

Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat

Aina Tarabini (coordinadora)

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Informes breus #38



Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat

Aina Tarabini (coordinadora)

Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat

Aina Tarabini
(coordinadora)

Aina Tarabini és professora del Departament de Sociologia de la UAB i membre dels grups de recerca SAPS (Seminari d'Anàlisi de Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives). És especialista en sociologia de l'educació i política educativa. Les seves línies de recerca actuals se centren en l'anàlisi de les relacions entre educació, desigualtats i pobresa, i en l'estudi de l'abandonament escolar a Catalunya.

Coordinació del programa
"Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu"
de la Fundació Jaume Bofill: Roser Argemí
rargemi@fbofill.cat

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què s'hi 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.

Primera edició: març 2013

© dels textos: Aina Tarabini, Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Ferran Ferrer, Antoni Tort i Òscar Valiente.

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2013

Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura de la Fundació Jaume Bofill

Cura editorial: Neus Batlle Miró

Disseny: Amador Garrell

Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-85557-92-9

DL: B-10588-2012

Impressió: Service Point F.M.I. S.A.

Índex

Resum	9
1. PRESENTACIÓ	11
2. MARC CONTEXTUAL	15
Unes notes sobre segregació escolar	19
<i>Xavier Bonal</i>	
Elecció escolar: un breu marc de referència	25
<i>Miquel Àngel Alegre</i>	
Com afecta la composició del grup el seu èxit escolar?	33
<i>Ferran Ferrer</i>	
3. EL PROGRAMA DE LES ESCOLES <i>MAGNET</i> ALS ESTATS UNITS	39
Origen de les escoles <i>MAGNET</i>: quan apareixen, com i per què	41
Trets distintius i característiques de les escoles <i>MAGNET</i>	44
Impacte de les escoles <i>MAGNET</i>	49
Evolució de les escoles <i>MAGNET</i> i reptes actuals	51
Aprenentatges derivats de l'experiència de les escoles <i>MAGNET</i> dels Estats Units	53
4. EL PROGRAMA D'ESCOLES <i>MAGNET</i> A CATALUNYA	57
Els reptes a què vol donar resposta un programa d'escoles <i>magnet</i>	59
Oportunitats i riscos d'un programa d'escoles <i>magnet</i>	61
· Oportunitats i beneficis d'un programa d'escoles <i>magnet</i>	62
· Reptes i amenaces d'un programa d'escoles <i>magnet</i>	66
Per on comencem? Característiques, requisits i condicionants per iniciar un programa d'escoles <i>magnet</i>	72
Reptes entorn del procés d'implementació: organització i currículum	75
Reptes entorn de l'elecció i la gestió de la demanda	79
Reptes entorn de l'autonomia de centre i del rol de l'Administració	83
5. BIBLIOGRAFIA	87
6. PARTICIPANTS AL SEMINARI	99

ANNEX 1. LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA COM A FORÇA D'ATRACCIÓ. A PROPÒSIT DE LES ESCOLES <i>MAGNET</i>	103
<i>Antoni Tort i Bardolet</i>	
ANNEX 2. COMBATRE LA SEGREGACIÓ ESCOLAR O COMBATRE ELS MALS RESULTATS?	115
<i>Oscar Valiente</i>	
ANNEX 3. EXEMPLES D'ESCOLES <i>MAGNET</i> ALS ESTATS UNITS	125
Escola <i>Magnet</i> Museu Normal Park. Chattanooga, Tennessee	127
Escola <i>Magnet</i> Mabel Hoggard de Matemàtiques i Ciències. Las Vegas	132
Escola River Glen de cicle inicial i mitjà. San José, Califòrnia	137
Institut <i>Magnet</i> Francisco Bravo de Medicina. Los Angeles	142
Institut <i>Magnet</i> Galileo. Danville, Virgínia	149

RESUM

Aquest informe presenta el programa d'escoles *magnet* com una estratègia d'innovació educativa per combatre la segregació escolar i garantir una oferta educativa d'alta qualitat per a tot l'alumnat. En primer lloc, detalla el programa d'escoles *magnet* (*magnet schools*) originat als Estats Units; se n'expliquen els principis rectors, les característiques i l'evolució. A continuació, s'analitzen les possibilitats d'aplicar un programa d'aquestes característiques a Catalunya, i se n'exploren els límits i oportunitats, així com els requisits i reptes específics a què caldria fer front. L'informe també inclou exemples d'escoles *magnet* dels Estats Units, articles breus de diversos experts que emmarquen el debat sobre les escoles *magnet*, i les dues ponències del seminari que va originar aquesta publicació. Tot plegat, aporta una mirada exhaustiva al programa en qüestió que ha de servir de base per a la seva aplicació a Catalunya.

1 Presentació

Aquesta publicació és el resultat del debat i el treball realitzat en el marc del seminari organitzat per la Fundació Jaume Bofill: *L'excel·lència al servei de l'equitat: una proposta de programa d'escoles magnet a Catalunya*, que tenia per objectiu reflexionar sobre la posada en pràctica d'un programa similar al de les escoles *magnet* (*magnet schools*) dels Estats Units al nostre país. Específicament, el seminari es va orientar a analitzar els elements principals del model nord-americà i a estudiar quines haurien de ser les especificitats de la seva implementació a Catalunya per donar millor resposta a les nostres necessitats educatives.

A fi de garantir un debat ric i obert, el seminari va comptar amb la participació d'una vintena de persones, entre les quals hi havia representants de l'Administració educativa, professionals de l'escola, investigadors i professors de la universitat, i persones d'altres organismes de la comunitat educativa del país.¹

El seminari es va desenvolupar al voltant d'una ponència central a càrrec de Gary Orfield, professor de la Universitat de Califòrnia i codirector del Civil Rights Project, i de dues ponències, a mode de rèplica, a càrrec d'Òscar Valiente, doctor en Sociologia i investigador de la Direcció d'Educació de l'OCDE, i Antoni Tort, doctor en Pedagogia i coordinador del Grup de Recerca en Educació de la Universitat

.....
 1. Trobareu la llista sencera de participants a les pàgines 101 i 102.

de Vic (GREUV). A partir d'aquestes ponències es va articular el debat, que es va centrar en tres grans temes: les característiques dels centres educatius on implementar un programa *magnet* i els reptes entorn del currículum i l'organització; la gestió de la demanda educativa cap a aquest tipus d'escoles i els reptes entorn de l'elecció escolar, i el rol de l'Administració educativa i els reptes vinculats amb l'autonomia de centre.

El document que teniu a les mans s'estructura en dos grans capítols, precedits d'un marc contextual. El marc contextual consta de tres articles breus que serveixen per emmarcar els motius que han portat la Fundació Jaume Bofill a plantejar un projecte d'aquestes característiques. Ferran Ferrer aborda la qüestió de l'efecte composició sobre l'èxit escolar, Xavier Bonal se centra en el fenomen de la segregació escolar i Miquel Àngel Alegre, en els motius d'elecció i descart de centre per part de les famílies. Tres temes que, com es veurà, són centrals en el desenvolupament de qualsevol programa d'escoles *magnet*.

El capítol 3 se centra en l'explicació del programa d'escoles *magnet* dels Estats Units. Se n'explica el context d'emergència, les característiques i principis orientadors, els resultats i els principals reptes a què s'enfronta en l'actualitat. Aquest bloc està inspirat, en gran part, en la ponència de Gary Orfield "Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les escoles *magnet*", publicada íntegrament en la col·lecció Debats d'Educació de la Fundació Jaume Bofill.

El capítol 4 se centra en les característiques i reptes que implica l'aplicació del programa d'escoles *magnet* a Catalunya. Aquest capítol, per tant, correspon al relat del seminari, a partir del qual es presenten i analitzen les principals idees i propostes sorgides arran de les intervencions de les persones participants.

En els annexos trobareu cinc exemples d'escoles *magnet* als Estats Units, així com les ponències d'Òscar Valiente i Antoni Tort en el marc del seminari que van servir per encetar el debat.

② Marc contextual

Per entendre l'origen de les escoles *magnet* als Estats Units així com la pertinència d'aplicar aquesta proposta al context català, és fonamental tenir en compte tres grans elements: la segregació escolar, l'elecció d'escola i l'efecte de la composició social de l'alumnat sobre els resultats. Aquest apartat, doncs, recull les aportacions de tres reconeguts investigadors en matèria educativa del nostre país.

Xavier Bonal aborda el fenomen de la segregació escolar, n'explica les causes i contribueix a desmentir alguns tòpics comuns en la seva explicació. Així mateix, alerta sobre els efectes que té en la igualtat d'oportunitats i l'equitat educativa, i posa de manifest les pèssimes conseqüències de la polarització educativa sobre les oportunitats educatives de l'alumnat més desafavorit.

Miquel Àngel Alegre vincula la segregació escolar amb els processos de tria d'escola, i afirma que aquests segons són, alhora, causa i conseqüència de la primera. En aquesta línia, l'autor mostra com les possibilitats de tria estan desigualment distribuïdes en funció de l'estatus socioeconòmic de les famílies i aposta per la regulació pública del principi d'elecció escolar que faci possible reduir la desigualtat que hi ha en aquest camp.

Finalment, Ferran Ferrer s'endinsa en una de les conseqüències de la segregació escolar: la composició social homogènia de l'alumnat i els efectes que té sobre l'èxit escolar. L'autor analitza els efectes de diferents variables de composició, tals com el sexe, l'estatus socioeconòmic familiar, l'origen cultural o els resultats escolars, i afirma que garantir la diversitat a les aules no només permet millorar els resultats educatius de tot l'alumnat, sinó que alhora és un requisit *sine qua non* per caminar cap a una societat inclusiva i cohesionada.

UNES NOTES SOBRE SEGREGACIÓ ESCOLAR

Xavier Bonal

Sobre la segregació escolar creixent dels sistemes educatius

En els darrers anys, l'anàlisi de la segregació escolar ha adquirit un protagonisme creixent en els estudis de política educativa dels països europeus. Les transformacions en la demografia dels sistemes educatius com a conseqüència dels moviments migratoris i els canvis en els mecanismes reguladors de l'accés a l'escola han estat factors generadors de processos de segregació escolar en molts sistemes educatius i han fet augmentar l'interès per l'anàlisi de diferents dimensions del fenomen. D'una banda, han proliferat les recerques que s'ocupen d'investigar les causes generadores de la segregació. Així, alguns autors identifiquen la introducció progressiva de mecanismes de quasi-mercat en educació com a causa fonamental de la polarització en l'accés a l'educació i com a mecanisme accentuador de l'anomenat *white flight* (Bagley, 1996). La desregulació escolar es veu, des d'aquest punt de vista, com a causa principal d'una major segregació dels sistemes educatius i de més desigualtats associades als processos d'elecció escolar (Gillborn, 1997; Tomlinson, 1997). Altres posicions, en canvi, han subratllat que no sembla que hi hagi una evidència empírica contundent respecte de la relació entre elecció escolar i nivell de segregació entre sistemes educatius. Gorard *et al.* (2001), per exemple, en el cas del Regne Unit, destaquen com l'estratificació socioeconòmica de les escoles es reduí després de la introducció de l'*Education Reform Act* de 1988, una llei que ampliava el marge d'elecció d'escola

de les famílies. Altres recerques, a partir de les dades del PISA, semblen mostrar que la segregació escolar per raó socioeconòmica és superior en els sistemes amb més intervenció estatal en la regulació de l'accés a l'escola en el procés d'admissió d'alumnes (Gorard i Smith, 2004), factor que explicaria una elevada correspondència entre segregació escolar i segregació residencial en sistemes amb elevat intervencionisme estatal. Les investigacions més recents basades en dades del PISA, però, destaquen com un dels factors explicatius més decisius de la segregació escolar, la diferenciació institucional dels sistemes educatius. Així, els règims escolars que opten per diferenciar abans els itineraris educatius es corresponen amb els sistemes educatius més segregadors de l'alumnat. Aquests treballs destaquen també que l'existència de més competitivitat entre centres per atraure alumnat és també una causa important de la segregació socioeconòmica i ètnica dels sistemes educatius (Alegre i Ferrer, 2010a; Jenkins *et al.*, 2008).

La investigació sociològica també ha evidenciat diferències notables en la capacitat de les classes mitjanes i mitjanes altes per eludir els requisits de regulació de l'accés. Aquestes estratègies poden estar fortament condicionades per la situació residencial o el transport escolar (Noden *et al.*, 1998), per les diferents habilitats dels grups socials (Gewirtz *et al.*, 1995; Ball *et al.*, 1996), pel rebuig racial (Bagley, 1996) o per les estratègies de "colonització" escolar per part de les classes mitjanes que tenen dificultats per accedir a la xarxa privada de l'ensenyament (Van Zanten, 2003). També s'han desenvolupat interessants anàlisis relatives a les actuacions dels centres escolars per dur a terme processos de selecció adversa, els quals funcionen de manera paral·lela als sistemes d'admissió oficials (Dupriez i Maroy, 2003; Broccolichi i Van Zanten, 2000).

Evidentment, aquest tipus de recerques són fonamentals per informar les polítiques educatives de les millors mesures per corregir la reproducció de la segregació escolar. I ho són especialment perquè també la recerca sobre segregació escolar dels sistemes educatius s'ha ocupat de demostrar les nefastes conseqüències que té la polarització educativa sobre els resultats educatius dels alumnes més desfavorits. Reflectir el volum de recerca en aquest terreny supera els objectius d'aquest text. N'hi ha prou a dir que la majoria de recerques coincideixen a

assenyalar l'existència d'un “efecte composició” significatiu en la variació dels resultats educatius dels alumnes més desfavorits —vegeu la síntesi de Gorard (2006). La composició social de les escoles, doncs, és un aspecte fonamental de la igualtat d'oportunitats educatives i, per tant, ha de ser un àmbit prioritari de la política educativa.

La situació a Catalunya

La segregació escolar és avui una realitat a Catalunya. Aquest fenomen, comú a moltes societats contemporànies, s'ha consolidat a Catalunya en el transcurs de la darrera dècada de manera especialment accelerada. En efecte, la interacció de diversos factors ha generat dinàmiques d'escolarització que han afavorit la concentració de grups socialment homogenis en diverses escoles i instituts en molts municipis catalans, una concentració que ha tingut lloc tant en les fraccions socials altes de l'estructura de classes com en les més baixes. Així, progressivament, moltes escoles de Catalunya han anat experimentant un procés de guetització i de diferenciació en la diversitat cultural i social de l'alumnat que atenen.

La consolidació d'aquests processos en els darrers anys modifica radicalment les oportunitats educatives de l'alumnat. Alguns centres escolars despleguen la seva pràctica educativa amb un alumnat socialment i culturalment homogeni, en entorns de socialització familiar proescola i amb expectatives educatives elevades. Altres s'enfronten a una notable diversitat cultural i d'estils de socialització, amb entorns de relacions família-escola de menys afinitat i amb expectatives molt desiguals respecte de les trajectòries educatives de l'alumnat. Les desigualtats en els resultats educatius entre un tipus i altre de centres ens indiquen que aquesta no és una qüestió menor per entendre la reproducció social a través de l'educació i els obstacles que els grups socials més desfavorits troben per aprofitar en condicions meritocràtiques les oportunitats educatives.

Les dinàmiques socials que han conduït a consolidar la segregació escolar són diverses, i no sempre es projecten de la mateixa manera en cada context local.

Els encara escassos treballs sobre segregació escolar que s'han dut a terme a Catalunya identifiquen, però, alguns factors generals que ens aproximem a les causes d'aquest fenomen (Benito i González, 2007; Síndic de Greuges, 2008; Valiente, 2008). El primer i més significatiu és, sens dubte, efecte de l'arribada creixent d'alumnat d'origen immigrant al llarg de la darrera dècada. El nostre sistema educatiu ha passat d'un 2% a un 15% d'alumnat estranger en una dècada. L'arribada d'alumnat d'origen immigrant ha generat processos de segregació per diversos motius: la seva concentració residencial, la tendència a l'agrupament en escoles amb presència dels seus homòlegs i l'efecte "fugida" que ha generat en famílies autòctones cap a escoles amb menor presència d'alumnat estranger.

Atribuir, però, el fenomen de la segregació escolar exclusivament a l'arribada d'alumnat immigrant seria reduccionista. La segregació escolar també és explicable avui per la determinació amb la qual les classes mitjanes cerquen en l'educació processos de diferenciació i distinció social. La importància determinant de la inversió educativa per a les trajectòries professionals, la recerca d'espais socialment homogenis per garantir una socialització en el grup d'iguals no conflictiva o les estratègies d'accedir a major capital cultural i social expliquen també les tendències endogàmiques d'aquestes capes socials. Cal destacar aquí igualment l'efecte que va tenir la generalització de la LOGSE i el model de comprensivitat. L'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys i l'accés als instituts públics d'ensenyament secundari a partir dels 12 anys han estat també raons que han afavorit la concentració en espais que garantissin tant homogeneïtat com continuïtat.

Aquests processos, a més, tenen lloc en un context de règim de quasi-mercat educatiu d'accés a l'escolarització. En efecte, el model espanyol —i el model català— d'accés a l'educació incorpora una notable capacitat d'elecció, la qual sovint va més enllà d'allò que estableix el mateix marc normatiu. La correspondència entre les preferències escolars i l'assignació de plaça és especialment elevada. Així, la planificació educativa i la intervenció pública mostren una capacitat correctora de la segregació escolar gairebé nul·la. En la mesura que el sistema no deixa

pràcticament marge per reconduir les eleccions familiars, tota intervenció que no sigui planificada *ex-ante* difícilment pot corregir processos de segregació escolar.

Finalment, cal no oblidar que els mateixos centres escolars tenen un paper en els processos de segregació escolar. La discriminació activa, la passivitat, la recerca d'exclusivitat o la indiferència són actituds que en un sentit o un altre poden facilitar o no les dinàmiques de segregació. La selecció adversa practicada per part d'alguns centres concertats, tant des del punt de vista econòmic com cultural, és sens dubte una de les causes del no-accés de determinats grups socials a aquesta xarxa. Igualment, alguns centres públics busquen preservar l'estil pedagògic i les bones condicions de treball a través de plantejaments discriminatoris i d'un qüestionable "interès públic". També és denunciabile la passivitat d'alguns claudres de centres segregats que semblen haver "llençat la tovallola" i mostren una absoluta desimplicació del procés educatiu dels seus alumnes. La disposició dels centres escolars, doncs, també pot condicionar tant les dimensions de la segregació com sobretot els seus efectes sobre els resultats educatius.

El coneixement disponible sobre la segregació escolar a Catalunya ens informa, així mateix, d'algunes qüestions que són rellevants a l'hora de plantejar-se com es pot afrontar el fenomen. En primer lloc, sabem que la proporció d'immigració als municipis no és en absolut un factor decisiu que expliqui els índexs de segregació. Així, a Catalunya hi ha municipis amb elevada presència d'immigració que han aconseguit amortir el fenomen de la segregació a partir de polítiques locals actives (reserva de places, política de consens entre centres, zonificació, persecució del frau en el procés d'escolarització, etc.), mentre que altres municipis amb menys immigració són segregadors a causa de la seva passivitat. En segon lloc, la segregació escolar a Catalunya supera àmpliament la segregació residencial. És a dir, les concentracions escolars d'alumnat d'origen immigrant o d'extracció socioeconòmica desafavorida són superiors a la seva representació als barris. Això ens indica que hi ha un marge de la política educativa per corregir el fenomen, i que és falsa la premissa de considerar que la segregació escolar és únicament un reflex de la distribució desigual dels grups socials en el territori. Finalment, també sabem que la segregació escolar és un fenomen específica-

ment local, és a dir, molt variable en funció dels municipis i especialment intens en alguns barris. Aquesta intensitat és superior a qualsevol altra divisió, sigui entre sectors de titularitat o entre districtes o barris. Dit d'una altra manera, les diferències *intra* (centres, municipis, sectors, districtes) són sempre superiors a les diferències *inter*. Aquest fet és especialment significatiu per entendre que la segregació escolar és un fenomen que supera la divisió públic-privat del nostre sistema educatiu. És també una evidència que implica intervencions específiques i intenses en els territoris on el fenomen és més evident, i on cal generar les sinergies i complicitats necessàries per reduir la segregació.

Hi ha un ampli ventall d'intervencions, doncs, per a la política educativa. Aquest document ens proporciona una de les eines més interessants per corregir el caràcter "guetitzat" de moltes escoles, com són les estratègies de les escoles *magnet*. Cal no oblidar, però, que aquestes mesures han de funcionar paral·lelament amb millores en la política de planificació i distribució equilibrada de l'alumnat amb més risc educatiu.

ELECCIÓ ESCOLAR: UN BREU MARC DE REFERÈNCIA

Miquel Àngel Alegre

L'elecció escolar en el seu context

Efectivament, els significats i les implicacions d'allò que s'ha denominat el “quasi-mercat educatiu” es poden abordar de maneres molt diverses. Acostuma a fer-se referència a algunes dimensions clau, ingredients bàsics d'aquest concepte: l'existència d'una xarxa escolar diversificada i en competència; la implementació de sistemes de finançament centrats en la demanda (“els diners segueixen l'estudiant”); la presència del sector privat en la gestió, provisió i avaluació d'una part significativa de l'oferta educativa; la generalització de mecanismes d'autonomia dels centres (públics i privats) en el terreny de la definició del currículum, l'administració dels recursos (entre ells, el professorat), els pressupostos i els sistemes d'admissió d'alumnes, etc. Igual com succeeix en referència a altres camps orientats a la gestió i provisió de béns i serveis de naturalesa pública o semipública (com la sanitat o l'assistència social), val a dir que aquests principis fonamentadors de la introducció de les lògiques de mercat en la definició dels règims escolars prenen, efectivament, la forma de “quasi-mercats”, una forma essencialment híbrida que combina la tendència a la mercantilització amb processos organitzatius de control públic.

A la pràctica són diversos els camins a través dels quals una part ben significativa dels sistemes educatius estatals i subestatals d'arreu del món han tendit a moure's cap a règims de funcionament qualificables de “quasi-mercat”.

Inevitablement, els avenços en la introducció de les lògiques de mercat en el camp educatiu (en el vessant de l'oferta i en el de la demanda) han estat molt desiguals i incerts, sempre depenent del context històric i sociopolític en què han començat a penetrar. En un altre lloc (Alegre i Ferrer, 2010a), hem identificat quatre camins d'articulació bàsics, en absolut excloents els uns dels altres: 1) el finançament públic d'escoles privades; 2) els programes de xec escolar; 3) la diversificació de l'oferta pública i l'autonomia de centre, i 4) la flexibilització de l'assignació escolar per proximitat. En definitiva, val a constatar com, rere aquests avenços en la introducció de les lògiques del quasi-mercat en els règims escolars, trobem com a constant la cerca de contextos que afavoreixin l'ampliació del marge real d'elecció escolar en mans de les famílies, tot confiant en el principi de l'autoregulació com a mecanisme d'ajustament del sistema.

Finalment, en un escenari "ideal" de quasi-mercat, del costat de la demanda s'espera que les famílies competeixin entre elles en igualtat de condicions per inscriure el seu fill en un mercat obert i diferenciat d'escoles possibles, mentre que, des del costat de l'oferta s'espera que els centres competeixin entre ells (també en igualtat de condicions) per oferir una oferta educativa de qualitat, i presentar-se en el mercat amb aquesta oferta, susceptible d'atraure un major nombre d'alumnes, particularment dels alumnes que els aportin majors oportunitats de mantenir i incrementar el seu posicionament en aquest mercat. Tanmateix, la recerca empírica, nacional i internacional no deixa d'aportar evidències que l'obertura de mecanismes de quasi-mercat en l'àmbit educatiu és lluny de generar un escenari com el que s'ha acabat de dibuixar. I això es fa particularment palès quan es para atenció a les bases i als processos de la demanda escolar, és a dir, a les condicions i a les dinàmiques d'elecció de centre per part de les famílies.

Elecció escolar i desigualtats socials. Notes de recerca

A escala internacional

En l'àmbit acadèmic, determinats estudis insisteixen a atribuir tot un conjunt d'efectes beneficiosos, també en el pla de lluita contra la segregació escolar,

a l'obertura del marge real d'elecció de centre per part de les famílies, tant si s'aconsegueix a través de la participació d'escoles privades finançades públicament en la provisió d'educació (Dronkers i Robert, 2008), a través de programes de xec escolar (Clowes, 2008), a través de la promoció de l'autonomia i la diversificació escolar (Wössmann *et al.*, 2007; Milliman *et al.*, 2004) o mitjançant la ruptura amb les polítiques de zonificació (Gorard *et al.*, 2003). La seva premissa central es recolza en la creença que l'aposta per la llibertat real d'elecció amb el temps tendirà a equilibrar les composicions socials dels establiments escolars, sobretot en la mesura en què les famílies, amb independència de la seva situació econòmica i lloc de residència, es trobaran competint en igualtat de condicions per uns mateixos centres (Godwin i Kemerer, 2002). És més, alguns d'aquests autors han afirmat que si els processos de desregulació del sistema d'elecció-admissió escolar no han repercutit en alguns contextos en un decrement dels nivells d'elecció escolar ha estat, justament, perquè les reformes empreses han estat excessivament cautes (Chubb i Moe, 1990 i 1992).

Oposats a aquests plantejaments, no han estat pocs els autors que, centrant els seus estudis en diferents països i en metodologies tant quantitatives com qualitatives, han remarcat el fet que l'obertura d'aquests espais de competència en el procés d'elecció escolar, precisament en la mesura en què s'estableixen a partir de l'obtenció d'un bé escàs, tendeixen a reproduir dinàmiques significatives de segregació i "guetització" escolar (Burgess *et al.*, 2007; Cullen *et al.*, 2005; Gewirtz *et al.*, 1995; Lauder i Hughes, 1999; Waslander i Thrupp, 1995). Molt breument, la tesi subjacent és la següent: les escoles més demandades esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que els centres menys "atractius" (i que sovint presenten proporcions elevades d'alumnat socialment vulnerable i/o immigrant) mantenen una àmplia cartera de places vacants que són ocupades pels estudiants que bé no han aconseguit satisfer els criteris d'accés de les primeres, bé no han sabut assegurar la seva tria d'escola, bé s'incorporen al centre un cop ja s'ha iniciat el curs escolar. En aquest marc, més encara en sistemes de finançament centrats en la demanda, molts centres entren en risc de caure en el que Whitty (1997) denominà "cicles de declivi", espirals que conclouen amb el tancament del centre i que no són sinó conseqüència de les dinàmiques de

segregació a què poden abocar certes polítiques desreguladores dels processos d'elecció-admissió escolar.

Els punts de suport d'aquestes tesis poden ser, i han estat, diversos. Així, alguns dels detractors de la penetració de les lògiques de mercat en els sistemes d'elecció i admissió escolar han marcat l'accent precisament en els efectes segregadors d'aquests segons. D'aquesta manera, s'ha pogut reforçar la hipòtesi que allò que finalment acaba alimentant la segregació social i "ètnica" entre escoles, així com la polarització social del mapa escolar (processos de guetització), és la conjunció entre, d'una banda, la presència d'un ampli marge en mans de les famílies per seleccionar escola i, d'altra banda, un mínim marge en mans dels centres per seleccionar l'alumnat (Maroy, 2008). De fet, aquesta conjunció és una constant en la majoria de sistemes de quasi-mercat: allà on més llibertat d'elecció de centre hi ha més significativa és la proporció de centres amb capacitat legal i reconeguda de fixar, dins uns límits ètics establerts, els seus propis criteris i procediments d'admissió de l'alumnat (si més no, per part dels alumnes). Els centres disposen, així, d'autonomia a l'hora d'aplicar polítiques d'accés de tipus selectiu, tant en el procés ordinari d'admissió com en cas de sobredemanda; una selecció que, més o menys indirectament, fàcilment pot acabar derivant en l'exclusió del procés dels alumnes als quals s'atribueixen menys probabilitats d'aportar rèdits acadèmics al centre, processos que s'han designat com de *cream-skimming* (West, 2006; West *et al.*, 2004; Alegre, Benito i González, 2010; Goldstein i Noden, 2003).² En sengles estudis comparatius entorn dels efectes dels règims escolars sobre els nivells de segregació socioeconòmica i ètnica de diferents països i regions, Alegre i Ferrer (2010a, 2010b) arriben a una conclusió similar: a mesura que en els sistemes educatius augmenta el nombre d'escoles amb capacitat per decidir sobre els seus criteris d'admissió, augmenten també els seus nivells de segregació escolar, i aquest és un efecte que es manté significatiu més enllà del criteri concret d'admissió

.....
 2. I caldria no menystenir aquí la incidència de les pràctiques d'aquelles escoles que, tot i no disposar d'autonomia formal en el camp de l'admissió escolar, desenvolupen estratègies informals i encobertes igualment selectives (per al cas català, vegeu Carbonell i Quintana, 2003).

que les escoles afirmen prioritzar (proximitat, germans al centre, expedient acadèmic de l'alumne, etc.).

