'explica, entre altres raons, per la manca d'accions per part de l'Administració educativa orientades a garantir la distribució equilibrada de l'alumnat entre els centres del territori. En aquest cas, una altra hipòtesi pot ser que a partir d'un llindar determinat de concentració d'alumnat de nacionalitat estrangera, possiblement el programa Magnet no és eficient si no s'acompanya de mesures extraordinàries molt potents de planificació educativa i dessegregació.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Departament d'Ensenyament.

És més, juntament amb la nacionalitat de l'alumnat cal tenir en compte el seu origen de procedència, ja que en molts casos tot i que l'alumne sigui nascut a Catalunya prové de famílies on tots dos pares són estrangers, fet que té una rellevància cabdal per entendre les dinàmiques escolars. Tal com afirma aquesta directora:

Si mires les dades de nacionalitat, al nostre centre t'apareixerà un 30 % de l'alumnat, aproximadament, una mica més,

però si mires el seu origen la situació canvia totalment perquè més d'un 80 % dels nostres alumnes són de procedència estrangera, els seus dos pares són de fora i a més a més s'ha de tenir en compte la gran varietat dels països de procedència de les famílies de nostre alumnat.

Equip directiu, centre I

La concentració d'alumnat d'origen estranger es reflecteix també en els percentatges de mobilitat dels estudiants que, de nou, són especialment elevats als centres educatius que pateixen els efectes de la segregació escolar. Així, si la mitjana de Catalunya sol oscil·lar entre el 5 % i el 6 %, als centres Magnet es tendia a situar entre el 20 % i 30 % a l'inici de la participació al programa (taula 12).

### Taula 12.

Índex de mobilitat de l'alumnat als centres participants al programa Magnet

Curs	Centre I	Centre II	Centre III	Centre IV	Centre V
2011-12	30 %	18,1 %	22,87 %	13,30 %	-
2012-13	11,25 %	6,0 %	16,40 %	8,33 %	35,14 %
2013-14	20,78 %	8,7 %	18,8 %	14,9 %	-
2014-15	17,16 %	8,86 %	21,4 %	14,14 %	2,96 %
2015-16	17,70 %	7,62 %	11 %	19,05 %	1,74 %
2016-17	10,79 %	11,03 %	13,8 %	14,85 %	3,7 %

Font: Elaboració pròpia amb dades del Departament d'Ensenyament.

I sens dubte, la mobilitat de l'alumnat té impactes clau en el dia a dia dels centres educatius, cosa que condiciona àmpliament les possibilitats de realitzar un treball educatiu continuat amb l'alumnat. Tal com indicava una directora en el primer any de participació del seu centre al programa:

Estem constantment matriculant i desmatriculant alumnat. Podem començar P3 cada any amb 20 o 21 alumnes però és

una incògnita saber quants d'aquests alumnes arribaran a P4 i quants de P4 passaran a P5. En un trimestre podem arribar a tenir fins a 60 altes i no sé quantes més baixes [...] els processos migratoris, els canvis d'habitatges per la crisi, fan que hi hagi molta mobilitat.

Equip directiu, centre I

Finalment, els centres Magnet es caracteritzen per presentar una concentració d'alumnat amb NESE per situació econòmica desfavorida que, de nou, supera àmpliament la mitjana del conjunt de centres de Catalunya (taula 13).

### Taula 13.

Índex d'alumnes amb necessitats educatives específiques (amb situació socioeconòmica desfavorida) als centres participants al programa Magnet

Curs	Centre I	Centre II	Centre III	Centre IV	Centre V
2011-12	1,00%	23,6%	12,42%	18,42%	21,83%
2012-13	1,00%	14,9%	20,30%	19,4%	5,97%
2013-14	2,60%	31,4%	10,70%	21,15%	-
2014-15	0,5%	1,95%	10,70%	23,23%	0,59%
2015-16	1,10%	7,14%	9,03%	22%	4,34%
2016-17	4,7% (*)	7,9%	17,28% (**)	8,74%	1,65%

(\*) Tant l'Administració educativa com el centre I afirmen que les dades del centre en aquest indicador no reflecteixen l'índex d'alumnes del centre amb necessitats educatives específiques per situació socioeconòmica desfavorida, fet que indica una situació d'infradiagnòstic d'aquesta realitat socioeducativa. En aquest sentit, la dada del 2016-17 no representa un augment, sinó un inici de diagnosticar la realitat del centre de forma acurada.

(\*\*) Tal com s'argumentarà posteriorment, la manca d'impactes significatius en la composició social del centre III, i que en aquest cas es reflecteix en l'índex d'alumnat NESE per situació social desfavorida, s'explica, entre altres raons, per la manca d'accions decidides per part de l'Administració Educativa orientades a garantir la distribució equilibrada de l'alumnat entre els centres del territori.

Font: Elaboració pròpia amb dades del Departament d'Ensenyament.

A mode d'exemple per al cas del centre III, la distribució d'alumnat NESE amb situació social desfavorida als diferents nivells durant el curs 2014-15 era la següent:

**Taula 14.**

**Distribució d'alumnat NESE per situació econòmica desfavorida per nivells. Centre III. Curs 2014-15**

Curs	Nombre total	Percentatge respecte el total
P3	6	17,64 %
P4	7	14,58 %
P5	8	23,52 %
1r	9	20,00 %
2n	6	13,33 %
3r	8	23,52 %
4t	6	17,64 %
5è	13	41,93 %
6è	4	10 %

Font: Elaboració pròpia amb dades del centre educatiu.

Com es pot observar, tots els nivells estan a més del 10% d'alumnat amb diagnòstic de NESE per situació econòmica desfavorida i en alguns casos aquest percentatge arriba a més del 40% de l'alumnat. És més, una de les qüestions que ha emergit amb força durant l'avaluació és la importància de seguir avançant en la detecció d'alumnat NESE de tipus B, ja que sovint hi ha casos d'infradiagnòstic que dificulten l'acció dels centres i l'acompanyament específic de l'Administració. De fet, criden especialment l'atenció les dades del centre I que s'han presentat a la taula 14, ja que no són capaces de copsar el nivell de dificultat social que presenten nombrosos alumnes del centre. Tal com indica la directora:

Sí, és una dada important però a vegades oscil·la molt d'any en any o depèn de l'any que miris no saps per què, però no reflecteix

la realitat del teu centre, perquè tu saps que tens molts, molts més alumnes que estan en situació desafavorida que no pas els que apareixen a l'indicador.

Equip directiu, centre I

En tot cas, el que es posa de manifest de l'avaluació és que els docents que treballen en entorns de complexitat màxima han de fer front, dia a dia, a la gestió de múltiples reptes de caire social, psicològic, emocional i educatiu que impregnen les dinàmiques quotidianes dels centres i pels quals no sempre estan prou acompanyats (Tarabini, 2017). Tal com afirmen els equips directius dels centres participants a la fase pilot:

Cada vegada hi ha més nens amb trastorns de conducta, tot i que no estiguin diagnosticats. Trastorns que es deriven de problemàtiques socials: moltes famílies sense feina com a conseqüència de la crisi, molta pobresa... situacions que generen una gran inestabilitat, neguit i angoixa en el nucli de la llar i per descomptat en els infants.

Equip directiu, centre IV

Són famílies amb molt pocs recursos, no hi ha [diners] per a l'autobús, no hi ha [diners] per al menjador... potser venen al matí i no a la tarda, per no fer els quatre viatges. Potser si un dia fa molt fred, o molta boira, o plou, doncs ja no vinc; retards, perquè el bus no el poden pagar i han de venir caminant amb la canalla petita i tot plegat clarament dificulta [la situació].

Equip directiu, centre III

Així doncs, la concentració de dificultats socials, i especialment d'alumnat d'origen estranger, genera una espiral d'estigmatització a l'entorn que fa que moltes famílies del barri autòctones i d'estatus socioeconòmic i cultural majors es resisteixin a portar els seus fills i filles a aquestes escoles. És el que es coneix com a «estratègies de clausura» o «tancament social», a partir de les quals determinats sectors de les



classes mitjanes despleguen pràctiques de tria d'escola orientades —directament o indirectament— a «protegir» el seu estatus social tot diferenciant-se d'aquells que consideren que no són «com ells». I aquestes pràctiques passen per fugir dels centres que perceben com a especialment problemàtics, encara que no els hagin vist mai. Les citacions de les dues famílies que es mostren a continuació il·lustren perfectament aquesta situació i alhora posen de manifest la importància d'acostar a aquest perfil de famílies els centres Magnet per tal que puguin combatre els estigmes i les pors a partir del coneixement de primera mà del que fan.

*Fue nuestra tercera opción [...] A ver, sinceramente por el ambiente, por lo que se ve en la puerta, porque yo no conocía la manera de trabajar del colegio, simplemente por lo que ves, el tipo de gente que viene, el ambiente que hay, entonces dices que no, no me atrae.*

Família autòctona de classe treballadora, centre III

No, no, jo no vaig escollir l'escola, va ser una elecció d'ofici, que li diuen, perquè no l'havia posat a cap de les set opcions. No vam entrar a la primera, ni a la segona, a la tercera tampoc, i llavors ens van derivar aquí [...] Primer ens ho vam prendre molt malament, molt. Vam fer una reclamació per canviar d'escola i tot perquè la fama que tenia aquesta escola és que no hi havia ni un nen d'aquí, que era un gueto, saps? Però no vam poder canviar i vam haver de venir i la veritat és que va ser una gran sorpresa. El nen es va adaptar perfectament, les mestres, unes grans professionals, tenen una forma de treballar molt vivencial, molt bona [...] llavors l'any següent ja no vaig voler canviar i ara estem encantats aquí.

Família autòctona de classe mitjana, centre II

Així mateix ho posen de manifest els membres dels equips directius dels centres participants a la fase pilot:

Quan nosaltres els vam explicar [a les famílies] la nostra manera de treballar i van veure les instal·lacions, perquè la veritat és que l'escola està molt bé, els va sorprendre gratament, se'n van emportar una bona impressió, però va costar molt que vinguessin a veure l'escola.

Equip directiu, centre III

Al llarg dels anys hem aconseguit pares que s'han interessat per l'escola, han vingut, els agradava com treballàvem i al cap d'un any o dos marxaven. I el primer que et deien és que ens volien felicitar perquè havien estat molt bé però que no volien aquest entorn per als seus fills, perquè es trobaven que a l'hora de l'aniversari no podien convidar altres famílies, perquè a les portes no els agradava el tipus de relació. O perquè no connectaven amb segons quins grups de pares de cultures molt diferents.

Equip directiu, centre I

Aquesta situació d'estigmatització genera, alhora, un efecte pervers doble: d'una banda, hi ha una descompensació elevada entre oferta i demanda de places que sovint va acompanyada per una presència forta d'assignacions d'ofici; d'una altra, hi ha una presència elevada de places vacants que reforça la concentració de matrícula viva i alumnat de nova incorporació a aquests centres educatius. És, doncs, com un peix que es mossega la cua: la manca de demanda fomenta la derivació d'alumnat que arriba a mig curs cap a aquests centres i, alhora, la concentració d'alumnat immigrat i d'estatus socioeconòmic baix reproduceix la baixa demanda cap a aquests centres. Per revertir aquesta situació és de cabdal importància, com veurem posteriorment, un rol actiu per part de l'Administració educativa orientat a protegir els centres a través de mesures de distribució de la matrícula viva i, si cal, mesures extraordinàries d'escolarització previstes a la normativa.

## **IMPACTES DEL PROGRAMA MAGNET EN L'AUGMENT I DIVERSIFICACIÓ DE LA DEMANDA**

Els resultats de l'avaluació posen de manifest que, d'una manera o altra, tots els centres participants en el programa Magnet han viscut canvis pel que fa a les dinàmiques de preinscripció i matrícula de famílies i alumnat. Canvis, no obstant això, que tenen un abast i un significat diferent en funció de les condicions de partida de cada un dels centres participants, del grau i tipus de desplegament del programa Magnet i de la seva articulació amb altres mesures de lluita contra la segregació escolar. Vegem-ho.

