

Autonomia de centre i rendició de comptes: una agenda internacional amb múltiples respostes escolars

Antoni Verger

Gerard Ferrer-Esteban

RESUM

L'autonomia de centre i la rendició de comptes (o accountability) són polítiques orientades a la millora de la governança escolar que s'apliquen als sistemes educatius de molts punts del planeta. Molts agents educatius consideren que aquestes polítiques són adients a l'hora de promoure, tant l'eficàcia escolar, com la diversificació i la innovació dels sistemes educatius.

No obstant això, la recerca acadèmica sobre l'impacte d'aquestes polítiques no obté resultats concloents, en gran mesura perquè es tracta de mesures molt sensibles al context en el que s'apliquen.

En aquest capítol, per una banda, revisem el debat acadèmic que han generat les polítiques d'autonomia escolar i de rendició de comptes sobre els seus efectes i, per altra banda, posem relleu les diferents respostes que poden generar aquestes polítiques segons el context escolar. Els arguments presentats es basen tant en dades secundàries (literatura acadèmica, informes del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants-PISA, etc.) com en les primeres dades i models d'anàlisi que estem generant des del projecte REFORMED (Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector) que estem portant a terme des de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN

La autonomía de centro y la rendición de cuentas (o accountability) son políticas orientadas a la mejora de la gobernanza escolar que se aplican en los sistemas educativos de muchos puntos del planeta. Son muchos los agentes educativos que consideran que estas políticas son adecuadas a la hora de promover tanto la eficacia escolar como la diversificación y la innovación de los sistemas educativos.

Sin embargo, la investigación académica sobre el impacto de estas políticas no obtiene resultados concluyentes, en gran medida porque se trata de medidas muy sensibles al contexto en el que se aplican.

En este capítulo, por una parte, revisamos el debate académico que han generado las políticas de autonomía escolar y de rendición de cuentas sobre sus efectos y, por otra parte, ponemos de relieve las diferentes respuestas que pueden generar estas políticas en función del contexto escolar. Los argumentos presentados se basan tanto en datos secundarios (literatura académica, informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-PISA, etc.) como en los primeros datos y modelos de análisis que estamos generando desde el proyecto REFORMED (Reforming Schools Globally: a Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector) que estamos desarrollando desde la Universidad Autónoma de Barcelona.

I. INTRODUCCIÓ

L'autonomia de centre i la rendició de comptes (o *accountability*) són polítiques orientades a la reforma de la governança escolar que s'apliquen arreu del planeta. Molts agents educatius, inclosos organismes internacionals com l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), consideren que aquestes polítiques són adients a l'hora de promoure tant l'eficàcia escolar

com la diversificació i la innovació dels sistemes educatius. Des d'aquesta perspectiva, s'espera que l'autonomia ajudi les escoles a ser més sensibles al seu entorn i a donar respostes més ajustades a les necessitats de l'alumnat, i que treballin per l'assoliment d'objectius d'aprenentatge comuns, definits per les administracions educatives.

L'autonomia de centre i la rendició de comptes són mesures que es poden adoptar per separat, tot i que els governs acostumen a fer-ho de manera simultània. Això és degut, d'una banda, al fet que els governs estan més predisposats a concedir autonomia als centres educatius en matèria organitzativa i pedagògica si accepten retre comptes de les seves accions i els seus resultats. Això implica que els centres han de ser avaluats de manera més regular i sistemàtica i que, eventualment, hi hagi conseqüències associades als resultats de les avaluacions.

D'altra banda, el foment de l'autonomia en un sistema de rendició de comptes també s'explica perquè els centres educatius puguin disposar de suficients marges de maniobra per introduir millores i redreçar el seu projecte educatiu en cas que els resultats no siguin prou satisfactoris. Les avaluacions externes es dibuixen així com un instrument central a l'hora d'implementar aquesta agenda educativa, ja que permet a les administracions educatives supervisar si els centres educatius —que *a priori* haurien de ser cada cop més autònoms— assoleixen els objectius d'aprenentatge fixats als currículums i als programes nacionals de millora educativa.