Tanmateix, els sentits de la relació entre elecció escolar i segregació han estat directament abordats sense moure's de l'anàlisi del costat de la demanda. Des d'aquesta perspectiva, s'ha emfasitzat el pes que les desigualtats en el capital social, cultural i estratègic de les famílies (desigualtats associades a la seva posició en l'estructura social) tenen en la definició de les seves disposicions i pràctiques de tria escolar (Bourdieu, 1997; Bowe *et al.*, 1994; Reay, 1998). Més concretament, podríem fer referència aquí a les aportacions que demostren com són les famílies de classe mitjana les que acaben traient major profit dels marges oberts a la llibertat d'elecció. I aquí són especialment ressenyables els treballs duts a terme per Stephen Ball i Agnès Van Zanten a les ciutats de Londres i París, respectivament. No en va les seves recerques han influït en altres estudis sobre la qüestió fets en altres ciutats europees com Berlín (Noreisch, 2007), Atenes (Maloutas, 2007) o, a Espanya, Saragossa (Bernal, 2007) i Granada (Olmedo i Santa Cruz, 2008).

De manera molt resumida, tant Ball com Van Zanten conclouen que són els pares més instruïts de classe mitjana els qui principalment surten beneficiats en el camp de l'elecció escolar. Aquest fet s'explica atenent tres conjunts de factors, molt breument: major informació i grau de reflexivitat en el procés de tria, major accés a xarxes socials privilegiades i major capacitat per sufragar determinats costos de l'escolarització en certs centres (matriculació en escoles privades, costos indirectes de transport, activitats complementàries...); aquests factors s'associen, respectivament, al capital cultural, al capital social i al capital econòmic de les famílies. És cert que els dilemes morals que es plantegen a la classe mitjana a Anglaterra i França s'articulen i resolen de manera diversa en tant que interactuen de forma significativa amb unes polítiques i uns valors socials associats a l'elecció de centre força diferent segons el cas. No obstant això, sigui quin sigui el sentit i les implicacions morals de la lògica de filtratge operada, tant Ball com Van Zanten conclouen que allò que principalment motiva aquestes lògiques és la preocupació per la composició social dels centres, pels efectes que aquesta composició pot tenir en les oportunitats educatives dels fills (Ball *et al.*, 1996; Ball, 2003; Van Zanten, 2006 i 2007).

En definitiva, la confluència d'unes lògiques de filtratge i altres en la preocupació per la composició social (socioeconòmica i "ètnica") dels centres, unida a la constatació que són les famílies de classe mitjana les que acostumen a fer-se amb posicions privilegiades en el camp de l'elecció escolar,³ tot plegat no fa sinó reforçar la tesi que situa els sentits de la tria escolar com a causa i conseqüència de determinats processos de segregació escolar.

A Catalunya

Les conclusions d'un estudi recent sobre els dilemes i les estratègies familiars de tria escolar a la ciutat de Barcelona (Alegre *et al.*, 2010) situen punts d'afinitat significatius amb les evidències aportades per les recerques de Ball i Van Zanten en els casos de Londres i París, respectivament. En bona mesura, l'origen d'aquestes correspondències el trobem en el pes de les desigualtats socials que, també a casa nostra, emergeixen en els diferents moments que structuren el conjunt del procés de tria de centre, des de la significació de la tria fins als usos dels canals d'accés a la informació, des de les raons de tria i descart que prioritzen unes famílies i altres fins a les estratègies a través de les quals es tracta d'assegurar el resultat de l'elecció final.

Del conjunt d'anàlisis presentades en la recerca d'Alegre *et al.* (2010), podríem destacar un dels exercicis de síntesi que els autors elaboren per al cas de l'accés a P3. Més concretament, s'elabora aquí una tipologia amb l'objectiu d'agrupar les famílies de la mostra d'acord amb les lògiques d'elecció de centre i es prenen en consideració els factors de descart de centre que prioritzen⁴ el grau d'anticipació de la preocupació per la tria de centre (temps que fa que les famílies han començat a pensar en l'elecció escolar), el grau de coneixement dels criteris de

3. Més encara, aquest perfil de famílies no tan sols es posicionen de manera avantatjada en contextos oberts d'elecció escolar, sinó també en el marc de sistemes on l'elecció està sotmesa a una clara regulació pública (Raveaud i Van Zanten, 2007).

4. A escala general, els factors de descart amb més pes entre el conjunt de famílies són la qualitat del professorat (assenyalat pel 61% de les famílies que accedeixen a P3, i pel 57,8% de les que ho fan a l'ESO), el projecte educatiu (P3 = 59%, ESO = 54%), el perfil d'alumnes de l'escola (P3 = 51%, ESO = 0,3%) i la proximitat (P3 = 49,5%, ESO = 45,7%).

baremació de les sol·licituds de preinscripció i el coneixement de les escoles on s'obté màxima puntuació per proximitat. Els tres perfils familiars resultants d'aquest exercici són els següents:

- Perfil 1 (44% de la mostra). Principalment hi trobem famílies amb un elevat grau d'anticipació de la tria i un elevat coneixement del funcionament dels processos de preinscripció. La major part de famílies d'aquest perfil van començar a pensar en la tria d'escola abans de l'inici del curs i coneixien els criteris de puntuació i les escoles de proximitat abans que s'iniciés el procés de preinscripció. Pel que fa als factors de descart de centre, aquestes famílies comparteixen la preocupació per la composició social de les escoles i per la qualitat del professorat. En termes generals, és el perfil més instruït dels tres, amb un percentatge de famílies universitàries del 46,8%.
- Perfil 2 (39,6% de la mostra). Hi trobem famílies que, majoritàriament, han començat a pensar en la tria d'escola al llarg del curs i han conegut els criteris de puntuació i les escoles de proximitat durant el procés de preinscripció. En relació amb els factors de descart, entre les famílies d'aquest perfil hi predomina la preocupació per la proximitat i pel projecte educatiu dels centres. Es tracta del perfil educativament més heterogeni, hi són majoria les famílies amb estudis postobligatoris (39,5%).
- Perfil 3 (16,3%). En termes generals, es tracta del perfil que presenta lògiques de tria menys informades. Les famílies d'aquest perfil han començat a pensar en la tria d'escola durant el procés de tria i, arribat el moment de la preinscripció, no coneixen del tot ni els criteris de puntuació ni les escoles on s'obté màxima puntuació per proximitat. Al mateix temps, són famílies el principal (i gairebé exclusiu) motiu de descart escolar de les quals és la distància del centre a la llar. Es tracta del perfil menys instruït, hi predominen les famílies amb estudis obligatoris o inferiors (54,9%). Destaca, a més, l'elevada proporció de famílies estrangeres que el componen, per damunt de les procedents de països empobrits (un 48,6% del total).

Basant-se en aquests resultats, els autors de la recerca consideren necessari apostar per una regulació pública del principi de l'elecció escolar que, a banda d'ordenar els procediments administratius que s'han de seguir i garantir l'adequació global entre oferta i demanda, tingui com a prioritat introduir mecanismes adreçats a reduir l'ús desigual en l'exercici d'un principi que hauria d'implicar el conjunt de famílies per igual. En el terreny normatiu, doncs, s'aposta per garantir un marc regulador capaç de generar un escenari en què el conjunt de les famílies tinguin les mateixes opcions reals d'accedir a una diversitat significativa d'escoles; un marc que no obli la necessitat d'incorporar les famílies més desplaçades a les lògiques estratègiques del camp de l'elecció escolar; un marc que prevegi els diferents moments en què es diluciden els processos desiguals de participació en el camp.

COM AFECTA LA COMPOSICIÓ DEL GRUP EL SEU ÈXIT ESCOLAR?

Ferran Ferrer

Sempre ha estat tradicional entre les famílies la preocupació per saber amb quins companys anaven els seus fills i filles. Tant en els entorns més lúdics com en el context estrictament escolar, allò anomenat “les bones o males companyies” ha estat sovint tema de conversa. I no és d’estranyar. L’experiència acumulada sobre els resultats escolars d’infants i joves en funció d’aquesta variable —no sempre controlable i controlada— ha pesat en tot moment en les decisions dels pares i mares a l’hora d’escollir escola. La qüestió que ens ocupa, doncs, és saber si efectivament les relacions que teixeixen els nostres infants i joves amb d’altres condicionen o no el seu èxit escolar, aspecte que la recerca en educació (Burke i Sass, 2011) ha tractat en diverses ocasions. Per fer-ho ens centrarem bàsicament en el context escolar, tant pel que fa a l’aula, en què els alumnes comparteixen —en principi— aprenentatges amb altres alumnes de la seva mateixa edat, com pel que fa a l’escola on estan matriculats (seguint l’anàlisi que fan investigadors com H. Draelants i X. Dumay, 2011).

Un primer interrogant per fer-nos és si totes les variables de composició d’un grup escolar concret afecten per igual els resultats escolars. La diversitat pot ser de diferent mena i, per tant, cal que delimitem bé de què estem parlant. Per exemple, és bo que els alumnes siguin de sexe diferent? Sabem de centres que apliquen els principis de separació de sexes a les aules, i de països que fins i tot separen nois i noies en escoles diferents. Deixant a banda qüestions ideologicoreligioses

que poden tenir un pes important a l'hora de prendre aquesta decisió, el cert és que hi ha països que, fonamentant-se en raons pedagògiques d'èxit, opten per aquest model a les escoles públiques (Pekkarinen, 2005). El cas d'Anglaterra —tot i no ser l'únic— és paradigmàtic, pel fet que una escola pública concreta pugui arribar a prendre aquesta decisió, gràcies a l'autonomia de centre. No obstant això, la recerca acumulada en aquest país respecte d'aquesta qüestió és força concloent: les escoles separades en funció de sexe no obtenen millors resultats que la resta, sempre que rebaixem la influència del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies que assisteixen a aquests tipus d'escoles. És a dir, quan es donen aquestes diferències d'èxit escolar a favor de les escoles separades —que en molts casos no es donen— aquestes s'expliquen especialment no tant pel fet d'estar noies i nois en escoles diferents sinó perquè les famílies que porten els seus fills a aquests tipus d'escoles acostumen a tenir, de mitjana, un nivell socioeconòmic i cultural més elevat que la resta de la població.

Si l'anàlisi la fem en funció de la variable nivell socioeconòmic de les famílies, la recerca ja és menys concloent; és a dir, no hi ha evidències científiques clares que assenyalin que tenint escoles heterogènies a partir d'aquesta variable, l'èxit dels alumnes sigui superior al de les escoles homogènies. Dit això, però, els estudis comparatius a escala internacional ens mostren que països amb escoles més heterogènies que d'altres —des del punt de vista socioeconòmic i cultural— obtenen molts millors resultats de rendiment escolar. Aquest fet ens porta a pensar que és possible superar aquesta dificultat inicial —que trenca amb el que ha estat la pràctica habitual de dècades de segregació escolar d'alumnes per classe social en els nostres sistemes educatius (Brunello i Checchi, 2006)— sense posar en perill uns bons resultats escolars.

Una altra variable de diversitat és, sens dubte, l'origen cultural dels nostres alumnes. Immersos com estem en societats multiculturals, Catalunya es caracteritza per tenir escoles on s'acull una gran varietat d'alumnes d'origen immigrat. La qüestió fonamental respecte d'això és saber si el repartiment desigual d'aquest perfil d'alumnes entre escoles (tant entre el sector públic i privat, com a l'interior d'ambdós sectors) és quelcom que posa en qüestió el seu èxit escolar. Deixant

a banda experiències concretes amb èxit d'escoles amb un alt índex d'alumnes d'origen immigrant, el cert és que la recerca demostra que un percentatge elevat d'alumnes d'origen immigrant a l'aula —que tanmateix prové de famílies amb un baix nivell socioeconòmic i cultural— dificulta l'obtenció de bons resultats. El darrer estudi sobre PISA-2009 dut a terme per la Fundació Jaume Bofill demostra que a Catalunya aquesta elevada concentració d'alumnes d'origen immigrant en determinades escoles perjudica sobretot aquests alumnes, i no tant els alumnes autòctons. Cal dir, però, que l'experiència internacional a través d'aquesta famosa enquesta internacional amb alumnes de quinze anys evidencia un cop i un altre en les seves diverses edicions que el fet que un país tingui un elevat índex d'alumnes d'origen immigrant no comporta automàticament la baixada dels seus resultats en competències bàsiques; això depèn força d'altres factors, entre els quals les polítiques educatives dutes a terme tindran un rol fonamental.

També quan ens referim a la composició de la població escolar que acullen els nostres centres i aules hem de considerar si tenir varietat d'alumnes segons el seu grau de rendiment acadèmic és quelcom que perjudica o beneficia el conjunt dels alumnes. Sobre això s'ha especulat molt amb la famosa pràctica de crear grups “de nivell” en els centres, de tal manera que els alumnes més brillants vagin junts a la mateixa aula, i els que tenen més dificultats vagin amb els seus homònims. La recerca respecte d'aquesta qüestió, tot i algunes discrepàncies puntuals segons l'experiència en algun país concret (vegeu els asiàtics), és força concloent i assenyala el greu perjudici que comporta aquesta pràctica per als alumnes amb més dificultats (VanderHart, 2006). Els estudis assenyalen que el fet de no tenir alumnes de rendiment alt a les aules fa disminuir notablement les expectatives d'aquests alumnes amb dificultats, tant com a grup com individualment. Pel que fa als grups de nivell de rendiment més alt, la recerca no és concloent respecte al fet que obtinguin resultats millors, i dóna resultats ambivalents segons contextos escolars i països. Així doncs, i seguint les anàlisis fetes també pel darrer informe de la Fundació Jaume Bofill sobre PISA-2009, sembla evident que l'aplicació d'aquesta mesura a “totes les matèries del currículum” no comporta beneficis i sí perjudicis. El denominat “efecte company” actua de manera força perjudicial sobre els més dèbils des del punt de vista escolar i té escassa incidència sobre

el grup amb un nivell de competències més alt (Nusche, 2009; Suchaut, 2007; OCDE, 2008; Hanushek i Wössmann, 2006).

Cal dir, però, que fins al moment hem analitzat les relacions entre composició del grup escolar dels alumnes i èxit escolar com si aquesta darrera variable només tingués relació amb l'obtenció d'alt rendiment en les matèries més instructives del currículum. No obstant això, cal tenir molt present que la funció dels centres escolars inclou també un model de formació ciutadana (que es dóna al llarg de totes les matèries i espais escolars) que passa per promocionar un seguit de valors que difícilment es poden aconseguir separant els nostres alumnes per sexe, llengua, classe social, nivell acadèmic o origen cultural. És quelcom que sempre han volgut recordar els defensors d'un model d'escola inclusiva: com podem promoure una societat cohesionada i inclusiva de la seva diversitat si les escoles no incorporen en les seves pràctiques pedagògiques reals el principi de la inclusivitat? (Acedo, Ferrer i Pàmies, 2009). I això només es pot fer tenint escoles realment inclusives al nostre país i treballant contra les desigualtats (Dubet, 2009).

Però més enllà d'aquestes variables que hem analitzat cal considerar el rol que tenen els docents a l'hora de gestionar aquesta diversitat, que ja hem vist que pot tenir un efecte força positiu. Tenir aquesta diversitat amb professorat no capacitat per gestionar-la adequadament pot portar a la conclusió errònia que els mals resultats dels alumnes són deguts a la composició del grup i no a la manca de competència pedagògica del docent (McKinsey i Company, 2007; Altinok i Kingdon, 2009). És per aquest motiu que en els darrers temps adquireixen cada cop més força els plantejaments pedagògics vinculats als principis de la personalització de l'educació (Suchaut, 2009). Així doncs, des d'aquesta perspectiva es parteix del principi que tot alumne té capacitat d'aprenentatge (encara que amb diferents nivells d'assoliment) i que cal trobar les vies per aconseguir que tothom pugui desplegar al màxim les seves capacitats. El treball centrat en l'aprenentatge col·laboratiu entre alumnes amb nivells competencials diversos, aules i espais d'aprenentatge flexibles dins l'estructura de l'escola, treball en equip per part de diversos professors a l'aula, integració de les TIC en l'aprenentatge com a eina d'innovació (tant per la col·laboració com per la individualització) són iniciatives,

entre altres, que han demostrat la seva eficàcia i eficiència a l'hora de gestionar de manera òptima aquesta heterogeneïtat dels nostres centres escolars i aules.

Finalment, podem assenyalar que aquesta diversitat del grup pot tenir “mides” diferents, fet que pot comportar la gestió més o menys fàcil del grup. Així, tenir en una aula el 70% d'alumnes que parlen a casa una llengua diferent del català o castellà a Catalunya comporta abordar —des del punt de vista pedagògic— una situació més complexa que si aquest valor és del 30%; més encara quan aquesta circumstància es produeix en l'etapa infantil o a l'inici de la primària, en què els aprenentatges (o preaprenentatges) de la lectura i escriptura constitueixen els eixos fonamentals del projecte formatiu de qualsevol escola. Així doncs, i per concloure, podem afirmar que la recerca educativa ens indica que la diversitat a les aules és quelcom desitjable, tant des del punt de vista de l'èxit escolar (en el seu vessant més instructiu) com de la formació en valors, conductes i actituds davant el món que viuen; que per obtenir bons resultats en ambdós àmbits es necessita professorat ben preparat pedagògicament per afrontar aquest nou repte, i que és quelcom desitjable preservar aquesta diversitat dins de certs límits amb l'objectiu de fer viable l'èxit escolar per a tothom, punt bàsic inherent al principi d'educació de qualitat per a tothom. En aquest darrer punt —així com en els aspectes relatius a la formació inicial i permanent del professorat— el rol de l'Administració pública s'ha vist sempre com a fonamental per orientar-los adequadament, tal com la recerca comparada internacional ens ha mostrat en repetides ocasions.

3 El programa de les escoles *magnet* als Estats Units

En aquest bloc es presenta el programa d'escoles *magnet* aplicat als Estats Units, i s'expliquen les particularitats del model nord-americà tant pel que fa al seu context d'emergència com a les seves característiques i trets d'identitat. Així mateix, es presenten els principals resultats de les escoles *magnet* i alguns dels reptes a què s'enfronten en l'actualitat. El bloc conclou presentant els principals aprenentatges que ens ofereix l'experiència americana i que han de servir de punt de partida per a la seva implementació en el context català.

ORIGEN DE LES ESCOLES *MAGNET*: QUAN APAREIXEN, COM I PER QUÈ

Les escoles *magnet* es van crear als anys setanta als Estats Units amb l'objectiu de combatre la segregació racial que hi havia a les escoles públiques i augmentar el compromís voluntari d'alumnes, famílies i professorat envers una escola que oferís oportunitats per a tothom. Es tractava d'augmentar la diversitat de la composició escolar sense emprar polítiques d'imposició i/o coerció de la població, tals com les conegudes polítiques de *busing*.⁵ La clau per aconseguir-ho, doncs, era

.....
 5. Les polítiques de *busing*, aplicades durant els anys setanta i vuitanta, consistien en l'assignació i el transport obligatori dels estudiants a determinades escoles amb l'objectiu de disminuir els nivells de segregació racials existents. L'obligatorietat associada a aquesta política va generar moltes críti-

proveir d'una oferta escolar prou atractiva i distintiva per convèncer els alumnes i les famílies d'anar-hi voluntàriament.

Els dos principis complementaris que van guiar la creació de les escoles *magnet* foren la desegregació i la llibertat d'elecció. Dos principis que tenen un significat molt particular en el context nord-americà.

D'una banda, cal tenir en compte que si bé l'educació segregada per raça es va abolir formalment el 1954, a la pràctica es va mantenir intacta durant dècades. Conseqüentment, negres i blancs continuaven estudiant en escoles diferents que, alhora, presentaven graus de qualitat molt diferents. Davant d'aquesta situació, als anys setanta el Tribunal Suprem dels Estats Units, juntament amb els tribunals federals, va començar a emetre lleis per acabar amb l'educació segregada racialment. I les escoles *magnet* es van erigir com una via privilegiada per respondre a les ordres dels tribunals. De fet, gairebé totes aquestes escoles es van dissenyar com a part d'un pla d'abolició de la segregació racial, finançat a través de les ordres dels tribunals i dels fons especials per a aquesta finalitat.⁶

D'altra banda, cal assenyalar que tradicionalment l'elecció d'escola als Estats Units ha estat molt limitada. Dins el sector públic s'ha concentrat en escoles molt especialitzades i en un petit sector d'escoles de formació professional per a estudiants que no volien anar a la universitat. Dins el sector privat s'ha traduït en un escàs 10% del total dels estudiants, la majoria dels quals tria aquestes

.....

ques per part de les famílies que no acceptaven haver d'escolaritzar els seus fills en escoles sovint molt allunyades del seu lloc de residència quan hi havia places disponibles en centres educatius propers. És més, el *busing* forçat va provocar la "fugida" de les famílies blanques de classe mitjana de les escoles públiques. És per això que des de mitjan anys vuitanta aquesta política va entrar en un declivi progressiu i a principis dels noranta gairebé tots els districtes escolars l'havien eliminat.

6. El 1972, el govern federal va establir l'*Emergency School Aid Act* (ESAA) per donar suport als districtes escolars en la lluita contra la segregació. Durant els anys setanta bona part del programa d'escoles *magnet* es va finançar amb aquest fons.

escoles per motius religiosos.⁷ És més, l'elecció d'escola pública als Estats Units ha estat històricament molt connectada amb l'abolició de la segregació racial. Tal com assenyala Gary Orfield en la seva ponència, l'elecció d'escola a gran escala va formar part per primera vegada de l'educació americana als anys seixanta, quan disset estats del sud van adoptar plans "de llibertat d'elecció" amb l'esperança d'evitar l'abolició de la segregació racial obligatòria. No obstant això, en les dècades següents, i sobretot a partir dels anys vuitanta, la lògica d'elecció de centre es va estendre com una taca d'oli per tot el país, basant-se en els arguments de llibertat, individualitat i competició tan arrelats en la mentalitat nord-americana.

La combinació d'aquests dos principis, doncs, va ser crucial per generar un ampli suport polític i social de les escoles *magnet*, que van ser emparades de manera majoritària per postures progressistes i conservadores. Uns n'emfatitzaven el valor com a mesura integradora i el compromís amb objectius comunitaris en pro de la diversitat; altres en lloaven les virtuts associades a la llibertat d'elecció i, per tant, el compromís que tenien amb les decisions i objectius individuals, i ambdós reconeixien els beneficis de la innovació que representava aquest model escolar. Efectivament, com s'explicarà en l'apartat següent, la innovació escolar és la base sobre la qual es pretén promoure simultàniament la diversitat i l'elecció escolar.

L'alt suport polític i social que han rebut les escoles *magnet* s'ha traduït en una expansió progressiva d'aquest model escolar per tot el país.⁸ Del 1982 al 1991 el nombre d'escoles *magnet* es va doblar, de manera que es va passar de 1.091 a 2.433. El curs 2001-2002 més de tres mil cent escoles *magnet* estaven en funcionament en dos-cents trenta districtes escolars. I segons les darreres dades

.....
7. Cal destacar, a més, que les escoles privades religioses no reben cap tipus de finançament públic o només una molt petita part del seu pressupost.

8. Cal tenir en compte que el sistema educatiu nord-americà és altament descentralitzat, amb la qual cosa els cinquanta estats del país i els més de quinze mil districtes escolars gaudeixen d'una alta autonomia en la definició i l'aplicació de la política educativa. La majoria d'escoles *magnet* s'han aplicat a escala municipal (*school districts*), fet que explica la gran diversitat que hi ha entre elles.

disponibles, el 2008 hi havia més de cinc mil escoles *magnet* a tot el país que escolaritzaven més de dos milions d'estudiants (US Department of Education, 2004 i 2008).

TRETS DISTINTIUS I CARACTERÍSTIQUES DE LES ESCOLES *MAGNET*

Les escoles *magnet* són escoles públiques tant de primària com de secundària (*elementary, middle i high school*, en la terminologia nord-americana) que es caracteritzen per una forta especialització curricular i/o pedagògica.⁹ Aquesta especialització és el que dóna identitat al centre i el que pretén garantir-ne l'atractiu, el magnetisme i la demanda per part de sectors socialment diversos de població. L'objectiu principal de l'especialització curricular, seguint la lògica d'integració que hi ha en l'origen de les escoles *magnet*, és atreure els estudiants blancs de classe mitjana cap a escoles segregades, composades bàsicament per alumnat negre de baix estatus socioeconòmic i cultural. La innovació curricular i pedagògica es converteix, doncs, en l'incentiu per atreure les famílies cap a l'escola.

Aquesta proposta d'innovació i especialització es porta a terme a partir dels partenariats amb la comunitat —famílies, universitats, empreses, organitzacions no governamentals, etc.—; són especialment interessants els convenis amb entitats especialitzades, ja sigui de l'àmbit públic o privat. És a dir, quan les escoles públiques —tant si són escoles existents que es volen reconvertir com si són escoles de nova creació— volen iniciar un projecte *magnet* el primer que

.....
9. Aquesta proposta d'especialització es pot configurar a partir d'una doble modalitat. D'una banda, hi ha les anomenades "escoles *magnet* globals", en què la proposta de renovació pedagògica i curricular afecta el conjunt de l'escola i, d'altra banda, hi ha les conegudes "escoles dins d'una escola", en la mesura que el programa *magnet* no afecta el conjunt del centre sinó només un grup d'alumnes dins d'aquest centre. És a dir, en aquesta segona modalitat, un grup d'alumnes de l'escola segueix un programa especial amb una especialització temàtica, mentre que la resta segueixen una educació regular no temàtica. La majoria d'analistes recomanen l'aplicació d'escoles *magnet* globals per evitar, entre altres qüestions, l'estratificació dins del mateix centre escolar.

han de fer és definir la seva proposta d'especialització curricular i, per a això, té un paper central l'establiment d'acords amb entitats de la comunitat, com ara museus, centres de recerca, escoles de música o idiomes, entre molts altres.

A mode d'exemples: al districte escolar Hot Springs d'Arkansas hi ha una escola *magnet* anomenada Explorer School que, a través del seu conveni amb la NASA, ofereix educació especialitzada en temes aeroespacials i ambientals; així mateix, el districte escolar de Hamilton, Tennessee, disposa de dues escoles *magnet* que són "escoles museu", és a dir, gràcies al treball col·laboratiu amb els museus locals aconseguixen integrar els continguts de les exposicions d'art, ciència o història a la seva proposta curricular; finalment a Duval County, un dels districtes escolars de Florida que disposa de més escoles *magnet*, trobem per exemple una *high school* anomenada Frank H. Peterson Academy of Technology, que s'encarrega de preparar els seus estudiants per entrar a la universitat. Aquesta escola gaudeix d'un fort suport de les empreses locals, la qual cosa li permet oferir especialització en formació industrial (US Department of Education, 2004 i 2008). I com aquests exemples, n'hi ha milers de diferents en tot el territori nord-americà.

Així mateix, el fet de centrar-se en un tema específic com a *leiv motive* promou la majoria de factors associats amb les escoles efectives, tals com lideratge, innovació, coherència curricular, major participació familiar i més implicació dels estudiants (US Department of Education, 2004), factors que, com mostren totes les recerques internacionals, contribueixen clarament a garantir l'èxit escolar dels estudiants (Hargreaves, 1995).

Els **trets distintius** de les escoles *magnet* són els següents:

- *Especificitat*. Es tracta d'escoles que, com s'ha assenyalat anteriorment, han d'oferir un programa curricular específic i distintiu. És a dir, han de ser capaces d'oferir alguna cosa que les altres escoles no ofereixen, basant-se en la seva aliança amb diferents agents de la comunitat. Les àrees d'especialitat de les escoles *magnet* aplicades als Estats Units inclouen arts, ciència, tecnologia o idiomes, entre molts altres, la qual cosa representa

una aposta clara per la innovació, tant en termes pedagògics, com organitzatius i curriculars.

- *Integració.* Es tracta d'escoles que han d'estar obertes a tothom i consegüentment han de garantir criteris justos d'accés. Establir sistemes d'accés basats en la sort, en la loteria, i no en proves de selecció és l'única manera de garantir aquest principi. Tot i això, cal tenir en compte que en els darrers anys algunes escoles *magnet* han introduït criteris d'admissió selectius, tals com exàmens i proves de nivell. Aquests criteris han estat criticats pels analistes (Frankenberg i Siegel-Hawley, 2008), que els consideren un mecanisme que trenca clarament amb la lògica fundacional de les escoles *magnet* i que atempta contra la seva vocació integradora, d'escola per a tothom.
- *Diversitat.* Les escoles *magnet* han de tenir un objectiu explícit envers la diversitat i una proposta per fer possible aquest objectiu. Generalment, la reserva de places ha estat el mecanisme emprat per garantir aquest principi. Tot i això, cal tenir en compte que si bé originalment l'Oficina Federal de Drets Civils dels Estats Units va establir uns estàndards racials per a les escoles —és a dir, la inscripció a les escoles *magnet* havia de garantir percentatges similars d'alumnat de diferent origen racial—, recentment el Tribunal Suprem ha prohibit la reserva de places per a estudiants basant-se en la raça o ètnia. Això ha provocat que avui en dia no totes les escoles *magnet* mantinguin els objectius d'abolició de la segregació i que, per tant, disminueixin els seus nivells de diversitat. Alguns autors (Orfield, Frankenberg i Garces, 2008) afirmen que aquest canvi ha tingut importants implicacions per a l'èxit del concepte *magnet* mateix, basat precisament en els beneficis socials i acadèmics que comporta l'heterogeneïtat per a tots els estudiants.
- *Compromís del professorat i autonomia.* Per fer possible l'especialització curricular i/o pedagògica de les escoles *magnet* és imprescindible un equip de professionals que cregui en la proposta i que es comprometi a portar-la a terme. Aquest fet implica, d'una banda, aplicar programes de formació

adequada per tal que el professorat pugui portar a terme la proposta i, de l'altra, una alta autonomia de selecció i contractació del professorat. És a dir, les escoles *magnet* disposen d'un alt marge per seleccionar el professorat que es consideri més adient per tirar endavant la proposta d'innovació pedagògica i curricular. És més, aquestes escoles disposen de més autonomia que la resta, tant en termes organitzatius com curriculars, la qual cosa es tradueix, per exemple, en un increment de temps per a planificació i coordinació, en una extensió de l'horari lectiu si es considera necessari o en una variació dels temps dedicats a les diferents matèries —sempre complint els requisits curriculars mínims nacionals. Tal com assenyala el Departament d'Educació dels Estats Units: “moltes escoles sofreixen d'una tradició que aïlla el professorat en els murs de la seva classe i que genera poc temps per treballar i aprendre amb els altres. Els programes *magnet* d'èxit ajuden les escoles a trencar amb aquesta tradició i a eliminar aquestes barreres” (US Department of Education, 2004: 25).