En primer lloc, és altament significatiu ressaltar els canvis que han viscut els centres Magnet respecte els percentatges de participació familiar a les jornades de portes obertes. Com hem comentat abans, l'estigma associat als centres amb altes concentracions de dificultats socials fa que, sovint, quedin «invisibilitzats» en els circuits de tria de les famílies. Això implica que aquestes famílies no van ni tan sols a visitar-los perquè d'acord amb la «fama» que tenen al territori es construeixen simbòlicament com a centres no desitjats.

Els prejudicis costen molt de canviar. A nosaltres [l'escola] ens va agradar des del primer dia que la vam venir a veure. Tenien un projecte de ciències naturals des de P3 que era una passada i et parlo quan va començar el meu fill gran, eh?, així que ja fa molt temps que treballen així, però la gent del barri deia que era una escola molt dolenta que mai acabaven els llibres, que els nanos eren molt conflictius... però mai l'havien vista per dintre.

Família autòctona classe mitjana, centre I

De tal manera, la majoria de centres Magnet afirmen que abans de començar el programa, i també els primers anys de la seva implementació podien trobar-se amb 4, 5, 6, 10 famílies visitant l'escola durant

les jornades de portes obertes quan l'oferta de places era d'un mínim de 25 per a P3. A hores d'ara, no obstant això, els centres han anat consolidant una dinàmica de participació creixent de les famílies en aquestes jornades, fet que, d'una banda, posa de manifest els esforços que han realitzat els centres per obrir-se al territori (vegeu el capítol 3) i d'una altra, que l'aplicació del programa Magnet ha aconseguit poc a poc començar a revertir l'estigma que els centres portaven arrossegant des de feia anys (vegeu la taula 15).

### Taula 15.

Evolució del nombre de famílies que participen a les jornades de portes obertes dels centres Magnet

Curs	Centre I	Centre II	Centre III	Centre IV	Centre V
<b>2012-13</b>	10	3	-	-	-
<b>2013-14</b>	60	8	4	0	-
<b>2014-15</b>	34	20	9	8	150 persones
<b>2015-16</b>	30	32	16	5	160 persones
<b>2016-17</b>	68	48	10	5	160 persones
<b>2017-18</b>	50	52	*	4	200 persones
<b>2018-19</b>	74	65	*	4 (**)	350 persones

(\*) A partir del curs 2017-18, el centre III ha substituït les jornades de portes obertes per visites de l'equip directiu a totes les escoles bressol del territori. Segons indica l'equip directiu del centre, aquesta nova estratègia està començant a tenir impactes positius per revertir les dinàmiques d'estigmatització del centre. A tall d'exemple, afirmen que després de les visites a l'escola bressol un 40% de les famílies han demanat fer visites específiques a l'escola. Així mateix, aquest curs 2018 un total de 24 famílies han participat a les activitats que han organitzat amb les escoles bressol i 10 més han demanat entrevistes individuals.

(\*\*) Segons s'ha avançat anteriorment i com es desenvoluparà amb més detall posteriorment, els centres III i IV són els que menys protecció i suport han rebut per part de l'Administració educativa pel que fa a mesures complementàries de lluita contra la segregació escolar aplicades en paral·lel al programa Magnet. Això explica la manca de canvis significatius en la participació de famílies a les portes obertes. I en el cas del centre IV s'hi afegeix l'elevada concentració d'alumnat de nacionalitat estrangera i amb necessitats socioeconòmiques.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades dels centres.

En segon lloc, els centres participants al programa han vist, també, augmentar la preinscripció i matrícula d'alumnat, fet que ha anat reduint la distància entre l'oferta i la demanda de places i ha augmentat el nombre de sol·licituds en primera opció. Tal com es pot veure a la taula 16, més enllà de casuístiques específiques de cada any, la dinàmica global de tres dels cinc centres participants al programa ha estat la de consolidació de matrícula, cosa que ha generat en alguns casos fins i tot més demanda que oferta de places.

La manca d'impactes significatius en aquest àmbit per al cas dels centres III i IV respon a tres grans factors. En primer lloc, aquests centres tenen una concentració d'alumnat d'origen estranger i/o amb necessitats econòmiques especialment elevada, fet que ha alentit el procés de transformació pedagògica i la transformació dels estigmes al territori. En segon lloc, són centres que s'han vist afectats especialment per una forta baixada de natalitat, fet que ha afectat la demanda de tots els centres de la zona. Finalment, cal posar de manifest que aquests dos centres han rebut un acompanyament menys intensiu per part de l'Administració educativa tant per afavorir la distribució equilibrada de l'alumnat com per visibilitzar les transformacions dels centres cap a l'exterior. Aquest fet posa de manifest la importància que el programa Magnet s'apliqui de forma paral·lela amb altres mesures complementàries de lluita contra la segregació escolar per tal que els seus impactes siguin significatius. Tornarem sobre aquesta qüestió posteriorment.

**Taula 16.**

Evolució del nombre de sol·licituds en primera opció als centres participants al programa Magnet (P3 i 1r d'ESO)

Curs	Centre I	Centre II	Centre III (*)	Centre IV	Centre V (*1)
2011-12	17	15	19	20	-
2012-13	19	16	18	10	32
2013-14	14	16	30	17	61
2014-15	17	23	21	20	68
2015-16	18	15	23	10	87
2016-17	35	19	9	14	97
2017-18	20 (*2)	27	16	12	94
2018-19	28	39 (*3)	17	14	104

(\*) Fins el curs 2015-16 (inclòs) el centre tenia una oferta de 50 places de P3, a partir del curs 2016-17 el centre passa a oferir només 22 places per a P3.

(\*1) El centre ofereix dues línies de 1r d'ESO que se situen en una mitjana de 60 places anuals.

(\*2) Amb segones opcions han arribat a 25 alumnes.

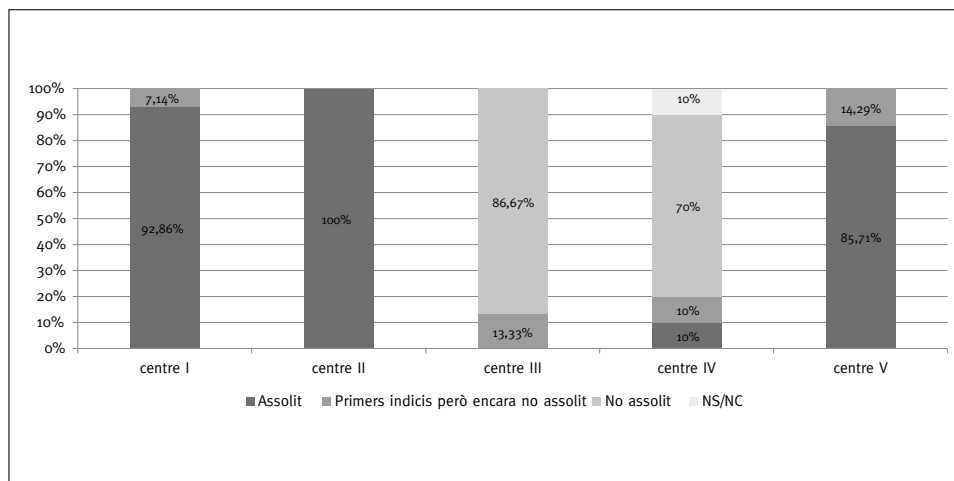
(\*3) El centre surt amb una oferta de 50 places per al curs 2018-19, de les quals n'omple 41 amb primeres i segones opcions (pendent d'assignacions d'ofici).

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

El gràfic que es presenta a continuació (gràfic 5) permet il·lustrar els canvis en l'augment de la demanda dels centres participants al programa Magnet des de la perspectiva dels docents, cosa que confirma les dades quantitatives que acabem de presentar.

**Gràfic 5.**

Impacte del programa Magnet sobre l'augment de la demanda des del punt de vista dels docents



Font: Elaboració pròpia.

En tercer lloc, cal posar de manifest que juntament amb la creixent «atracció» que generen els centres Magnet entre les famílies de la zona i la consolidació de les dinàmiques de matrícula, s'ha generat també una diversificació important de la demanda. De fet, l'objectiu del programa en aquest camp era precisament contribuir a generar més heterogeneïtat social en els centres, tot atraient perfils de famílies de major capital cultural que fins ara se n'havien mantingut allunyades. I justament, les noves famílies que han accedit als centres Magnet ho han fet atretes per les característiques del programa.

*A mí me encantó la jornada de puertas abiertas, fue muy personal; me encantó que me enseñaran el colegio, que lo enseñaran los niños, las aulas, la libertad que les dan a esos niños, que cada niño tiene su ritmo, y que respeten el ritmo de cada niño, esto a mí me cautivó.*

Família autòctona de classe mitjana, centre I

Pregunta: Per quins motius vas triar aquest centre? Resposta: Doncs sobretot per la manera que tenen d'enfrontar l'ESO [...] Vam anar a mirar tots els centres que ens tocaven i els altres eren més com sempre, amb la mateixa estructura de fer les classes, tot igual. Tot i que també és veritat que ara gairebé tots els centres comencen a fer coses noves, ens va semblar que aquest era més innovador, sobretot el tema de treballar en grup, per tot el que fan amb el programa Magnet, tota la vessant artística.

Pare de classe mitjana, centre V

Així, tres dels cinc centres participants a la fase pilot (en concret els centres I, II i V) han vist augmentar de forma significativa el nombre de famílies amb estudis superiors que hi matriculen els seus fills i filles. En el cas del centre I, per exemple, i segons posen de manifest les dades recollides pel mateix centre, a hores d'ara la meitat de l'alumnat de P3 està configurat per famílies amb nivell d'estudis universitaris, mentre que a l'inici del programa aquest percentatge era del 12% (vegeu la taula 17).

### Taula 17.

Evolució de les famílies amb estudis universitaris. Centre I

Promoció	Mares	Pares
2010 (2n)	12 %	12 %
2011 (1r)	20 %	16 %
2012 (P5)	29 %	13 %
2013 (P4)	31 %	19 %
2014 (P3)	48 %	35 %

Font: Dades proveïdes i processades pel centre educatiu. Els cursos que s'inclouen són aquells que coincideixen amb l'inici del programa Magnet.

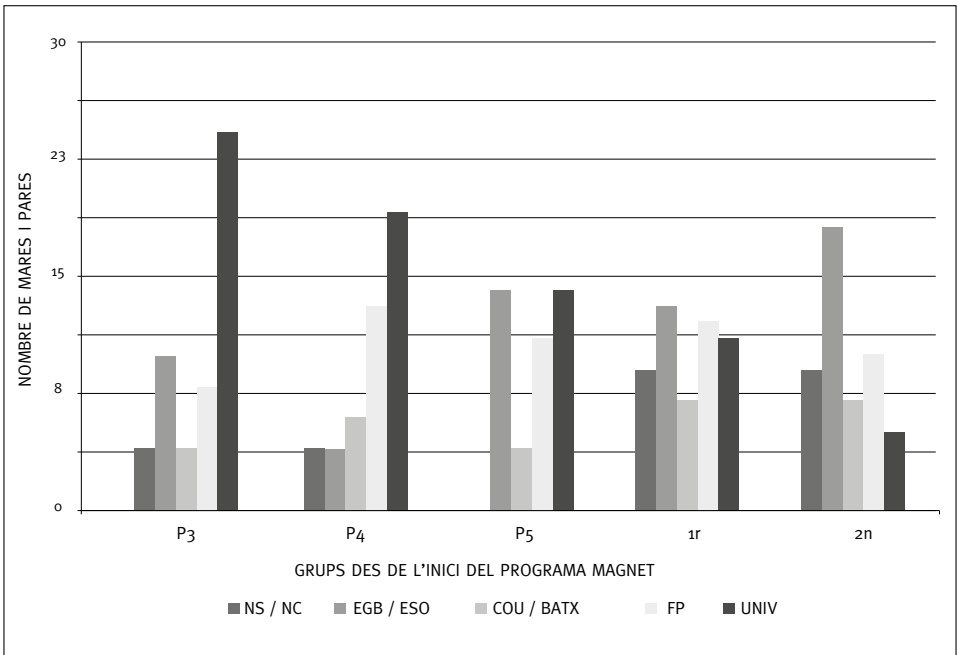
Gairebé la mateixa situació idèntica s'observa en el cas del centre II en el qual, de nou, un 48% dels pares i mares que tenen escolaritzats els seus fills i filles a P3 durant el curs 2017-18 tenen estudis universitaris (24 sobre un total de 50 pares i mares), mentre que aquest



percentatge es redueix al 12,5% per al cas de 2n (5 de 49). Aquests alumnes són precisament els que feien P3 al moment del començar el programa (gràfic 6).