En aquest capítol volem aprofundir en el fenomen abordant els dos objectius següents: a) en primer lloc, revisar el debat acadèmic que han generat les polítiques d'autonomia escolar i de rendició de comptes sobre els seus efectes i les implicacions polítiques que se'n deriven; b) en segon lloc, posar en relleu les diferents respostes que poden generar aquestes polítiques segons el context escolar.

Els arguments presentats es basen tant en dades secundàries (literatura acadèmica, informes del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants - PISA, etc.) com en dades i models d'anàlisi que generem des del projecte REFORMED (*Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector*), el qual estem desenvolupant des de la Universitat Autònoma de Barcelona amb finançament del European Research Council. El projecte té per objectiu analitzar la difusió internacional i la implementació de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes en diferents països: Noruega, Holanda, Xile i Espanya. En el context espanyol, l'estudi es du a terme tant a Madrid com a Catalunya.¹

2. EL DEBAT INTERNACIONAL SOBRE LES POLÍTIQUES D'AUTONOMIA I D'RDC

Tant l'autonomia de centre com la rendició de comptes són polítiques que es poden combinar i configurar de maneres molt diferents. Les polítiques d'autonomia escolar en un marc de rendició de comptes pretenen generar noves classes de gestió escolar i noves fonts d'informació per a la millora educativa. Malgrat que es tracta de polítiques que han agafat molta centralitat en l'arena educativa internacional, com detallem a continuació, molts dels seus efectes són encara incerts.

¹ Podeu trobar més informació del projecte a <www.reformedproject.eu>.

Polítiques de rendició de comptes: control en contextos descentralitzats

Els països han canviat la seva estructura de governança en matèria curricular i de gestió per tal d'esdevenir més descentralitzats. Com a conseqüència, les polítiques educatives han posat més èmfasi en l'estandardització i en els sistemes d'avaluació del rendiment acadèmic, articulats a través de polítiques d'elecció de centre i de rendició de comptes (Astiz et al., 2002). La rendició de comptes pública, en el context dels quasi-mercats educatius, respon a un model que, teòricament, hauria de garantir un millor ajustament entre l'oferta i la demanda educativa. Es tracta d'un model que té la funció de regular el sistema i evitar possibles desviacions en termes d'eficàcia i eficiència.

Els sistemes de rendició de comptes varien molt en funció de qui avalua els centres, dels indicadors que s'utilitzen i de les conseqüències que se'n deriven. En essència, es combinen les avaluacions externes amb polítiques d'incentius més o menys explícits vinculats als resultats. En l'àmbit internacional, veiem com les avaluacions poden estar associades amb la promoció professional del professorat, l'assignació d'incentius econòmics, la intervenció d'escoles amb problemes de rendiment o la publicació dels controvertits rànquings escolars (Parcerisa i Verger, 2017).

Els defensors de la rendició de comptes basada en resultats argumenten que les proves externes permeten distribuir incentius per a la millora educativa de manera efectiva i objectiva. També consideren que les dades generades per les proves externes tenen una gran vàlua per impulsar processos de millora educativa, identificar els grups d'alumnes que van més endarrerits i adoptar mesures compensatòries basades en evidències. D'aquesta manera, la rendició de comptes i les proves externes haurien de contribuir a adreçar problemes tant de qualitat com d'equitat a les escoles i als sistemes educatius (Chiang, 2009).

Per la seva banda, els detractors d'aquestes polítiques argumenten que la pressió generada pels sistemes d'avaluació estandarditzada pot estar associada a una simplificació del currículum, a una intensificació del *teaching to the test* i a la consegüent modificació de les pràctiques pedagògiques, en detriment de la innovació educativa (Au, 2007). Hi ha també qui argumenta que la pressió per obtenir bons resultats, així com la burocràcia que acompanya els sistemes de rendició de comptes, són factors associats a un augment de la insatisfacció docent.