- *Informació.* Els esforços d'informació són crucials per tal que totes les famílies puguin conèixer l'oferta i el valor afegit de les escoles *magnet*. És sabut que la desigualtat en les fonts i la qualitat de la informació és, alhora, una font potent de desigualtat educativa. En aquest sentit, cal que les escoles *magnet* i els districtes escolars en què estan localitzades dissenyin plans de disseminació que permetin fer arribar la informació a famílies i estudiants de tots els orígens ètnics, socioeconòmics i geogràfics. Són especialment significatius els esforços per trencar les barreres lingüístiques que es puguin convertir en un impediment per conèixer l'oferta i les particularitats de les escoles *magnet*. Donades les particularitats del sistema americà, aquesta voluntat d'informació es tradueix sovint en sofisticats plans de màrqueting escolar que inclouen, entre altres, catàlegs amb informació detallada de les escoles *magnet*, vídeos informatius, anuncis en premsa i altres mitjans o trobades amb famílies.
- *Transport públic gratuït.* Les escoles *magnet* no estan inscrites en zones escolars determinades. És a dir, mentre la resta d'escoles públiques tenen

assignada una zona de referència, les escoles *magnet* poden rebre estudiants de qualsevol zona del districte. Aquesta mesura s'entén com un mecanisme per trencar els patrons de segregació residencial que sovint s'amaguen sota la segregació escolar i assegurar, per tant, una població escolar racialment i socialment diversa. Donada aquesta particularitat, el transport escolar públic i gratuït es presenta com una eina fonamental per fer possible que qualsevol estudiant, independentment del barri de residència i l'origen social, pugui accedir a l'escola *magnet* que ha triat i, per tant, es puguin fer efectius els principis de desegregació i lliure elecció que originen aquest tipus d'escoles.

- *Avaluació i millora*. Per tal de garantir l'eficiència i la rellevància de les escoles *magnet* es dóna una importància central a la seva avaluació i, conseqüentment, a la disposició de dades que serveixin de guia. En última instància, la recol·lecció de dades per a propòsits avaluadors s'entén com una eina fonamental per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge. Amb aquest objectiu, tots els districtes que reben fons del Programa d'assistència a les escoles *magnet* (MSAP, de l'anglès *Magnet Schools Assistance Program*)¹⁰ han de fer informes regulars de seguiment i resultats de les seves escoles; així mateix, molts districtes escolars disposen d'oficines centrals d'avaluació que assegurin la recol·lecció de dades com a prioritat.¹¹

En definitiva, les **dues idees força** que comparteixen totes les escoles *magnet* són les següents:

.....

10. El finançament de les escoles *magnet* prové de múltiples fonts. D'una banda, disposen de fons públics a escala local, estatal i federal, específicament del MSAP; d'altra banda, reben fons privats de múltiples agents, que poden ser des de fundacions, fins a empreses, passant per les mateixes famílies que fan donacions d'equipaments i fons. La possibilitat que ens privats intervinguin en el finançament de les escoles és un element molt característic del sistema educatiu americà. És més, la competència entre les escoles per aconseguir fons s'entén com un incentiu per introduir millores al sistema educatiu.

11. Vegeu el programa detallat d'avaluació de les escoles *magnet* a: <http://www.evaluationtoolkit.org/>

- *Innovació educativa per garantir l'excel·lència i l'equitat.* Efectivament, la innovació educativa basada en una cultura d'alta qualitat de la docència i en una proposta educativa integrada i coherent és la base per garantir els millors resultats acadèmics de tots els estudiants.
- *Visió comunitària i coresponsabilitat.* Sens dubte, el treball en equip, les aliances entre professorat, famílies, alumnat i comunitat són la base per dissenyar un projecte educatiu compartit en què tots són coresponsables del seu desenvolupament i del seu èxit.

IMPACTE DE LES ESCOLES *MAGNET*

La recerca sobre els impactes educatius de les escoles *magnet* s'ha centrat fonamentalment en dos camps d'estudi: la integració escolar i els resultats d'aprenentatge.¹²

Des del punt de vista de la **integració**, la majoria de recerques coincideixen a assenyalar que el fet que les escoles *magnet* hagin estat dissenyades amb objectius explícits de desegregació i que hagin aplicat mecanismes per a tal fi (criteris justos d'accés, transport gratuït, importants esforços d'informació, etc.) ha tingut resultats positius pel que fa a la diversitat de la composició social de l'alumnat. És més, els estudis desenvolupats en aquest camp han demostrat que la composició social heterogènia d'aquestes escoles no només contribueix a millorar els resultats acadèmics de tots els estudiants (independentment del seu origen socioeconòmic, ètnic i cultural), sinó que alhora representa un guany important pel que fa a la "socialització per la diversitat". És a dir, els nens i joves que aprenen a conviure amb la diferència en l'àmbit escolar traslladen aquest aprenentatge a la resta dels seus entorns vitals i, per tant, tenen més capacitat per viure i treballar en entorns socialment i racialment diversos (Wells i Crain,

.....
12. Cal tenir en compte que la majoria d'avaluacions sobre les escoles *magnet* es van desenvolupar durant els anys vuitanta i noranta i que, tal com assenyalen Frankenberg i Siegel-Hawley (2008), en els darrers anys hi ha hagut relativament poques recerques sobre aquest tema.

1994; Braddock i González, 2010; Orfield, 2011). Aquest és, sens dubte, un aprenentatge central que ens ofereix l'experiència de les escoles *magnet*. En societats creixentment multiètniques com la nostra és fonamental que els seus membres aprenguin a viure i a convida en la diversitat. I per a aquesta finalitat és crucial gaudir de l'oportunitat d'estudiar en escoles socialment i culturalment diverses.

Des del punt de vista dels **resultats acadèmics**, la majoria d'estudis coincideixen a assenyalar els beneficis que representen les escoles *magnet* en aquest sentit. Nombroses recerques han demostrat que les escoles *magnet* tendeixen a generar millors resultats acadèmics que la resta d'escoles públiques i privades del seu entorn i que els seus estudiants mostren resultats superiors a la mitjana dels seus districtes escolars de referència (Blank i altres 1983; Blank, 1989; Crain, 1992; Gamoran, 1996; Bifulco, Cobb i Bell, 2008)¹³. Aquests resultats són, sens dubte, l'efecte d'un model escolar basat en la cerca de l'excel·lència acadèmica per a tothom; un model que parteix de la forta identificació de tots els seus membres (alumnat, famílies i professorat) amb el projecte escolar; un model que posa la innovació al servei de les necessitats d'aprenentatge de tots els estudiants.

Així mateix, les diverses avaluacions realitzades han identificat efectes positius de les escoles *magnet* en aspectes tals com la millora en les relacions entre estudiants i professorat (Metz, 1986), l'increment de la participació familiar en la vida escolar (Bauch i Goldring, 1998) o la disminució de l'abandonament escolar (Frankenberg i Siegel-Hawley, 2008).

Els resultats de la recerca en aquest camp, doncs, apunten a la capacitat de les escoles *magnet* per abordar alguns dels aspectes que més preocupació generen avui en dia entre la comunitat educativa internacional, tals com els resultats

.....
13. En tot cas, alguns analistes han assenyalat l'existència d'un possible biaix en aquests resultats. Segons autors com Ballu, Goldring i Liu (2006) les diferències de rendiment entre les escoles *magnet* i la resta d'escoles públiques no s'explicarien pel seu model pedagògic, organitzatiu o curricular, sinó pel coneixement previ (*background*) familiar de l'alumnat que assisteix a aquestes escoles i, en particular, per la seva major motivació i organització envers l'escolarització i l'aprenentatge dels fills.

acadèmics dels estudiants, la participació de les famílies a l'escola o l'abandonament escolar prematur.

EVOLUCIÓ DE LES ESCOLES *MAGNET* I REPTES ACTUALS

Avui en dia les escoles *magnet* continuen tenint un paper central en el panorama educatiu nord-americà, ja que escolaritzen una gran part de l'alumnat de la xarxa pública. No obstant això, cal apuntar alguns canvis recents en la seva evolució que generen reptes importants en el seu significat, característiques i impactes potencials.

El canvi d'objectius de les escoles *magnet*

Tot i que les escoles *magnet* es van crear amb l'objectiu explícit de lluitar contra la segregació escolar, des dels anys noranta hi ha hagut una sèrie de canvis en el panorama educatiu nord-americà que han dificultat d'aplicació dels mecanismes idonis per garantir aquest objectiu.

D'una banda, des del 1991, el Tribunal Suprem dels Estats Units va començar a autoritzar la finalització dels plans d'abolició de la segregació, fet que va concloure amb la prohibició de la reserva de places el 2007. D'altra banda, la demanda creixent cap a aquest model escolar, juntament amb una ideologia ascendent en pro del rendiment de comptes, l'avaluació i la llibertat d'elecció, va legitimar la introducció de mecanismes d'accés selectius a les escoles *magnet*. Tal com assenyala Gary Orfield en la seva ponència:

“A mesura que els tribunals [constitucionals] es van anar retirant, l'objectiu d'abolició de la segregació es va anar esborrant i van començar a dominar en la política estatal i federal els sistemes de responsabilitat basats en els tests, les coses van canviar (...). Els interessos en els màxims resultats, la gran popularitat de l'elecció d'escola i la retirada de l'objectiu d'abolició

de la segregació fan el paisatge educatiu d'avui molt diferent del que va originar les escoles *magnet*.” (Orfield, 2011)

La conseqüència d'aquests canvis és que avui en dia es troba molta més diversitat entre les escoles *magnet*, tant pel que fa als seus objectius com pel que fa als seus mecanismes de funcionament. És més, el que és més preocupant és que s'ha produït una disminució substancial de la diversitat socioeconòmica i racial que hi ha a les escoles *magnet*, fet que n'ha limitat la capacitat per lluitar contra la segregació escolar (Steele i Eaton, 1996; Christenson i altres, 2003). Mantenir criteris justos d'accés i garantir la reserva de places per a l'alumnat amb més dificultat és, doncs, un requisit imprescindible per tal que les escoles *magnet* puguin aconseguir els seus objectius.

La introducció d'un nou model escolar: les escoles *charter*

El 1991 es va introduir un nou model d'escola dins el sistema públic nord-americà que ha suposat un fort desafiament per a les escoles *magnet*. Ens referim a les conegudes escoles *charter*. Es tracta d'escoles amb una gran autonomia dins del programa escolar, ja que no estan subjectes a algunes de les normes, reglaments i estatuts que s'apliquen a altres escoles públiques a canvi d'algun tipus de rendició de comptes per produir certs resultats. De la mateixa manera que les escoles *magnet*, aquestes escoles van néixer amb l'objectiu de fer possible l'elecció i la innovació dins l'escola pública. Ara bé, a diferència de les *magnet*, les escoles *charter* mai no han tingut cap objectiu vinculat amb la desegregació o la integració. Ans al contrari, sovint han actuat com una eina de resegregació (Frankenberg i Siegel-Hawley, 2008), precisament perquè no disposen de cap mecanisme per fer efectiva la diversitat a les escoles. A diferència de les escoles *magnet*, les escoles *charter* no estan sota el control de les autoritats locals (tot i que reben fons públics), no ofereixen transport gratuït i apliquen criteris selectius d'accés. Així mateix, no estan obligades a oferir un currículum especial.

La presència d'aquest nou model d'escola ha tingut efectes importants sobre la demanda d'escoles *magnet*, alhora que ha generat una baixada dels índexs d'integració escolar en molts districtes escolars americans. De fet, la majoria de districtes *magnet* amb presència d'escoles *charter* presenten un percentatge menor d'estudiants blancs a les seves escoles, la qual cosa indica que hi ha un efecte fugida de les classes mitjanes blanques cap a les escoles *charter*. Efectivament, les anàlisis sobre la composició escolar d'ambdós tipus d'escoles mostren clarament que les escoles *charter* tendeixen a concentrar l'alumnat de major estatus socioeconòmic i cultural (Frankenberg i Siegel-Hawley, 2008).

L'experiència de les escoles *charter*, doncs, alerta sobre els perills de polítiques d'elecció d'escola que no estiguin vinculades a objectius i mecanismes d'integració, i posa en evidència que l'elecció escolar, per si mateixa, pot ser tant una eina d'equitat com una eina de segregació.

APRENTATGES DERIVATS DE L'EXPERIÈNCIA DE LES ESCOLES *MAGNET* DELS ESTATS UNITS

L'experiència de les escoles *magnet* dels Estats Units ofereix claus importants per abordar els reptes de la integració escolar al segle XXI. Així mateix, mostra els potencials d'una política educativa i/o una experiència escolar que aborda simultàniament tres qüestions tan centrals com la segregació escolar, la llibertat d'elecció i la qualitat i innovació educativa.

Els aprenentatges principals d'aquesta experiència són els següents:

- *És fonamental que les escoles magnet es dissenyin i s'apliquin a partir d'objectius i mecanismes vinculats amb la lluita contra la segregació. Només les escoles magnet que tinguin una vocació explícitament integradora i que s'acompanyin dels mecanismes per fer possible aquesta integració (reserva de places, programes d'informació i comunicació, etc.) garantiran*

una composició social heterogènia i, per tant, contribuïran a disminuir la segregació escolar.

- *És fonamental que les polítiques d'elecció d'escola es combinin amb polítiques d'integració escolar.* Si la llibertat d'elecció d'escola no es vincula amb polítiques en pro de la integració escolar el perill més imminent és precisament la resegregació, en la mesura que només les famílies amb més capital econòmic, social i cultural podran triar les escoles que desitgen per als seus fills.
- *És fonamental definir un projecte educatiu innovador i de qualitat que sigui capaç d'implicar tota la comunitat educativa en el seu desenvolupament.* Només les escoles que disposin d'un projecte educatiu capaç de vertebrar de manera coherent el dia a dia dels seus membres aconseguiran la implicació necessària de professorat, alumnat i famílies per fer possible l'èxit educatiu. En el desenvolupament d'aquest projecte és central el lideratge educatiu, la formació dels professionals de l'educació i la coresponsabilitat de diferents agents.

En definitiva, tornem als orígens. Només en la mesura que les escoles *magnet* garanteixin l'aplicació simultània dels seus tres principis fundadors aconseguiran l'èxit en la seva aplicació: **desegregació, elecció i innovació.**

“De l'experiència americana, en podem extreure diverses lliçons importants. En primer lloc, l'elecció d'escola no produeix una diversitat duradora i substancial si no es fa a partir d'unes normes fonamentals del sistema d'elecció. La tendència natural de l'elecció no regulada és l'estratificació. En segon lloc, les escoles que es prefereixen són les que ofereixen opcions educatives valuoses i les que requereixen un esforç seriós per crear-se i mantenir-se. Crear una escola *magnet* creïble i efectiva requereix una inversió econòmica i un lideratge educatiu per tal d'escollir un tema atractiu, aconseguir una persona que vulgui i pugui implementar-lo, equipar l'escola de manera adient i avaluar la seva oferta en el mercat, etc. És millor començar a poc a

poc i crear escoles *magnet* fortes que córrer, invertir massa poc i devaluar la idea anomenant qualsevol escola amb un mínim d'oferta 'escola *magnet*'. En tercer lloc, les escoles *magnet* han de seleccionar activament i inscriure alumnes que assegurin la diversitat per tal de poder oferir una garantia contra la resegregació. En quart lloc, no han de fer proves d'admissió, especialment proves clarament vinculades amb l'estatus de la família, sinó fer l'assignació per sorteig entre els alumnes interessats dins de la diversitat de categories. En cinquè lloc, el transport gratuït i la informació adient als pares són essencials per a l'equitat dins de les escoles.

Les escoles *magnet* no són la panacea. No són prou poderoses per eliminar les desigualtats que els alumnes porten de casa seva i de les seves comunitats, però sí que marquen la diferència. Els temes racials no desapareixen però aquestes escoles creen les condicions positives per poder-los canviar. Anomenar una escola '*magnet*' no és suficient, és necessari treballar dur durant molt de temps per fer-la realitat." (Orfield, 2011)

4 El programa d'escoles *magnet* a Catalunya

En aquest bloc es recullen les principals idees, propostes i debats sorgits del seminari que origina aquesta publicació: *L'excel·lència al servei de l'equitat: una proposta de programa d'escoles magnet a Catalunya*. El bloc s'estructura en quatre apartats. En el primer apartat es presenten breument els reptes als quals vol donar resposta el programa d'escoles *magnet*. En el segon apartat es recullen les principals amenaces i oportunitats derivades de l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya. El tercer apartat se centra en els requisits que s'haurien de considerar per iniciar un programa d'aquestes característiques. Finalment, els apartats quatre, cinc i sis se centren en alguns reptes específics vinculats respectivament amb el procés d'implementació del programa, la gestió de la demanda educativa i l'autonomia escolar.

ELS REPTES A QUÈ VOL DONAR RESPOSTA UN PROGRAMA D'ESCOLES MAGNET

Tal com s'ha assenyalat en el marc contextual d'aquesta publicació, l'heterogeneïtat en la composició social de l'alumnat és una variable clau per garantir l'èxit escolar de tots els infants. La situació de segregació i estigmatització en què es troben nombroses escoles del nostre país representa un greu risc per avançar cap a l'excel·lència del nostre sistema educatiu, i alhora genera riscos importants en termes d'equitat, cohesió social i desenvolupament socioeconòmic nacional.

La composició social dels centres és, alhora, una poderosa variable per explicar les lògiques de tria de centre per part de les famílies. Les escoles més segregades i que, per tant, concentren un major percentatge d'alumnat estranger són les menys desitjades per la població autòctona, amb la qual cosa es creen “diferents circuits d'escolarització” per a diferents “perfils de població”. Ens trobem davant un cercle viciós. La concentració d'alumnat socialment desafavorit en determinades escoles genera rebuig per part de les famílies que gaudeixen de millors condicions socioeconòmiques i aquest rebuig incrementa, alhora, la creació de “guetos” escolars i, per tant, reproduceix la segregació.

Així mateix, cal remarcar que les dinàmiques de segregació escolar no s'expressen només a través de la raça, l'ètnia o l'origen migratori. Evidentment, la nacionalitat de l'alumnat és una de les variables més clares a través de la qual es pot analitzar la segregació escolar —entre altres motius, per la major disponibilitat de dades sobre aquest aspecte. Però la segregació escolar és una realitat multidimensional que s'expressa també a través de variables vinculades amb l'origen social de l'alumne, tals com el nivell instructiu o el nivell socioeconòmic familiar (Benito i González, 2007). Tal com afirma Gary Orfield, “la segregació per raça [o nacionalitat] es relaciona amb la segregació per pobresa i múltiples formes de desigualtat educativa” (Orfield, 2001: 4). És més, els centres altament segregats tendeixen a presentar també una elevada inestabilitat tant de professorat com d'alumnat, la qual cosa dificulta clarament el desenvolupament d'una tasca educativa coherent, continuada i integrada.

Sens dubte, revertir aquestes dinàmiques requereix la intervenció coordinada de diferents agents. No es pot simplement acusar les famílies per les seves decisions educatives. Tampoc no es pot deixar la responsabilitat de la situació en mans exclusivament dels centres educatius. La complicitat de tota la comunitat educativa i la coresponsabilitat entre administracions són requisits indispensables per avançar cap a un model educatiu més eficient, eficaç i equitatiu, que generi millors resultats per a tots i contribueixi a fomentar la convivència.

En aquest context, l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya es presenta com una oportunitat per encarar alguns dels reptes educatius més im-

portants a què s'enfronta el nostre sistema educatiu. Tal com ens mostra l'experiència nord-americana, les escoles *magnet* pretenen revertir les dinàmiques de desprestigi de determinats centres a través d'una aposta clara per la innovació educativa. Es tracta d'un programa que aborda les qüestions d'equitat des de la visió de l'excel·lència i no només a través de la compensació. És a dir, no es tracta només de millorar les condicions d'ensenyament i aprenentatge de les escoles que concentren més dificultats, sinó que alhora es pretén incidir sobre les dinàmiques de segregació escolar del conjunt del territori, i contribuir, així, a modificar la composició social de les escoles, per tal que reflecteixin l'heterogeneïtat social existent.¹⁴ Així mateix, el model d'escoles *magnet* articula de manera innovadora dos principis tan importants com elecció i equitat, i fa possible que totes les famílies puguin triar una bona escola per als seus fills. Finalment és una iniciativa que posa molt èmfasi en la coresponsabilització entre agents, i promou els partenariats entre l'escola i altres entitats per fer possible l'èxit educatiu per a tothom.

L'aplicació d'un programa d'aquestes característiques, no obstant això, no està exempta de reptes i desafiaments. En els apartats següents s'exposen les principals oportunitats i amenaces de l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya a partir de les aportacions de les persones participants al seminari que donen fruit a aquesta publicació. La comprensió d'aquestes amenaces i oportunitats és un punt de partida imprescindible per orientar el desplegament del programa en el nostre context.

OPORTUNITATS I RISCOS D'UN PROGRAMA D'ESCOLES *MAGNET*

Aquest apartat recull les principals oportunitats i amenaces que es plantegen davant l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya. El debat entorn d'aquesta qüestió va ser el punt de partida per orientar la reflexió de les perso-

.....
14. Vegeu Alegre *et al.* (2009) per a una explicació detallada de diferents estratègies per fer front a la segregació escolar: les intervencions orientades a aconseguir una major heterogeneïtat als centres i les intervencions orientades a concentrar els recursos als centres més desfavorits.

nes participants al seminari *L'excel·lència al servei de l'equitat: una proposta de programa d'escoles magnet a Catalunya*. Així mateix, s'hi recullen les propostes per orientar l'aplicació del programa, evitar-ne els riscos identificats i multiplicar-ne les oportunitats.

Oportunitats i beneficis d'un programa d'escoles *magnet*

La primera oportunitat que es desprèn de l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* es troba en **l'articulació de dos dels seus principis originaris: l'elecció d'escola i l'equitat educativa**. Dos principis que sovint es presenten com a antagònics o, si més no, com a difícils d'abordar simultàniament a través d'una política educativa. El programa d'escoles *magnet* posa de manifest que l'articulació entre aquests dos principis no només és possible sinó que sobretot és necessària per oferir les mateixes oportunitats educatives a tot l'alumnat.

Efectivament, per garantir que l'elecció de centre contribueixi a la millora del sistema educatiu del nostre país cal assegurar que tothom disposa de la mateixa llibertat d'elecció, independentment dels seus recursos econòmics, socials i culturals. I per això és imprescindible que l'elecció no es deixi en mans del lliure mercat —fet que limita l'elecció als sectors socials més afavorits— i que es reguli de manera tal que sigui compatible amb la garantia de l'equitat. Tal com hem vist en el cas de l'experiència nord-americana, quan l'elecció d'escola s'ha desregulat, el resultat ha estat un increment de la desigualtat. Contràriament, quan s'ha mantingut la idea original del programa i s'han garantit criteris justos d'accés a l'escola per a tothom s'han aconseguit guanys importants en termes d'integració.

El programa d'escoles *magnet*, de fet, permet reemmarcar i **positivitzar el tema de l'elecció escolar**. Cal tenir en compte que l'elecció de centre per part de les famílies no només es pensa en positiu —és a dir, fent referència als factors que es consideren centrals per escollir una escola—, sinó que també es construeix en negatiu, a través del descart d'escoles a les quals aquestes famílies no estarien

disposades a escolaritzar als seus fills. És més, tal com s'ha apuntat anteriorment, un dels factors centrals a l'hora de descartar centre és el perfil de l'alumnat de l'escola (Alegre, 2009) i en particular l'elevada concentració d'alumnat estranger. La tria d'escola, per tant, es converteix sovint en una estratègia per evitar l'escolarització dels fills i filles en les escoles que agrupen l'alumnat més vulnerable i que, conseqüentment, presenta més dificultats d'aprenentatge.

El model d'escoles *magnet* contribueix a revertir aquesta tendència en la mesura que intervé sobre els centres amb més dificultats per assegurar-ne les millors condicions d'ensenyament i aprenentatge. Sota la lògica de les escoles *magnet*, per tant, deixa de tenir sentit el descart d'escoles amb més dificultats, ja que aquestes escoles es converteixen precisament en pols d'especialització i innovació i, conseqüentment, deixen de formar part de l'imaginari social de les "males escoles" o les escoles no desitjades. Es tracta, doncs, d'un model que evita que les famílies descartin determinats centres i que posa el focus en el fet que totes les famílies puguin triar la millor escola per als seus fills.

Un programa d'aquestes característiques es presenta també com una oportunitat pel vincle que estableix entre el **principi d'equitat i el de qualitat** i/o innovació educativa. L'experiència nord-americana posa de manifest que qualitat i equitat són dos principis inseparables i que garantir l'excel·lència del sistema educatiu passa necessàriament per maximitzar els resultats educatius de tots els estudiants, a partir d'una oferta d'alta qualitat educativa per a tothom. Les diferències de qualitat entre centres educatius no només constitueixen una barrera per a la igualtat d'oportunitats sinó també un obstacle clar per millorar els resultats del nostre sistema educatiu. Així, en un context en què els resultats escolars són un tema de debat i preocupació creixents, és necessari recordar que només disminuint la desigualtat d'oportunitats que hi ha sota la desigualtat de resultats aconseguirem millorar el conjunt del sistema. L'aplicació d'un programa *magnet* es presenta com una oportunitat per avançar en aquesta direcció.

En definitiva, la gran oportunitat d'un programa d'escoles *magnet* es troba precisament en allò que demostren, en la seva capacitat per redirigir els debats

contemporanis sobre temes tan connotats políticament com la segregació escolar, l'elecció i la qualitat educativa. Un programa d'aquestes característiques posa clarament de manifest que garantir l'èxit educatiu per a tothom no és només un problema de caràcter tècnic, sinó que és sobretot un problema de caràcter polític, ideològic i fins i tot ètic. És a dir, fins a quin punt estem disposats a acceptar un sistema educatiu que exclou més del 30% dels estudiants un cop acabada l'ESO?¹⁵ Aquest és el dilema. Tal com diu Juan Carlos Tedesco, “només des de la no-acceptació d'aquesta situació, té sentit explorar les alternatives —educatives, socials, econòmiques, etc.— més eficaces per aconseguir l'objectiu eticopolític d'una societat [i un sistema educatiu] més justa” (Tedesco, 2004: 562).

És més, el programa d'escoles magnets demostra que aquest objectiu és pot aconseguir a través de **polítiques de seducció** que, lluny d'actuar a través de la imposició, intervinguin a través de la conquesta i la motivació de les famílies. Efectivament, no es tracta “d'obligar” les famílies a anar a una determinada escola, sinó d'aconseguir que centres tradicionalment segregats i estigmatitzats es converteixin en centres desitjats, demandats i ben valorats tant per famílies, com per alumnes i professorat. I aquest és un element fonamental. Perquè només amb l'acceptació i satisfacció de famílies, alumnes i professorat amb les seves escoles de referència podrem avançar cap a l'èxit educatiu.

El segon àmbit d'oportunitats que es deriva de l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* es desprèn dels beneficis que tingui en el camp de la **implicació i la participació familiar**. Sens dubte, un dels efectes més interessants de les escoles *magnet* és precisament la capacitat que tenen d'incrementar la implicació de totes les famílies en el projecte educatiu del seus fills i en la seva vida escolar quotidiana. La mateixa elecció vinculada a les escoles *magnet* s'orienta a garantir el compromís de les famílies amb l'educació dels seus fills. Així mateix, la cerca d'una especialització temàtica articulada basada en interessos, característiques i

.....
 15. En l'actualitat el 31,9% dels graduats d'ESO a Catalunya no acaben els estudis postobligatoris, xifra que està per sobre tant de la mitjana estatal (31%) com de l'europea (15,2%).

necessitats de la comunitat s'entén com el punt de partida per construir un projecte compartit del qual tots els membres de la comunitat educativa se sentin part.