### Gràfic 6.

#### Evolució de les famílies amb estudis universitaris. Centre II



Font: Dades proveïdes i processades pel centre educatiu. Els cursos que s'inclouen són aquells que coincideixen amb l'inici del programa Magnet.

El canvi en el perfil de les famílies s'ha pogut observar també en un equilibri creixent entre el percentatge de famílies autòctones i immigrades que escolaritzen els seus fills i filles als centres Magnet o en el percentatge de famílies catalanoparlants i castellanoparlants. Tal com es pot veure a les dades recollides pel centre II a la taula 18, dels 25 alumnes de P3 per al curs 2016-17, 10 són catalanoparlants mentre que a 6è de primària dels 18 alumnes matriculats en el mateix any només 1 és catalanoparlant. Així mateix, es pot observar com, en termes globals,

els cursos superiors mostren una major concentració d'alumnat d'origen estranger i d'ètnia gitana, mentre que als cursos inferiors es tendeix a equilibrar la matrícula entre autòctons i estrangers i entre alumnat paio i alumnat gitano.

### Taula 18.

Dades sobre procedència de l'alumnat. Centre II. Curs 2016-17

Curs	Nombre total d'alumnes	Nombre d'alumnes catalanoparlants	Nombre d'alumnes castellanoparlants (*)	Alumnat d'ètnia gitana	Alumnat d'origen llatinoamericà	Alumnat procedent del Magrib	Alumnat procedent de l'Àfrica subsahariana	Alumnat d'origen europeu	Alumnat d'origen asiàtic
P3	25	10	12	2	6	2	0	1	0
P4	26	7	12	2	3	1	0	1	2
P5	27	8	15	6	3	3	0	0	0
1r	27	4	16	4	8	4	0	1	1
2n	26	7	12	3	4	3	1	1	2
3r	25	5	14	4	4	5	0	1	1
4t	17	3	12	4	4	4	0	1	0
5è	22	2	10	2	5	4	1	3	1
6è	18	1	15	2	9	1	0	0	0

(\*) A part de l'alumnat autòcton, també s'inclou alumnat d'ètnia gitana i l'alumnat d'origen llatinoamericà.

Font: Dades proveïdes i processades pel centre educatiu.

En conjunt, aquests resultats permeten afirmar que el canvi metodològic que resulta del programa Magnet és capaç d'atreure un perfil específic de família amb un capital cultural elevat que, com han posat de manifest de forma reiterada altres recerques en aquest camp (Alegre, 2010), tria l'escola en funció del projecte educatiu. Ara bé, aquests canvis no s'han generat només ni de forma aïllada per l'acció dels centres

ni pels seus projectes pedagògics, sinó que el rol de l'Administració educativa en l'acompanyament d'aquests centres ha estat fonamental. De fet, els centres que han viscut més canvis amb relació a la seva composició social són aquells que han vist els efectes combinats de l'aplicació simultània de diferents mesures de lluita contra la segregació i que, per tant, d'una manera o una altra, han estat protegits per l'Administració per evitar la reproducció de dinàmiques de concentració escolar. A continuació (taula 19) se sintetitzen les accions complementàries al programa Magnet portades a terme per part de l'Administració educativa en cada un dels centres participants a la fase pilot.

### Taula 19.

#### Mesures de lluita contra la segregació escolar complementàries al programa Magnet

Centres	Mesures
Centre I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polítiques proactives d'informació a les famílies i difusió de l'acció del programa Magnet al centre.</li> <li>• Mesures de finançament específic per a la difusió del programa Magnet, provisió de recursos materials puntuals i acompanyament per renovar el web.</li> <li>• Mesures de «protecció» i «discriminació positiva» cap al centre com ara l'establiment d'un espai d'art a l'escola amb un artista en residència (espai C).</li> <li>• Comissió de garanties sensible al repartiment equilibrat de NESE i de matrícula viva.</li> </ul>
Centre II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polítiques projectives d'informació a les famílies i difusió de l'acció del programa Magnet al centre.</li> <li>• Mesures de finançament específic per a la difusió del programa Magnet.</li> <li>• Mesures de «protecció» i «discriminació positiva» cap al centre.</li> <li>• Comissió de garanties molt sensible al repartiment equilibrat de NESE i de matrícula viva.</li> </ul>

Centres	Mesures
Centres III i IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manca de polítiques proactives d'informació i visibilització del programa. Necessitat de reforçar estratègies específiques de sensibilització de les famílies i de discriminació positiva en l'estratègia d'informació a les famílies en el període de preinscripció.</li> <li>• Manca de mesures fortes d'escolarització equilibrada i de «protecció» d'aquest centre educatiu:</li> <li>• Necessitat de reforçar les mesures de distribució equitativa de l'alumnat de matrícula viva i amb diagnòstic de NESE de tipus B i C.</li> <li>• Cal, també, que l'Administració educativa acompanyi les assignacions d'ofici per evitar la fugida cap a altres centres. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessitat de reforçar les mesures extraordinàries d'escolarització per revertir els desequilibris de l'alumnat entre centres (p. e., tancament de ràtio a tots els grups del centre on queden vacants un cop començat el curs; possibilitats de reduir la ràtio de tots els centres del territori).</li> <li>- Necessitat de plantejar una ampliació de l'àrea d'influència de cada centre per afavorir que més famílies el valorin com a primera o segona opció.</li> <li>- Necessitat de desplegar mesures per garantir l'estabilitat de la plantilla docent i facilitar així la consolidació del projecte d'innovació, per reduir al màxim les places que surten a concurs en els propers concursos de trasllats i explicitar el projecte de centre i els llocs de treball específics en la publicació de places vacants i els concursos de trasllats.</li> </ul> </li> </ul>
Centre V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polítiques proactives d'informació a les famílies i difusió de l'acció del programa Magnet al centre.</li> <li>• Mesures extraordinàries d'escolarització per revertir la guetització extrema del centre: tancament del centre i reobertura amb nova orientació i nous batxillerats.</li> <li>• Incorporar docents amb experteses específiques dins l'àmbit de singularització del centre educatiu.</li> <li>• Establiment de nou sistema d'adscripcions per trencar la reproducció de dinàmiques de segregació entre centres de primària i secundària.</li> </ul>

Font: Elaboració pròpia a partir d'informacions proveïdes pels centres educatius i les Administracions Educatives.

Per concloure aquest apartat, a continuació sintetitzem els factors facilitadors (taula 20) i inhibidors (taula 21) que contribueixen a explicar els impactes del programa Magnet en l'augment i diversificació de la

demanda dels centres participants a la fase pilot.

### **Taula 20.**

**Factors facilitadors de l'augment i la diversificació de la demanda als centres Magnet**

Treball en xarxa amb el territori (portes obertes compartides entre centres, coordinació amb escoles bressol, etc.).
Estratègies de comunicació i visibilització del projecte cap a l'exterior.
Polítiques proactives d'informació a les famílies i difusió de l'acció del programa Magnet al centre per part de l'Administració educativa.
Mesures de discriminació positiva cap als centres per part de l'Administració educativa (recursos específics, programes addicionals, etc.).
Mesures de distribució de la matrícula viva i de NESE per part de l'Administració educativa.
Mesures d'escolarització orientades a revertir les dinàmiques de segregació per part de l'Administració educativa (adscripcions, reserves de places, tancament i obertura de línies, etc.).
Mesures per garantir l'estabilitat de les plantilles i la provisió de places específiques per acompanyar el procés d'innovació educativa.

Font: Elaboració pròpia.

### **Taula 21.**

**Factors inhibidors de l'augment i la diversificació de la demanda als centres Magnet**

Manca de treball coordinat amb altres actors educatius del territori.
Manca de visibilitat del projecte i/o del centre cap a l'exterior.
Concentracions especialment elevades d'alumnat d'origen estranger i/o amb situació econòmica desfavorida.
Manca d'acompanyament per part de l'Administració educativa, ja sigui amb accions de visibilització, discriminació positiva, plantilles o mesures d'escolarització i distribució equilibrada de l'alumnat.

Font: Elaboració pròpia.

**5 Famílies i alumnat:  
principals subjectes del canvi educatiu**

L'anàlisi dels processos educatius, amb la seva complexitat, requereix una mirada polièdrica que inclogui diferents veus i agents. En aquest sentit, incorporar el paper i la visió de les famílies és imprescindible per obtenir una mirada global de qualsevol procés de canvi educatiu i, en el cas que ens ocupa, dels impactes que genera un programa com Magnet. Així mateix, donar veu als infants i joves, escoltar i entendre els seus punts de vista, les seves necessitats, les seves vivències subjectives dels processos educatius, és imprescindible per avançar de forma substantiva en el seu benestar i en l'ampliació de les seves oportunitats educatives.

L'objectiu d'aquest capítol, doncs, és analitzar la perspectiva d'infants, joves i famílies davant el programa Magnet, la seva interpretació i la seva vivència. Es tracta, així, d'analitzar l'impacte del programa des d'una mirada subjectiva, entenent que més enllà de les dimensions objectives d'impacte de qualsevol programa, és fonamental copsar com els canvis són viscuts pels agents socials, pels seus protagonistes. I és que, per superar els missatges d'individualització i culpabilització que tendeixen a predominar en les explicacions sobre les actituds escolars de famílies (Rujas, 2016; Curran 2017) i alumnat (Tarabini, 2015; Tarabini *et al.* 2017), és fonamental desplegar processos d'escolta activa, d'empatia, de posicionament al lloc de l'altre que permeti fer ressò dels seus marcs explicatius i interpretatius (Smyth & Hattam, 2001).

En el primer apartat d'aquest capítol s'exposa el paper clau que juguen les famílies en els processos d'èxit educatiu i s'analitza, d'una banda, la seva interpretació i vivència del programa i de l'altra, els impactes que genera en la seva implicació educativa. En el segon apartat s'aborda el paper de l'alumnat, analitzant els impactes del programa en la seva experiència escolar i la seva vinculació amb el procés d'aprenentatge.

## **EL PAPER DE LES FAMÍLIES EN L'ÈXIT EDUCATIU: IMPACTES I APROPIACIONS DEL PROGRAMA MAGNET**

Un dels objectius principals del programa Magnet és el d'augmentar la implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles, així com augmentar la seva confiança respecte el seu futur educatiu. La idea de fons és doble. D'una banda, es parteix de la hipòtesi que per garantir l'èxit del programa cal comptar amb la complicitat de les famílies. Només si l'accepten, l'entenen, hi confien i se'l fan seu es podrà desplegar amb garanties d'èxit. D'altra banda, es constata l'impacte dels processos de segregació escolar sobre les pràctiques educatives familiars i sobre les relacions família-escola i es pretén, per tant, reforçar uns vincles que són clau per garantir l'èxit educatiu d'infants i joves.

De fet, si bé el concepte d'«implicació familiar» ha generat certes controvèrsies en la recerca especialitzada (Curran, 2017) pel fet de basar-se en una imatge idealitzada de com han de participar les famílies que, sovint, omet les condicions que tenen per portar a terme aquesta participació, no hi ha dubte que les relacions entre família i escola són clau per l'èxit educatiu. És més, tota la recerca desenvolupada en aquest àmbit posa en relleu que la relació família-escola (tant en el seu tipus, com en la seva intensitat i intencionalitat) està creuada pels eixos de desigualtat i, especialment, per l'estatus socioeconòmic i migratori de les famílies (Comas *et al.*, 2014; Vincent, 2000).