Es considera que els efectes més evidents de la rendició de comptes es produeixen quan aquesta està associada a conseqüències de pes, com el tancament d'escoles que no millorin els seus resultats, decisions salarials que afecten el personal docent o la publicació dels resultats de les escoles en contextos d'elecció escolar. De nou, els defensors de la rendició de comptes defensen que, perquè funcioni, hi ha d'haver conseqüències rellevants, mentre que els detractors afirmen que els efectes negatius i indesitjats s'accentuen en el context d'aquests sistemes de rendició de comptes (Au, 2007; UNESCO, 2017). Trobem evidències segons les quals els professors responen de manera estratègica als incentius duent a terme pràctiques de *cheating* (Jacob i Levitt, 2003) o bé considerant certs estudiants com a alumnes amb necessitats especials per tal que no hagin de fer els tests (Cullen i Reback 2006; Figlio i Getzler 2002; Jacob 2005).

Autonomia de centre com a proposta pedagògica

Les polítiques d'autonomia escolar varien molt en funció de l'èmfasi posat en diferents àmbits de decisió. Els centres poden ser més o menys autònoms en la gestió del personal, les polítiques d'alumnat, la gestió dels recursos econòmics o l'àmbit pedagògic i curricular. L'autonomia de centre també varia segons com es distribueixin les responsabilitats, les quals poden recaure principalment en l'equip de direcció, o bé distribuir-se entre la direcció i el claustre de professorat.

L'autonomia de centre és una política molt sensible al context i que pot tenir efectes molt diferents que, fins i tot, vagin en sentits oposats segons l'entorn social i institucional en què s'apliquin. De fet, nombrosos estudis assenyalen la naturalesa contradictòria d'aquestes polítiques. No és el mateix treballar en contextos afavorits que en escoles amb un alt percentatge d'alumnat amb dificultats socials i/o d'aprenentatge. Igualment, l'abast d'aquestes polítiques serà diferent segons si les famílies poden escollir l'escola per als seus fills o si l'alumnat s'assigna segons zones d'escolarització. Tampoc no serà el mateix en funció de si es publiquen classificacions de centres escolars segons els resultats en les avaluacions externes.

Hi ha una sèrie d'avantatges associats al desenvolupament de polítiques d'autonomia, en tant que suposen un valor afegit per als centres educatius. S'argumenta que més autonomia afavorirà que els centres responguin millor a les demandes socials del seu entorn i a les necessitats educatives del mateix alumnat. De fet, els centres escolars amb nivells més alts d'autonomia haurien de saber, molt millor que qualsevol agència educativa central, com proveir dels serveis educatius d'una manera eficient i eficaç.

La creença del professorat sobre el valor i la importància d'escollir les activitats més apropiades, juntament amb l'augment d'un clima de participació, seria un altre factor que propiciaria el bon desenvolupament de les polítiques d'autonomia (Beck i Murphy, 1998; Heck et al., 2001). L'autonomia s'entén com un motor per a la millora pedagògica que promou l'apoderament local i la professionalitat del professorat i dels equips directius. Una gestió propera a la realitat dels centres hauria de facilitar que els diferents agents assumissin més poder (*empowerment*), és a dir, més veu, responsabilitat i influència dins el centre, que augmentés la seva participació i el seu sentiment de pertinença envers el centre. Així, el foment dels processos de responsabilitat tindria un efecte positiu que revertiria en més professionalitat, implicació i compromís respecte als objectius del centre (Murphy i Beck, 1995).

D'altra banda, en el marc d'un projecte de centre autònom, s'entén que la relació amb la comunitat és un factor clau (Fullan i Watson, 2000). A tall d'exemple, la recerca assenyalava una major satisfacció entre les famílies i l'alumnat que es troben en centres amb marges rellevants d'autonomia (Beck i Murphy, 1998; Bulkley i Fisler, 2003; Heck et al., 2001). Una satisfacció que, en molts casos, es tradueix en més implicació i participació de les famílies en els espais de decisió del centre (Bulkley i Fisler, 2003; Center for Applied Research and Educational Improvement, 1998).