És més, les escoles *magnet* contribueixen a posar de manifest que sovint darrere la falta de participació familiar s'amaguen situacions d'alteritat. És a dir, de desconeixement per part de les famílies d'allò que l'escola els ofereix i del que elles hi poden aportar, de manca d'identificació amb el llenguatge i la cultura escolar. L'èmfasi de les escoles *magnet* en la implantació d'un projecte educatiu compartit, que aglutini famílies, alumnat i professorat, genera, entre molts altres beneficis, un increment de l'apoderament familiar, en la mesura en què les famílies se senten part d'aquell projecte i, per tant, capaces d'intervenir-hi de múltiples maneres. Les famílies, en darrera instància, deixen de ser "usuàries" de l'escola i del seu projecte educatiu per passar a ser "partíciips actius" en el seu desenvolupament.

La tercera àrea d'oportunitats es vincula amb l'**especialització temàtica** pròpia de les escoles *magnet*. Aquesta especialització és fonamental, perquè és el que permet donar identitat al centre. Una identitat que es reflecteix tant cap a fora com cap a dins de la mateixa l'escola. És a dir, d'una banda, permet que s'identifiqui fàcilment el centre amb una orientació temàtica i/o pedagògica particular de qualitat. D'altra banda, ajuda a consolidar els projectes educatius dels centres i a donar-los coherència, i contribueix a reforçar l'autoconcepte i l'autoestima dels seus professionals, així com el seu sentiment de pertinença i cohesió de grup. En aquest sentit, el programa *magnet* pot funcionar com un revulsiu dins les escoles, en la mesura en què fa possible la creació d'un projecte que vertebrava tota la comunitat educativa, alhora que intervé de manera extremament positiva en el creixement, la reflexió i la motivació del professorat. I aquest és un element fonamental perquè —sovint— les escoles més segregades són també les que concentren més desmotivació, rotació i inestabilitat dins la seva plantilla (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008).

El quart àmbit d'oportunitat de les escoles *magnet* es vincula amb la possibilitat d'explorar noves vies de **col·laboració entre ens públics i privats** que poden aportar beneficis al sistema educatiu. Mentre que el sistema educatiu nord-americà

té una àmplia experiència en aquest camp, a Catalunya són encara minoritàries les experiències en aquesta àrea. Sens dubte, el Pacte Nacional per l'Educació de Catalunya va marcar un punt d'inflexió en aquest sentit, tot i que, no obstant això, encara no s'ha vist prou reflectit en experiències de col·laboració concretes. Els convenis de les escoles *magnet* amb diverses entitats del territori són una bona via per explorar aquestes possibilitats, a partir de la idea de coresponsabilitat i de servei educatiu compartit.

Finalment, les escoles *magnet* representen una oportunitat perquè són una **opció real de canvi** en els centres educatius amb més dificultats. Dissenyar i aplicar un projecte *magnet* en escoles segregades que concentren l'alumnat més desafavorit permet, en primer lloc, identificar quines són les causes de les dificultats que hi ha i, per tant, fer una bona diagnosi de la situació —i no s'ha d'oblidar que una bona diagnosi és sempre el punt de partida necessari per a una bona intervenció. En segon lloc, fa possible intervenir per modificar i transformar aquesta situació. Es tracta, doncs, d'un mecanisme per evitar fatalismes i per mostrar que el canvi és possible, especialment a les escoles que concentren més dificultats.

Reptes i amenaces d'un programa d'escoles *magnet*

Una de les principals amenaces vinculades amb l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya es deriva d'una **emulació automàtica del programa americà**, sense preveure amb prou deteniment les característiques i especificitats del context socioeconòmic, demogràfic i educatiu català. No podem oblidar que un dels principis rectors de les polítiques públiques és que “la millor opció sempre depèn de les realitats locals”. En aquest sentit, cal identificar tant els aspectes del model nord-americà que són exportables a la nostra realitat, com els que no ho són, precisament perquè depenen de les particularitats del context en què es van aplicar. Un dels exemples més clars d'aquests “problemes d'exportació” és la manca de zonificació de les escoles *magnet* nord-americanes. En el model dels Estats Units, les escoles *magnet* poden rebre alumnes de qualsevol zona del districte escolar, sense importar la distància que hi hagi entre el lloc de resi-

dència i l'escola. En el cas català, en canvi, es reclama que les escoles *magnet* mantinguin els criteris de zonificació i assignació d'estudiants de la seva zona de referència, ja que només així es podrà vetllar pel principi de proximitat, que en el nostre context és altament valorat.

En aquesta línia, cal tenir present també quin és el ventall de possibilitats que ofereix el marc normatiu del sistema educatiu català. Tot i que aquest tema es reprendrà en els apartats següents, cal recordar que el programa d'escoles *magnet* nord-americà s'ha aplicat en un context d'alta descentralització educativa, elevada autonomia de centres i programes de finançament específics per garantir el desenvolupament del projecte. Cal, doncs, preguntar-se si en el nostre context disposem dels requisits legals, administratius i financers necessaris per fer viable l'aplicació del projecte.

Els riscos de l'aplicació mecànica de les escoles *magnet* es vinculen també amb una implementació excessivament residual del programa amb poca articulació amb **polítiques educatives més estructurals**. Cal tenir en compte que les escoles *magnet* nord-americanes van néixer en un context de forta mobilització política i social per abolir la segregació racial i que, precisament per això, van formar part des de l'inici d'un pla més ampli de lluita contra la segregació. Un dels reptes centrals que es deriva de l'aplicació del programa a Catalunya és, doncs, la capacitat d'anar més enllà de la intervenció focalitzada en algunes escoles i la necessitat de vincular el programa amb una agenda política més àmplia de lluita contra la segregació escolar.

Si bé a Catalunya disposem de bones pràctiques a escala local de lluita contra la segregació escolar,¹⁶ encara no disposem d'una política nacional en aquest camp (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008). I cal recordar que les escoles *magnet* que es van crear als Estats Units amb objectius explícits de desegregació

.....
16. És especialment significatiu destacar el cas de Girona, on a través del programa "Dóna-li la volta, a l'escola" s'ha desenvolupat precisament un projecte d'escoles *magnet* en centres altament segregats. Per a més informació, vegeu el Projecte educatiu de la ciutat a: www.girona-edu/cat.

són precisament les que més efectes van tenir en termes d'inclusió i integració escolar. De tal manera, tot i que a curt termini el programa d'escoles *magnet* podria començar de manera experimental i focalitzada en algunes escoles, cal no oblidar que a mitjà i llarg termini s'hauria d'incloure dins d'una política de caire estructural orientada a reduir la segregació escolar que hi ha al nostre país.

Un altre repte que es deriva de l'aplicació d'un programa d'aquestes característiques es vincula amb la possible **desigualtat que es pot generar entre les mateixes escoles**. I, en aquest sentit, és especialment important la reflexió sobre els criteris de selecció dels centres per participar en el programa d'escoles *magnet*. Dit d'una altra manera, el risc que es desprèn d'un programa d'aquestes característiques és la tendència a concentrar més i millors recursos, tant humans com materials, en determinades escoles en detriment d'altres centres que poden presentar característiques gairebé idèntiques.¹⁷ És més, una de les conseqüències no desitjades d'aquest tipus d'intervenció podria ser "l'abandonament institucional" de les escoles altament segregades i que, precisament per això, són les que més necessiten la intervenció pública. Tal com s'ha assenyalat anteriorment, les escoles més segregades són sovint les que presenten equips docents més desgastats i desmotivats i, per tant, són les que tenen més dificultats per impulsar i liderar un projecte d'aquestes característiques. En aquest sentit, el suport institucional per iniciar, desplegar i mantenir programes *magnet* en escoles que presenten alts nivells de segregació es presenta com un requisit per evitar aquest risc.

Evitar els riscos de competència i desigualtat entre escoles passa, alhora, per potenciar el concepte de **territori magnet**. Aquest concepte ens fa pensar en la retroalimentació necessària entre escola, família i entorn i, per tant, en la neces-

.....

17. Sens dubte, aquest és un risc de tots els projectes d'intervenció educativa que —per la seva naturalesa— no es dirigeixen al conjunt de centres de la xarxa pública. No per això, però, cal disminuir-ne la importància a l'hora de dissenyar una política d'aquestes característiques. És més, en l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* és especialment important el control del finançament, evitant especialment els riscos de sobrefinançament que es puguin convertir en barreres per la potencial expansió del programa.

sitat d'anar més enllà de la intervenció aïllada en un centre, orientant l'actuació cap al conjunt del territori on aquest centre es localitza. Els lideratges compartits i la coresponsabilitat entre els diferents agents del territori tenen, doncs, un paper central en aquest sentit. En la mesura que s'involucri les AMPA, els claustres, els serveis socioeducatius del barri i altres agents del territori en el desenvolupament del programa, més possibilitats hi haurà de garantir-ne una aplicació coherent, articulada i continuada i, consegüentment, més garanties d'èxit tindrà. En aquesta mateixa línia, la complementarietat entre els programes *magnet* i altres programes educatius aplicats al territori es planteja com una via necessària no només per fomentar una visió de continuïtat del projecte i dels principis que promou, sinó també per multiplicar-ne els efectes.¹⁸

La tercera gran àrea d'amenaques que es planteja davant la implementació d'un programa d'escoles *magnet* es vincula amb la **segregació interna** que hi ha en moltes escoles i amb els riscos consegüents d'una aplicació parcial del programa —limitada a algunes aules, a algunes àrees curriculars i a alguns docents— que no afecti el conjunt del centre. Cal recordar que, en l'experiència nord-americana, les modalitats de programes *magnet* que no han afectat la globalitat del centre han generat precisament un increment de l'estratificació i la desigualtat interna. En aquest sentit, és necessari que el programa d'escoles *magnet* es basi en una perspectiva multidisciplinària, que vagi més enllà de l'àmbit curricular i repercuteixi sobre el conjunt de la cultura del centre i que inclogui els seus procediments i maneres de fer.

Finalment, cal tenir en compte que el programa d'escoles *magnet* genera nous reptes en el camp del **mestissatge escolar**. Un camp que, més enllà de la retòrica, continua sent altament desconegut, tant per professorat, com per famílies i alumnat. Cal ser conscients de les pors i desconfiances que sovint es generen en front del desconeixement de l'altre i que, en el cas específic de les famílies, es pot traduir en resistències davant un model escolar basat precisament en l'heteroge-

18. A mode d'exemple, el programa d'escoles *magnet* que s'aplica a Girona i al qual hem al·ludit anteriorment s'emmarca dins els diversos plans comunitaris que hi ha a la ciutat. Així mateix, el programa s'articula amb un projecte de coordinació de l'etapa educativa de zero a sis anys.

neïtat. Davant aquesta situació, l'acompanyament de les famílies es presenta com un instrument imprescindible per difondre els beneficis socioeducatius associats a l'heterogeneïtat. Tornarem amb més detall sobre aquesta qüestió en abordar els riscos vinculats amb l'elecció i la gestió de la demanda escolar.

En definitiva, el gran repte en l'aplicació de les escoles *magnet* és que no es converteixin en una experiència aïllada i que, en canvi, passin a formar part inherent de les polítiques educatives aplicades a Catalunya; de les dinàmiques locals dels territoris on s'ubiquen; de la vida quotidiana dels centres i dels seus professionals, i de les demandes de les famílies a l'hora de triar escoles. I tot això amb l'objectiu final de garantir l'èxit educatiu de tots els estudiants en un context heterogeni i divers.

Aquest repte, sens dubte, no es pot assolir d'un dia per l'altre. Cal una mirada a llarg termini; cal escalar els temps i les fases pel desenvolupament del programa; cal avaluar-ne l'evolució a partir de petites experiències focalitzades i identificar els possibles obstacles. Però la fita, a llarg termini, és aconseguir que les escoles *magnet* vagin més enllà de l'anècdota i tinguin vocació de permanència, expansió i continuïtat.

A continuació es presenta una síntesi de les principals amenaces i oportunitats de l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya, així com de les principals propostes fetes en aquest marc.

L'aplicació del programa d'escoles <i>magnet</i> a Catalunya. Amenaces i oportunitats	
Oportunitats	Amenaces
<p>Reobre i resitua el debat sobre equitat, elecció i qualitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fa compatible un model d'elecció de centre amb un model d'equitat en el sistema educatiu. • Positivitza el tema de l'elecció escolar i deixa en segon pla el “descart” de centres. • Vincula equitat i qualitat com els dos pilars de l'excel·lència educativa. • Estimula les polítiques de seducció envers les polítiques d'imposició. 	<p>Riscos derivats del context.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Còpia automàtica del model americà. • Manca de suport normatiu adequat. • Manca d'articulació amb una política nacional de lluita contra la segregació escolar.
<p>Incrementa la participació i la implicació de totes les famílies, en la mesura que les fa partícips del projecte educatiu i en garanteix l'apoderament.</p>	<p>Risc d'incrementar la desigualtat i competitivitat entre escoles.</p>
<p>Reforça la identitat del centre, cap a fora i cap a dins.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilita la identificació del centre amb una orientació temàtica particular de qualitat. • Ajuda a consolidar els projectes educatius dels centres, augmenta l'autoestima del professorat i incrementa la cohesió de grup. 	<p>Risc d'incrementar l'estratificació i la desigualtat interna dels centres.</p>
<p>Obre noves vies de col·laboració entre ens públics i privats, en pro de la millora educativa.</p>	<p>Reptes derivats del mestissatge escolar. Pot generar reticències per part de les famílies.</p>
<p>És una oportunitat per al canvi i la transformació dels centres amb dificultats.</p>	<p>Risc de ser una experiència anecdòtica i aïllada, sense vocació de permanència i continuïtat.</p>

Propostes per orientar l'aplicació del programa d'escoles <i>magnet</i> a Catalunya
Garantir que els criteris d'accés a les escoles <i>magnet</i> siguin els mateixos que a la resta d'escoles de la seva zona de referència.
Oferir suport institucional perquè les escoles amb més dificultats puguin iniciar un programa d'aquestes característiques.
Aplicar el programa d'escoles <i>magnet</i> com a part d'un programa més ampli de lluita contra la segregació escolar.
Desenvolupar la idea de territori <i>magnet</i> , de manera que el programa es pugui beneficiar dels recursos del context i que alhora transfereixi els seus efectes al conjunt del territori.
Desplegar el programa a partir d'una perspectiva mutidisciplinària que en garanteixi l'aplicació al conjunt del centre educatiu.
Explorar polítiques d'acompanyament familiar orientades a disminuir les reticències derivades del mestissatge escolar.
Seqüenciar l'aplicació de la reforma i anar-ne avaluant de manera progressiva els obstacles i avenços.

PER ON COMENCEM? CARACTERÍSTIQUES, REQUISITS I CONDICIONANTS PER INICIAR UN PROGRAMA D'ESCOLES *MAGNET*

L'establiment de les característiques que haurien de reunir les escoles *magnet* és un tema especialment important, ja que d'aquesta qüestió es desprenen efectes sobre l'abast, el desenvolupament i els impactes del programa. Si bé és cert que aquest tema va generar algun desacord entre les persones participants al seminari, també ho és l'existència d'un ampli acord sobre els trets generals que haurien de presentar les escoles *magnet* i els requisits bàsics que haurien d'orientar l'inici d'un programa d'aquestes característiques.

Característiques comunes de les escoles *magnet*

- Ser escoles *públiques* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Ser escoles on el *percentatge d'alumnat de procedència estrangera* està per sobre de la mitjana del seu territori i on, per tant, la segregació escolar no s'explica exclusivament per fenòmens de segregació residencial. Concretant, ens referim a centres que presenten percentatges de població estrangera propers i fins i tot superiors al 70% o 80%, mentre que els percentatges d'estrangers dels seus barris de referència no superen, per exemple, el 20% o el 30%.
- Ser *escoles estigmatitzades* que presenten desajustaments crònics entre l'oferta i la demanda i que, per tant, presenten places sense cobrir en els diferents nivells i cursos, una alta mobilitat d'alumnat i un nombre elevat d'alumnat d'incorporació tardana.
- Ser escoles amb *índexs elevats de fracàs escolar*, reflectits en resultats baixos en les proves d'avaluació i nivells alts d'absentisme i abandonament.

Característiques de les escoles *magnet*

- Escoles públiques
- Escoles amb elevada concentració d'alumnat estranger
- Escoles estigmatitzades
- Escoles amb índexs elevats de fracàs escolar

Requisits per orientar l'inici del programa d'escoles *magnet* a Catalunya

- *Diagnosi fiable*. El primer requisit per portar a terme una intervenció d'aquestes característiques ha de ser disposar d'una bona diagnosi sobre les causes que han portat determinades escoles a la situació de segregació en què es troben. La disponibilitat de dades és, per tant, un element essencial per iniciar un programa d'escoles *magnet*.
- *Visió integral i sistèmica del centre*. Per tal que el programa d'escoles *magnet* s'apliqui de manera global al conjunt del centre, és imprescindible partir d'una visió integral i sistèmica del centre. Aquesta visió s'ha de desenvolupar a partir del projecte educatiu com a eix vertebrador de la proposta.

És a dir, els recursos i l'organització del programa han d'estar al servei del projecte.

- *Coresponsabilitat del professorat*. El professorat és un agent central en el desplegament d'un programa *magnet*; si no creu en la proposta difícilment la podrà portar a terme. La coresponsabilitat de l'equip docent en l'aplicació del projecte és, doncs, un requisit imprescindible per iniciar un programa d'aquestes característiques. Cal que els centres "facin seva" la proposta i que els professionals creguin en les seves possibilitats per generar canvis significatius a l'escola.
- *Coresponsabilitat entre agents*. Si es vol desenvolupar un programa d'escoles *magnet* basat en la idea de territori, cal que el compromís amb el projecte no es limiti al professorat i que s'estengui al conjunt d'agents que intervenen en el centre (serveis educatius, inspecció, AMPA, etc.). Així mateix, la viabilitat d'un projecte d'aquestes característiques implica la coresponsabilització per part de l'Administració educativa, ja sigui en forma de recursos, d'acompanyament i/o d'altres vies. En definitiva, escola, agents del territori i Administració han de treballar conjuntament per garantir l'èxit del desplegament d'un programa *magnet*.
- *Estabilitat, integració i finançament*. Un dels requisits per aconseguir que el programa d'escoles *magnet* no es converteixi en una experiència aïllada és dissenyar-lo amb voluntat d'estabilitat i integració. L'estabilitat es concreta en el compromís de donar continuïtat a l'experiment durant un període de temps que oscil·la entre quatre i set anys. La integració es refereix als seus vincles amb altres programes i polítiques educatives aplicades en el territori, tals com plans educatius d'entorn, entre molts altres. Així mateix, es reclama un compromís pressupostari amb el programa que en faci viable l'aplicació i extensió. Aquest compromís es vincula també amb la necessitat de garantir la dotació pressupostària pel que fa als serveis de transport escolar, menjador i activitats extraescolars dels centres.
- *Flexibilitat i singularitat*. Tot i la necessitat de definir alguns trets definitoris dels centres que participen en el programa *magnet*, també cal deixar espai per a la flexibilitat i la singularitat. Desenvolupar aquesta experiència singular requereix respectar la singularitat dels centres. De manera que, si bé

en alguns centres serà el mateix equip docent qui, partint d'una situació d'alta cohesió interna, s'interessi per participar en el projecte, en d'altres serà l'Administració qui, basant-se en l'interès de l'especialització curricular, aconseguirà consensuar el claustre per tirar endavant el projecte. Ser flexibles en aquest aspecte és fonamental per assegurar que el programa arribi a les escoles que més ho necessiten.

- *Seqüenciació i avaluació.* El programa d'escoles *magnet* s'ha d'iniciar de manera gradual a partir de la idea de procés. Es planteja la necessitat d'iniciar el programa en un parell d'escoles del territori, i la proposta s'amplia progressivament a mesura que es van avaluant els avenços i els obstacles. L'avaluació constant del programa és un element central per garantir-ne l'èxit. Aquesta avaluació implica identificar indicadors acurats, tant del procés d'implementació del programa com dels seus resultats en diferents àmbits.

Requisits per iniciar un programa d'escoles *magnet*

Diagnosi
 Visió integral i sistèmica de centre
 Coresponsabilitat del professorat
 Coresponsabilitat entre agents educatius del territori
 Estabilitat, integració i finançament
 Flexibilitat i singularitat
 Seqüenciació i avaluació

REPTES ENTORN DEL PROCÉS D'IMPLEMENTACIÓ: ORGANITZACIÓ I CURRÍCULUM

La implementació d'un programa d'escoles *magnet* genera una sèrie de reptes específics des del punt de vista del currículum i l'organització. Quins canvis en l'organització del centre cal portar a terme per articular la proposta d'innovació que representa un programa *magnet* (temps de planificació, temps lectius i no lectius, responsabilitats docents, etc.)? Quins reptes vinculats amb l'especialització cur-

ricular genera un programa com el que es vol portar a terme? Com s'articula, en la pràctica, l'especialització temàtica amb els continguts curriculars mínims exigits?

En l'àmbit d'organització escolar, el primer repte que comporta l'aplicació d'un programa d'aquestes característiques és el de generar disposició al canvi en els claustres, de manera tal que permeti transformar les idees preconcebudes sobre l'organització i la gestió escolar. Sens dubte, aplicar un programa d'aquestes característiques implica **flexibilitzar els models d'organització escolar** per possibilitar l'emergència i/o consolidació de noves maneres de treballar als centres. Repensar els temps i els espais escolars és la base per garantir el canvi de paradigmes en les seqüències d'ensenyament-aprenentatge. I això implica flexibilitzar horaris, obrir espais i trencar amb les fragmentacions que sovint hi ha dins els centres. Es tracta de fer ús de les possibilitats d'autonomia que ofereix el nou marc normatiu català per posar l'organització del centre al servei del projecte.

Aquesta regeneració s'ha d'associar alhora amb tres aspectes centrals: el reforç de la coherència educativa entre escola i entorn; l'estímul de la democràcia interna als centres educatius, i la promoció del lideratge i excel·lència docent.

El reforç de la **coherència educativa entre escola i entorn** és un requisit necessari per garantir la continuïtat del projecte *magnet* més enllà del centre de referència. Aquesta coherència es pot concretar a partir de múltiples iniciatives, entre les quals destaquen diversos mecanismes de col·laboració entre escola i entorn, i propostes d'obertura dels claustres a la participació de nous perfils professionals. A mode d'exemple, el CEIP La Sínia de Vic ha incorporat el perfil d'un educador/a social al seu claustre, amb l'objectiu de facilitar l'acció comunitària del centre en el seu entorn.

La **democràcia** interna als centres educatius és un element clau per garantir que tota la comunitat educativa formi part del desenvolupament del projecte educatiu. En aquest sentit, cal reforçar els mecanismes i espais de participació horitzontal per tal que tota la comunitat educativa pugui prendre decisions significatives sobre el treball i el projecte del centre: foment de pràctiques assembleàries als centres

que reforcin la capacitat de decisió de l'alumnat, desenvolupament d'espais de formació i aprenentatge per a famílies i amb famílies dins els centres, creació de comissions mixtes (professorat, alumnat, familiars, etc.) per a la gestió i organització del centre a tots els nivells. Aquests són alguns exemples, entre molts altres, que s'haurien de convertir en pràctiques de referència per avançar cap a la construcció d'una escola més democràtica i participativa. I, sens dubte, aquest és un requisit per reforçar el sentiment de responsabilitat de tots els membres de la comunitat educativa envers un projecte comú.

El **lideratge i l'excel·lència docent** és, finalment, una exigència per assegurar que l'equip de professionals del centre pugui liderar el projecte d'innovació curricular estratègic en què es basa el programa *magnet*. El lideratge educatiu és fonamental per crear projectes propis a les escoles i per promocionar el sentiment de pertinença dels seus membres a aquest projecte. Així mateix, és fonamental per a l'articulació de l'escola amb l'entorn i per donar respostes en un context altament canviant i divers. Fomentar aquest lideratge, per tant, contribueix a crear condicions perquè les escoles segregades puguin reeixir-se i transformar-se. Un lideratge que s'entén de manera eminentment col·lectiva i que, per tant, va més enllà de la direcció del centre. En aquest procés de transformació, la formació docent és fonamental. Si es vol fomentar una professionalitat excel·lent orientada a garantir la millor qualitat de la docència, cal afavorir un procés d'aprenentatge continuat en què els docents es formin de manera continuada per donar resposta als nous reptes socioeducatius contemporanis.

Des del punt de vista curricular, el principal repte a què s'enfronten els centres és la **necessitat d'articular l'especialització temàtica pròpia d'una escola *magnet* amb els continguts curriculars mínims exigits per normativa**. Es més, el que es planteja específicament en el debat és la necessitat d'arribar a un ampli acord entre els agents educatius catalans sobre quines haurien de ser les competències mínimes necessàries que hauria d'adquirir un alumne per tal d'evitar l'exclusió social. És a dir, en un temps marcat per un intens debat sobre les competències, el que es troba a faltar és el lligam amb una qüestió fonamental: la justícia educativa i social. No es tracta només que els alumnes adquireixin les competències

necessàries per inserir-se en el mercat de treball, sinó també les que els permetin exercir la seva plena ciutadania. I aquest és un tema encara força absent en els debats contemporanis sobre competències. En l'àmbit de centre, i de centre *magnet* específicament, el repte rau en la capacitat de reflectir aquestes competències en el projecte d'especialització i d'anar-les desenvolupant a partir de la seva posada en pràctica en el dia a dia del centre.

Així mateix, és necessari que el projecte d'especialització del centre sigui capaç d'articular-se al voltant dels **interessos i les necessitats de famílies i alumnat**.¹⁹ Cal recordar que la capacitat d'atracció de les escoles *magnet* s'explica per l'especificitat del seu projecte educatiu, que ofereix un programa interessant i estimulants per a famílies i alumnat. Articular una proposta curricular i pedagògica significativa i funcional és un punt de partida necessari per garantir la motivació, implicació i aprenentatge de tot l'alumnat. En aquest sentit, la **coresponsabilitat de diferents agents educatius** en la construcció del projecte es torna a presentar com un aspecte central per fer-ne partícip a tota la comunitat i augmentar-ne la implicació. És més, l'arrelament del projecte curricular específic en les entitats del territori —sempre que sigui possible i viable— es presenta com un mecanisme per garantir la retroalimentació entre escola i entorn.

Finalment, cal fomentar **metodologies de treball globalitzades** que donin coherència al projecte curricular, en garanteixin l'aplicació al conjunt del centre i facin possible la interacció i cooperació entre l'alumnat. Només garantint aquest tipus de metodologies, serà possible viure, desenvolupar i expandir els beneficis de l'heterogeneïtat en què es basa la idea d'escoles *magnet*.

19. Una de les propostes específiques fetes en aquest sentit és el desenvolupament de programes d'especialització basats en el multilingüisme. Un dels actius d'aquests programes seria precisament la capacitat que tenen de desenvolupar l'immens capital lingüístic de què gaudeix l'alumnat de les nostres escoles i del qual sovint no es treu profit suficient.

Reptes entorn del procés d'implementació: organització i currículum	
Organització	Currículum
Flexibilitzar els temps i espais escolars. L'organització del centre al servei del projecte.	Articular l'especialització amb un acord sobre competències bàsiques per evitar l'exclusió social.
Assegurar la coherència entre l'escola i l'entorn. Programes de col·laboració escola-entorn. Nous perfils professionals als claustres.	Dissenyar el projecte curricular basant-se en els interessos de la comunitat. Coresponsabilitat en el disseny. Convenis amb entitats del territori.
Estimular la democràcia interna a les escoles.	Potenciar metodologies de treball globalitzades i col·laboratives.
Fomentar el lideratge educatiu i la professionalitat excel·lent.	

REPTES ENTORN DE L'ELECCIÓ I LA GESTIÓ DE LA DEMANDA

L'aplicació del programa d'escoles *magnet* genera reptes importants entorn de l'elecció de centre i la gestió de la demanda educativa. Per garantir l'heterogeneïtat social que hi ha en la base del programa, cal estimular les famílies autòctones i d'estatus socioeconòmic mitjà a escolaritzar els seus fills en escoles que han patit processos d'estigmatització i segregació, i que, per tant, concentren majoritàriament l'alumnat d'origen immigrant i d'estatus socioeconòmic baix. Tal com s'ha assenyalat anteriorment, un dels motius principals de les famílies per descartar centres és el perfil social de l'alumnat que escolaritzen i, en particular, l'alta concentració d'alumnat immigrant.

En aquest sentit, cal preguntar-se fins a quin punt el projecte educatiu de centre serà prou atractiu per neutralitzar aquest factor i promoure la demanda educativa en què es valori positivament la diversitat de l'alumnat. Si bé la recerca educativa internacional ha demostrat els beneficis de la composició social heterogènia per al conjunt de l'alumnat (Dumay i Dupriez, 2008), cal pensar de quina manera s'han de transferir aquests resultats al conjunt de la comunitat educativa i fer que for-

min part de les seves decisions educatives. Dit d'una altra manera: quines eines cal emprar per mostrar a les famílies els beneficis que genera l'heterogeneïtat de l'alumnat i "convèncer-les" d'aquests beneficis? Quins mecanismes poden funcionar com a imant per aconseguir de manera efectiva la barreja? És suficient un projecte educatiu innovador per aconseguir-ho?