En aquest sentit, la importància de la participació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles és innegable. Tal com assenyalen nombrosos estudis (Epstein, 1992) existeix una correlació entre «implicació parental» i millora dels resultats educatius, sempre i quan es tingui en consideració la mediació que el nivell socioeconòmic juga en aquesta relació. Així mateix, Van Houtte i Van Maele (2012) assenyalen que la participació familiar constitueix una de les claus explicatives a l'hora d'entendre com els infants i joves experimenten el seu procés educatiu. Per a aquestes autores, la participació familiar influeix en els nens i nenes tant de manera objectiva com subjectiva i, per tant, té un impacte clau en aspectes centrals per a l'èxit educatiu com són la confiança, la motivació i l'augment de les expectatives educatives.

Així mateix, tal com hem assenyalat, és fonamental observar com els eixos de desigualtat creuen les relacions família-escola, així com específicament les possibilitats i tipus d'«implicació familiar». Tal com posen en relleu Collet *et al.* (2014) són les famílies de classe mitjana, i específicament aquelles que disposen de majors nivells d'estudis, no només les que presenten més «voluntat d'implicació», sinó també les que disposen de les condicions necessàries per portar-la a terme. És més, com assenyalen Bonal *et al.* (2003) és la llunyania o la proximitat entre família i escola (en els seus codis, les seves expectatives, les seves pràctiques i els valors donats per descomptat), la que marca les claus de l'èxit o el fracàs escolar.

Així doncs, la millora dels vincles entre família i escola no passa només per transformar les condicions de participació de les primeres sinó també, i sobretot, perquè els centres educatius facin canvis en les seves pràctiques i estructures relacionals, culturals i organitzatives de forma tal que facin viable i necessària la participació de les famílies en el seu dia a dia. Tal com afirmen Collet i Tort (2011) és fonamental modificar la institució escolar de forma tal que es trenquin les «barreres» de participació que experimenten moltes famílies i es garanteixin les sinergies entre família, escola i entorn imprescindibles per a l'èxit escolar.

Quina és, doncs, la relació de les famílies amb el programa Magnet? Com l'entenen i la interpreten? Fins a quin punt el programa impacta en la seva forma de relacionar-se amb els centres educatius i amb la trajectòria educativa dels seus fills i filles? Per respondre a aquestes preguntes s'han entrevistat en el curs de l'avaluació un total de 41 famílies distribuïdes entre els 5 centres participants a la fase pilot del programa Magnet. Les famílies han estat seleccionades cercant la seva heterogeneïtat pel que fa al seu perfil social, per l'edat dels seus fills i filles i pel temps que fa que estan matriculats als centres Magnet. Així mateix, s'han realitzat entrevistes amb famílies en dos moments temporals (a l'inici i al final de la participació dels centres a la fase pilot), per tal de copsar els impactes del programa en les pràctiques i els imaginaris familiars.

Dels resultats de l'anàlisi se'n desprenen dues grans idees: en primer lloc, el grau de coneixement i relació amb el programa Magnet està clarament mediat pel perfil socioeconòmic i educatiu de les famílies; en segon lloc, les formes de relació família-escola s'han vist àmpliament reforçades pel programa Magnet, independentment del perfil social familiar. Vegem-ho.

En primer lloc i pel que fa al grau de coneixement que tenen les famílies del programa Magnet, podem observar, com dèiem, una forta mediació del seu estatus socioeconòmic i cultural. Així, són les famílies amb més capital instructiu les que més coneixen les característiques i implicacions de Magnet, mentre que les famílies amb menor estatus instructiu i/o d'origen estranger presenten un coneixement molt més abstracte i generalista de què implica el programa. Les dues citacions que es presenten a continuació són un exemple clar d'aquest doble posicionament.

*Pregunta: ¿Conoces el programa Magnet que hay aquí en el colegio? Respuesta: No, hasta la palabra Magnet me suena raro. [L'entrevistador descriu el funcionament del programa.]*

*Ah sí, sí, esto sí que sé que lo hacen, las actividades me sue-  
nan, sí, pero el nombre no lo sabía, no.*

Família immigrada de classe treballadora, centre IV

*Magnet School tiene que ver con toda una tradición y experien-  
cias que se hicieron sobre todo en Estados Unidos para gene-  
rar un ambiente en la escuela que fuera atractivo para la  
familia y los niños, y [...] la manera en que esta institución ha  
decidido convertirse en una escuela Magnet es a través de  
este proyecto que tienen con el MACBA, que entiendo que básic-  
amente es adaptar el currículo de la escuela a todo lo que  
aporta el arte.*

Família autòctona de classe mitjana, centre I

Cal tenir en compte, no obstant això, l'impacte que ha jugat el factor temps en aquest coneixement així com les pràctiques d'informació i comunicació del programa desplegadas pels mateixos centres educatius. Així, d'una banda, a mesura que el programa s'ha anat instal·lant i «normalitzant» en el dia a dia dels centres, ha anat augmentant el coneixement específic que les diferents famílies en tenen, tant pel que expliquen els seus fills i filles, com per les pròpies accions de comunicació del centre. En aquest sentit, és especialment significatiu posar de manifest les accions específiques que han portat a terme els cinc centres educatius participants a la fase pilot per comunicar i fer partícips de forma directa les famílies del programa Magnet. Tal com dèiem abans, la participació de les famílies a l'escola no s'explica només de forma aïllada pel seu perfil social sinó també per les pràctiques que porten a terme els centres educatius per acostar el «món escolar» i el «món familiar».

*Primero no sabíamos bien lo que era, pero poco a poco hemos  
visto cómo la forma de trabajar de nuestros hijos iba cambian-  
do, lo que nos explicaban del cole, lo que nos pedían a noso-  
tros en casa... también el cole nos ha ido explicando qué es lo*

*que hacen, para qué sirve y yo creo que sí, que ahora quién más quién menos sabemos qué es el programa Magnet, no creo que nadie te diga que no tiene ni idea.*

Família autòctona de classe treballadora, centre III

Hem fet esforços importants per implicar les famílies en tot aquest procés de canvi, per implicar-les en el que significa, perquè si fas aquest canvi tan gran i no ho comuniques a les famílies, no fas que ho sentin seu, no té gaire sentit.

Membre d'equip directiu, centre II

És més, és especialment significatiu assenyalar que, a mesura que han anat passant els anys i el programa Magnet s'ha anat consolidat i visibilitzat als centres (vegeu el capítol 3 d'aquest informe), ha incrementat el nombre de famílies que han triat aquestes escoles precisament per la seva participació al programa. La tria de centres vinculada directament a l'acció del programa Magnet, no obstant això, és específica de famílies amb capital instructiu elevat que trien escola prenent com a base projectes educatius «innovadors» per als seus fills i filles. Les famílies de classe treballadora i d'origen migrat, tal com ja han posat de manifest recerques prèvies (Alegre, 2010), trien els centres educatius prioritàriament per la proximitat al domicili i pel coneixement d'amics i coneguts. Així doncs, tal com hem posat de manifest al capítol 4 d'aquest informe, Magnet funciona com a factor d'atracció específic per a les famílies que disposen d'un capital instructiu elevat, que tenen un profund coneixement del programa, fins i tot abans d'accedir als centres.

Ens va semblar que aquest centre era com més innovador, sobretot el tema de treballar en grup. La responsabilitat dels nens de treballar en grup, a banda de la part teòrica, també ajuda al fet que els nens afrontin el futur d'una manera diferent... no com fan sempre, amb la idea d'anar a l'escola i ja està.

Família autòctona de classe mitjana, centre II

Pregunta (P.): Quan vas escollir l'escola coneixies el programa Magnet? Resposta (R.): Sí, per això el vaig escollir. P.: Aleshores, el motiu pel qual la teva filla ve aquí és per Magnet. R.: Sí, sí, per mi era molt important que l'escola treballés per projectes i havia anat a altres escoles que deien que treballaven per projectes però en realitat no ho acabaven de fer... Tenia claríssim que volia venir aquí.

Família autòctona de classe mitjana, centre I

En segon lloc i pel que fa als impactes que ha generat Magnet en la «implicació» i «vinculació» educativa de les famílies, els resultats de l'avaluació posen de manifest l'existència d'impactes àmpliament positius, independentment de l'estatus socioeconòmic i instructiu familiar. Si en una cosa estan d'acord totes les famílies entrevistades és en el fet que l'aplicació del programa ha suposat canvis molt positius en la vivència del procés d'escolarització dels seus fills i filles. En aquest sentit, afirmen que les dinàmiques desenvolupades dins l'escola a través del programa Magnet han generat canvis substancials en la manera en què els seus fills i filles encaren la relació amb l'escola, tant pel que fa a l'augment de la seva motivació com pel que respecta a les seves ganes d'aprendre i que això, alhora, ha tingut impactes clau en les seves relacions, pràctiques i expectatives educatives com a famílies. Des de l'inici del programa Magnet, afirmen les famílies, els seus fills i filles van més motivats a l'escola, s'ho passen millor i aprenen més, i tot això es fa extensible a la seva vida quotidiana fora de l'aula. Són nombrosos els exemples d'entrevistes amb famílies que serveixen per il·lustrar aquesta situació:

El programa ha donat un punt d'orgull als nens. Jo ho veig amb la meva filla, que quan hi ha participat està entusiasmada, i suposo que els altres, igual.

Família autòctona de classe mitjana, centre III

Sobretot, l'atenció a la diversitat és el punt més fort i després la manera de treballar que està potenciant moltíssim la curiositat dels

nens i això jo trobo que és molt important... el nano arriba a casa i va a buscar informació de no sé què i té molta iniciativa perquè [a l'escola] es potencia molt la curiositat i no tant allò d'empollar.

Família autòctona de classe mitjana, centre II

*Magnet les ha dado otro punto de vista hacia el futuro, los niños pueden conocer más, les ha dado, digamos, otra oportunidad en la vida... Es muy importante para los críos que desde pequeños se les enseñe de esta manera para que ellos, después, puedan crear su carácter, su vida, sus deseos, lo que quieren.*

Família d'origen migrat de classe treballadora, centre II

En realitat, per a moltes famílies, el fet de veure que a través de Magnet els seus fills i filles estan més motivats amb l'escola els ha fet augmentar la seva confiança tant en l'escola com en la seva «capacitat educadora» com a famílies. Tal com afirma Diane Reay (2004), les mares de classe treballadora tendeixen a experimentar sensacions de frustració, ràbia, incapacitat o enuig davant les dificultats escolars dels seus fills i filles, i això posa de manifest la importància de contemplar els impactes emocionals dels processos d'inclusió i exclusió educativa. De tal manera, Magnet ha permès augmentar, com dèiem, la confiança de les mares davant el procés educatiu dels seus fills i filles, la qual cosa redueix les distàncies simbòliques entre família i escola.

*Antes le costaba mucho más venir, se quejaba mucho más, yo ya no sabía qué hacer, algunos días estaba muy desesperada, y ahora he notado mucho cambio: viene mucho más animada, llega a casa y habla de lo que hace en el cole, estoy mucho más tranquila, estoy feliz.*

Mare autòctona de classe treballadora, centre III

Volem concloure aquest apartat assenyalant els factors facilitadors principals per reforçar les relacions família-escola a través del programa Magnet (taula 22).

## Taula 22.

### Factors facilitadors de les relacions família-escola en el marc del programa Magnet

Desplegar accions específiques d'informació i explicació del programa Magnet entre les famílies del centre.
Modificar les estructures institucionals del centre, per tal d'obrir els centres a les famílies i augmentar-ne la participació quotidiana.
Augment de la confiança de les famílies envers la «capacitat educadora».
Augment de la satisfacció dels infants envers el seu procés d'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia.