Autonomia de centre i rendició de comptes com a mesures dels mercats educatius

No obstant això, són diversos els autors crítics dels quasi-mercats educatius que posen en dubte que una autonomia entesa des de la perspectiva de la desregulació de la gestió dels centres generi beneficis per al sistema educatiu, tant pel que fa als resultats com a l'equitat. Aquests autors vinculen els processos de descentralització educativa i d'autonomia escolar amb les dinàmiques de mercat, des de les quals consideren que és difícil garantir una distribució equitativa de les oportunitats d'aprenentatge (Ball, 2001; Galiani et al., 2006; Smyth, 2001, 1993).

En aquest sentit, hi ha recerques que identifiquen alguns riscos associats a les polítiques d'autonomia. Els mateixos autors que assenyalen beneficis de l'autonomia en qüestions de gestió del personal i currículum també observen que pot perjudicar l'equitat quan els centres assumeixen tota la responsabilitat en la contractació del professorat (Schütz et al., 2007). Així mateix, també hi ha evidències internacionals segons les quals l'autonomia de centre mostraria efectes negatius en països amb alts índexs de pobresa (Hanushek et al., 2011) o en centres escolars amb alts nivells de segregació social (Ferrer-Esteban, 2015).

Finalment, també cal assenyalar com la combinació de les polítiques d'autonomia escolar i els sistemes de rendició de comptes podrien reforçar certes dinàmiques de competició entre centres i, com a conseqüència d'això, un foment dels processos de segregació escolar (Hamilton et al., 2002). Així, les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes basades en sistemes d'avaluació externa podrien enfortir un cercle d'elecció, de doble sentit, entre un cert perfil de centres escolars i també de famílies. En contextos d'elecció escolar, els centres dotats d'autonomia podrien actuar de manera estratègica per atraure alumnat d'un origen social més avantatjat. A la vegada, la preferència informada de certes famílies, orientada cap a centres amb nivells més alts de rendiment acadèmic i una composició avantatjada, faria que la xarxa escolar s'anés polaritzant progressivament (Allen i Vignoles, 2007; Bowe et al., 1994; Halsted, 1994).

3. CAPA UN MODEL HEURÍSTIC DE RESPOSTES ESCOLARS

Davant aquestes incerteses, el projecte REFORMED analitza com diferents configuracions d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden generar diferents resultats. Una part important de la recollida de dades de l'estudi es basa en el subministrament de qüestionaris dirigits a equips directius i al professorat de centres d'educació primària i d'educació secundària obligatòria de Noruega, Holanda, Espanya i Xile.

La perspectiva internacional i comparada de l'estudi ens permetrà, d'una banda, identificar les percepcions i actituds dels equips directius i del professorat envers l'autonomia de centre i la rendició de comptes, i analitzar com aquestes percepcions i actituds condicionen els processos d'implementació de les polítiques; de l'altra, explorar fins a quin punt els diferents models d'avaluació, de rendició de comptes i d'autonomia escolar tenen la capacitat de condicionar les pràctiques pedagògiques i els nivells d'inclusió educativa dels centres.

En aquest sentit, l'estudi podrà copsar quins sistemes de rendició de comptes són més compatibles amb l'autonomia del professorat i de les escoles. També ens permetrà identificar quines configuracions de polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden ser més conduents a la qualitat i l'equitat educatives.

Més enllà de la comparativa entre països, una altra línia d'anàlisi central de l'estudi consistirà a entendre fins a quin punt, com i per què les escoles d'un mateix país poden respondre de manera divergent a les mateixes polítiques de rendició de comptes amb autonomia de centre. Les dades preliminars recollides a través del qüestionari ens mostren que, de fet, les respostes (i les actituds) a les polítiques de rendició de comptes i autonomia de centre dintre d'un mateix país poden ser molt variades.

Considerem que aquesta multiplicitat de respostes podria estar condicionada per dos factors principals. D'una banda, la pressió competitiva percebuda per les escoles i, de l'altra, l'ethos de la institució escolar. Pel que fa al primer factor, partim de la premissa que les escoles perceben diferents nivells de pressió competitiva en funció de si obtenen bons resultats acadèmics —així com dels incentius administratius associats a aquests resultats— i del nivell de demanda. La demanda familiar és un component especialment important de pressió competitiva en els contextos de quasi-mercat en què les escoles reben finançament i/o altres tipus de recursos en funció de la matrícula.