Sens dubte, aquestes són preguntes fonamentals per garantir l'èxit de la filosofia mateixa d'un programa d'escoles *magnet*. En el territori català ja hi ha experiències locals d'innovació i d'alta qualitat educativa en centres segregats que, tot i mostrar resultats amb força exit, no sempre aconseguen atreure les famílies autòctones d'estatus socioeconòmic mitjà. Valgui d'exemple el cas del CEIP La Sínia de Vic, al qual hem fet referència anteriorment. La Sínia és una escola que concentra molts alumnes immigrants i d'incorporació tardana. Alhora és una escola que disposa d'un equip de professionals altament implicat, agrupat al voltant d'un projecte educatiu innovador basat, entre altres aspectes, en els agrupaments flexibles i el foment del treball cooperatiu. Una escola que ha aconseguit reduir de manera significativa els nivells de fracàs escolar i que està garantint bons resultats educatius per als seus estudiants. Una escola que si bé està aconseguint recuperar certs nivells de demanda educativa també entre les famílies autòctones, encara no ho aconsegueix en la mesura que seria esperable segons el seu projecte i els seus resultats.

Aquest exemple mostra la complexitat que s'amaga darrere els processos de demanda educativa i posa de manifest la importància de combinar la intervenció focalitzada a escala de centre amb intervencions més àmplies a escala territorial. Dit d'una altra manera, no només són les escoles i les famílies les que han de creure en el valor de la diversitat i fer-lo possible amb les seves pràctiques, sinó que és fonamental el compromís de l'Administració educativa amb aquest valor, de manera que el faci viable a partir de polítiques, normatives i pràctiques específiques. Es torna a plantejar, doncs, la necessitat de combinar un programa d'escoles *magnet* amb una política més àmplia de lluita contra la segregació si es volen encarar de manera efectiva els reptes vinculats amb la demanda educativa.

En aquesta àrea, són especialment importants les intervencions públiques en termes de **polítiques d'admissió**, tals com la reserva de places, les ampliacions i/o reduccions de ràtios o l'obertura de grups nous.²⁰ El desplegament de l'article 48 de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) es planteja específicament com un bon recurs per contribuir a desegregar les escoles segregades, en la mesura que estableix l'obligació de tots els centres del Servei d'Educació de Catalunya —per tant, centres públics i centres privats concertats— a participar en “l'adequada i equilibrada escolarització dels alumnes amb necessitats educatives específiques (NEE)”. És més, l'Administració educativa es compromet a establir la proporció màxima d'alumnat amb NEE que pot ser escolaritzat en cada centre, així com la reserva de places per a aquest tipus d'alumnat.²¹

L'accés al sistema educatiu és un moment clau per entendre els reptes entorn de la gestió de la demanda educativa. Ara bé, els reptes en aquest camp s'estenen durant tot el procés d'escolarització, i fan essencial articular els esforços d'atracció de les famílies amb esforços per garantir la retenció i fidelització d'aquestes famílies. Accés i retenció són, doncs, dos reptes que cal abordar de manera simultània per tal de garantir una població escolar diversa i heterogènia.

En aquest àmbit són especialment importants les **polítiques d'acompanyament a les famílies**, orientades a donar-los suport en el procés d'escolarització de les seves filles i fills. Aquestes polítiques comprenen sobretot mesures d'informació i de formació i, per la seva naturalesa, tendeixen a dirigir-se especialment a les famílies que es troben en condicions de precarietat o vulnerabilitat social, tal com les famílies immigrades acabades d'arribar (Diputació de Barcelona, 2011). En el marc del debat sobre el programa d'escoles *magnet*, el que es planteja no és només mantenir i potenciar aquest tipus de mesures, sinó també ampliar-les, per tal de fomentar i mantenir la demanda de famílies socialment més afavorides cap

20. Vegeu l'informe extraordinari del Síndic de Greuges de Catalunya (2008) sobre segregació escolar a Catalunya per obtenir més detalls sobre aquestes mesures.

21. En tot cas, és important tenir en compte que aquesta mesura encara no ha estat incorporada pels decrets que regulen l'admissió de l'alumnat als centres de Catalunya. Actualment, el decret que regula l'admissió als centres docents continua sent el 75/2007, vigent des d'abans de la LEC.

a les escoles més segregades. Perquè —tal com s'ha assenyalat anteriorment— la convivència en la diversitat forma part d'un aprenentatge, d'un procés i, per tant, cal formar les famílies en aquesta àrea, i evitar les reticències a conviure amb una població escolar diversa.

Un dels exemples més clars de bones pràctiques en aquest camp és el cas de Mataró, ja que, des de fa anys, combina l'aplicació de polítiques actives per aconseguir la distribució equilibrada de l'alumnat amb programes ambiciosos d'acompanyament a l'escolarització. Aquests programes inclouen, entre altres mesures, plans de formació per a famílies i suport a les AMPA en accions destinades a promoure la participació de la comunitat en els centres.²²

En definitiva, l'accés i retenció de les famílies cap als centres més segregats requereix un fort suport per part de l'Administració, que no només s'ha de dirigir cap a dins dels centres, amb mesures d'innovació pedagògica i curricular i suport al professorat, sinó també cap al conjunt del territori, amb mesures que garanteixin processos justos d'admissió i mecanismes d'acompanyament que contribueixin a la consecució de l'èxit educatiu per a tothom.

Finalment, cal fer un breu apunt sobre la importància que tenen la **difusió i la informació** per estimular la demanda de les famílies cap a les escoles *magnet*. Sens dubte, els esforços per garantir que la informació sobre els programes *magnet* arribin a totes les famílies del territori de referència són crucials per garantir l'èxit de la proposta. En aquest sentit, cal pensar en l'articulació de diferents eines, tals com jornades de portes obertes, guies informatives, pàgines web, informació descentralitzada a partir d'oficines municipals d'escolarització, centres cívics, etc. que permetin acostar la proposta a la població i fer-la assequible, comprensible i atractiva per a famílies de tots els orígens ètnics, socials, econòmics i culturals.

22. Per obtenir més informació vegeu: www.educacio.mataro.cat.

Reptes entorn de l'elecció i la gestió de la demanda
<p>Atreure les famílies d'estatus socioeconòmic mitjà cap a centres segregats.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinar intervencions focalitzades a escala de centre amb intervencions a escala territorial. Focus en polítiques d'admissió.
<p>Retenir i fidelitzar les famílies d'estatus socioeconòmic mitjà en els centres segregats.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantenir, desenvolupar i potenciar les polítiques locals d'acompanyament a l'escolarització.
<p>Dur a terme esforços de difusió i informació del projecte que permetin trencar barreres lingüístiques i socioculturals.</p>

REPTES ENTORN DE L'AUTONOMIA DE CENTRE I DEL ROL DE L'ADMINISTRACIÓ

El darrer apartat d'aquest bloc fa referència als reptes que genera un programa d'escoles *magnet* en el camp de l'autonomia escolar i al paper que ha de tenir l'Administració educativa en aquest àmbit.

Sens dubte, l'aposta per l'autonomia de centres feta per la LEC és un bon marc d'oportunitat per desenvolupar un programa d'aquestes característiques. Cal recordar que el programa d'escoles *magnet* nord-americà es basa precisament en una alta autonomia de centres, tant a escala pedagògica, com organitzativa i de gestió. Les escoles *magnet* no només poden aplicar les estratègies organitzatives, pedagògiques i didàctiques més adients amb el seu projecte educatiu i curricular específic, sinó que, a més, tenen un alt marge per contractar el professorat que es consideri més preparat per tirar endavant aquest projecte. La LEC i el Decret d'autonomia de centres educatius de 2010 (Decret 102/2010) comporten avenços significatius en aquest sentit.

L'exercici d'autonomia, tal com s'estableix a la LEC i al decret corresponent, es desenvolupa al voltant del projecte educatiu, que és el que dóna identitat al centre i el que aglutina tota la comunitat educativa. Així mateix, es recolza en una opció

forta pel lideratge educatiu, en què la direcció del centre principalment, però també la resta de professionals de l'escola, tenen un paper central en la presa de decisions de la vida quotidiana del centre. En aquest context, es preveu que els centres desenvolupin projectes propis d'innovació pedagògica i curricular —amb les vinculacions que es considerin pertinents amb ens locals, universitats, sectors econòmics i altres organitzacions— que poden estar subjectes a acords de coresponsabilitat amb l'Administració. És més, aquests acords, segons estableix l'article 12.2 del Decret d'autonomia, haurien de prioritzar “els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars, o projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu”. Aquest marc normatiu, doncs, es presenta clarament com una bona finestra d'oportunitats per desenvolupar un programa d'escoles *magnet* a Catalunya.

Ara bé, les possibilitats d'autonomia escolar que es deriven de la LEC no estan exemptes de dilemes i riscos, que es imprescindible preveure a l'hora de pensar en el desenvolupament d'un programa *magnet*.

El primer risc és la tendència a considerar l'autonomia escolar com la panacea a la majoria de problemes educatius contemporanis. I si bé és cert que l'autonomia és un punt de partida necessari per tal que l'acció educativa dels centres es pugui organitzar i desenvolupar de la manera més adient a les seves particularitats i necessitats, també ho és que per si sola no ho pot resoldre tot. És més, existeix el risc que en nom de l'autonomia s'acabi generant una **desresponsabilització de l'Administració** i una conseqüent sobrerresponsabilització dels mateixos centres en relació amb la seva evolució i amb els seus resultats. I aquest és clarament un risc que cal evitar en l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet*. Un programa d'aquestes característiques necessita, sens dubte, autonomia. Si no hi ha espai per al treball autònom per part dels centres, no hi ha marge per a la innovació. Ara bé, un programa d'escoles *magnet* necessita també —tal com s'ha assenyalat al llarg del document— un fort suport per part de l'Administració, ja sigui en forma d'acompanyament de centres, de dotació de recursos, de seguiment i avaluació.

ció, etc. **Autonomia i suport** són, en definitiva, dos principis complementaris en l'aplicació del programa en qüestió.

El segon risc es vincula amb les possibilitats reals dels centres per fer ús d'aquesta autonomia i, en particular, per desplegar plans d'innovació pedagògica i curricular. Tal com ha denunciat el Síndic, “un dels aspectes que tendeix a acompanyar els processos de segregació escolar és l'aïllament progressiu dels centres afectats” (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008), fet que els converteix en centres poc demandats i desitjats no només per les famílies sinó també pel professorat. I una de les conseqüències d'aquesta “escassa desitjabilitat” és la caiguda de la motivació i la implicació del professorat, que sovint es manté a l'espera de la primera oportunitat per canviar d'escola. En aquest context, és fa altament difícil pensar en la capacitat dels professionals del centre per dissenyar projectes compartits que siguin la base dels plans d'innovació. Per tant, què fem amb els centres que, tot i ser precisament els que més necessiten la intervenció pública —per ser els que concentren més dificultats—, no tenen l'equip de professionals per liderar un projecte de millora i transformació?

El repte a què s'enfronta el programa d'escoles *magnet*, en aquest sentit, és el d'evitar “**l'abandonament**” dels centres més aïllats. I per això és fonamental que l'Administració doni suport a aquests centres, fent que la innovació i la autonomia siguin una opció possible. Una de les mesures que cal fomentar per aconseguir-ho són els incentius —econòmics, de carrera docent, etc.— per atreure el millor professorat (el més format, el més motivat, el més preparat) cap als centres que concentren més dificultats. Aquest punt connecta clarament amb el tercer àmbit de reptes plantejats en el marc de debat sobre les escoles *magnet* i l'autonomia escolar.

Efectivament, el tercer àmbit de reptes sobre aquesta qüestió es vincula amb alguns dilemes i interrogants oberts sobre la possibilitat dels centres educatius de **seleccionar i contractar professorat**. Tal com s'ha explicat, el model d'escoles *magnet* nord-americà es basa en una àmplia autonomia en aquest sentit: cada escola, i en particular cada director/a, pot contractar els professionals que consi-

deri més preparats per desenvolupar la proposta pedagògica i curricular específica del centre. En el nostre context, la LEC i el Decret d'autonomia representen un salt qualitatiu en aquest sentit, en la mesura que estableixen que: “la direcció de cada centre públic pot proposar al Departament, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, llocs docents per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent”.

Ara bé, d'una banda, cal veure com es desplega i concreta aquesta normativa. I d'altra banda, cal ser conscients de les reticències que aquesta qüestió ha generat entre la comunitat educativa. Fins a quin punt les noves formes de provisió de llocs de treball previstes en la LEC són compatibles amb la normativa estatutària de la funció pública docent? Fins a quin punt l'increment d'autonomia en aquest sentit mantindrà la igualtat d'oportunitats de tothom per accedir a una plaça vacant? Aquestes són preguntes obertes que formen part del debat educatiu contemporani a Catalunya i que, sens dubte, s'han d'estudiar en detall a l'hora de plantejar l'aplicació d'un programa d'escoles *magnet*.

En definitiva, si bé l'autonomia de centres és absolutament necessària per al desenvolupament d'un programa d'escoles *magnet* a Catalunya, podem concloure que aquesta autonomia per si sola no és suficient per garantir una transformació basada en la innovació i la cerca de l'èxit educatiu per a tothom. Per tal que l'autonomia contribueixi a avançar en aquesta direcció, cal arbitrar forts mecanismes de control que evitin l'increment de la desigualtat entre centres i garanteixin les mateixes condicions d'èxit, excel·lència i innovació a totes les escoles.

Reptes entorn de l'autonomia de centres
No desvincular l'autonomia de centres de la responsabilització i suport de l'Administració educativa.
Eliminar les dificultats dels centres més segregats per desenvolupar plans d'autonomia i innovació. Riscos d'aïllament i abandonament institucional.
Modificar el model de contractació del professorat.

5 Bibliografia

ACEDO, C., FERRER, F. i PÀMIES, J. (2009). “Inclusive education: Open debates and the road ahead”. *Prospects*, vol. 39, p. 227-238.

ALEGRE, M. A., RAMBLA, X. i VALIENTE, O. (coord.) (2009). *L'elecció de centre escolar a Catalunya. Elements per a un debat*. Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Finestra Oberta, núm. 53).

ALEGRE, M. A., BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2010). “Measures and Determinants of Student Body Socioeconomic Diversity: Evidence from Spain”. *Journal of School Choice*, núm. 4, p. 23-46.

ALEGRE, M. A., BENITO, R., GONZÁLEZ, S. i CHELA, X. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Polítiques, núm. 72).

ALEGRE, M. A. i FERRER, G. (2010a). “School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006”. *British Educational Research Journal*, núm.36 (3), p. 433-461.

ALEGRE, M. A. i FERRER, G. (2010b). “How Do School Regimes Tackle Ethnic Segregation. Some Insights Supported in PISA 2006”. A J. DRONKERS (ed.), *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*. Londres: Springer Press.

ALTINOK, N. i KINGDON, G. (2009). *New Evidence on Class Size Effects: A Pupil Fixed Effects Approach*. CSAE WPS-2009/16.

BAGLEY, C. (1996). "Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice". *British Educational Research Journal*, núm. 22(5), p. 569-580.

BALL, S. J., BOWE, R. i GEWIRTZ, S. (1996). "School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education". *Journal of Education Policy*, núm. 11(1), p. 89-112.

BALL, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres: Routledge Falmer.

BAUCH, P. i GOLDRING, E. (1998). "Parent-Teacher Participation in the Context of School Restructuring". *Peabody Journal of Education*, núm. 73, p. 15-35.

BALLU, D., GOLDRING, E. i LIU, K. (2006). *Magnet Schools and Student Achievement. Occasional paper, 123*. Nova York: National Center for the Study of Privatization in Education.

BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Polítiques, núm. 59).

BERNAL, J. L. (2007). "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education". *Journal of Education Policy*, núm. 20(6), p. 779-792.

BIFULCO, R., COBB, C. D., BELL, C. (2008). *Do magnet schools outperform traditional public schools and reduce the achievement gap? The case of Connecticut's interdistrict magnet school program. Occasional Paper, 167*. Nova York: National Center for the Study of Privatization in Education.

BLANK, R. (1989). *Educational effects of magnet high schools*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.

BLANK, R. K., DENTLER, R., BALTZELL, D. C. i CHABOTAR, K. (1983). *Survey of magnet schools. Analyzing a model for quality integrated education. Final Report of a National Study 10-11*. U.S. Department of Education.

BOURDIEU, P. (1997). "The forms of capital". A A. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN i A. WELLS (eds.). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.

BOWE, R., BALL, S. J. i GEWIRTZ, S. (1994). "Parental choice, consumption and social theory: the operation of micro-markets in education". *British Journal of Educational Studies*, núm. 42(1), p. 38-52.

BRADDOCK II, J.H., i GONZALEZ, A.D.C. (2010). "Social Isolation and Social Cohesion: The Effects of K-12 Neighborhood and School Segregation on Intergroup Orientations". *Teachers College Record* Vol.112, Iss.6; p.1631-1653.

BROCCOLICHI, S. i VAN ZANTEN, A. (2000). "School competition and pupil flight in the urban periphery". *Journal of Education Policy*, núm. 15(1), p. 51-60.

BRUNELLO, G. i CHECCHI, D. (2006). *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. IZA Discussion Paper, 2348* (setembre de 2006).

BURGESS, S., McCONNELL, B., PROPPER, C. i WILSON, D. (2007). "The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education". A L. WÖSSMANN i P. E. PETERSON (eds.). *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge: M. A., MIT Press.

BURKE, M. A. i SASS, T. R. (2011). *Classroom Peer Effects and Student Achievement. Discussion Papers Public Policy, 11-5*. Federal Reserve Bank of Boston.

CARBONELL, F. i QUINTANA, A. (2003). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura Llei d'Educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Finestra Oberta, núm. 32).

CHRISTENSON, B., EATON, M., GARET, M., MILLER, L., HIKOWA, H. i DuBOIS, P. (2003). *Evaluation of the Magnet Schools Assistance Program*. U.S. Department of Education.

CHUBB, J. i MOE, T. (1992). *A lesson in school reform from Great Britain*. Washington: Brookings Institution Press.

CHUBB, J. i MOE, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington: Brookings Institution Press.

CLOWES, G. A. (2008). "With the Right Design, Vouchers Can Reform Public Schools: Lessons from the Milwaukee Parental Choice Program". *Journal of School Choice*, núm. 2(4), p. 367-391.

CRAIN, R. L. (1992). *The effectiveness of New York City's career magnet schools: An evaluation of ninth grade performance using an experimental design*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.

CULLEN, J. B., JACOB, B. A. i LEVITT, S. D. (2005). "The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago public schools". *Journal of Public Economics*, núm. 89(5-6), p. 729-760.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2011). *L'acompanyament a l'escolaritat a famílies novín-gudes o d'origen immigrat. Orientacions i criteris per a la intervenció dels Ajun-taments*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

DRAELANTS, H. i DUMAY, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. PUF.

DUBET, F. (2009). "Enseignement : équation insoluble ?". *Politique*, núm. 60, juny.

DRONKERS, J. i ROBERT, P. (2008). "School choice in the light of the effectiveness: differences of various types of public and private schools in 19 OECD Countries". *Journal of School Choice*, núm. 2, p. 260-301.

DUMAY, X. i DUPRIEZ, V. (2008). "Does the school composition matter? Evidence from Belgian data". *British Journal of Educational studies*, núm. 56(4), p. 540-577.

DUPRIEZ, V. i MAROY, CH. (2003). "Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium". *Journal of Education Policy*, núm. 18(4), p. 375-392.

FERRER, F. (dir.); CASTEJÓN, A.; CASTEL, J. L.; ZANCAJO, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Polítiques, núm. 74).

FRANKENBERG, E. i SIEGEL-HAWLEY, G. (2008). *The forgotten choice? Rethinking magnet schools in a changing landscape*. UCLA: California Civil Rights Project.

GAMORAN, A. (1996). "Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 18, p. 1-18.

GEWIRTZ, S., BALL, S. i BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

GILLBORN, D. (1997). "Racism and reform: new ethnicities/old inequalities?". *British Educational Research Journal*, núm. 23(3), p. 345-360.

GODWIN, R. K. i KEMERER, F. R. (2002). *School choice tradeoffs: Liberty, equity and diversity*. Austin: University of Texas Press.

GOLDSTEIN, H. i NODEN, P. (2003). "Modelling Social Segregation". *Oxford Review of Education*, núm. 29(2), p. 225-237.

GORARD, S. (2006). "Is there a School Mix Effect?". *Educational Review*, núm. 58(1), p. 87-94.

GORARD, S. i SMITH, E. (2004). "An International Comparison of Equity in Education Systems". *Comparative Education*, núm. 40(1), p. 15-28.

GORARD, S., TAYLOR, C. i FITZ, J. (2003). *Schools, markets, and choice policies*. Londres: Routledge Falmer.

GORARD, S., FITZ, J. i TAYLOR, C. (2001). "School Choice Impacts: What Do We Know?". *Educational Researcher*, núm. 30(7), p. 18-23.

HANUSHEK, E.; WÖSSMANN, L. (2006). "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries". *Economic Journal*, núm. 116, p. C63-C76.

JENKINS, S., MICKLEWRIGHT, J. i SCHNEPF, S. (2008). "Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare to Other Countries". *Oxford Review of Education*, núm. 34(1), p. 21-37.

HARGREAVES, D. (1995). "School culture, School Effectiveness and School Improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 6(1), p. 23-46.

LAUDER, H. i HUGHES, D. (eds.) (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.

MALOUTAS, T. (2007). "Middle class education strategies and residential segregation in Athens". *Journal of Education Policy*, núm. 21(1), p. 49-68.

MARROY, C. (2008). "Por qué y cómo regular el mercado educativo". *Revista de Profesorado*, núm. 12.

MCKINSEY i COMPANY (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.

METZ, M. H. (1986). *Different by design: The context and character of three magnet schools*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.

MILLIMAN, S., MARANTO, R. i GRESHAM, A. (2004). "Does School Choice Segregate or Integrate Public Schools? Arizona Charter Schools as a Test Case". *Journal of Public Management and Social Policy*, núm. 8(2), p. 1-22.

NOREISCH, K. (2007). "School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany". *Journal of Education Policy*, núm. 21(1), p. 69-90.

NODEN, P.; WEST, A.; DAVID, M. i EDGE, A. (1998). "Choices and destinations at transfer to secondary schools in London". *Journal of Education Policy*, núm. 13(2), p. 221-236.

NUSCHE, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Paper, 22. EDU/WKP (2009) 1.

OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

OLMEDO, A. i SANTA CRUZ, E. (2008). "Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente". *Revista de Profesorado*, núm. 12.

ORFIELD, G. (2011). *Alternatives a la segregació escolars als Estats Units: el cas de les magnet schools*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col·lecció Debats d'Educació, núm. 23).

ORFIELD, G. (2001). *Schools more separate: consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.

ORFIELD, G., FRANKENBERG, E., GARCES, L. M. (2008). "Statement of American Social Scientists of Research on School Desegregation to the U.S. Supreme Court in Pa-

rents v. Seattle School District and Meredith v. Jefferson County”. *Urban Review*, núm. 40, p. 96-136.

PEKKARINEN, T. (2005). *Gender Differences in Educational Attainment: Evidence on the Role of the Tracking Age from a Finnish Quasi-Experiment*. IZA discussion paper, 1897.

RAVEAUD, M. i VAN ZANTEN, A. (2007). “Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris”. *Journal of Education Policy*, núm. 22(1), p. 107-124.

REAY, D. (1998). “Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace”. *British Journal of Sociology of Education*, núm. 19(2), p. 195-209.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *Informe Extraordinari: la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.

STEELE, L. i EATON, M. (1996). *Reducing, Eliminating, and Preventing Minority Isolation in American Schools: The Impact of the Magnet Schools Assistance Program*. American Institutes for Research, U.S. Department of Education.

SUCHAUT, B. (2007). “L’hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation”. *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 454, juny de 2007, p. 18-19.

SUCHAUT, B. (2009). *L’aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs*. Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l’Accompagnement. St-Denis.

TEDESCO, J. C. (2004). “Igualdad de oportunidades y política educativa”. *Cadernos de Pesquisa*, núm. 34(123), p. 555-572.

TOMLINSON, S. (1997). “Diversity, choice and ethnicity: the effects of educational markets on ethnic minorities”. *Oxford Review of Education*, núm. 23(1), p. 63-76.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2004). *Creating Successful Magnet School Programs*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2008). *Creating and Sustaining Successful K-8 Magnet Schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2008). *Successful Magnet High Schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

VANDERHART, P. G. (2006). "Why do some schools group by ability? Some evidence from the NAEP". *The American Journal of Economics and Sociology*. Abril.

VAN ZANTEN, A. (2007). "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia". *Revista de Antropología Social*, núm. 16, p. 245-278.

VAN ZANTEN, A. (2006). "Les choix scolaires dans la banlieue parisienne, défection, prise de parele et évitement de la mixité". A H. LAGRANGE (ed.). *La Cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. París: Presses Universitaires de France.

VAN ZANTEN, A. (2003). "Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education". *International Studies in Sociology of Education*, núm. 13(2), p. 107-124.

VALIENTE, O. (2008). "A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12(2), p. 1-23.

WASLANDER, S. i THRUPP, M. (1995). "Choice, competition and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993". *Journal of Education Policy*, núm. 10(1), p. 1-26.

WELLS, A. S., i CRAIN, R. L. (1994). "Perpetuation theory and the long-term effects of school desegregation". *Review of Educational Research*, 64, p. 531-555.

WEST, A. (2006). "School choice, equity and social justice. The case for more control". *British Journal of Educational Studies*, núm. 54(1), p. 15-33.

WEST, A., HIND, A. i PENNELL, H. (2004). "School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice". *Oxford Review of Education*, núm. 30(3), p. 347-369.

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*, (22), p. 3-47.

WÖSSMANN, L., LÜDEMANN, E., SCHÜTZ, G. i WEST, M. R. (2007). "School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003". *OECD Education Working Paper*, núm. 13. París: OECD.

⑥ Participants al seminari

Assistents al seminari *L'excel·lència al servei de l'equitat: una proposta de programa d'escoles magnet a Catalunya* que va tenir lloc el 7 de juny de 2011 a la Sala Maragall de la Fundació CIDOB de Barcelona:

Bernat Albaigés, psicòleg social especialista en educació

Carme Arnau, inspectora d'Educació a Barcelona

Beatriz Ballestín, investigadora del grup EMIGRA de la UAB

Xavier Bonal, professor de sociologia de la UAB

Assumpta Bargalló, inspectora d'Educació al Baix Llobregat

Carme Carbonell, directora de l'escola La Sínia

Sílvia Carrasco, directora del grup EMIGRA de la UAB

Alba Castejón, investigadora del GAPEF-UAB

Jose Luis Castel, de l'Àrea de Gestió Educativa de Centres Públics del Consorci d'Educació de Barcelona

Jordi Collet, investigador del GREUV-UVic

Mariona Escobar, especialista en mapa escolar i zonificació educativa

Ferran Ferrer, catedràtic d'educació comparada de la UAB

Èlia Farré, tècnica de l'Àrea de Coneixement, Educació i Recerca de l'Obra Social CatalunyaCaixa

Albert Grau, inspector d'Educació de Barcelona

Anna Jolonch, cap de recerca de la Fundació Jaume Bofill

Florencia Kliczkowski, tècnica de projectes de la Fundació Jaume Bofill

Irene Lop, cap de projecte de la Fundació Jaume Bofill

Josep M. Lloró, professor de l'Institut Matadepera i coordinador del seminari *Model i pràctica de l'escola comprensiva* de la Fundació Jaume Bofill

Raül Manzano, president de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

Jesús Moral, tècnic de la Secretaria General de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Carme Massa, directora de Centres del Consorci d'Educació de Barcelona

Carles Mata, subdirector general de Suport als Centres Públics de la Generalitat de Catalunya

Ismael Palacín, director de la Fundació Jaume Bofill

Emili Pons, assessor de la consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Xavier Rambla, coordinador de Sociologia de la UAB

Rosa Secall, tècnica d'educació de l'Ajuntament de Valls

Aina Tarabini, investigadora del Departament de Sociologia de la UAB i relatora del seminari

Núria Terés, regidora d'Educació de l'Ajuntament de Girona

Laia Torras, cap de projecte i comunicació de la Fundació Jaume Bofill

Toni Verger, investigador del Departament de Sociologia de la UAB

Adrià Zancajo, investigador del GAPEF-UAB

Annex 1. La innovació pedagògica com a força d'atracció. A propòsit de les escoles *magnet*

Antoni Tort

L'experiència de les escoles *magnet* (*magnet schools*) ens ofereix pistes per avançar en dos aspectes bàsics per a les nostres escoles i instituts: la lluita contra la segregació escolar i l'aprofundiment en la innovació educativa. Com afirma el professor Gary Orfield, hi ha poques experiències sòlides a l'hora d'afrontar al mateix temps la polarització ètnica i la desigualtat educativa. Les escoles *magnet* en són un. Òbviament, els contextos nord-americà i català són ben diferents: ho són els processos legislatius, les iniciatives socials i els fenòmens i mecanismes de segregació/desegregació que hi ha en l'origen i la trajectòria de les escoles *magnet* o els que han marcat els processos viscuts per alguns dels nostres centres educatius. Però, precisament per això, necessitem aquestes pistes i d'altres per donar respostes als fenòmens que les escoles i les comunitats que les envolten han d'afrontar. I, en aquest sentit, la combinació de mecanismes de regulació dirigits des del camp polític i social, i d'estratègies d'innovació pedagògicodidàctiques dels mateixos centres apareix com un binomi clau, tant en les escoles *magnet* com en les experiències en el nostre país.