## L'ALUMNAT: IMPACTES DEL PROGRAMA MAGNET SOBRE ELS RESULTATS I L'EXPERIÈNCIA ESCOLAR

Un dels objectius centrals del programa Magnet és contribuir a millorar els resultats acadèmics i les competències bàsiques dels i les alumnes implicats en el procés de canvi metodològic dels centres participants en el programa, així com incidir en l'augment de la seva confiança i expectatives educatives. En termes globals, s'espera que el canvi de model pedagògic contribueixi a incrementar la vinculació escolar d'infants i joves i, per tant, reverteixi de forma positiva en les seves oportunitats d'èxit escolar.

Tal com hem assenyalat en altres ocasions (Tarabini *et al.*, 2018: 5), l'èxit escolar és un procés multidimensional que implica processos, relacions i actors diversos; que suposa formes diferents i desiguals d'experimentar l'escolaritat; que implica diferents oportunitats i condicions de partida; que apel·la a sentiments i identitats, a formes de fer, d'estar, de ser i d'imaginar-se en el món educatiu. Aconseguir l'èxit escolar, doncs, va molt més enllà d'una qüestió purament «tècnica», precisament perquè implica relacions, emocions, persones i oportunitats. Així mateix, l'èxit escolar va més enllà de la seva vessant

més estrictament objectivable i quantitativa i, per tant, si bé s'associa necessàriament amb el rendiment escolar, no es pot entendre de forma independent a altres aspectes tals com l'adhesió escolar o, dit d'una altra manera, el sentit i el significat que s'atribueix a l'experiència escolar.

En aquest apartat, doncs, analitzarem els impactes que genera el programa Magnet sobre l'experiència escolar d'infants i joves i la seva vinculació amb el procés d'aprenentatge. Per fer-ho hem realitzat 9 grups de discussió amb alumnes dels 5 centres que formen part de la fase pilot del programa Magnet en els quals han participat un total de 87 joves i infants. Els grups de discussió, amb alumnes de 6è de primària i de 3r i 4t d'ESO per al cas de secundària, s'han realitzat en dos moments temporals (a l'inici i al final de la participació dels centres a la fase pilot), per tal de copsar els impactes del programa en les vivències d'infants i joves. Les dinàmiques per realitzar els grups han fet servir diverses imatges per estimular la reflexió de l'alumnat i s'han articulat a partir de tres grans temàtiques: les característiques subjectives dels seus centres educatius, la descripció i vivència del programa Magnet i els impactes percebuts de l'experiència.

Els resultats de l'anàlisi permeten afirmar que el canvi metodològic que implica el programa Magnet millora de forma substancial l'experiència i quotidianitat escolar de l'alumnat. Així, tots els infants i joves participants en els grups de discussió, independentment del seu centre de referència, afirmen que Magnet ha canviat radicalment les formes d'ensenyar i aprendre i que aquest canvi ha augmentat la seva motivació, les seves ganes d'aprendre i les seves expectatives educatives a mig i llarg termini.

De fet, l'alumnat és molt conscient que la manera de treballar de la seva escola, des que participa al programa Magnet, no és igual que a les altres. Mentre Magnet s'associa amb creació, acció i experimentació,



la forma de treballar «tradicional» s'associa de forma unívoca amb la passivitat de l'alumnat com a forma dominant a través de la qual accedir al coneixement. Així, aspectes com la creativitat, la cooperació o el moviment són alguns dels elements més destacats pels infants i joves a l'hora d'explicar com es treballa a l'aula a través de Magnet, tal com es posa de manifest a les citacions següents.

Dinamitzador: *¿Por qué has escogido esta imagen para referirte a la forma habitual de trabajar en la escuela?* [Es tracta d'una imatge que mostra un home fent una classe magistral davant un grup d'alumnes.] Alumne 1: *Porque siempre es lo mismo. Algo repetitivo.* Alumne 2: *Sí, además hay uno que se está durmiendo* [riu]. Alumne 1. *El señor está serio, muy serio. Y están todos los niños solo mirando a la pizarra.*

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre III

Alumne 1: El programa Magnet va canviar les assignatures perquè eren avorrides. Perquè és millor aprendre coses dividint-te que no pas amb el llibre, se't queda més al cap. Alumne 2: *El libro es soso.*

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre IV

De tal manera, des de la percepció de l'alumnat, Magnet té impactes altament significatius en un augment de les seves competències bàsiques, tant de tipus transversal com específic. D'una banda, afirmen que el treball per projectes o competencial contribueix a augmentar la seva autonomia personal, l'autoregulació del procés d'aprenentatge i les seves competències comunicatives. Amb Magnet, afirmen infants i joves, l'alumnat és molt més actiu en el procés d'aprenentatge i es fomenta una reflexió constant sobre què i com s'aprèn. Així mateix, assenyalen que han augmentat la confiança a l'hora d'expressar-se oralment i de defensar els seus arguments. Fet que, de forma global, ha contribuït a augmentar la seva autoestima i la seva sensació de capacitat davant els requisits acadèmics.

*Ahora siento que me expreso mejor, que no me da tanto miedo hablar en público, porque con Magnet tenemos que defender nuestras ideas, justificarlo todo, y eso a mí me ha ayudado mucho.*

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre I

*Ahora nos lo pasamos mucho mejor y realmente aprendemos mucho más.*

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre II

Tots anem a l'una i ja no tens tanta por d'equivocar-te o de fer les coses malament, perquè som un grup i ho fem tot junts, no és aquesta por d'equivocar-te sola i que se'n riguin de tu enmig de la classe, tot això ha canviat molt.

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre II

D'altra banda, afirmen que Magnet ha tingut impactes clau en les seves competències socials, ja que el treball per projectes ha incrementat la seva capacitat de treballar en equip, de cooperar amb els seus companys i companyes i de generar un entorn escolar molt més cohesionat, empàtic i participatiu.

A les activitats que fem [dins del programa] quasi sempre anem en grups, i crec que ho fan perquè ens relacionem entre nosaltres i sigui més divertit.

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre I

També [t'ajuda] a treballar en grup, parlar entre nosaltres i fer que les coses funcionin. O sigui, els projectes que fem aquí no depenen només d'una persona i de les decisions que prengui aquesta persona, o sigui depenen de tots, perquè si no, no sortirien.

Grup de discussió, alumnat de 3r i 4t d'ESO , centre V

Així mateix, el programa Magnet ha representat per al conjunt d'infants i joves un espai de descoberta que els ha ajudat a comprendre millor la realitat social en què viuen. Tal com afirma un dels alumnes participants als grups de discussió: «Magnet és una finestra que s'obre per anar pel món Magnet i per entendre les coses de la vida». Alhora, molts dels joves no dubten en el fet d'assenyalar com les competències adquirides durant el programa es relacionen directament o indirectament amb coneixements útils i necessaris per al seu futur. De fet, no són pocs els joves que manifesten interès cap als oficis que el partenariat els ha donat l'oportunitat de conèixer.

Alumne: [Sobre la imatge dels oficis.] *También podría ser Magnet porque como hemos dicho antes, cada día aprendemos una cosa más y, por ejemplo, aquí salen diferentes oficios y podríamos aprender cómo ser cada día... que seamos una persona diferente.*

Grup de discussió, alumnat de 6è, centre IV

En definitiva, podem afirmar que a través del treball competencial i per projectes els alumnes se senten més motivats i augmenten les seves ganes d'aprendre. Caldrà veure de quina manera aquesta motivació creixent es tradueix progressivament en una millora dels resultats objectius d'aprenentatge, ja que l'èxit de qualsevol acció educativa ha de comportar una millora tant del *com* com del *què* aprenen els infants i joves. En aquest sentit, cal no perdre de vista que la segregació escolar (vegeu el capítol 3) té conseqüències decisives en els resultats educatius, a causa dels impactes profunds de la pobresa, la desigualtat i l'exclusió social sobre centres, professorat, famílies i alumnat. Cal doncs, reforçar, totes les accions de política educativa per assegurar que tots els joves del nostre país adquireixin les competències numèriques, lingüístiques, socials i polítiques per poder exercir amb igualtat de drets i condicions una ciutadania activa.

Volem concloure aquest apartat assenyalant els factors facilitadors principals per a promoure la vinculació escolar de l'alumnat en el marc del programa Magnet (taula 23).

**Taula 23.**

**Factors facilitadors de la vinculació escolar de l'alumnat en el marc del programa Magnet**

Situar l'alumne en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge garantint un aprenentatge social i culturalment rellevant.
Garantir que l'aprenentatge adquireixi sentit i significat en contextos específics.
Desenvolupar connexions i relacions entre els sabers transmesos i adquirits per tal de configurar una imatge global i significativa de la realitat.
Generar contextos d'aprenentatge que permetin desenvolupar i experimentar les diferents habilitats i capacitats de l'alumnat.
Garantir una elevada confiança personal i col·lectiva en les possibilitats d'èxit de l'alumnat.
Reforçar el principi d'investigació i acció en el procés d'aprenentatge.
Reforçar el principi d'interacció, cooperació i col·laboració en el procés d'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia.

## ⑥ Conclusions

L'objectiu d'aquest informe ha estat presentar els resultats de l'avaluació del programa Magnet, aplicat en fase pilot a cinc centres educatius de Catalunya des de l'any 2012-13. L'avaluació s'ha orientat a analitzar amb detall els impactes que ha generat el programa en quatre grans àmbits: 1) la reorientació estratègica del model pedagògic, organitzatiu i curricular dels centres; 2) el reforç de la corresponsabilitat educativa entre els agents socioeducatius del territori; 3) l'augment de la demanda i de l'heterogeneïtat social dels centres educatius participants, i 4) la millora dels nivells d'èxit educatiu dels centres, tot augmentant la implicació educativa de les famílies i millorant les experiències escolars d'infants i joves.

En conjunt, Magnet es planteja com un programa de lluita contra la segregació escolar a través d'una aposta decidida per a la millora, la consolidació i el prestigi dels centres educatius més desafavorits socialment a partir d'un enfocament curricular globalitzat i de la seva aliança estratègica amb entitats de referència. Innovació i partenariat són, doncs, els dos pilars transversals a partir dels quals es vol contribuir a la dessegregació dels centres educatius catalans.

En termes globals, l'avaluació de la fase pilot del projecte Magnet ha permès copsar els efectes positius del programa respecte als seus quatre grans àmbits d'intervenció: la innovació pedagògica, la relació amb l'entorn, els canvis en la composició social i la millora de l'experiència

escolar de famílies i alumnat. L'aliança d'aquests centres educatius amb una institució d'excel·lència, acompanyada d'una formació de l'equip docent, una comunicació estratègica i la implementació de mesures que ajudin a canviar les dinàmiques d'escolarització, generen, efectivament, canvis significatius. Aquests canvis, no obstant això, no han estat lineals ni exempts de pors, riscos i contradiccions. Tampoc han estat iguals en totes les àrees ni en tots els centres. Són diversos els factors que expliquen l'abast dels impactes generats pel programa Magnet en diferents contextos escolars. A continuació exposarem per a les quatre grans àrees d'impacte els principals resultats identificats, tot reflexionant al voltant de l'experiència apresada després de quatre anys de canvis i transformacions.