Pel que fa al segon factor, l'ethos de la institució escolar, ens referim a una variable que indica que les escoles poden tenir diferents prioritats i projectes educatius en funció de la seva cultura organitzativa, llegat institucional i titularitat. L'ethos escolar és una variable dependent del context i és contingent a la realitat social de l'escola i a la seva reputació. Malgrat que l'ethos d'una escola és susceptible a canviar al llarg del temps, es tracta d'una condició escolar amb una certa estabilitat i que el personal docent i directiu de les escoles tendeix a reproduir, no sempre de manera conscient. Per als objectius d'aquest estudi, distingim entre un ethos escolar de caràcter academicista i un ethos escolar que no prioritza tant els resultats acadèmics com els processos educatius i el benestar de l'alumnat.

A continuació, exposem una categorització de possibles respostes escolars al mandat de l'autonomia de centre amb rendició de comptes, la qual hem construït segons les dues variables esmentades (vegeu la taula 1). Els models proposats no responen a resultats de recerca sinó que més aviat s'han de llegir com a escenaris possibles o categories heurístiques a testar i amb què guiar les anàlisis de dades. La denominació de les categories proposades es basa en el conegut treball de Cynthia Coburn sobre respostes del professorat a una nova política governamental per a l'ensenyament de la lectura (vegeu Coburn, 2004).

QUADRE 1. RESPOSTES ESCOLARS AL MANDAT DE L'AUTONOMIA DE CENTRE AMB RENDICIÓ DE COMPTES

	Ethos academicista (rendiment acadèmic com a principal objectiu de l'escola)	Escoles amb prioritats més enllà del rendiment escolar
Baixa pressió percebuda per obtenir bons resultats	Model d'acomodació	Estructures paral·leles
Alta pressió percebuda per obtenir bons resultats	Model d'assimilació	Model de rebuig i desacoblament

Model d'acomodació

El model de resposta d'acomodació tindria lloc en aquelles escoles que no perceben una pressió excessiva per a l'obtenció de millors resultats (bé perquè els seus resultats són consistentment bons, bé perquè no tenen competència escolar directa en el seu entorn més immediat), però disposen d'un projecte educatiu que posa el focus en la millora del rendiment educatiu. Les pressions externes per l'obtenció de resultats, vinguin de l'administració educativa o de les mateixes famílies, no generen canvis substancials en les prioritats del centre, com tampoc els generen en el seu projecte educatiu o en la seva orientació pedagògica. Més aviat és el mandat de la reforma educativa que està força alineat amb els objectius i amb la manera de treballar de l'escola. Podem dir que, en certa mesura, la reforma educativa reforça la manera de treballar i d'entendre l'educació de l'escola.

En l'àmbit pedagògic, en aquests centres predominen les pedagogies convencionals i centrades en el professorat, treballen amb llibres de text i tendeixen a posar deures als alumnes. Els agrupaments flexibles per nivells són una pràctica habitual, principalment a l'educació secundària, ja que es considera que contribueixen a l'eficàcia educativa. El discurs i la pràctica pedagògica d'aquests centres atreuen especialment les famílies de classe mitjana, però també famílies de classe treballadora amb altes expectatives educatives.

Es tracta, a més a més, de centres educatius amb un model de lideratge professionalitzat i orientat a l'obtenció de resultats acadèmics, que posen èmfasi en la importància de la preparació de l'alumnat per a les proves externes. En aquests centres, la preparació per a les proves estandaritzades és una activitat que es preveu com a rutina en la programació escolar i que s'intensifica durant les setmanes prèvies a la prova. A l'hora d'organitzar el calendari acadèmic i d'ajustar el currículum, donen força importància a les matèries que seran avaluades; normalment, llengua i matemàtiques. Destinen el professorat més efectiu als cursos acadèmics que seran avaluats. Es tracta d'escoles que discuteixen de manera proactiva els resultats obtinguts a les proves i que els solen fer arribar a les famílies (en alguns casos, fins i tot els fan públics a la seva pàgina web i a les xarxes socials). També intenten utilitzar les dades que provenen de les proves per introduir millores en la seva estratègia educativa i/o de detectar l'alumnat que necessita més suport per a millorar el seu rendiment.