L'experiència de les escoles *magnet* reivindica el lloc central de les pràctiques educatives, de l'aprofundiment en projectes pedagògics més enllà de l'especialització en determinades poblacions. Molt sovint hi ha centres que quan desenvolupen lògiques d'acció dirigides prioritàriament a adaptar-se a un públic no escollit, se situen en una posició de resignació. Força d'aquests centres cauen en

un estat anòmic (Van Zanten, 2001). En altres casos, les lògiques terapèutiques, compensatòries de baix recorregut, situen en el terreny de les necessitats educatives especials la tasca de l'escola. Molt sovint també, la preocupació bàsica és evitar tot conflicte, i rebaixar les expectatives sobre la mateixa escola, sobre la mateixa tasca docent i sobre l'alumnat.

Sembla lògic, doncs, que la força d'una escola hauria de trobar-se en allò que li és propi: la capacitat d'oferir una educació de qualitat mitjançant projectes pedagògics que acompanyen, empenyen, impulsen l'alumnat a ampliar el seu bagatge cultural, el seu gruix de coneixements, el seu equipatge en competències per a la vida en general i per a la progressió en unes trajectòries acadèmiques no sempre fàcils per a amplis sectors d'aquest alumnat. Coneixem alguns d'aquests centres en els quals hi ha una intenció ben explícita d'esdevenir centres de qualitat, de manera que han posat en marxa estratègies pedagògiques i didàctiques d'un gran interès, malgrat les incerteses d'una intensa mobilitat social i dels dubtes sobre com es gestiona políticament l'escolarització. Són centres educatius que fonamenten les seves pràctiques en la confiança envers les capacitats de l'alumnat, confiança que inclou un ambient de reconeixement envers la personalitat de cadascú i que evita el reduccionisme de veure'l només en funció d'una determinada procedència social o cultural. En definitiva, com assenyala Dubet, l'escola "només pot atenuar l'impacte dels principis antagònics, especialment el de la igualtat i el del mèrit, si proporciona als alumnes un espai educatiu i de reconeixement individual que permeti que cadascú realitzi els seus talents i potencials més enllà del seu mèrit i els seus resultats." (Dubet, 2010). Són centres amb un fort lideratge dels equips directius, també com a factor determinant, i que esdevenen un actiu important per al conjunt del sistema, sobretot de cara a orientar la revisió de mecanismes rígids relacionats amb les formes d'accés a la funció pública, a la creació d'equips de treball, a la intervenció d'altres professionals en els centres basant-se en projectes. En definitiva, algunes escoles del país han aconseguit afrontar situacions difícils gràcies a plantejaments que, rebutjant posicions conformistes o resignades, advoquen per una excel·lència escolar mitjançant projectes pedagògics i didàctics forts.

ELS LÍMITS DELS MAGNETISMES

Però no hi ha respostes fàcils ni màgiques. Algunes d'aquestes escoles excel·lents —no solament per la voluntat d'inclusió de tot l'alumnat, sinó també pels resultats acadèmics al final de la primària, amb diversos guardons, premis i reconeixements i amb projectes pedagògics consistents tant en intensitat i extensió— continuen sense rebre l'acceptació de famílies de classe mitjana, reticents a la composició social d'aquests centres. Efectivament, no és fàcil, com assenyala el professor Gary Orfield, maximitzar tots els reptes de manera simultània. Si no hi ha mecanismes de regulació en la tria a l'hora de l'escolarització i, al mateix temps, la societat manté forts elements de desigualtat i de segregació urbanística, és molt difícil que les escoles puguin, per elles mateixes, modificar la situació, encara que aquests centres educatius incorporin projectes pedagògics de gran valor. És a dir, la intervenció municipal sobre l'habitatge o sobre la configuració urbanística té un paper rellevant en la futura tasca dels centres educatius. També és oportú fer notar en l'actual conjuntura econòmica que és vital mantenir els recursos pel que fa al transport, el menjador i activitats extraescolars. No són elements col·laterals a l'activitat acadèmica, sinó que són centrals perquè aquesta activitat acadèmica pugui desplegar-se tal com l'escola pretén, i són elements centrals per mantenir un cert equilibri entre escoles que faci assumibles o sostenibles els inevitables desequilibris que resulten de la configuració de les societats. El paper del *busing*, (el transport en autobús escolar), per exemple, ha estat fonamental en el desenvolupament de les escoles *magnet*. I també en alguns municipis o territoris de Catalunya. No és possible una situació ideal d'equilibri, però cal facilitar que els desequilibris no siguin excessius. D'altra banda, les polítiques fortes en recursos, en criteris d'escolarització, han de permetre que una determinada innovació de caràcter pedagògic en el si d'un centre educatiu sigui sostenible i duri en el temps. Són més fàcils els processos de resegregació que els processos de desegregació. Per tant, la idea motriu de les escoles *magnet*, que posa l'accent en les propostes pedagògiques, en la projectualitat educativa dels centres, no ha de fer perdre de vista que té al darrere polítiques educatives i legislatives respecte als drets civils que la fan possible.

EN QUIN CAMP DE FORCES PODEN FUNCIONAR LES ESCOLES IMANTS?

Ara bé, la capacitat d'atracció per part d'una escola, fonamentada en un projecte pedagògic fort, es desenvolupa en un camp de forces que poden ajudar a expandir-la o a inhibir-la. L'escola, com a institució, es troba en l'encreuament de diferents agents reguladors (Maroy i Dupriez, 2000). D'una banda, hi ha les regulacions de l'Administració autonòmica; de l'altra, hi ha les d'institucions de regulació "intermediàries", com els serveis d'inspecció o els ajuntaments. I finalment, hi ha les interdependències competitives importants entre els centres en un determinat territori. Sovint l'acció política en matèria escolar tendeix a oblidar el paper de les interdependències entre centres en l'escala local. No és el mateix la capacitat d'atraure població en un municipi petit, en què l'escolaritat es reparteix entre dues escoles públiques, o entre una de pública i una de concertada. No és el mateix un determinat mapa escolar en un barri o en un altre. Creiem que cal trobar una síntesi entre una regulació política global i una regulació que avança cap a la descentralització en l'àmbit local que pugui operar amb coneixement de causa davant la pressió directa dels usuaris i el joc de competències entre centres en una situació de quasi-mercat. Aquesta capacitat local/territorial amb connexions globals ha d'estar acompanyada de suport extern (universitats, fundacions, entitats, etc.) i del compromís de la rendició de comptes (no únicament sobre resultats).

La capacitat d'atracció d'un centre educatiu té a veure amb quines són les altres escoles que li són properes i com són aquestes escoles. I és un camp on juguen forces com la competència (implícita o explícita) entre professionals de les diferents escoles o els prejudicis i estereotips que es generen al voltant de les escoles i les seves "fames", que sovint s'allarguen més enllà del que seria just. Caldria prestar atenció a com es presenta un centre educatiu en la seva comunitat, però també com és presentat, *malgré lui*, des de fora. No voldria deixar passar l'ocasió d'al·ludir, en aquest sentit, l'abús de conceptes com *escola gueto* i d'altres de semblants que sovint són utilitzats per denunciar una determinada situació de segregació i que acaben marcant encara més unes determinades escoles. Seguint Sílvia Carrasco (2008), per considerar una escola com a escola gueto cal

que hi hagi: abandonament institucional, econòmic i professional, desconfiança en la capacitat integradora i emancipadora de l'escola per part de professorat i famílies, i aïllament sociocultural, ètnic o racial. Així doncs, una escola amb una alta concentració d'alumnat immigrant pot ser o no una escola gueto, i allò que marca la diferència són els recursos (econòmics, formatius, de gestió, etc.) que s'hi destinen i la confiança i les expectatives que genera. El paper de les administracions i els seus serveis socials i educatius locals, i el dels mitjans de comunicació (locals i generalistes) són també rellevants en la descripció "externa" de les característiques d'un centre educatiu, d'una escola o d'un institut.

D'altra banda, la força renovadora de l'escola també depèn de les possibilitats que un nou marc legislatiu (enteneu Llei d'Educació de Catalunya, LEC) pugui ser, efectivament, més flexible davant les propostes dels centres educatius i dels agents socials i culturals que els acompanyen, sempre que vagi en la direcció de facilitar projectes pedagògics interessants, profunds i duradors, i que solen ser incòmodes per a les rigideses administratives i corporatives. La flexibilitat normativa no pot ser un instrument només pensat per establir variants en les titularitats dels centres. Les normes han de crear marcs que ajudin les escoles que puguin o vulguin fer créixer les seves forces d'atracció pedagògica. Més a prop, doncs, de les escoles *magnet* que de les escoles *charter*.

Així mateix, l'experiència de les escoles *magnet* ens alerta sobre l'emergència d'un fals debat que confronti, com a dos pols dels quals cal triar un, aula i entorn. És a dir, escola i comunitat. No és possible l'aprofundiment pedagògic sense un entorn que acompanya, ja sigui el propi de l'escola (les famílies i el barri), ja sigui per la intervenció, còmplice, respectuosa però compromesa, d'entitats significatives (museus, universitats, centres de recerca, etc.) que col·laboren a (re)magnetitzar el centre educatiu. La projectualitat educativa té a veure amb la confiança de les famílies, que no és homogènia, ni estable, ni es dóna, ni cal donar per suposada, des de l'inici d'una innovació. Així doncs, establir prioritats no significa reforçar dicotomies (escola i entorn) sinó facilitar la creació de projectes que els diferents agents implicats en la realitat educativa puguin compartir, cadascú des de la seva posició.

D'altra banda, la capacitat d'atracció d'una escola també depèn de l'oferta cultural i educativa d'un determinat entorn. Aquí també caldrà tenir en compte que potser plantejem uns projectes educatius per a les escoles quan moltes famílies de classe mitjana ja no busquen o troben en l'ensenyament obligatori i públic, sinó que s'organitzen més enllà de l'escola, en allò que s'anomena "cultiu concertat" (Lareau, 2003). Però en qualsevol cas, si bé l'objectiu de les escoles *magnet* és el reequilibri en la composició social dels centres, no es pot renunciar a la manera com s'ha de dur a terme, que és fer escoles de qualitat. Aquesta és l'estratègia fonamental.

ENTENDRE L'ESCOLA: LA MIRADA PEDAGÒGICA

Massa sovint es planteja la necessitat de canvi a les escoles, des de fora, considerant-lo només en termes morals, o de voluntats, sense aprofundir en les dificultats inherents a les institucions educatives i en allò que anomenem micro-política. Tenim experiències de les reformes anteriors, tant en l'àmbit nacional com internacional, en què "innovadors aliens a les escoles estaven molt versats en publicitat i en la política de prometre i d'afirmar que utilitzaven els darrers corrents de planificació racional. Però molt rarament, varen incloure en els seus plans una subtil comprensió de l'escola com a institució, o una visió de la cultura del professorat" (Tyack i Cuban, 2000). Així doncs, tota la literatura sobre les forces i la gestió del canvi a les escoles amb autors com Michael Fullan o Andy Hargreaves, per citar-ne dos dels més coneguts, és especialment necessària.

Una actuació extraordinària com la presència d'un partenariat amb el qual es pot reforçar l'atractiu d'un centre educatiu no ha de significar simplement un desembarcament de prestigi que entra en una escola deprimida per un temps determinat. No es pot pretendre canviar una escola, encara que sigui des de modificacions externes, sense entendre els mecanismes d'aquests canvis en l'interior dels centres. S'ha de tenir en compte que les escoles són contextos amb molta variabilitat. El potencial de les estratègies pedagògiques depèn de l'edat dels nens i nenes, de l'àrea que es treballa, dels estils cognitius de cada alumne, dels dinàmismes

grupals i de moltes altres variables. (No és el mateix una innovació en el camp de les ciències naturals o de la música, a primer de primària o a sisè, en un grup o en un altre.) Aquesta multiplicitat de condicionants o de variables ha de ser reconeguda i valorada com a element clau de tota implementació, com una peça més del procés d'innovació, a partir de l'observació i de l'anàlisi compartides entre totes les persones implicades en el projecte. La sensibilitat respecte del context és fonamental. Creure que qualsevol escola pot tenir els mateixos èxits que una altra és un error, un error que sol provocar desil·lusions quan el projecte no funciona com va fer en un altre context. De la mateixa manera, no es tracta de creure il·lusòriament en una extensió fàcil de determinades experiències pedagògiques que sempre responen a contextos molt específics. L'experiència de moltes reformes educatives, aquí i arreu, ens mostra com són d'escassos els processos en què unes quantes "escoles far" es converteixen en models per transformar sistemes escolars sencers (Tyack i Cuban, 2000).

Així mateix, el caràcter pràctic de la tasca escolar comporta un seguit d'incidències que, en el moment de màxima intensificació d'una innovació també pot comportar passar "del somni de la concepció al malson de la implementació". Hi té un paper rellevant el gruix d'invariants pedagògiques en la feina dels mestres (temps, espais, currículums, etc.) que constitueixen la cultura escolar. Una innovació implica la desarticulació d'una noció del temps escolar concebut com a monocrònic (tradicional en educació, vinculat al poder i a una pretesa eficàcia, compartimentat i segmentat) per anar cap a un mosaic mòbil que posa en qüestió moltes disposicions administratives i moltes tradicions docents. No és casual que un bon grapat d'experiències escolars de relleu avui estiguin vinculades a escoles o instituts de nova creació, en què el projecte pedagògic és global i no hi ha tantes constriccions estructurals inicials (que arriben més tard). La proposta *magnet* vol jugar fort en un repte més difícil: la reversió de situacions ja existents.

En qualsevol cas, no s'ha de perdre de vista que una veritable innovació, entre altres característiques, sorgeix o parteix dels mateixos professionals del centre o d'un grup d'aquests professionals; es desplega amb independència professional de l'Administració, tot i que té en compte el marc legal i les prescripcions

curriculars; connecta amb les expectatives de les famílies i les necessitats de l'alumnat, i contribueix a la satisfacció professional i personal del professorat. Indirectament, introdueix canvis en el sistema escolar. Tota innovació implica l'obertura al contrast amb professorat d'altres centres, i comporta un procés ple de contradiccions que necessita la reflexió crítica per no caure ni en la rutina ni un esnobisme de curta durada (Diversos autors, 1998). En aquest sentit, crec que és útil entendre els processos que porten a implementar una innovació, però també ho és, i molt, conèixer els temps, els processos i les dinàmiques que fan que una innovació deixi d'existir. Ens falten descripcions denses, en la coneguda accepció de Clifford Geertz. Ens convé avaluar trajectòries i fer balanç diacrònic, tant d'experiències reeixides com d'experiències fallides. En aquest sentit, l'experiència de les escoles *magnet* i la posada en marxa d'algun projecte similar a Catalunya ens han de permetre tenir un coneixement més gran i nous elements de contrast, vinculats a experiències concretes, per avançar en la lluita contra la segregació escolar i l'aprofundiment en la innovació educativa.

Referències

DIVERSOS AUTORS (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.

CARRASCO, S. (2008). "Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives". *Nous Horitzons*, núm. 190, p. 31- 41.

DUBET, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Bofill (Col·lecció Debats d'Educació, núm. 16).

FORSEY, M., DAVIES S. i WALFORD, G. (2008). "The Globalisation of School Choice?". *Oxford studies in comparative education*, núm. 12, 2. University of Western Australia. Institute of Advanced Studies.

LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family*. Berkeley, Cal.:University of California Press, cop.

MARROY, C. i DUPRIEZ, V. (2000). "La regulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone". *Revue Française de Pédagogie*, núm. 130 (gener-març, 2000), p. 73-87.

ORFIELD, G. (2011). *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col·lecció Debats d'Educació, núm. 23).

STOLL, L. i FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

TYACK, D. i CUBAN, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.

WOODS, P. i altres (2004). *La reestructuración de las escuelas. La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal. (Col·lecció Educación Pública, núm. 9).

Annex 2. Combatre la segregació escolar o combatre els mals resultats?

Òscar Valiente

ELECCIÓ DE CENTRE I SEGREGACIÓ ESCOLAR ALS MUNICIPIS CATALANS

Els estudis sobre la segregació escolar a Catalunya han proporcionat dues evidències clau per entendre el fenomen. La primera evidència és que les estratègies d'elecció de centre de les famílies són la causa principal de la segregació escolar. Aquestes estratègies d'elecció són el resultat de disposicions respecte del bé educatiu, que varien entre els grups socials, particularment entre les classes socials. D'altra banda, una part significativa de les famílies catalanes valora l'elecció de centre com un dret i es mobilitza davant de qualsevol intervenció política que persegueixi limitar-ne l'exercici. De fet, en la majoria de circumstàncies, la interpretació del marc legal català i espanyol per part de la judicatura tendeix a donar la raó a aquestes famílies i a permetre que escolaritzin els seus fills o filles en el centre de preferència, per sobre d'altres consideracions d'equitat educativa. Així doncs, l'evidència mostra que l'elecció de centre és la causa principal de la segregació escolar, però que mesures fonamentades en la limitació de la llibertat d'elecció de centre no seran sostenibles per l'oposició de molts actors educatius, principalment les famílies.

La segona evidència clau per entendre el fenomen és que els processos de segregació escolar es configuren en l'àmbit local i han de ser abordats tenint en compte la problemàtica característica que presenta cada municipi. La primera diferència

entre municipis és la mateixa segregació residencial de la seva població. En els municipis on la segregació residencial és elevada, la segregació escolar tendirà també a ser elevada per la importància del criteri de proximitat en l'accés escolar. Un altre aspecte que varia molt de municipi a municipi a Catalunya és la distribució de l'oferta educativa sobre el territori. En determinats municipis l'oferta escolar pública està extremadament vinculada a un territori, a un barri. En canvi, l'oferta escolar concertada tendeix a concentrar-se en els centres urbans per tal d'atreure demanda escolar de diferents barris. Però això no sempre és així i és necessari tenir present la gran diversitat de circumstàncies que poden donar-se. La mateixa presència del sector privat educatiu varia molt d'un municipi a un altre, fet que condiona la zonificació educativa i, el més important, afegeix complexitat a la governança local de l'accés escolar. En l'àmbit local es posicionen actors educatius clau que condicionen els processos d'accés escolar des de la iniciativa política i social. La capacitat per liderar aquest conjunt d'interessos en direcció d'objectius comuns, com el combat de la segregació escolar, depèn molt del grau de conflictivitat educativa en el municipi, de la tradició del govern local en educació i de la capacitat d'aquest govern per generar grans acords entre els diferents actors. Així doncs, l'evidència indica que les característiques pròpies del municipi condicionen els nivells i els tipus de segregació escolar, i fan impossible solucions polítiques per combatre la segregació escolar que no tinguin en compte l'àmbit local.

En resum, l'evidència recollida en els darrers anys indica que la llibertat d'elecció de centre és la causa principal de la segregació escolar, però que limitar aquesta llibertat d'elecció presenta greus problemes de governabilitat per al sistema. Aquesta evidència també indica que l'èxit de qualsevol intervenció política per combatre la segregació escolar depèn d'una bona anàlisi del context local en què s'intervé, i de la disponibilitat de mesures adaptades a les necessitats específiques del municipi.

LES ESCOLES MAGNET

La proposta de projecte d'intervenció de les escoles *magnet* en els municipis catalans que avui es presenta a debat es fonamenta en l'evidència abans mencionada.

Es tracta d'una proposta que pretén combatre la segregació escolar sense limitar la llibertat d'elecció de les famílies, ans al contrari, es podria dir que combat la segregació escolar ampliant les opcions de tria de les famílies. Una escola *magnet* és una escola especialitzada en algun aspecte del currículum i diferenciada de la resta que busca atreure l'atenció d'un determinat públic. Aquesta diferenciació de l'oferta escolar és el que amplia les opcions d'elecció de les famílies. A més, es tracta d'una proposta que es dissenya, es negocia i s'implementa municipi a municipi, amb les autoritats locals i amb la resta d'actors educatius. És molt important aquest aspecte. No únicament es reconeix la importància del govern local, sinó també la importància de la resta d'actors socials i educatius que actuen en aquest àmbit. Aquest reconeixement facilita la implementació de reformes i la governança del sistema.

Si analitzem la proposta d'escoles *magnet* des dels tres àmbits d'anàlisi de la política educativa (equitat, eficiència i governabilitat), el que obtenim és el següent:

- **Equitat:** una política que combat la segregació escolar és una política favorable a l'equitat educativa des d'un punt de vista distributiu. És una política que millorarà les condicions d'accés al bé educatiu d'algun dels grups socials que es consideri que són més desavantatjats, ja que accediran a centres amb menor concentració de dificultats d'aprenentatge. A més, és una política que reduirà d'una manera indirecta la influència de l'origen socioeconòmic de l'alumnat sobre les seves oportunitats educatives, ja que intentarà que les condicions d'escolarització de tothom siguin semblants. Finalment, una política que combat la segregació escolar afavorirà la socialització en la diversitat de l'alumnat, i n'incrementarà la sociabilitat en entorns socials diversos.
- **Eficiència:** una política com la de les escoles *magnet*, que concentra recursos en determinats centres, necessàriament és una política que consumeix recursos addicionals del sistema. Un aspecte fonamental aquí es com es gasten aquests recursos, si es fa de la manera més eficaç i si aquests recursos extra serveixen per impulsar processos d'innovació educativa que millorin l'eficàcia del centre.

- Governabilitat: aquest és l'aspecte més destacat de les polítiques de les escoles *magnet*. En tractar-se d'una política que amplia les oportunitats d'elecció de les famílies s'espera que la mesura gaudeixi d'una certa popularitat entre les famílies, a la vegada que amplis grups socials compartiran l'objectiu de combatre la segregació escolar. En l'àmbit de la governabilitat, el problema principal estarà en la distribució desigual de recursos entre els centres educatius. Els centres que rebin menys ajudes que les escoles *magnet* podran queixar-se davant de l'Administració i mobilitzar la seva clientela contra la mesura. De fet, aquest és el mecanisme pel qual operen les escoles *magnet*. En el moment en què l'Administració disposa d'uns recursos extra per fer unes escoles més atractives, l'Administració es troba en disposició de condicionar l'accés a aquests recursos a canvi d'assegurar una composició més equilibrada del centre escolar.

En resum, una política d'escoles *magnet* persegueix un objectiu bàsic de justícia educativa, com és combatre la segregació escolar. Es distingeix d'altres polítiques de combat de la segregació escolar en el fet que requereix una aportació extraordinària de recursos, que és, a la fi, el que permet sumar voluntats polítiques en el municipi i evitar problemes de governabilitat amb les persones i els grups partidaris de la llibertat d'elecció de centre.

L'OCDE I EL COMBAT DELS MALS RESULTATS

Amb motiu d'aquest acte, em vaig preguntar quina era la perspectiva de l'OCDE respecte de la qüestió que estàvem tractant, i la resposta no va ser senzilla. No ho va ser perquè les perspectives de les diferents institucions construeixen els problemes educatius de manera molt diferent. La Fundació Jaume Bofill ha portat una activitat molt intensa en l'estudi i el combat de la segregació escolar, a causa de la preocupació per la presència creixent d'escoles gueto en els municipis catalans. L'OCDE, en canvi, ha centrat molt més la seva atenció en l'existència de centres escolars amb mals resultats en els diferents països. Si ens fixem en els instruments de medicació que ambdues institucions han establert, segurament entendrem

millor aquestes diferències de perspectiva. A Catalunya continuem sense saber quantes escoles presenten mals resultats, si el nombre d'aquestes escoles s'ha incrementat o s'ha reduït, i quines són. En canvi, sí que s'ha observat a Catalunya un increment de la diversitat social i ètnica en els centres, i han sorgit diferents discursos contra la concentració de l'alumnat immigrant en determinats centres. A l'OCDE, en canvi, l'instrument més important de què disposen són els resultats de les proves PISA que es fan des de l'any 2000 a diferents països. Una mirada comparada sobre els resultats a les proves PISA ha permès observar el següent:

- La desigualtat de resultats entre centres varia molt d'un país a un altre. En canvi, la desigualtat de resultats dins dels centres escolars és relativament estable. Això indica que políticament molts països poden fer més per millorar la situació d'aquests centres que obtenen mals resultats.
- Els països amb un percentatge més elevat d'escoles amb mals resultats són els que pateixen una desigualtat d'oportunitats educatives més important. És a dir, on hi ha més escoles amb mals resultats és on el context socioeconòmic de l'alumne prediu millor els seus resultats educatius, on el sistema educatiu és més injust.
- L'alumnat que atenen les escoles amb pitjors resultats és l'alumnat de contextos socials més desfavorits. En canvi, en tots els països és possible identificar centres que, amb la mateixa composició socioeconòmica de l'alumnat, assoleixen significativament resultats millors. Això ens indica que determinats centres escolars aconsegueixen proporcionar bones oportunitats educatives a un alumnat socialment desfavorit.

A la llum d'aquesta evidència, l'OCDE ha donat molta importància a l'estudi de les escoles amb mals resultats i a analitzar com aconsegueixen altres escoles, en els mateixos països o en d'altres, revertir aquesta situació i assegurar bons resultats d'aprenentatge del seu alumnat. Únicament a tall d'exemple, algunes de les estratègies que ha defensat l'OCDE per combatre els mals resultats d'aprenentatge en els centres són:

- Reforçar el lideratge al centre i donar-hi suport.
- Estimular un clima escolar de suport a l'aprenentatge i organitzar de manera innovadora els temps escolars.
- Identificar, reclutar i retenir el millor professorat.
- Assegurar l'efectivitat de les estratègies d'aprenentatge a l'aula.
- Establir vincles més estables amb famílies i comunitats.

El projecte d'escoles *magnet* té similituds amb aquestes estratègies de combat dels mals resultats, però em proposo argumentar que també mantenen diferències fonamentals. La diferència principal és que una política procura millorar l'atractiu d'un centre i l'altra procura millorar-ne l'efectivitat. I aquestes dues tasques són tan diferents que requereixen instruments de mesura diferents per ser assolides. La primera necessita un registre de la composició social dels centres i de les dades de preinscripció escolar amb les preferències de les famílies. La segona, en canvi, el que necessita és un bon sistema d'avaluació de l'aprenentatge a escala de centre i d'aula. Sense una bona avaluació de l'aprenentatge, resultarà impossible implementar estratègies efectives per millorar els resultats. Aquesta limitació en el cas català, de moment, fa impossible implementar les estratègies abans mencionades per combatre els mals resultats. Les avaluacions que hi ha a Catalunya no serveixen ni per governar millor un centre escolar ni per millorar la pràctica dins d'una aula.

En aquest sentit, la Fundació Jaume Bofill fa bé optant per una política basada en les escoles *magnet*, ja que no hi ha dades suficients a Catalunya per implementar les estratègies indicades per l'OCDE. No obstant això, em permeto finalitzar la meva intervenció convidant a fer que aquest dèficit es corregeixi i que fem moure l'agenda política des del combat de la segregació escolar cap al combat dels mals resultats. Novament em serveixo de l'esquema dels tres àmbits d'anàlisi de la política educativa (equitat, eficiència i governabilitat) per justificar el meu argument:

- Equitat: per combatre els mals resultats el més important no és l'accés al centre sinó l'aprenentatge de l'alumnat. Combatre la segregació escolar

requereix un tractament igual per a tothom, un aspecte bàsic de justícia. En canvi, combatre els mals resultats apunta directament cap a la igualtat d'oportunitats educatives, ja que pretén impedir que ni l'origen diferent ni el tractament diferent afectin els resultats de l'alumnat.

- **Eficiència:** ambdues polítiques requereixen una dotació extraordinària de recursos per a determinats centres, i això té un cost en termes d'eficiència econòmica. En canvi, hi ha una de les estratègies que serà més eficient que l'altra, ja que millorant l'eficàcia de les escoles problemàtiques es millora l'eficàcia mitjana del sistema.
- **Governabilitat:** tal com s'ha comentat, la proposta d'escoles *magnet* té un dels seus punts forts en el fet que evita el conflicte amb els grups partidaris de l'elecció de centre. La proposta per combatre els mals resultats també assoleix aquest objectiu, però incorpora un element a favor seu. En l'actual mapa polític de l'educació, quan es parla de segregació escolar, el concepte s'associa directament amb la preocupació per l'equitat educativa. En canvi, quan es fa referència al combat dels mals resultats, el concepte s'associa directament amb l'excel·lència educativa. Defensar polítiques d'excel·lència educativa en el debat públic és més senzill perquè són de l'interès de tots els actors. Defensar polítiques d'equitat educativa, malauradament, sempre deixa fora els actors que pensen que poden veure perjudicats els seus interessos per la redistribució d'oportunitats educatives.

En resum, una política de combat dels mals resultats és més equitativa que una política de combat de la segregació escolar, ja que focalitza la seva acció sobre el que realment importa en termes de justícia educativa, l'aprenentatge. Malgrat ser més equitativa, una política de combat dels mals resultats és vista com una política d'excel·lència educativa i, per tant, té més capacitat de rebre suport entre la població. Finalment, una política de combat dels mals resultats millora l'eficàcia mitjana del sistema, amb la qual cosa demostra ser més eficient que l'alternativa que busca combatre la segregació escolar.