En primer lloc, i pel que fa als processos de canvi i innovació pedagògica, els resultats de l'anàlisi permeten afirmar que Magnet ha generat canvis substancials en els models pedagògics i curriculars de tots els centres participants. De fet, els docents dels centres participants al programa afirmen que, a través de Magnet, s'ha pogut avançar de forma important en el desplegament i/o consolidació d'un tipus de treball globalitzat i competencial que ha marcat el dia a dia dels centres. En aquest sentit, l'aliança amb la institució partenaire ha servit de catalitzador per a incorporar el treball per projectes i la transversalitat en les activitats quotidianes d'ensenyament i aprenentatge. Magnet, tal com afirmen els equips directius dels centres participants en el programa, ha implicat «construir una manera clara i pròpia de fer de l'escola», ha permès «donar coherència i profunditat a la línia pedagògica del centre». Així mateix, la formació i l'acompanyament rebut pels centres participants al programa ha tingut una incidència cabdal en aquest procés de transformació. Els centres no només han notat que els donaven suport i s'han sentit acompanyats en aquest procés de canvi sinó que, a més, han disposat de les eines per poder sostenir aquest canvi: temps de reflexió compartida, formació especialitzada, recursos pedagògics específics, etc. En aquest sentit, els resultats de l'avaluació posen de relleu la centralitat de l'acompanyament institucional

dels processos de canvi educatiu que porten a terme els centres, especialment aquells que estan en una situació social més complexa. Tal com s'ha argumentat, són precisament els centres amb major complexitat social els que més pateixen la rotació i la precarietat del professorat, per la qual cosa són els que alhora tenen més dificultats per construir, sostenir i consolidar projectes educatius propis. De tal manera, les accions encaminades a protegir i consolidar la plantilla dels centres amb més complexitat social es dibuixa com un element central per garantir l'èxit dels processos de canvi pedagògic. Així mateix, dels resultats de l'avaluació se'n desprèn la importància dels espais i temps de formació, reflexió pedagògica i treball compartit entre els docents dels centres educatius. De fet, la formació Magnet ha estat un dels aspectes més ben valorats pels mestres i professorat que han participat en el programa, fet que demostra la necessitat de generar canvis en les estructures organitzatives dels centres per tal que es puguin desenvolupar processos de formació i reflexió envers la pràctica docent de forma sostinguda i sistemàtica.

D'altra banda, és importat assenyalar que si bé tots els centres participants al programa han viscut canvis importants en els seus models curriculars i pedagògics, l'abast i magnitud d'aquests canvis està subjecte a les condicions de partida dels centres, i són especialment rellevants les particularitats de la seva plantilla i la seva composició social. D'una banda, cal tenir en compte que tot procés de canvi implica pors, contradiccions, angoixes i també resistències. En aquest sentit, les pràctiques de lideratge distribuït existents dins els centres i les accions encaminades a reforçar la cohesió del claustre han tingut un paper central a l'hora de consolidar els processos de canvi curricular i pedagògic. Com hem assenyalat abans, els docents, com no podia ser d'altra manera, són fonamentals per explicar la recontextualització que es fa de les polítiques educatives i les seves formes d'aplicació particulars en els diferents centres educatius. Així, el perfil dels docents, el seu grau de cohesió, el seu nivell d'estabilitat i les seves condicions laborals són factors fonamentals per entendre l'abast dels



impactes d'un programa com Magnet en els terrenys curricular i pedagògic. D'altra banda, les particularitats de la composició social de cada centre són també un factor mediador que permet explicar les característiques del procés de transformació. Evidentment, tots els centres participants en el programa Magnet presenten una composició social desequilibrada respecte el seu territori de referència, però alguns en particular tenen una concentració especialment elevada d'alumnat d'origen estranger i/o amb situació socioeconòmica desafavorida, fet que, sens dubte, fa més complicats els processos de canvi. Així doncs, entendre la profunditat i el significat dels processos de canvi educatiu passa necessàriament per entendre les particularitats del seu context social. Dit d'una altra manera, la transformació pedagògica i organitzativa dels centres no es pot deslligar del complex entramat de relacions socials que els governa, ni dels seus actors i les circumstàncies en les quals es produeix el seu treball. Així com tampoc es pot deslligar de les especificitats, els reptes i les oportunitats que es deriven de la seva composició social.

En segon lloc i pel que respecta als processos de corresponsabilitat educativa, establiment de partenariats i relacions amb l'entorn, Magnet ha posat de manifest la importància d'enfortir els vincles entre els centres educatius i els seus territoris de referència, tot reforçant els suports administratius per fer-ho possible. Tal com hem argumentat, si bé l'obertura dels centres educatius a l'entorn és una tasca d'importància creixent independentment de les característiques d'aquests centres, en contextos de segregació i estigmatització, aquesta obertura té un paper especialment cabdal. En aquest sentit, durant l'avaluació del programa s'ha pogut comprovar la importància específica de teixir complicitats i generar sinergies amb els agents del territori com a element clau per revertir els estigmes que afecten els centres educatius de major complexitat social. L'aliança, de fet, ha contribuït a desplegar una cultura de treball en xarxa basada en una dinàmica de treball compartit, intercanvi d'experiències, reflexió i debat conjunt entre diferents professionals prenent com a base un objectiu comú.

Alhora, el partenariat ha aportat nous coneixements i formes de fer als diferents agents implicats en el procés de canvi i ha permès atraure una major atenció mediàtica que, alhora, ha augmentat el prestigi social dels centres en l'espai educatiu local.

Sens dubte, són nombrosos els reptes que tenim per davant pel que fa a la corresponsabilitat educativa i a les relacions de l'escola amb l'entorn, però el programa Magnet posa de manifest que per lluitar contra la segregació escolar i garantir l'èxit educatiu de tothom és absolutament imprescindible la complicitat de tots els agents educatius. Tal com assenyala Mireia Civís (2014) «el repte educatiu que tenim davant és tan gran i complex que, o l'entomem entre tots de manera endreçada, o no ens en sortirem».

En tercer lloc, i pel que respecta als impactes de Magnet en la composició social dels centres educatius, els resultats de l'avaluació posen de manifest que, d'una manera o altra, tots els centres participants en el programa han viscut canvis pel que fa a les dinàmiques de preinscripció i matrícula de famílies i alumnat. Per començar, els centres educatius han vist augmentar de forma substancial el nombre de famílies assistents a les jornades de portes obertes, fet que posa de manifest l'impacte positiu del programa en la millora de la percepció social del centre i la consegüent atracció de famílies de l'entorn. A més a més, tres dels cinc centres participants en el programa han augmentat la preinscripció i la matrícula d'alumnat, cosa que ha reduït de forma substancial la distància entre oferta i demanda de places i ha augmentat el nombre de sol·licituds en primera opció. Finalment, el programa ha contribuït a generar més heterogeneïtat social en aquests centres, tot atraient perfils de famílies de major capital cultural i amb estudis superiors que fins ara se n'havien mantingut allunyats. Aquests resultats posen de manifest que el canvi metodològic que significa el programa Magnet és capaç d'atreure un perfil específic de família amb capital cultural elevat, que tria l'escola en funció del projecte educatiu.

Ara bé, els impactes del programa en clau de composició social no han estat lineals ni han tingut el mateix abast a tots als centres participants. Precisament, els centres que han experimentat més canvis amb relació a la seva composició social són aquells que han vist els efectes combinats de l'aplicació simultània de diferents mesures de lluita contra la segregació escolar i que, per tant, d'una o altra manera, han estat «protegits» per l'Administració per evitar la reproducció de dinàmiques de concentració escolar. Així mateix, cal tenir en compte com les característiques sociodemogràfiques i urbanístiques de l'espai educatiu local poden afavorir els processos de dessegregació, en uns casos, o limitar-ne l'impacte en d'altres. En aquest sentit, la forma a través de la qual els diferents municipis i l'Administració educativa territorial han fet ús dels instruments de política educativa que tenen a l'abast per combatre la segregació escolar té un paper cabdal per entendre els impactes generats en aquest àmbit. De fet, l'experiència de Magnet posa de manifest que, si bé les mesures orientades específicament als centres de major complexitat social són absolutament necessàries per combatre la segregació escolar, han d'anar acompanyades d'una acció intensiva, multidimensional i sistèmica per fer-hi front de forma estructural. És més, els resultats de l'avaluació permeten afirmar que Magnet és un programa que, en termes de composició social, funciona per a centres que estan en una situació intermèdia de segregació o que, en tot cas, no es troben en una situació extrema. Dit d'una altra manera, canviar les dinàmiques de segregació escolar dels centres amb una situació social extremadament complexa ha de ser, sens dubte, una prioritat de l'agenda educativa del nostre país però no sembla que Magnet sigui la mesura més adient per fer-ho, sinó que en aquests casos caldria apostar per altres mesures d'escolarització i planificació escolar. En el proper apartat despleguem un conjunt de propostes d'intervenció en aquest sentit.

Finalment, i pel que respecta als impactes del programa en clau de vinculació escolar de famílies i alumnes, els resultats de l'avaluació evidencien dos elements clau. En primer lloc, i pel que respecta a les

famílies, l'anàlisi posa de manifest que l'aplicació del programa Magnet ha suposat un augment de la confiança de les famílies en l'èxit educatiu dels seus fills i filles i en el rol dels centres educatius en aquest procés. De fet, totes les famílies entrevistades afirmen que Magnet ha generat canvis substancials en la manera en què els seus fills i filles encaren la relació amb l'escola, tant pel que fa a l'augment de la seva motivació com pel que respecta a les seves ganes d'aprendre, i això, alhora, ha tingut impactes clau en les seves relacions, pràctiques i expectatives educatives com a famílies. Així mateix, les famílies afirmen que per mitjà dels canvis experimentats per l'escola a través de Magnet s'han sentit més properes a determinades lògiques i pràctiques de funcionament dels centres, més «cridades» a participar de forma àmplia en el dia a dia dels centres. De tal manera, Magnet evidencia que l'èxit dels processos de canvi educatiu passa necessàriament per replantejar aspectes cabdals de l'organització i la cultura escolar de tal forma que garanteixin el sentit de pertinença escolar de totes les famílies, independentment del seu estatus socioeconòmic i cultural. Per garantir l'èxit de qualsevol programa educatiu cal que les famílies se l'apropriïn, se'l facin seu, el dotin de significat.

En segon lloc, i pel que respecta a l'alumnat, els resultats de l'avaluació posen de manifest que el canvi curricular i metodològic que ha suposat el programa Magnet ha permès millorar de forma substancial l'experiència i la quotidianitat escolar de joves i infants. De fet, els i les alumnes participants en els grups de discussió desenvolupats al llarg de l'avaluació afirmen que Magnet ha canviat radicalment les formes d'ensenyar i aprendre, i que aquest canvi ha augmentat la seva motivació, les seves ganes d'aprendre i les seves expectatives educatives a mig i llarg termini. Des de la visió de l'alumnat, Magnet els ha posicionat en un lloc central del procés d'ensenyament-aprenentatge i ha dotat de molt més sentit allò que fan en el dia a dia de l'aula. A partir del treball globalitzat, l'alumnat afirma que ha pogut connectar i relacionar els aprenentatges adquirits a diferents àrees i que ha pogut aplicar aquest aprenentatge per resoldre problemes específics.

Així mateix afirmen que el fet d'aprendre fent i d'aprendre col·laborant ha augmentat la seva motivació i la seva sensació de sentit, capacitat i possibilitat. A partir de l'experiència Magnet es posa de manifest, doncs, que les actituds escolars de l'alumnat estan profundament influenciades per les característiques dels seus centres educatius de referència i que, si bé no es poden entendre al marge de contextos socials i familiars més amplis, és fonamental canviar l'escola per millorar la vinculació escolar de l'alumnat i garantir processos d'èxit per a tothom.

**7 Propostes d'intervenció per lluitar  
contra la segregació escolar**

Els resultats de l'avaluació posen de manifest que si bé tots els centres participants en el programa han viscut canvis pel que fa a les dinàmiques de preinscripció i matrícula, l'abast i el significat d'aquests canvis està àmpliament vinculat amb la seva articulació amb altres mesures de lluita contra la segregació escolar. Aquest fet posa de manifest la necessitat absoluta d'una aplicació extensiva i intensiva de tots els mecanismes disponibles de política educativa per lluitar contra la segregació escolar del nostre país de forma estructural.