Model d'assimilació

El model de resposta d'assimilació s'observa en aquelles escoles que se senten pressionades per millorar el rendiment acadèmic dels seus estudiants i que valoren l'obtenció de bons resultats acadèmics com a indicador d'èxit escolar. Aquests centres se senten pressionats per obtenir millors resultats acadèmics perquè els seus resultats són inferiors a la mitjana i/o perquè una part important de la seva demanda potencial s'adreça a escoles amb què competeixen per la matrícula. Es tracta d'escoles que aspiren a obtenir uns millors resultats davant del decalatge entre les expectatives per obtenir bons resultats i els realment obtinguts.

Aquest decalatge entre resultats esperats i obtinguts fa que s'assimili el mandat de la reforma educativa de manera més intensa que en altres centres, i que ocupi un lloc central a l'hora de configurar les prioritats i les activitats de l'escola. Per tal d'assolir millors resultats, aquestes escoles

intensifiquen les pràctiques de *teaching to the test* i d'agrupació per nivells en les matèries que són objecte de les avaluacions externes, en les quals també dediquen més temps i recursos. En aquest context es mantenen les pedagogies tradicionals, mentre que no es volen córrer riscos ni es tenen incentius per experimentar amb iniciatives pedagògiques innovadores.

Es tracta d'escoles en què predomina la població de classe treballadora, tot i que es volen atreure de manera explícita aquelles famílies més implicades en l'educació dels seus fills i filles. De manera implícita o explícita, els equips directius d'aquests centres consideren que incidir en la composició de l'alumnat és una de les millors vies per optimitzar els resultats educatius. Així mateix, s'utilitzen les dades de les proves externes per identificar i treballar amb els estudiants que necessiten més suport.

Com a conseqüència de la pressió competitiva percebuda, són els centres que treballen de manera més aïllada en el seu entorn i que menys treballen en xarxa amb altres escoles. Entre el professorat, el nivell d'insatisfacció és relativament alt, la qual cosa deriva en plantilles més inestables i amb un alt nombre de personal interí i de rotació.

Estructures paral·leles

Hi ha una sèrie d'escoles que fan el mínim possible per respondre el mandat de les reformes educatives orientades a l'èxit escolar i que adopten una estratègia educativa que es desenvolupa en paral·lel als objectius de la reforma. La creació d'aquestes estructures paral·leles respon a dos motius principals. En primer lloc, són escoles que no creuen en el rerefons dels objectius ni en les prioritats de la reforma i, en segon lloc, no tenen la necessitat de respondre, almenys de manera immediata, les indicacions generals de la reforma.

D'una banda, s'observa una diferència significativa entre la percepció d'aquests centres sobre els beneficis esperats de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes i els objectius declarats per part de l'administració educativa, que és qui exerceix la pressió institucional. Aquesta diferència genera escepticisme en aquests centres sobre la utilitat o legitimitat de les polítiques proposades; en aquest cas, d'avaluació externa (Oliver, 1991). Són escoles que no creuen en els objectius ni en les prioritats de la reforma perquè són escoles amb lògiques d'acció predominantment expressives i que posen per davant les pedagogies actives i el benestar dels estudiants als objectius centrats en el rendiment educatiu.

D'altra banda, són escoles en què no cal adaptar ni orientar la pràctica i el projecte educatiu envers els objectius de la reforma perquè els seus resultats acadèmics són suficientment bons i els nivells de demanda que reben són prou satisfactoris. A més a més, es tracta d'una demanda que s'identifica amb el projecte educatiu de l'escola i que sol valorar que aquesta no posi un èmfasi excessiu en objectius acadèmics.