Si bé amb anterioritat hem justificat que la proposta de l'OCDE no es pot aplicar a Catalunya, atesa la limitació de les dades de què es disposa, ara hem argumentat que valdria la pena disposar d'aquestes dades, ja que una política que procura combatre els mals resultats és més desitjable que una política que procura combatre la segregació escolar.

Annex 3. Exemples d'escoles *magnet* als Estats Units²³

.....
23. Exemples extrets i traduïts dels documents:

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2008). *Creating and Sustaining Successful K-8 Magnet Schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2008). *Successful Magnet High Schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

ESCOLA *MAGNET* MUSEU NORMAL PARK. CHATTANOOGA, TENNESSEE

Quan entres a Normal Park, et pot semblar que ets en un museu infantil. Al vestíbul principal, hi ha un porxo d'arcades que simula la selva tropical, murals d'artistes i un aquari de 1.135,62 litres; tot plegat una presentació acolorida i multisensorial del tema escollit per aquesta escola K-5 (des d'educació infantil fins a cinquè). Els projectes multimèdia, que fan palès el coneixement dels estudiants sobre matèries com el sistema solar i la meteorologia, són a banda i banda dels passadissos. Hi ha treballs artístics i redaccions exposats dins de vitrines. Són reflexos tangibles de la voluntat de l'escola de cultivar la passió permanent dels estudiants per aprendre per mitjà d'un rigorós currículum basat en un museu que inspira dies de dedicació a l'estudi d'anys de descobertes.

El 2001, aquesta històrica escola de barri, ben bé al nord del centre de Chattanooga, va obrir com a nova escola *magnet*, amb l'objectiu de fer un tomb en els resultats escolars i en la disminució del nombre d'alumnes matriculats. Normal Park ha mantingut la paraula donada. Cada any, des que es creà, els resultats dels estudiants en les proves estatals han millorat i ara mostren un nivell d'aptitud gairebé estàndard i avenços sòlids per reduir les diferències de rendiment acadèmic, concretament pel que fa a estudiants amb problemes econòmics. Avui, l'escola ha assolit la matrícula màxima segons la seva capacitat de més de tres-

cents estudiants; cent vint més que abans d'esdevenir *magnet*, i amb una llista d'espera de tres-centes sol·licituds.

La creació i les dificultats inicials

Durant el primer any, les famílies no veien del tot clar que el fet d'afegir "*Magnet Museu*" al nom de l'escola hagués de canviar els resultats dels estudiants. La directora, Jill Levine, recorda que "l'escola era inclosa dins la llista estatal d'escoles que s'havien de tancar i el barri l'havia abandonada del tot". Llavors es va disposar de fons del Programa d'assistència de les escoles *magnet* (MSAP) per convertir Normal Park, una escola amb baix rendiment, en una de les quatre escoles *magnet* pensades per aconseguir que pares blancs de la perifèria es desplaressin al centre.

Levine es va associar amb la coordinadora *magnet* Joyce Tatum, i les dues noves responsables de l'escola van compartir un període de planificació de sis mesos per visitar escoles d'arreu del país que tinguessin el museu com a eix temàtic i per conèixer bones pràctiques. Tatum va contribuir a construir col·laboracions amb institucions culturals de Chattanooga i a desenvolupar un marc curricular. Mentre, Levine s'enfrontava al gran problema heretat d'una cultura docent amb baixes expectatives i actituds derrotistes, mal comportament dels estudiants i una instal·lació centenària en runes.

Va centrar els esforços a trobar docents engrescats amb la missió de l'escola i a motivar els docents reticents a avançar. Va engegar una política de tolerància zero amb el mal comportament de l'estudiant i no va recular quan els mitjans locals la van criticar per dotzenes d'expulsions en casos de baralles entre estudiants. L'establiment d'un entorn segur i ordenat va anar en paral·lel amb la tasca de crear les condicions físiques que afavorissin l'aprenentatge. Levine va maximitzar els recursos disponibles per restaurar l'edifici decadent. Voluntaris de la comunitat van pintar totes les aules; el personal va sol·licitar subvencions per refer els terres; els recursos del districte i els fons *magnet* van servir per pagar l'enllumenat i els artistes locals van fer murals per a les parets de l'escola i la sala d'exposicions.

“Al cap i a la fi”, explica Levine, “jo només volia que Normal Park fos l’escola dels meus fills, una escola a la qual tothom vulgui anar”. Durant l’any, va enviar notes de premsa i va convidar el públic a veure els canvis de Normal Park.

La posada en pràctica d’un programa d’èxit

El programa acadèmic de Normal Park se centra en quatre mòduls curriculars transversals, que inclouen sortides setmanals de la classe per visitar museus col·laboradors. Cada mòdul trimestral se centra en un tema que afecta tota l’escola i acaba amb una “Nit de Mostres”. Els professors apliquen un mètode de planificació cap enrere (*backwards-planning method*) en què primer s’identifiquen els resultats que es volen assolir i tot seguit es dissenya el programa per assolir-los, de manera que es treballa per implicar els estudiants en un sistema d’experimentació adreçat a infondre’ls curiositat intel·lectual i descoberta en la vida real. El director d’un museu local observa que cada vegada que han vist un estudiant especialment inquisitiu i pensatiu, quan li han preguntat de quina escola era, la resposta sempre ha estat Normal Park.

Els equips de nivell treballen amb el personal del museu per planificar experiències pràctiques. En el mòdul “Un dia de la vida”, per exemple, els estudiants estudien la ciutat de Chattanooga per trobar la resposta a la pregunta “Què fa que la gent esculli un lloc per viure-hi?”. Aprenen sobre els serveis, les lleis i les responsabilitats cíviques que hi ha en el si de les comunitats. Amb les visites al Museu Chattanooga Choo-Choo, al Museu d’Història Regional i al Museu Afroamericà adquireixen consciència de la història del transport i d’aspectes socials de la vida en comunitat. Durant la “Nit de Mostres”, els estudiants guien els visitants pel paisatge urbà de cartó que han fet de la ciutat i els expliquen la importància dels edificis i dels serveis de la comunitat que han creat.

Segons Levine, “l’èxit de la nostra mainada en les proves es deu a la seva implicació en l’aprenentatge”. De la implicació, n’és plenament responsable el professorat. Levine vol que tinguin present que “hi ha nens i nenes que no és segur que

rebin a casa tot el que necessiten per tirar endavant i que no per això ens hem de limitar a seure i queixar-nos-en. Tenim el deure de posar-los a disposició xarxes de seguretat”. Els docents volen que totes les mostres dels estudiants s’elaborin a l’escola; de manera que l’accés a materials cars, el temps d’ordinador i l’ajut dels pares no siguin factors que limitin les possibilitats de l’infant de produir projectes d’alta qualitat. “Ningú no abandona amb els nens més conflictius”, diu un dels pares. “Es valora tothom i els nens i les famílies ho saben”.

La formació diferenciada serveix per assolir les necessitats de cada estudiant. Els professors alfabetitzen seguint mètodes de lectura orientada, i fan participar grups reduïts d’estudiants en activitats a mida per assolir fluïdesa i comprensió. Un sistema de textos adequats al nivell adreçat a la competència lectora i classes individualitzades tracten les necessitats específiques, de manera que els estudiants puguin avançar cap a textos més difícils seguint el ritme propi. Els que hi tenen més dificultats reben un ajut ben aviat per accelerar el seu progrés. A partir de l’èxit de la lectura orientada, els professors fan servir una formació diferenciada similar per a matemàtiques i ortografia; així els ajuden a anar reduint les diferències de rendiment acadèmic.

El desenvolupament professional de Normal Park va en paral·lel amb l’enfocament educatiu de l’escola: és especialitzat per àrees, assistit i diferenciat. L’Administració ajuda els professors amb recursos materials i monitors experts, de manera que, dins de l’aula, es puguin dur a terme noves idees. Els professors van a escola d’estiu durant el mes de juny, col·laboren amb els monitors d’acompanyament cada trimestre i treballen en equips petits amb un assessor de lectura que els aporta models de classes i comentaris de col·legues. Un dels professors destaca que “en altres escoles, quan sona el timbre de plegar, els professors tanquen portes i s’ha acabat. Aquí, parlem amb els altres, treballem junts”.

Establir sistemes de sostenibilitat

Des que l’escola va fer el tomb, els estudiants treuen bons resultats, superiors a la mitjana del districte, i el districte ha donat autonomia a Normal Park per innovar

mentre els resultats de les proves continuïn sent alts. Per continuar millorant la docència i l'aprenentatge, els docents es fixen en les dades de diverses avaluacions, inclosa la puntuació de les proves estandarditzades i la puntuació del nivell de lectura. A cada nivell es fixen objectius de final de curs en relació amb el rendiment de l'estudiant en la lectura, per exemple; també es fan informes setmanals per a la direcció que serveixen per tenir ben presents els objectius. Durant les Nits de Mostres, mentre els estudiants, com en un museu, exposen artefactes i rètols i fan de guies per als visitants, els professors posen a prova el seu aprenentatge. Els comentaris de les Nits de Mostres serveixen per polir el currículum cada any. Tatum explica que així que arriba a casa després d'un acte d'aquest tipus, l'estan esperant correus electrònics de professors que li proposen “només que féssim això o això altre, sortiria millor”.

Des que va engegar, Normal Park ha estat alhora model i col·laboradora en una xarxa d'escoles del comtat que treballen per la millora contínua. El districte facilita activitats interescolars per debatre i intercanviar bones pràctiques. Mentre que Normal Park manté el tema i l'enfocament d'aprenentatge únics, hi ha escoles primàries del districte que apliquen algunes de les seves estratègies més prometedores per millorar el grau d'assoliment dels seus estudiants.

El 2003, en una situació de crisi econòmica, es va reaccionar creant el Fons per a l'Educació de Normal Park (*Normal Park Education Fund*), un consell de pares i responsables de la comunitat que capta finançament per a l'escola. Actualment, el Fons per a l'Educació està pagant un laboratori de ciències, professors de dansa i de lectura i vetllades d'alfabetització en família per contribuir a les necessitats permanents de l'escola. Segons un professor, “el Fons escolta quines necessitats tenim i tot seguit cerca finançament per resoldre-les”.

A més de col·laborar amb museus, l'escola s'ha adherit a programes de desenvolupament professional de la Universitat de Tennessee. Cada any, Normal Park acull un professor i un estudiant universitaris de la Facultat de Formació de Mestres (*Teacher Preparation Academy*) de la Universitat. Els professors en pràctiques treballen al costat dels professors de l'escola i col·laboren en la formació

individualitzada, a més de preparar i captar nous professors per al districte. De manera similar a les relacions de l'escola amb els museus de la ciutat, també la col·laboració amb la Universitat serveix per aportar al professorat recursos més que necessaris, entre els quals hi ha subvencions, materials i desenvolupament professional, per contribuir a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

ESCOLA *MAGNET* MABEL HOGGARD DE MATEMÀTIQUES I CIÈNCIES. LAS VEGAS

En una sessió amb alumnes barrejats d'escola infantil i del laboratori de ciències de primer curs de l'Escola *Magnet* Mabel Hoggard de Matemàtiques i Ciències, tots els estudiants estan enfeïnats amb un exercici sobre força, gravetat i rotació. Organitzats en grups reduïts, n'hi ha que fan hèlices amb paper i canyes per beure i, tot seguit, proven si funcionen deixant-les anar. Algunes cauen directament a terra; d'altres, aguanten en l'aire i volten. El professor els ajuda un per un i recorda al grup que, si l'hèlice no funciona, "han de fer algun canvi i veure què passa". Tot seguit, lidera un debat sobre les observacions i les teories dels estudiants i estableix vincles amb altres elements que giren al voltant d'un eix. Dins el laboratori i a qualsevol racó de l'escola, l'infant aprèn conceptes de matemàtiques i ciències d'alt nivell a partir de projectes basats en la pràctica i l'experimentació.

Hoggard té per missió preparar el seu divers alumnat per viure en una societat que cada vegada es basa més en la informació, i ho fa aplicant un rigorós programa acadèmic centrat principalment en les matemàtiques, la ciència i la tecnologia. Des de tots els racons del creixent comtat de Clark, hi ha alumnes que es desplacen per anar a l'escola. "Els preparem perquè puguin anar a la universitat i puguin fer feines i professions que potser encara no existeixen", explica un professor de cinquè.

La creació i les dificultats inicials

Convertir Hoggard en una escola *magnet* K-5 (una escola que inclou des de l'educació infantil fins al cinquè curs, és a dir, fins als deu o onze anys) formava part

dels esforços que es feien en el comtat de Clark per eliminar la segregació escolar. L'objectiu era ajudar els barris afroamericans i, alhora, captar estudiants blancs i més benestants perquè fossin alumnes de les escoles de zones de població amb rendes baixes. La tasca de captació duta a terme durant el primer any pel primer director, Bill Evans, va ser intensa per convèncer els estudiants de Green Valley, una zona més rica, que anessin a Hoggard. Els prometia un currículum molt avançat i recursos addicionals que s'obtindrien mercès els fons del Programa federal d'assistència de les escoles *magnet* (MSAP, de l'anglès *Magnet Schools Assistance Program*). I la comunitat local, en veure els autobusos que portaven estudiants blancs de classe mitjana a Hoggard, va voler saber què passava dins l'escola. Avui, Hoggard és una de les poques escoles del districte que, el 2006, va assolir el nivell de progrés anual adequat (AYP) segons la llei *No Child Left Behind*, que lluita contra l'exclusió infantil. Les diferències de rendiment acadèmic es van reduint i, en les proves d'avaluació estatals del curs 2006-2007, els alumnes de tercer i cinquè van obtenir resultats millors en comparació d'alumnes dels mateixos cursos del conjunt del districte.

La posada en pràctica d'un programa d'èxit

A Hoggard hi ha tres laboratoris de ciències i també acull hàbitats d'animals vius i un planetàrium. Els professors incorporen el programa avançat de matemàtiques i ciències en el currículum principal de la classe, a més de la lectura, l'expressió escrita i l'ortografia. Es vol que l'estudiant domini conceptes matemàtics i científics d'alt nivell a partir d'un enfocament de l'ensenyament basat en el fet que, segons explica un professor ja veterà, la mainada arribi a estimar i entendre allò que aprèn.

La conversa dins l'aula sol comportar la descoberta de solucions múltiples, la defensa d'un punt de vista i la formulació de bones preguntes per investigar. Per exemple, en una classe avançada de matemàtiques per als de cinquè, un estudiant fa servir el retroprojector per exposar el mètode que aplica per trobar el volum d'un prisma. El professor, agraint la resposta de l'alumne que torna al seient,

afegeix: “ens ha ensenyat una manera de resoldre el problema. Hi ha algú que ens en pugui ensenyar una de diferent?” Un altre alumne se'n va cap al retroprojector i exposa una solució alternativa. Ben aviat la classe obre un debat intens.

L'aprenentatge cooperatiu forma part de les classes i els estudiants, tant si estan fent la dissecció del globus ocular d'un xai com si estan fent un avió de paper o cercant descobriments de científics famosos, aprenen a treballar en grup, a compartir idees i a posar en pràctica allò que han après. El currículum fa una espiral. Els alumnes, mentre van superant nivells de curs, assumeixen tasques cada vegada més complexes que tracten els mateixos àmbits temàtics que han vist en cursos inferiors. A tercer, per exemple, aprenen robòtica construint un model bàsic de robot. A cinquè han d'aprendre llenguatges de programació per incorporar controls i funcions a les seves màquines.

Els estudiants que se senten atrets pel programa de Hoggard són molt diversos. N'hi ha que estan especialment dotats per a les matemàtiques i les ciències, d'altres tenen competències socials poc desenvolupades i, finalment, n'hi ha que han tingut dificultats en altres escoles. Atesa la diversitat de competències acadèmiques, de procedències i d'experiències socials dels estudiants de Hoggard, l'equip del centre s'ha de centrar a satisfer les necessitats d'una població diversa.

De les converses amb els membres de la comunitat es desprèn un profund sentit de pertinença familiar a Hoggard. L'oportunitat per interactuar que s'ofereix als estudiants de qualsevol procedència socioeconòmica i ètnica és l'aspecte definitiu per als pares, de manera que n'hi ha molts que acaben convençuts que el llarg trajecte que s'ha de fer cap a l'escola val la pena. La cultura inclusiva és també atractiva per als professors. Una professora recorda que el dia que anava cap a l'escola per fer l'entrevista va sentir mares de parla espanyola al costat de mainada que parlava anglès: “l em va semblar com si el campus fos el món, i això em va agradar molt”.

Així, el nivell d'aptitud d'afroamericans i hispans en les proves d'avaluació estatals és superior al del conjunt del districte. Segons el personal de l'escola, el

rendiment és alt perquè basen la formació en dades. El 2005, l'únic any en què Hoggard no va assolir l'AYP, els equips de nivell, partint de dades de l'escola, van introduir modificacions en la formació de matemàtiques i van crear més sistemes de suport per als estudiants amb dificultats. Es van rebre fons procedents del Pressupost 404 del Senat de l'Estat per a tutories de matemàtiques i, l'any següent, el percentatge d'estudiants afroamericans que havien assolit el nivell d'aptitud en matemàtiques va passar del 26% al 53%.

Ara, amb Celese Rayford com a directora, la cultura de la professionalitat continua mentre els professors amplien l'experiència i les competències individuals que han de ser presents i comunes en tots els nivells. Rayford, com a responsable de l'ensenyament que s'imparteix, sol entrar silenciosament a les aules. Entén que la seva tasca li exigeix que estigui a prop de les realitats del dia a dia. Tots els professors li han de presentar la programació de la matèria que imparteixen, perquè la revisi i l'aprovi i per debatre amb ella idees i propostes. La implicació de Rayford en la tasca del professorat és el treball de base que permet avaluar de manera coherent els membres del cos docent i així capacitar-los per a la tasca que han de fer. Segons els professors, la intervenció de la directora els fa sentir capacitats i alhora motivats per superar nous reptes.

Establir sistemes de sostenibilitat

Tot i que des de la direcció de Hoggard, tothom qui n'ha ocupat el càrrec ha intentat que el relleu fos sempre tranquil, el suport continu per part del districte en relació amb aquest aspecte ha estat fonamental. A més d'aportar fons inicials perquè Hoggard pogués esdevenir escola *magnet*, el districte també contribueix econòmicament al desenvolupament professional necessari per millorar els resultats. Darrerament, el districte ha ampliat la visió que té de les escoles *magnet* i ja pensa en l'objectiu específic d'aconseguir que l'estudiant accedeixi als estudis universitaris. Per contribuir a la fita, el districte ha combinat *magnet*, carrera i tecnologia i altres iniciatives de capacitació en un sistema únic pel qual les escoles disposen d'autonomia pel que fa a pressupostos i currículum. L'estructura

organitzativa està pensada per ajudar les escoles *magnet* a col·laborar les unes amb les altres i identificar recursos que només aquestes escoles necessiten. Un consell assessor que hi col·labora voluntàriament dóna suport al districte reorganitzat, mobilitzant experts, funcionaris del districte i membres de la comunitat perquè col·laborin amb l'escola en la gestió de polítiques fixades per l'escola, temes i dificultats de la implementació.

El director Jimmie Chapman, successor d'Evans, també va aportar recursos i col·laboradors externs per contribuir a donar suport al desenvolupament professional del professorat. Concretament, va establir contactes amb investigadors i professionals experts en dos programes clau per portar desenvolupament professional patrocinat per la Fundació Nacional per la Ciència mitjançant el Programa MASE de millora de les matemàtiques i les ciències (*Math and Science Enhancement*) i va actualitzar la formació per a la lectura.

La directora actual, Rayford, també creu que cal sortir i establir relacions amb grups externs. Concretament, treballa per mantenir un vincle amb responsables municipals i, d'aquesta manera, aprofitar oportunitats de reconeixement, col·laboracions i finançament. Permet que un regidor municipal faci servir l'escola per celebrar-hi actes i s'hi manté en contacte perquè sempre pensi primer en Hoggard quan sorgeixin oportunitats per a les escoles. La connexió amb els responsables municipals va contribuir a posar en contacte l'escola amb el programa NBA Cares durant la competició All-Star de l'NBA que va tenir lloc a Las Vegas el 2007. Aquest fet va comportar una aportació de més de 140.000 dòlars per a la biblioteca, el centre informàtic i altres instal·lacions de l'escola.

Altres ajuts externs provenen de científics i matemàtics que exerceixen com a voluntaris a l'escola. En una ocasió, la col·laboració voluntària va venir d'un dels pares, que es va oferir per formar part de l'equip de l'escola. Una mare que havia estudiat biologia, després de veure l'experiència del seu fill, va voler treballar a l'escola. Va obtenir el certificat d'aptitud pedagògica i ara és professora de segon a Hoggard. El popular Laboratori de Ciències de la Vida, que ara és responsabilitat dels seus estudiants i que acull una gran diversitat d'animals que viuen en entorns

naturals simulats, és obra seva. És un espai que aporta a Hoggard recursos del món real per ensenyar biologia i ecologia.

L'equip de Hoggard voldria aconseguir que la consciència pública de l'escola i dels seus estudiants fos encara més gran, i participar en més concursos de ciències i matemàtiques d'àmbit nacional. Continuar venent i promocionant l'escola com a producte valuós pel rigor en matemàtiques i ciències ajudarà a consolidar el programa i augmentarà les possibilitats de continuar rebent suport per part de la comunitat i d'altres socis. Segons Rayford, la directora, l'objectiu a llarg termini de l'escola és la millora contínua del rigor del currículum i situar-se en la línia dels nivells de l'estat de Nevada, de manera que els resultats de les proves continuïn millorant.

ESCOLA RIVER GLEN DE CICLE INICIAL I MITJÀ. SAN JOSÉ, CALIFÒRNIA

A l'Escola River Glen d'educació primària i cicle mitjà (fins a vuitè curs), els passadissos i les aules ressonen amb una barreja de sons vius i poc habituals: veus joves que parlen en espanyol i en anglès. Fins i tot al pati, no hi ha una llengua que domini l'altra. Els cartells d'actes que hi ha penjats als passadissos estan en espanyol i en anglès. En una aula de tercer, on els estudiants fan presentacions sobre els seus herois, un estudiant que té com a llengua materna l'anglès, vestit amb l'uniforme complet de beisbol, parla sobre Jackie Brown en espanyol fluït i, també són en espanyol les preguntes dels companys.

La missió de l'escola és preparar l'alumnat per al futur en una societat global per mitjà d'un pla d'estudis en dos idiomes que produeixi estudiants bilingües alfabetitzats en dos idiomes que aprecien cultures i comunitats diferents. Tots els estudiants de River Glen aprenen una segona llengua sense posar en risc la primera. S'atorga a ambdues llengües el mateix valor. Aquest currículum únic requereix continuïtat en tots els cursos, de manera que es demana als pares de River Glen un compromís de cinc anys amb l'escola.

Avui, després d'haver complert vint anys com una de les primeres *magnet* del districte, la filosofia d'immersió lingüística dual de l'escola, que infon en tots els estudiants el valor de parlar més d'un idioma i de respectar els altres, és cada vegada més popular i la llista d'espera de River Glen és llarga. En paraules d'un professor, "és una comunitat escollida, gravitem plegats al voltant d'una visió comuna".

La creació i les dificultats inicials

River Glen va engegar el 1986 com un programa escolar adreçat a captar famílies blanques, afroamericanes i asiàtiques cap a una escola de cicle inicial local integrada, en més del 90%, per hispans. El programa, que va arrencar amb només tres classes (dos d'educació infantil i una de primer), va anar creixent gradualment i es va fer tan popular que en sis anys va esdevenir una escola *magnet* de cicle inicial dins de la instal·lació actual i, en dotze anys, va esdevenir K-8 (d'educació infantil fins a vuitè).

San José és una ciutat diversa, però amb segregació ètnica. Quan la legislació estatal va ordenar que la ciutat substituís els edificis escolars més antics per instal·lacions noves resistents als moviments sísmics, les famílies hispanes locals, que temien que mantenir les escoles a les ubicacions originals mantindria la segregació, van engegar un procés per denunciar-la i van fer que el districte repensés el procés de matrícula. River Glen va ser una de les primeres *magnet* que es van crear. La seva ubicació, a la frontera entre una comunitat integrada per blancs de classe mitjana i una d'hispans de classe obrera, és ideal per captar una barreja de parlants nadius d'anglès i d'espanyol.

Tirar endavant un programa d'èxit

El compromís de River Glen amb la immersió lingüística dual és evident a totes les aules. En una classe d'educació infantil, els estudiants aprenen de manera

activa en múltiples focus. Quan un estudiant, en anglès, pregunta al professor “Té un llapis?”, el professor repeteix la pregunta en espanyol i respon en espanyol, sense fer servir l’anglès ni una sola vegada. Mentre que totes les activitats dins l’aula es fan en espanyol, s’anima els estudiants a parlar informalment i a ajudar-se en anglès. Així, aprenen espanyol formal i anglès col·loquial.

Durant el primer any a River Glen, els alumnes reben la major part de la formació en espanyol i una part menor en anglès. Les proporcions canvien cada any, de manera que, cap a cinquè, la meitat de la formació és en anglès i l’altra meitat és en espanyol. La formació s’imparteix sempre en un únic idioma; els professors mai no recorren a la traducció per fer-se entendre. I, en els cursos inicials, la mainada alterna els professors per rebre la formació en diferents idiomes, de manera que els estudiants mai no puguin pensar que el professor de les primeres etapes sap parlar anglès.

S’espera que aprenguin a llegir i a escriure amb fluïdesa en ambdós idiomes i se’ls exigeix que passin rigoroses proves estandarditzades en anglès i en espanyol. El rigor de River Glen i la bona preparació del seu equip han contribuït a fer que els estudiants superin les proves amb un nivell alt i que, de mitjana, tinguin resultats millors que el conjunt del districte.

Segons un dels professors, “un principi fonamental del model d’immersió lingüística dual és que els professors han de partir d’allò que els nens ja saben”. Aplicant estratègies diverses, adapten la formació a les necessitats dels estudiants i, amb l’expressió facial i el llenguatge corporal, aclareixen aspectes concrets. Els grups d’estudiants es barregen lingüísticament a les aules de River Glen. El professor s’adreça als estudiants en un dels dos idiomes i sol treballar amb grups reduïts per tal d’atraure uns quants nens alhora per a la formació lectora personalitzada. A més, cada equip de nivell de curs ha desenvolupat esquemes curriculars anuals que contribueixen a la formació de l’estudiant i a l’articulació entre nivells.

El desenvolupament professional és essencial per mantenir River Glen. Als membres de l’equip, tot i que molts tenen una trajectòria extensa en educació bilingüe,

els cal desenvolupar un conjunt molt específic de competències per tirar endavant un programa educatiu d'immersió lingüística. La formació interna i prèvia els ajuda a aprendre l'ensenyament en equip, a presentar les mateixes classes que els seus homòlegs. Els professors han de ser innovadors, han de fer servir formes no verbals de comunicació per explicar conceptes que ofereixin dificultats. Cada dimarts, el fet que els estudiants se'n vagin aviat cap a casa permet que els professors disposin de la segona meitat de la jornada per reunir-se en equips de nivell de curs i planificar classes.

Establir sistemes de sostenibilitat

Tot i que River Glen té una trajectòria reconeguda d'èxit acadèmic establerta per les primeres directores, Rosa Molina i Cecilia Barrie, la directora actual, Mildred Colon-Arellano, i el seu equip docent se centren a continuar millorant el domini de dos idiomes, i reduir les diferències de rendiment acadèmic incrementant el rigor del desenvolupament professional i acomplint els criteris de la llei contra l'exclusió infantil, *No Child Left Behind Act*, de 2001. Mentre que hi ha subgrups d'estudiants que rendeixen al mateix nivell o fins i tot a un nivell més alt que els seus iguals del districte, persisteixen les diferències de rendiment acadèmic entre estudiants blancs i estudiants hispans. Per tractar el problema, l'equip de l'escola analitza les avaluacions de referència de l'any anterior, que els ajuden a identificar les àrees necessitades i a introduir després els arranjaments necessaris en el currículum. Els professors avaluen i revisen la programació de les classes per afavorir l'èxit acadèmic dels estudiants.

Juntament amb el suport continu del districte, hi ha relacions de col·laboració comunitària fonamentals que han contribuït a l'èxit de River Glen. L'organització 2-Way CABE, una filial de l'Associació Californiana per l'Educació Bilingüe (*California Association for Bilingual Education*) ajuda el professorat a planificar i implementar programes d'immersió bidireccional. La col·laboració permet als membres de River Glen rebre formació de desenvolupament professional i curricular, i sovint se'ls demana que ajudin a mentoritzar altres directores d'escola

interessats a posar en pràctica un programa similar. La Universitat Pública de San José (SJSu), un important recurs per a l'ajut en la formació, envia a River Glen els estudiants de magisteri en pràctiques, dels quals hi ha que, de tant en tant, s'incorporen al cos docent. Els professors de SJSu mostren l'escola com un model en la vida real d'un programa d'immersió lingüística bidireccional i, a canvi, aporten a l'equip de River Glen recursos docents relacionats amb el model del programa.