De fet, durant l'anàlisi de resultats hem assenyalat que, tot i els impactes generats pel programa Magnet en la lluita contra la segregació escolar, l'abast de la problemàtica va molt més enllà dels centres que concentren més complexitat social. En aquest sentit, per generar canvis estructurals en aquest àmbit cal que les accions desplegades en el marc del programa Magnet s'apliquin de forma combinada amb altres mesures de lluita contra la segregació escolar. De fet, si bé les mesures focalitzades en els centres de màxima complexitat són absolutament necessàries per lluitar contra la segregació i aporten, a més, una lògica d'equitat i justícia social a l'acció pública, aquestes han d'anar acompanyades d'una acció sistèmica que posi la lluita contra la segregació escolar en el centre de l'agenda política catalana i l'abordi simultàniament des dels seus diferents flancs.

Com hem assenyalat a la introducció d'aquest informe, la segregació escolar no es pot entendre només com una problemàtica dels centres amb més complexitat, sinó que és una problemàtica que interpel·la el conjunt del sistema educatiu català i afecta tots els seus agents. És per això que la seva lluita ha d'implicar necessàriament tots els centres educatius del territori i ha de desplegar, de forma intensiva, combinada i continuada en el temps, tots els mecanismes de política educativa que hi ha a l'abast.

A continuació presentem, prenent com a base els resultats de l'avaluació de la fase pilot del programa Magnet i de l'experiència acumulada per recerques prèvies sobre segregació escolar al nostre país i a escala internacional (Alegre, 2010, 2017; Bonal 2012; Síndic de Greuges 2016a, 2016b, entre d'altres), un conjunt de propostes per combatre la segregació escolar que apel·len tant a l'oferta com a la demanda escolar. Dit d'una altra manera, d'una banda, presentem un conjunt de propostes orientades a intervenir sobre l'oferta educativa, bé sigui a través de la provisió i planificació de places, la gestió del procés d'admissió d'alumnat o les mesures per garantir el desenvolupament de condicions d'escolarització equitatives i de qualitat per a tots els centres educatius; d'altra banda, proposem també un conjunt d'intervencions orientades a actuar sobre la demanda i, per tant, sobre les famílies i sobre l'entorn on s'ubiquen els centres educatius. L'aplicació d'aquestes mesures, sens dubte, s'ha d'entendre de forma contextualitzada. En un territori tindrà més sentit i viabilitat aplicar-ne unes o altres en funció de les seves característiques específiques. Però, de forma conjunta, totes elles s'orienten a desplegar un marc sistemàtic i comprensiu de lluita contra la segregació. L'èxit de les mesures dependrà també, com comentàvem anteriorment, del grau d'intensitat de la seva aplicació i de la seva sostenibilitat al llarg del temps. En tot cas, és de la combinació de diferents mesures adreçades simultàniament a l'oferta i a la demanda que es podran garantir impactes a llarg termini en la lluita contra la segregació escolar a Catalunya.



## MESURES VINCULADES AMB LA PROVISIÓ DE L'OFERTA

- Garantir que la **provisió de l'oferta escolar** del territori sigui ajustada i proveeixi oportunitats educatives per a tothom, tot respectant els principis de proximitat, equitat i qualitat. Això implica assegurar que totes les zones d'escolarització disposen de **l'oferta pública suficient** per donar resposta a la demanda present i futura de tots els nivells educatius.
- Garantir **itineraris de qualitat** entre totes les etapes educatives (primària-ESO; ESO-postobligatòria) que permetin vetllar per la continuïtat dels projectes educatius de centre i l'ampliació de les oportunitats educatives de famílies i alumnat.
- Garantir que els **models d'adscripcions** de centres no reproduïxin les dinàmiques de segregació escolar i permetin consolidar itineraris de qualitat entre totes les etapes educatives, tot assegurant la continuïtat dels projectes educatius i l'heterogeneïtat de la composició social.
- Desplegar totes les potencialitats (per exemple, continuïtats pedagògiques primària-secundària; coordinació entre equips, etc.) que poden tenir els **instituts-escola**, especialment als entorns més desafavorits. Cal estar alerta per evitar que aquesta fórmula, amb efectes positius innegables sobre la continuïtat dels estudis, pugui reforçar dinàmiques de segregació escolar.
- Reforçar **l'oferta d'activitats extraescolars, de lleure i de suport** educatiu dins —o amb articulació amb— els centres educatius de més complexitat social, garantint-ne la gratuïtat, sostenibilitat i qualitat, i avançant de forma substancial en la incorporació de l'educació a temps complet com a proposta d'acompanyament educatiu de tots els infants i joves.

## MESURES VINCULADES AMB L'ESCOLARITZACIÓ I LA PLANIFICACIÓ ESCOLAR

- Avançar de forma substancial en **l'aplicació de la normativa** vigent per combatre la segregació escolar i, en particular, en el desplegament del nou decret d'admissió de l'alumnat previst en la Llei 12/2009 d'educació de Catalunya. Entre altres coses, aquest decret permet establir proporcions màximes d'alumnat amb necessitats educatives específiques en els centres o l'allargament de la vigència de la reserva de plaça durant tot el curs escolar (art. 48.1). No obstant això, i tal com denuncia el Síndic, «set anys després de l'aprovació de la LEC, s'evidencia la poca decisió política en aquest àmbit» (Síndic de Greuges, 2017: 46).
- Reforçar la utilització dels instruments que permet la normativa per garantir la **distribució efectiva de les places reservades** a l'alumnat amb diagnòstic de necessitats educatives específiques entre tots els centres educatius del territori. Això implica, alhora, avançar substancialment en la detecció d'alumnat NESE i reforçar les mesures específiques d'acompanyament d'aquest alumnat tant durant el procés d'admissió com durant el procés d'escolarització.
- Reforçar el rol que juguen les **Comissions de Garanties d'Admissió** i les **Oficines Municipals d'Escolarització** en el procés de distribució acurada de l'alumnat amb NESE entre tots els centres de la zona així com el seu paper proactiu en les assignacions i acompanyament de les assignacions d'ofici per tal que ajudin a diversificar la composició social de les escoles que concentren més complexitat social i a evitar la fugida d'aquestes famílies cap a altres centres. En especial, en aquells casos en què hi ha diverses famílies afectades, el rol de la comissió o de l'OME per convocar-les grupalment pot ser decisiu perquè aquestes famílies es puguin conèixer entre elles i facin el pas juntes de matricular-se en bloc al centre que se'ls ha assignat d'ofici.

- Crear i/o reforçar les **taules mixtes de planificació** a les Oficines Municipals d'Escolarització, amb l'objectiu de determinar les necessitats d'escolarització del territori i fer propostes de planificació coordinades amb el Departament d'Ensenyament.
- Avançar progressivament en la **reducció de ràtios** a tots els centres d'educació d'infantil i primària de la zona fins a arribar a una ràtio de 22 alumnes per aula. Això permetria evitar la concentració de vacants als centres amb més complexitat social, facilitar la distribució equilibrada de l'alumnat de nova incorporació al sistema educatiu i afrontar els reptes de la nova realitat demogràfica i, en especial, l'impacte de la baixada de natalitat en la reducció de l'alumnat de segon cicle d'educació infantil i de primària. En els municipis on hi hagi situacions especialment complexes pel que fa a la saturació de les aules per manca de places públiques en l'oferta inicial, cal complementar aquesta mesura amb l'ampliació substancial de l'oferta pública.
- **Bloquejar la ràtio** dels centres de màxima complexitat un cop finalitzat el període de matriculació, encara que no hagin arribat als 22 alumnes, per tal de no generar vacants que estimulin la derivació de matrícula viva iniciat el curs, evitant així les ampliacions de ràtio i la concentració d'alumnat amb NESE de tipus B i C.
- Evitar, en la mesura del possible, el **tancament de grups-classe** als centres de major complexitat social, tot fomentant altres mesures de política educativa.
- **Avançar substancialment en la corresponsabilitat dels centres concertats** pel que fa a l'escolarització d'alumnat amb NESE. Plantejar la recuperació dels contractes-programa, suspesos a partir del curs 2012-13, com a mesura per promoure l'escolarització equilibrada d'alumnat entre els centres públics i concertats.

## MESURES VINCULADES AMB LA QUALITAT DE L'OFERTA EDUCATIVA I EL PROFESSORAT

- Avançar de forma substancial en una equiparació de les **condicions de provisió de l'oferta escolar de tots els centres educatius**, tant pel que respecta als seus costos, com a la qualitat i estabilitat dels seus projectes educatius com a les seves infraestructures i condicions materials.
- Garantir un **finançament no-lineal** dels centres educatius que permeti la sobredotació dels centres de més complexitat social.
- Elaborar mesures que permetin desenvolupar i sostenir **projectes educatius singulars i de qualitat** als centres educatius amb més complexitat social, la qual cosa garanteix el compromís d'aquests projectes amb la inclusió de la diversitat social del seu entorn.
- Aplicar mesures de discriminació positiva pel que fa a la **dotació de personal docent** als centres amb una composició social més desafavorida, tal com permet el decret de regulació de plantilles. Garantir, alhora, la incorporació d'un tècnic d'educació infantil als centres d'educació primària i un tècnic d'integració social als centres d'ESO, així com les substitucions del personal docent des del primer dia que es cursa baixa.
- Garantir **l'estabilitat de les plantilles** dels centres amb més complexitat social i avançar de forma substancial en la cohesió dels equips, tot assegurant que es puguin perfilar de forma efectiva les plantilles i gestionant els efectes adversos dels concursos de trasllats sobre els centres que concentren més dificultats. Aquesta mesura és d'una rellevància cabdal per permetre la consolidació i singularització dels projectes educatius dels centres amb més complexitat.
- Minimitzar tant com sigui possible la **pèrdua de plantilla** als centres amb més complexitat social, evitant així la reducció de places docents quan les ràtios no arriben als mínims. Aplicar mesures de discriminació positiva als centres amb més complexitat en aquest sentit.

- Desplegar diverses mesures que permetin millorar substancialment **les condicions per a l'exercici professional d'equips directius i docents**, especialment dels centres amb més complexitat social. Això implica ampliar els temps de preparació, formació i coordinació docent, tot disminuint el pes de les càrregues lectives; garantir majors recursos formatius; ampliar les hores d'atenció i la regularitat dels equips d'atenció i orientació psicopedagògica (EAP); o avançar en la integració efectiva de diferents perfils professionals (TIS, serveis de salut, assessorament i formació de famílies) als centres de major complexitat social, per tal que la tasca educativa no recaigui exclusivament en els i les docents.

## MESURES ADREÇADES A LES FAMÍLIES

- Realitzar estratègies específiques **d'informació i sensibilització de les famílies** durant el procés de tria de centre, reforçant el valor social i educatiu de l'heterogeneïtat social dels centres educatius, promovent les visites a tots els centres educatius de la zona escolar i creant i difonent missatges antirumors.
- Desplegar **accions d'acompanyament** de les famílies durant els processos de preinscripció i matrícula com, per exemple, mesures d'acompanyament grupal en casos d'assignació d'ofici tal com hem assenyalat anteriorment.
- Reforçar les **accions orientades a l'apoderament** de totes les famílies a l'hora d'accedir i gestionar la informació vinculada amb el procés d'elecció, per garantir que totes, independentment del seu estatus socioeconòmic i cultural, es posicionen en un mateix lloc de partida amb relació al procés de tria.

## MESURES ADREÇADES A REFORÇAR LA COL·LABORACIÓ DELS CENTRES AMB L'ENTORN

- Fomentar la **col·laboració entre els centres educatius de la zona** per afavorir l'intercanvi d'experiències i d'innovacions metodològiques o el desenvolupament de projectes comuns entre centres i, alhora, contribuir a millorar la cohesió social en l'àmbit local. Algunes de les accions que es poden emprendre per iniciar aquestes dinàmiques consisteixen en l'organització de formacions o intercanvis entre docents de diferents escoles, el desenvolupament de projectes comuns entre l'alumnat de diferents centres escolaritzat en un mateix nivell, o l'organització conjunta de jornades de portes obertes per tal d'evitar dinàmiques competitives i transmetre una imatge d'unitat, cohesió i qualitat de les escoles de la zona, amb vocació de servei públic.
- Desplegar accions de **col·laboració entre centres d'educació infantil i primària i escoles bressol** per tal de visibilitzar els diferents projectes de centre així com minimitzar els impactes dels estigmes preexistents.
- Promoure la implementació de la idea de «**territori magnet**». És a dir, fomentar la creació de relacions recíproques entre els centres educatius, les AMPA i l'entorn per tal de garantir una aplicació coherent del programa.
- Reforçar el rol dels **plans educatius d'entorn** com a mecanisme privilegiat per a dissenyar els plans de lluita contra la segregació escolar adaptats a les particularitats de l'entorn i amb la participació dels agents socioeducatius del territori.
- Reforçar i consolidar els plans **d'acompanyament a l'escolaritat** en l'àmbit territorial, promovent el treball en xarxa i els projectes compartits entre tots els agents socioeducatius responsables de la millora de l'èxit escolar.