Tot sovint, aquestes escoles estan integrades per famílies de classe mitjana i/o mitjana-alta que creuen que l'educació escolar ha de ser un procés personalitzat que compti amb la participació i creativitat dels infants. Es tracta de famílies implicades en l'escola i en l'educació dels seus fills i filles, que consideren que la tendència envers l'estandardització curricular promoguda des de les administracions educa-

tives, amb determinades propostes educatives i/o amb la importància atorgada a les proves externes, no s'adiu amb el seu ideal educatiu. Fins i tot, hi ha famílies d'aquestes escoles que no porten els seus fills a escola el dia de la prova o que s'oposen al fet que participin en les proves externes.

Les escoles que integren aquesta categoria no acostumen a dedicar temps a la preparació de les proves externes i, si ho fan, és únicament durant les setmanes prèvies a la seva administració. Arran de la poca pressió percebuda per a la millora de resultats, no incorren en pràctiques de *cheating* ni similars amb què inflar els resultats. En consonància amb la poca importància que donen a les proves, tampoc creuen que les dades resultants de les proves siguin una font rellevant per a la millora educativa. Per tant, ni les difonen activament ni les discuteixen en profunditat en el claustre de professorat. En definitiva, es tracta d'escoles que compleixen amb el mandat de les avaluacions externes i que compleixen amb els objectius d'aprenentatge però que, en paral·lel, desenvolupen un projecte educatiu aparentment al marge de les prioritats d'èxit educatiu entès com a rendiment acadèmic.

Model de rebuig i desacoblament

Aquest model té en comú amb el model d'assimilació la pressió institucional percebuda per millorar el rendiment acadèmic dels estudiants, si bé no es planteja com a prioritat l'obtenció dels resultats acadèmics, entesos com a indicador d'èxit escolar. De fet, té en comú amb el model d'estructures paral·leles el no alineament amb una de les prioritats que es deriven de les polítiques de rendició de comptes: la de vetllar pels bons nivells de rendiment acadèmic. En aquest cas, la percepció sobre els beneficis esperats de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes per part de l'escola també dista respecte dels beneficis esperats per l'administració educativa.

Els motius, però, són diversos. D'una banda, la pressió per obtenir bons resultats pot estar associada a una major probabilitat que els centres estiguin subjectes a mesures de sanció institucional. D'altra banda, és plausible que els centres que perceben aquesta pressió siguin sobretot aquells centres el funcionament dels quals està fortament condicionat per factors de tipus exogen, com la composició social de l'alumnat o la selecció adversa de la plantilla docent. En aquest context, per tant, la prioritat del centre no passaria per obtenir bons resultats educatius, sinó que se centraria en la gestió d'entorns educatius socialment complexos.

Quan existeixen prioritats múltiples i en certa mesura divergents, la pressió institucional associada a sancions pot derivar en respostes de rebuig, les quals poden ser simbòliques i/o estratègiques (Coburn, 2004; Oliver, 1991). El desacoblament i/o rebuig de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes pot derivar en estratègies que permetin als centres respondre de manera simultània a les múltiples demandes dels diferents entorns socials i institucionals (Meyer et al., 1981). Una d'aquestes estratègies serien les pràctiques de *cheating*, accions de manipulació i d'alteració dels resultats de les proves estandarditzades. Ens referim, per exemple, a pràctiques consistents a convidar l'alumnat que va més endarrerit a no presentar-se a classe el dia de la prova, o a eximir-lo de respondre la prova argumentant, davant l'administració educativa, que es tracta d'alumnat amb problemes d'aprenentatge o d'adaptació. Això permetria donar resposta a la pressió institucional vinculada a sancions, però també mantenir la prioritat de gestionar les dificultats associades a l'entorn social del centre, deixant en un segon terme les accions de millora pedagògica i didàctica.

4. CONCLUSIONS

Tant l'autonomia de centre com la rendició de comptes han generat un debat fascinant, i sovint polaritzat, en l'àmbit de la recerca educativa. En l'àmbit internacional, trobem tant estudis que argumenten que aquestes polítiques potencien l'eficàcia, la diversificació i l'equitat dels sistemes educatius, com altres que més aviat afirmen tot el contrari. De fet, en aquest capítol, plantejem que les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden tenir efectes múltiples. Aquests efectes estan fortament condicionats per variables de disseny de les polítiques, però també pel context social i institucional en què s'apliquen.