Totes les empreses locals han ajudat a divulgar el programa per conscienciar dels avantatges de la immersió lingüística dual. En el passat, hi havia col·laborat Hewlett-Packard, mitjançant el programa "Adopteu una escola" (*Adopt a School*) del districte; la secció local de la biblioteca pública, Biblioteca Latinoamericana, i la llibreria infantil Hicklebee's. Abans de River Glen, a Hicklebee's no hi havia llibres en espanyol. Com que la demanda d'aquests llibres va créixer notablement, l'empresa va entendre que hi havia mercat. Molina, la directora fundadora, explica que "ara, els llibres en espanyol hi ocupen tot un pany de paret".

Engrescats amb el programa d'immersió lingüística dual de l'escola i la cultura inclusiva, els pares són part de la comunitat escolar de moltes maneres significatives. El programa de cicle mitjà, de fet, es va desenvolupar principalment pel desig dels pares d'ampliar l'experiència d'aprenentatge bilingüe dels seus fills. L'èxit de l'escola amb els pares és notable, atès que el programa d'immersió lingüística bidireccional els demana un vot de confiança, que acceptin que passar una part important del temps de classe d'educació infantil aprenent espanyol portarà a fer que, en el futur, els estudiants estiguin alfabetitzats en anglès.

La majoria dels esforços de màrqueting i difusió pública de River Glen van tenir lloc durant la creació de l'escola, ja fa més de vint anys. Per crear un programa d'immersió lingüística dual, l'escola necessitava més estudiants que tinguessin l'anglès com a llengua materna, per poder assolir l'equilibri lingüístic a totes les classes. Durant els primers anys, s'aconseguia una família cada vegada. Molina recorda que "ho havíem d'aconseguir ja des del començament i, per sort, la comunitat ho va acollir bé".

L'escola, a diferència del districte com a conjunt, ha aconseguit un progrés anual adequat durant els darrers sis cursos. Fruit de l'èxit de River Glen, el districte ha expandit el model d'immersió bidireccional a una escola de barri i s'està plantejant la creació de dos espais més.

INSTITUT *MAGNET* FRANCISCO BRAVO DE MEDICINA. LOS ANGELES

No és difícil de trobar alts nivells d'assoliment i de motivació pels passadissos i les aules de l'Institut d'Ensenyament Secundari Francisco Bravo de Medicina (Bravo). Hi ha expositors que mostren els darrers reconeixements obtinguts: una placa nacional d'Escola Distingida pel Títol I (el Títol I és l'article llei contra l'exclusió infantil, *No Child Left Behind Act*, que aporta recursos per als districtes i les escoles que atenen els estudiants menys privilegiats, en què s'inclouen estudiants amb poc rendiment o en situació de pobresa extrema) penja al costat de fotos d'estudiants, membres de la comunitat i membres del cos d'administració en una cerimònia de celebració per haver obtingut, el 2006, el reconeixement de Bravo com a escola mereixedora del guardó *National Blue Ribbon School*. (Ambdós programes de reconeixement premien les escoles per l'excel·lència acadèmica; el primer l'administra l'Associació Nacional del Títol I; el segon, el Departament d'Educació d'Estats Units.) Els cartells que hi ha a prop, inclòs un de titulat *Determination of Neurostimulating Electrode Surface Area Using Electrochemical Impedance Spectroscopy*, són mostra de l'excel·lència acadèmica dels estudiants en el camp de la medicina i en resumeixen els projectes de recerca duts a terme amb professors de la universitat i investigadors biomèdics.

Són assoliments que evidencien el currículum rigorós de Bravo. Els estudiants se senten motivats perquè, si ho fan bé, podran optar a entrar en un programa que els permet ser assistents certificats d'infermeria i trobar feina com a paraprofessionals en un centre d'assistència sanitària de Califòrnia. La directora de Bravo, Maria Torres-Flores, resumeix l'ambiciós objectiu de l'escola: "Som del parer que cada estudiant que passa per la nostra porta pot tenir èxit i que en tindrà. No es tracta només de sortir de l'institut amb el títol; es tracta també de continuar l'educació i anar a la universitat".

Batejat amb el nom d'un cirurgià local, líder en el sector i defensor de l'educació dels estudiants dels Estats Units d'origen mexicà, l'Institut *Magnet* Francisco Bravo de Medicina es va crear el 1990 per respondre a les necessitats d'estudiants interessats a treballar en l'àmbit dels serveis sanitaris. Va començar modestament, amb una classe de vuitanta-quatre estudiants i tres professors principals. S'allotjava en dos bungalows del campus de l'Institut Lincoln. El petit programa *magnet Lincoln Medical Magnet* va passar per diverses etapes fins el 1990, quan es va convertir en una *magnet* independent, l'Institut *Magnet* Francisco Bravo de Medicina. Gràcies als fons procedents de col·laboradors de la comunitat i de préstecs, l'escola es va instal·lar a la ubicació actual, un edifici independent de cinc plantes situat a la zona de Boyl Heights, a la zona est de Los Angeles, al costat de la Facultat Keck de Medicina de la Universitat de Califòrnia del Sud (USC). Avui, els setanta-quatre membres docents de Bravo es dediquen a 1.723 estudiants. Per la proximitat a un nucli de facultats de medicina, hospitals i centres de recerca associats amb l'escola, els estudiants poden conèixer el món real de la recerca biomèdica, la pràctica clínica i el subministrament d'assistència sanitària. Bravo és una escola situada en una zona poc desenvolupada del Districte Escolar Unificat de Los Angeles (LAUSD): el 40% dels estudiants viuen al veïnat de Boyle Heights, una comunitat llatina amb rendes baixes. Tanmateix, l'escola aconsegueix l'equilibri entre estudiants de totes les procedències i de diverses àrees de LAUSD.

Mentre que el tema de Bravo connecta els estudiants amb el món real del sector de l'atenció sanitària, la recerca biomèdica i l'hospitalari i els ofereix opcions perquè es puguin dedicar a diverses professions mèdiques, amb els anys l'interès principal de l'escola s'ha desplaçat cap a assegurar que fins i tot els estudiants que no es volen dedicar al sector estiguin ben preparats per anar a la universitat. Per mitjà de l'itinerari curricular de Bravo, se'ls anima i prepara perquè assoleixin els requisits d'admissió del sistema de la Universitat de Califòrnia, el sistema universitari de l'estat de Califòrnia o d'institucions semblants. Una segona opció disponible per als estudiants pot incloure un centre d'ensenyament superior (*college*), un centre de formació professional, l'escola tècnica o altres programes de formació posteriors als estudis secundaris. Bravo se n'ha sortit amb èxit: tots els estudiants acaben el treball d'estudis "A-G" de Califòrnia per accedir a la

universitat i, de la promoció que es va graduar el 2007, el 94% dels estudiants van començar estudis universitaris de dos a quatre anys de durada.

Missió i currículum

El lema “Qualitat i integralitat” de Bravo conté l'enfocament de l'escola pel que fa a l'ensenyament i a l'aprenentatge. El professorat cerca constantment formes d'introduir en les pràctiques quotidianes de l'aula competències fonamentals de preparació per a la universitat i per a la vida. El currículum de Bravo conté material enriquit acadèmicament i ofertes d'estudis que requereixen que els estudiants desenvolupin competències organitzatives i analítiques aplicables fora de l'escola.

S'espera que segueixin un marc acadèmic rigorós des del primer dia en què entren a Bravo. Un pla de graduació individualitzat els ajuda a planificar els estudis per als quatre anys següents adreçats als objectius posteriors a l'educació secundària. Els estudiants de nou ingrés fan un curs d'orientació inicial en què se'ls exposen les professions relacionades amb la salut. El cos docent també es marca l'objectiu d'aconseguir que cada estudiant s'inscrigui, com a mínim, en un dels catorze cursos de pràctiques en empreses (*Advanced Placement, AP*) abans que es graduïn. Bravo es va associar amb el col·legi universitari de la comunitat de l'est de Los Angeles, on els estudiants que volen començar abans d'acabar els estudis poden participar en diferents cursos de nivell universitari que s'ofereixen al campus de Bravo quan s'ha acabat la jornada escolar regular. Atès que els estudiants vénen a Bravo procedents de qualsevol punt de Los Angeles, també poden fer estudis en un centre d'ensenyament superior del barri on viuen. El programa d'inscripció dual (entre noranta i cent estudiants participen en el campus i entre vint-i-cinc i trenta hi participen fora del campus cada semestre) permet obtenir crèdits per a la titulació concedits per Bravo i per unitats dels centres d'ensenyament superior.

L'escola ofereix un currículum divers en l'àmbit de la ciència i de les ciències de la salut que va més enllà de les necessitats bàsiques del districte. En la majoria de cursos, els estudiants poden fer estades en centres d'assistència sanitària o

clíniques per adquirir experiència i formació addicional. Mentre que les assignatures principals aconsegueixen els requisits mínims d'admissió per als estudis universitaris, els estudiants de cursos inferiors i els de cursos més avançats es poden inscriure en una de les dotze opcions relacionades amb la ciència i les ciències de la salut, inclosos estudis d'auxiliar de dentista, de terminologia mèdica i d'auxiliar d'infermeria. Un cop s'ha acabat el primer trimestre satisfactòriament, se'ls demana que facin seixanta hores de formació teòrica i cent hores de pràctica clínica en una instal·lació d'assistència sanitària de la comunitat. A final de curs, l'equivalent al primer semestre de l'escola d'infermeria, els estudiants han de fer un examen per obtenir el certificat estatal que organitza la Creu Roja dels Estats Units. Si aproven, poden aconseguir feina com a auxiliars d'infermeria en una instal·lació d'assistència sanitària.

Les col·laboracions de Bravo amb instal·lacions mèdiques i de recerca d'escala mundial, com són el Campus de Ciències de la Salut de la Universitat del Califòrnia del Sud (USC-HSC) i de l'Institut de Recerca Saban, ofereixen als estudiants diverses experiències de camp, enriquiment de l'aprenentatge i possibilitats de treballar com a becaris.

Garantir l'èxit de l'estudiant

És bàsica, per al principal interès de Bravo com a escola per a la vinculació universitària, la idea que els estudiants, amb independència de la seva ètnia, nivell socioeconòmic o nota mitjana d'accés, haurien de tenir l'oportunitat, el suport acadèmic i els recursos per passar a l'educació superior. Això vol dir que no hi ha proves o requisits d'admissió que els estudiants hagin d'acomplir per sol·licitar l'entrada; al contrari, se'ls selecciona per sorteig. "Així", diu el sotsdirector, Felipe Caceres, "tenim estudiants situats tant a la banda més alta com a la banda més baixa del nivell educatiu d'acord amb les seves necessitats".

Malgrat que els estudiants de Bravo varien en els nivells d'assoliment, Caceres explica que els administradors han "demanat als docents que es fixin en la composició de les classes més exigents; per exemple, en les pràctiques en empreses,

de manera que les minories amb baixa representació hi participin". Bravo ofereix el programa *Advancement Via Individual Determination (AVID)*, de progrés via determinació individual que contribueix a la mitjana acadèmica, de manera que es puguin ubicar en classes més exigents. Requereix una ràtio estudiant-tutor de set a un i ensenya als alumnes estratègies bàsiques, com ara prendre apunts i organització, perquè puguin reeixir en totes les classes, fins i tot a la universitat. Els estudiants vénen de tots els racons de Los Angeles i tenen orígens diversos. Per això, implementar un sistema de suport que satisfaci les necessitats individuals de tots els estudiants és clau. Una estratègia és el programa pont d'estiu (*Summer Bridge Program*), dissenyat per als estudiants que van tenir problemes entre el sisè i el vuitè (cicle mitjà). Se'ls convida a anar al campus de Bravo durant una setmana abans que comenci l'any acadèmic perquè s'acostumin a l'entorn, a la missió i a les expectatives de l'escola. Amb els seus pares, també poden assistir a un programa de sis dissabtes, en el qual reben assistència per part d'un grup principal del cos docent, mentre que els pares treballen amb assessors en tallers acadèmics que tracten temes com la construcció d'un entorn positiu per a l'aprenentatge i la lectura d'un informe de notes de l'estudiant.

Durant la jornada escolar hi ha tutories programades per assistir a les classes de matemàtiques i d'AVID perquè treballin amb petits grups d'estudiants. Hi ha paraprofessionals qualificats de Bravo que es queden un cop s'ha acabat la jornada i tutoritzen estudiants. A més del suport que reben després de l'escola, als estudiants que es considera que tenen un nivell inferior al bàsic o força inferior al bàsic segons les proves estandarditzades de Califòrnia (CST), se'ls convida a assistir a les sessions acadèmiques dels dissabtes (*Saturday Academic Academies*). De mitjana, hi participen 150 estudiants dels cursos novè a onzè, i també alguns estudiants d'últim curs que no han aprovat l'examen de titulació d'ensenyament secundari de Califòrnia (CAHSEE, de l'anglès *California High School Exit Exam*).

Aportar capacitat a l'escola

Professorat d'alta qualitat arriba a Bravo per la reputació del centre, la sòlida cultura professional i el grau d'autonomia de les classes. Els setanta-dos membres

del cos docent acumulen de mitjana onze anys d'experiència com a ensenyants. Hi ha cinc professors que han obtingut el doctorat, tres que han obtingut el Certificat del Consell Nacional i molts tenen titulacions de nivell de màster. El desenvolupament professional per a l'equip del programa de ciències compta amb l'ajut de col·laboradors de Bravo pertanyents al camp mèdic. Professors i membres d'USC-HSC ajuden els professors a desenvolupar els programes de cada assignatura i, amb el Curs de Recerca Biomèdica STAR I, es forma els professors en l'aplicació de les tecnologies de la informació i la comunicació per millorar l'aprenentatge de l'estudiant.

Les col·laboracions de Bravo amb els instituts de recerca i medicina veïns han estat un element crucial per al desenvolupament de l'escola i per accedir als recursos i a la sostenibilitat, començant pel soci fundador, el Centre Mèdic de la Universitat de Califòrnia del Sud i del Comtat de Los Angeles. Gràcies al conveni *Adopt a School*, els estudiants de Bravo poden treure profit del personal del centre i dels recursos del lloc, a més de participar en experiències *in situ* a les instal·lacions mèdiques. És un component clau de la col·laboració que aporta als estudiants de Bravo un enfocament totalment pràctic de l'aprenentatge en un entorn sanitari mitjançant programes de formació coordinats en conjunció amb els requisits dels programes de voluntariat de l'escola. Per obtenir la titulació a Bravo, els estudiants han de fer quaranta hores de serveis per a la comunitat i, per rebre crèdits, han d'exercir com a voluntaris en una instal·lació hospitalària.

Assoliment i resultats

El reconeixement de Bravo, el 1996, com a escola inclosa en el Títol I va permetre al centre adquirir recursos addicionals per satisfer les necessitats diverses dels estudiants²⁴. Els fons del Títol I s'han destinat, durant diversos anys, a contractar professors addicionals, per exemple, per reduir les dimensions dels grups i aportar als estudiants ajut específic amb tutories, serveis d'assessorament i més

24. El Fons del Títol I de la *Elementary and Secondary Education Act* ofereix assistència financera a les escoles amb alt percentatge d'alumnat que prové de famílies amb baixos ingressos.

temps d'aprenentatge amb les sessions acadèmiques dels dissabtes (*Saturday Academies*). De resultes de la dedicació contínua, tant per part del cos docent com per part dels estudiants, per assolir l'èxit, Bravo ha avançat significativament en la reducció de les diferències de rendiment acadèmic, particularment pel que fa als subgrups d'hispanics i de persones amb dificultats econòmiques. A la taula següent veiem que el percentatge d'estudiants de Bravo de desè i onzè curs amb resultats equivalents als nivells d'aptitud i superiors al nivell d'aptitud en les proves estatals de 2007, en lectura i matemàtiques, era més gran en relació amb el percentatge d'assoliment dins el conjunt del districte per als mateixos nivells de curs i, tret del cas de les matemàtiques de desè curs, el percentatge d'assoliment era el més alt de l'estat per als mateixos nivells.

Matèria i curs	Bravo	Districte escolar unificat de Los Angeles	Estat de Califòrnia
Avaluació sumatòria de matemàtiques a l'institut, 10è curs	46%	42%	65%
Llengua anglesa, 10è curs	62%	23%	37%
Avaluació sumatòria de matemàtiques a l'institut, 11è curs	52%	27%	44%
Llengua anglesa, 11è curs	74%	30%	37%

Font: <http://star.cde.ca.gov/star2007/viewreport.asp>.

El 2005, Bravo va obtenir el reconeixement d'Escola Distingida del Títol I per haver emergit malgrat els obstacles que comporta la pobresa i per haver demostrat un rendiment excepcional dels estudiants durant dos anys consecutius o més. El mateix any, Bravo va esdevenir un dels molt pocs instituts de Títol I que havien superat l'objectiu 800 de l'Índex de Rendiment Acadèmic fixat per l'estat de Califòrnia (com a part de la Llei de rendició de comptes de l'escola pública de Califòrnia, *Public School Accountability Act*, de 1999, l'API avalua el rendiment acadèmic i el creixement de les escoles).

Percentatges d'estudiants del curs desè i onzè amb puntuacions de nivell d'aptitud i avançat a les proves estandarditzades de Califòrnia, en matemàtiques i lectura, de l'Institut *Magnet* Francisco Bravo de Medicina en comparació amb el districte escolar unificat de Los Angeles i de l'estat.

INSTITUT *MAGNET* GALILEO. DANVILLE, VIRGÍNIA

La seu d'un antic centre comercial pot semblar un lloc sorprenent per trobar-hi estudiants que aprenen competències avançades en el camp de les tecnologies i de la comunicació per mitjà d'aplicacions rigoroses de la vida real. Però a l'Institut d'Ensenyament Secundari *Magnet* Galileo (Galileo), el nivell acadèmic avançat i la tecnologia punta són les qualitats que defineixen l'escola. En un Curs avançat d'aplicació de la biotecnologia, una classe formada per estudiants dels cursos desè a dotzè treballa per parelles en un laboratori que disposa de la tecnologia més recent. Practiquen la prova d'immunoabsorció lligada a l'enzima (ELISA) per detectar la presència de malalties a la sang. La prova mostra la presència d'anticossos en el torrent sanguini. A banda i banda de l'aula hi ha cartells amb els projectes d'estudiants sobre "Arbovirus", "Proteïna A" i "*Staphylococcus aureus*", entre altres matèries.

Danville, el lloc on Galileo té la seu, és immers en un procés de reconstrucció econòmica i Galileo col·labora activament amb la ciutat per atraure empreses i famílies a la zona. Des de l'any 1920 i durant la dècada dels seixanta, Danville tenia nom per les indústries del sector tèxtil i del tabac. Quan les economies locals van decaure, moltes empreses van tancar o van abandonar la zona. Com a resposta a la decadència, els responsables d'ensenyament, les empreses i els responsables municipals van començar a col·laborar per veure com podien desenvolupar una força de treball local que pogués treballar en despatxos i no només com a mà d'obra operària de màquines. Es van decantar pel treball en xarxa, la biologia i l'aire i l'espai com les tres àrees d'estudi en què una escola s'hauria de centrar per dotar els estudiants de les competències necessàries per al futur.

Els responsables de les escoles públiques de Danville (DPS, de l'anglès *Danville Public Schools*), Virginia Tech (VT) i de NASA van presentar plegats una sol·licitud al Programa d'assistència de les escoles *magnet* (MSAP), que resultà en l'obtenció de vuit milions de dòlars per a quatre escoles. Va ser la subvenció MSAP més gran que es concedia al país aquell any. Galileo va rebre 2,5 milions. Com a indicador de l'èxit que va tenir, el disseny curricular rigorós i innovador va comportar a Ga-

lileo l'acreditació estatal plena durant el primer any de funcionament. L'escola va obrir durant la tardor de 2002 i en aquests moments hi ha 250 estudiants de novè a dotzè curs.

Missió i currículum

Galileo assumeix com a missió “disposar per als estudiants una experiència educativa equilibrada, diversa i interessant que insisteixi en la responsabilitat individual dins d'una societat global” i que desenvolupi “les competències necessàries per a la integració en el món laboral del segle XXI”. L'escola ofereix un programa de títol de batxillerat internacional (IB) i tres línies d'estudi basades en la tecnologia: aire i espai, biotecnologia i comunicacions i treball en xarxa de nivell avançat.

El batxillerat internacional inclou un programa d'anys intermedis (*Middle Years Program*) per als estudiants de novè i desè, i un programa de titulació per als estudiants de desè i onzè. Tots els estudiants de novè i desè curs s'inclouen automàticament en els programes d'anys intermedis. Els estudiants que es decanten pel programa de titulació han d'acomplir uns requisits determinats, dur a terme serveis per a la comunitat i presentar un projecte individual. L'avaluació de la tasca dels estudiants en el Programa de batxillerat internacional és principalment externa, amb l'objectiu de situar els estudiants a escala competitiva. Al final de cada assignatura, els estudiants fan exàmens avaluats per examinadors externs associats al Programa de batxillerat internacional.

Galileo també ofereix tres línies d'estudi centrades en la tecnologia. La línia Biotecnologia, adreçada als estudiants interessats en recerca, medicina, tecnologia, ciències i empresa, ofereix classes de tecnologia ADN, sistemes vegetals i animals, biologia molecular i medicina forense. La línia Aire i Espai és per als estudiants que volen ser científics, enginyers, tecnòlegs i tècnics. Ofereix classes d'astronomia, principis d'aeronàutica, aerodinàmica i disseny de sistemes. I per als estudiants que s'adrecen al camp de les tecnologies de la informació, necessàries actualment

per a professions relacionades amb l'educació, l'atenció sanitària, l'economia i la indústria i també amb l'espai aeri i la medicina forense, hi ha la línia Comunicació Avançada i Treball en Xarxa, que ofereix classes de tecnologia informàtica, ciències informàtiques, sistemes basats en web i tecnologies de treball en xarxa.

Cada línia està formada per quatre cursos que els estudiants poden finalitzar en qualsevol moment dels estudis a Galileo. Els estudiants poden completar una línia, diverses línies o assignatures mostra de cada línia. L'estudiant, si acaba els quatre cursos d'una línia, rep una menció per la titulació assolida. Els cursos de les tres línies esmentades, amb l'èmfasi que fan en la tecnologia, el rigor acadèmic i l'aprenentatge per la pràctica superen els nivells estatals pel que fa a ciències i matemàtiques.

Garantir l'èxit de l'estudiant

Segons l'antic director de Galileo, Bill Lawrence, “la tecnologia permet portar els estudiants a altres llocs”. A cada classe hi ha ordinadors portàtils i una xarxa sense fils per accedir a Internet. També hi ha pissarres SMART (pissarres interactives). Cada matí, es fan avisos de l'escola amb aquest mitjà tecnològic que també, segons explica un estudiant de desè curs, “té un gran paper a l'hora de fer les classes interactives”. El director del batxillerat internacional de l'escola ha destacat que molts estudiants es fixen en com van entrar a l'escola pensant només en una de les tres línies principals i que, atesa l'exigència d'assignatures diverses per part del batxillerat internacional i el fet que aquests estudis introdueixen moltes perspectives del coneixement, els estudiants han acabat amb un important equilibri de coneixements. Galileo també fa més obertes les perspectives relatives a la vida un cop acabada l'etapa d'ensenyament secundari. El professorat i el cos administratiu atorguen molta importància a l'assistència a la universitat. L'acte de graduació no se celebra al campus. Se celebra a la Universitat Averett, que és a prop, en un intent de posar en relleu la importància de la universitat i de les expectatives universitàries. Molts dels estudiants que es graduen a Galileo són els primers membres de la seva família que han anat a la universitat.

Encara a secundària, hi ha estudiants de Galileo que van a classe a un centre d'ensenyament superior o a una universitat local, la qual cosa els permet tenir una visió en primera persona de les exigències del treball universitari i de la cultura d'un campus universitari. Se solen inscriure a classes d'enginyeria que s'ofereixen per mitjà de Virginia Tech i del seu Institut per a l'Aprenentatge i la Recerca Avançats (*Institute for Advanced Learning and Research*).

Segons, Tyrell, la superintendent auxiliar, "l'escola, per les seves petites dimensions, té èxit per si mateixa". Explica que "té molt a veure amb una institució personalitzada", en què els professors saben el nom de gairebé tots els estudiants i els estudiants no poden quedar al marge. Els professors fan tots els esforços possibles pels estudiants i ofereixen tutories abans i després de la jornada escolar. Però el grau d'exigència alt és constant. No hi ha classes de repesca i s'espera que els alumnes prenguin la iniciativa i es procurin tutories addicionals a l'escola si és necessari, que treballin amb esforç, que preguntin i que aprovin les classes.

Aportar capacitat a l'escola

La directora *magnet*, Diane Locker, defineix Galileo com "un institut d'ensenyament secundari no tradicional ubicat en una ciutat amb instituts d'ensenyament secundari tradicionals". Galileo no ofereix un pla d'estudis ampli en atletisme, música o humanitats, per exemple. Locker recorda que "aconseguir l'acceptació de l'escola per part d'una ciutat tan tradicional" va ser difícil. Tanmateix, el suport de la comunitat ha acabat essent molt gran quan l'escola ha obtingut resultats excel·lents.

La relació entre el districte d'allotjament (DPS) i Galileo és sòlida i molt col·laborativa.

Galileo es veu com l'escola emblemàtica del districte i és una de les raons per les quals hi ha moltes famílies i empreses que es traslladen a la zona. DPS contribueix a mantenir l'escola de moltes maneres; mitjançant desenvolupament

professional, finançant oportunitats per als graduats d'accedir al l'equip del centre i donant suport a col·laboracions externes. DPS també atorga un important marge d'autonomia a l'escola a l'hora de prendre decisions de contractació.

L'escola manté diverses col·laboracions clau que afecten el currículum, en milloren la formació i atrauen més estudiants i famílies a l'escola. Un dels socis és l'Institut de Bioinformàtica de Virgínia, de la Universitat Politècnica de Virgínia (Virginia Tech University), que va aportar fons per contribuir al desenvolupament de part del currículum de la línia de Biotecnologia. Un altre soci és el Centre de Recerca Langley de la NASA, el personal del qual va ajudar a escriure la proposta de subvenció inicial de la *magnet* i a desenvolupar el currículum per a la línia d'Aire i Espai de Galileo. Amb Langley, els professors de Galileo han disposat de programes de formació de dues setmanes de durada sobre com es poden utilitzar i integrar les tecnologies a l'aula i en els nivells de curs.

Assoliment i resultats

En cadascuna de les avaluacions estatals dels onze nivells d'aprenentatge (SOL, de l'anglès *Standards of Learning*), Galileo ha obtingut resultats millors que el conjunt del districte i de l'estat. L'AYP ha estat l'adequat durant els darrers quatre anys. El percentatge de graduacions a Galileo és del 95% dels estudiants. Del curs del 2007, el 57% dels graduats van començar estudis universitaris de quatre anys; el 38%, estudis universitaris de dos anys i el 5% restant va anar a l'exèrcit.

Per la solidesa dels resultats, l'escola està aconseguint un reconeixement general que inclou la menció en l'informe *U.S. News and World* de 2007 sobre els millors instituts d'ensenyament secundari dels Estats Units. L'èxit de Galileo ha contribuït a canviar l'atmosfera de la ciutat. Les noves indústries que visiten Danville es plantegen instal·lar-s'hi i els responsables municipals sempre inclouen una visita a Galileo per mostrar-ne el rigor del programa d'alta tecnologia i l'èxit dels estudiants. La taula següent compara els percentatges d'estudiants de Galileo que van assolir puntuacions de nivell d'aptitud amb els estatals en les avaluacions

estatals SOL de 2007. En totes les assignatures, Galileo ha estat superior tant en l'àmbit del districte com en l'àmbit estatal.

Percentatges d'estudiants que puntuen amb nivells d'aptitud en lectura, expressió escrita i matemàtiques de les proves SOL d'avaluació estatal de l'escola *magnet* d'ensenyament secundari Galileo en comparació amb les escoles públiques de Danville i del conjunt de l'Estat.

Assignatura	Galileo	Escoles públiques de Danville	Estat de Virgínia
Anglès: lectura	98%	90%	94%
Anglès: expressió escrita	96%	92%	92%
Àlgebra I	98%	88%	92%
Geometria	100%	73%	86%
Àlgebra II	95%	78%	88%

Font: Informes de 2007 del Departament d'Educació de l'estat de Virgínia, *Magnet Galileo*, <https://p1pe.doe.virginia.gov/reportcard>.

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**
Maria 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 nous**
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 Civís 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, 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 Palaudàrias
- 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)

Informe sobre l'experiència de les *magnet schools* americanes, i anàlisi dels riscos i les potencialitats de l'aplicació de les escoles *magnet* a Catalunya. Un programa d'aquest tipus podria ajudar a fomentar l'excel·lència educativa a Catalunya, una excel·lència al servei de l'equitat.

Informes breus #38

Les escoles *magnet*.
Una aposta per
l'excel·lència i l'equitat

Aina Tarabini (coordinadora)

ISBN 978-84-85557-92-9



9 788485 557929