Promoure mesures orientades a reforçar el **treball en xarxa** entre els diferents agents del territori en la coordinació i la gestió del temps educatiu no-lectiu, per tal de **garantir l'educació a temps complet de tot l'alumnat**, i acomplir així els principis de gratuïtat, inclusió i equitat educativa. Per això és necessari disposar, també, de finançament públic per evitar iniquitats territorials, establir mecanismes de coordinació i treball col·laboratiu entre escoles, i entre aquestes i el agents del territori, amb l'objectiu d'optimitzar l'organització d'activitats i l'ús d'espais públics. Alhora, també és fonamental la vinculació de les escoles en projectes més amplis en l'àmbit de poble o ciutat (per exemple, ciutats educadores o plans d'entorn) per tal d'augmentar la cohesió social.

## **Bibliografia**



Agirdag, O.; Van Houtte, M. i Van Avermaet, P. (2012). «Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture». *European Sociological Review*, vol. 28, núm. 3, p. 366-378.

Alegre, M. À. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Alegre, M. À. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Alegre, M. À. (2017). «Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?». Sèrie «Què funciona en educació?», núm. 7. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.

Alegre, M. À.; Benito, R. i González, I. (2008). «Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 2, p. 1-27.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ball, S.; Maguire, M. i Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge.

Bauch, P. A. i Goldring, E. B. (1995). «Parent involvement and school responsiveness: facilitating the home–school connection in schools of choice». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, núm. 1, p. 1-21.

Bellei, C. (2013). «El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena». *Estudios pedagógicos* (Valdivia), vol. 39, núm. 1, p. 325-345.

Benito, R. i Gonzàlez, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.

Benito, R. (2017). *Lògiques d'accés escolar i processos de segregació social. Implicacions en el terreny de les desigualtats educatives*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity theory, research, critique* (Revised ed.). Nova York: Rowman & Littlefield.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*, vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.

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

Bonal, X. (2015). «Una reflexió sobre l'educació pública en temps de crisi». *Nous Horitzons*, vol. 210.

Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE).

Bonal, X.; Alegre, M. A.; González, I.; Herrera, D.; Rovira, M. i Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Bonal, X.; Castejón, A.; Zancajo, A. i Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. i Rambla, X. (1999). «The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice». *International Studies in Sociology of Education*, vol. 9, núm. 2, p. 195-214.

Bonal, X. i Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Boone, S. i Van Houtte, M. (2013). «Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 1, p. 20-38.

Calero, J. i Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Calero, J.; Choi, A. i Waisgrais, S. (2010). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Ministerio de Educación.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. Madrid: Editorial Morata.

Castejon, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad*.

*dad social en Catalunya*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Choi, A. i Gil, M. (2017). «Does school leadership affect student academic achievement?». *What works in education? Using evidence to improve education*, núm. 8, Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.

Civís, M.; Longás, E.; Longás, J. i Riera, J. (2007). «Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes». *Educación Social*, núm. 36, p. 13-25.

Civís, M. (2014). *On són les fronteres del treball en xarxa? El diari de l'educació: El blog de la Fundació Jaume Bofill*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/04/14/on-son-les-fronteres-del-treball-en-xarxa/>

Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: Government Printing Office.

Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J. i Tort, A. (2014). «Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 2.

Comas, M.; Solanas, S. E. i Cano, C. A. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola?: diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva*

*de classe y género*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

De la Cerda, M. (2016). *Aliances per a l'èxit educatiu. Orientacions per desenvolupar un projecte Magnet*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Dumay, X. i Dupriez, V. (2007). *Does the school composition effect matter? Some methodological and conceptual considerations*. HAL Archives. Recuperat de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561939>

Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

*El Punt Avui*. (2016). *La innovació educativa aixeca passions. Educació. 24 de Setembre de 2016*. Recuperat de [http://www.elpuntavui.cat/societat/article/-/1006688-la-innovacio-educativa-aixeca-passions.html?utm\\_source=botons&utm\\_medium=com\\_epanoticies&utm\\_campaign=correu](http://www.elpuntavui.cat/societat/article/-/1006688-la-innovacio-educativa-aixeca-passions.html?utm_source=botons&utm_medium=com_epanoticies&utm_campaign=correu)

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center on Families, Communities, Schools, & Children's Learning.

Ferrer, G. (2014). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius*. Tesi Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Finnigan, K. S. (2010). «Principal Leadership and Teacher Motivation under High-Stakes Accountability Policies». *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, núm. 2, p. 161-189. doi:10.1080/15700760903216174

Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

IVÀLUA (2009), *Guia pràctica 1 - Com iniciar una avaluació: oportunitat, viabilitat i preguntes d'avaluació*. Barcelona: Ivàlua.

James, D. R. i Taeuber, K. E. (1985). «Measures of segregation». *Sociological methodology*, núm. 15, p. 1-32.

Lynch, K. i Baker, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective». *Theory and Research in Education*, vol. 3, núm. 2, p. 131-164.

Marope, M. (2018). *La innovació educativa ha d'arribar també a la universitat. El Periódico: entrevista*. Recuperat de <https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20180313/mmantsetsa-marope-directora-educacio-unesco-innovacio-educativa-ha-darribar-universitat-6688026>

McDermott, K. A. (2007). «"Expanding the Moral Community" or "Blaming the Victim"? The Politics of State Education Accountability Policy». *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, p. 77-111. doi: 10.3102/0002831206299010

Mintrop, R. i Órdenes, M. (2017). «Motivación docente: un factor crucial en el mejoramiento escolar». A: José Weinstein i Gonzálo Muñoz (eds.). *Mejoramiento y Liderazgo Escolar. Once Miradas*. Santiago: CEDLE.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*. (vol. II). París: OECD Publishing.

- Parcerisa, L. i Verger, A. (2016). «Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, p. 15-51.
- Paredes, J. (2004). «Cultura escolar y resistencia al cambio». *Tendencias pedagógicas*, núm. 9, p. 737-742.
- Reay, D. (2004). «Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class». *The Sociological Review*, vol. 52, núm. 52, p. 57-74.
- Rujas, J. (2016). «Cómo juzga la escuela a las familias». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 3, p. 385-396.
- Síndic de Greuges. (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges. (2016a). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges. (2016b). *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Smyth, J. i Hattam, R. (2001). «"Voiced" research as a sociology for understanding' dropping out' of school». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, p. 401-415.
- Subirats, J. et al. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tarabini, A. (2013). *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A. (2015). «La meritocràcia en la mente del professorat: un anàlisi de los discursos docents en relació al èxit, fracàs i abandonament escolar». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, núm. 3, p. 349-360.

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A. i Bonal, X. (dir.) (2016). *Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.

Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A. i Parcerisa, LL. (2015). «El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica». *Educação, Sociedade & Culturas (ESC)*. Special Issue: Education Policies and Early School Leaving.

Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A. i Parcerisa, LL. (2018). «Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success». *Educational Studies*. doi: 10.1080/03055698.2018.1446327

Tarabini, A.; Jacovkis, J. i Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: Unicef, comité espanyol.

Thrupp, M. (2001). «Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 1, p. 7-40.

Tort, A. i Simó, N. (2014). «Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 8, p. 19-31.



- Valenzuela, J. P.; Bellei, C. i de los Ríos, D. (2014). «Socioeconomic school segregation». *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, p. 217-241. doi: 10.1080/02680939.2013.806995
- Valiente, Ò. (2007). «Polítiques d'elecció de centre i segregació escolar: els centres privats dependents en els sistemes educatius europeus». *Temps d'educació*, núm. 33, p. 203-220.
- Valiente, Ò. (2008). «¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 2.
- Valiente, O. i Rambla, X. (2009). «The new Other Catalans at school: decreasing unevenness but increasing isolation». *International Studies in Sociology of Education*, vol. 19, núm. 2, p. 105-117.
- Van Houtte, M. i Van Maele, D. (2012). «Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students». *Teachers College Record*, vol. 114, núm. 7, p. 1-36.
- Verger, A.; Fontdevila, C. i Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Nova York: Teachers College Press.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency. Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press, Taylor & Francis Group.
- Whitty, G. (1997) «Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries». *Review of Research in Education*, núm. 22, p. 3-47.

## INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**  
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**  
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**  
María Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**  
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**  
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**  
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**  
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**  
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**  
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**  
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**  
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts**  
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**  
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**  
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**  
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**  
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**  
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**  
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**  
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**  
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**  
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada  
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa  
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius  
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració  
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària  
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàries
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008  
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició  
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació  
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives  
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar  
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya  
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005  
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar  
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas  
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats  
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes  
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar  
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat  
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011  
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua  
Elena Sintés Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir  
de l'estratègia de l'OCDE  
Queralta Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013  
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya  
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern  
(2011-2013)  
Xavier Bonal i Antoni Verger
- 46 Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica  
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia

- 47 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013  
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació  
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic  
Florencia Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social  
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat  
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancejo
- 54 Un model de formació professional dual per Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma  
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya  
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni Garcia Alegre
- 56 Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys  
Màrius Martínez (director), Laura Arnau. Amb la col·laboració de Marta Sabaté
- 57 A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforteixen les capacitats parentals  
Sílvia Blanch Gelabert i Gemma Badia Muniente
- 58 Aprenentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?  
Mercè Gisbert Cervera (coordinadora), Miquel Àngel Prats Fernández, Nati Cabrera Lanzo
- 59 Educació a temps complet. Cap a un model d'educació compartida  
Elena Sintés Pascual
- 60 Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012  
Xavier Bonal i Sarró (director), Alba Castejón i Company, Adrián Zancajo i Silla, José Luis Castel i Baldellou
- 61 Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi  
Xavier Martínez-Celorio
- 62 Via Universitària: Ser estudiant universitari avui  
Antonio Ariño Villarroya, Elena Sintés Pascual
- 63 Una agenda per transformar l'educació a Catalunya. Propostes de l'Anuari 2015  
Josep M. Vilalta
- 64 Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes  
Jordi Díaz-Gibson, Mireia Cívís, Jordi Longás i Jordi Riera
- 65 L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar  
Aina Tarabini
- 66 De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya  
Jaume Blasco
- 67 L'estat de l'educació a Catalunya: balanç de la crisi i agenda política per a un cicle de recuperació econòmica. Anuari 2016  
Bernat Albaigés i Francesc Pedró (directors)

La segregació escolar és un dels principals reptes educatius i socials de Catalunya. El programa *Magnet: aliances per a l'èxit educatiu* pretén combatre la segregació escolar a partir de la combinació de tres principis: escolarització equilibrada, innovació pedagògica i corresponsabilitat educativa. Quins impactes té el programa Magnet en la millora de la composició social de les escoles? Com s'enfronten els centres a un procés d'innovació com el que implica Magnet? Quins són els principals elements catalitzadors del canvi? Aquest informe recull les principals conclusions de l'avaluació de la fase pilot del programa Magnet a Catalunya i posa de manifest que la segregació escolar es pot combatre a partir d'una acció política sistèmica i multidimensional que permeti fer-hi front de forma estructural.

Informes breus #68

## **Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar**

Aina Tarabini (dir.)  
Alejandro Montes  
Lluís Parcerisa

ISBN: 978-84-947888-8-8



9 788494 788888