De cara a desenvolupar aquest argument, hem proposat un model heurístic de respostes escolars a les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes. Cada model de resposta és el resultat de creuar la pressió competitiva que perceben les escoles amb l'ethos escolar. Evidentment, es tracta d'una proposta hipotètica que no pretén ocultar que, en contextos reals, hi haurà moltes respostes intermèdies o híbrides, ni que probablement hi haurà escoles que, per diferents motius, no articularan cap mena de resposta davant les polítiques en qüestió.

La intenció d'aquest exercici de modelització és doble; per una banda, mostrar que és possible preveure que els efectes de les mateixes polítiques poden ser més o menys productius, més o menys desitjables, en el marc d'un mateix sistema educatiu; i, en segon lloc, disposar d'un model heurístic des del qual poder fer una primera aproximació a les dades que anam recollint amb el qüestionari del projecte REFORMED.

A la taula següent, a manera de conclusió, presentem de manera sintètica la tipologia de respostes de les escoles a les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes, i desgranem cada una de les categories.

QUADRE 2. RESPOTES ESCOLARS AL MANDAT DE L'AUTONOMIA DE CENTRE AMB RENDICIÓ DE COMPTES		
Ethos escolar	El rendiment acadèmic és el principal objectiu de l'escola	Altres prioritats més enllà del rendiment escolar: moral (inclusió, benestar de l'alumnat) i processos
Pressió percebuda		
Baixa pressió percebuda per obtenir bons resultats	<p><i>Acomodació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Alta alineació entre les estratègies pedagògiques i l'assoliment d'objectius d'aprenentatge mesurable Barreja de lògiques d'acció instrumentals i expressives Estil de lideratge directiu i de gestió Orientació envers l'ús de les dades de les avaluacions 	<p><i>Estructures paral·leles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lògiques d'acció expressives Discurs articulat sobre l'equitat Pedagogies actives Relacions col·legials/col·laboratives dins i entre els centres escolars (incloses entre la direcció i la resta de la plantilla)

Ethos escolar	El rendiment acadèmic és el principal objectiu de l'escola	Altres prioritats més enllà del rendiment escolar: moral (inclusió, benestar de l'alumnat) i processos
Pressió percebuda		
Alta pressió percebuda per obtenir bons resultats	<p><i>Assimilació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respostes instrumentals (entrenar per al test <i>teach to the test</i>, simplificació del currículum, agrupaments per nivells) i oportunistes (selecció de l'alumnat) • Utilització de les dades per identificar els estudiants amb baix rendiment acadèmic • Competència entre i dins els centres escolars • Estil de lideratge directiu i de gestió 	<p><i>Rebuig i desacoblament</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les estratègies de <i>cheating</i> són més freqüents i acceptades • Poc ús de les dades de les avaluacions

Font: els autors

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Allen, R. i Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, 33 (5), 643-668.
- Astiz, M. F.; Wiseman, A. W. i Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66-88.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational researcher*, 36(5), 258-267.
- Ball, S. J. (2001). Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica (77-97)*. Madrid: Akal.
- Beck, L. G. i Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 358-385.
- 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*, 42 (1), 38-52.
- Bulkley, K. i Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy*, 17 (3), 317-342.
- Center for Applied Research and Educational Improvement. (1998). *Minnesota charter schools evaluation*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3): 211-244.
- Cullen, Julie Berry i Reback, Randall. (2006). "Tinkering toward accolades: school gaming under a performance accountability system" a *NBER Working Paper*, 12286. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Ferrer-Esteban, G. (2015). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius* (tesi doctoral). Recuperat de: TDX Database.
- Figlio, David N. i Getzler, Lawrence S. (2002). "Accountability, ability and disability: gaming the system", a *NBER Working Paper*, 9307. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Fullan, M. i Watson, N. (2000). School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (4), 453-473.

- Galiani, S.; Gertler, P. i Schargrodsky, E. (2006). *School decentralization: helping the good get better, but leaving the rest behind*. Ponència presentada al Seventh Annual Conference of the Global Development Network, St. Petersburg, 19-21 de gener.
- Halsted, J. M. (1994). *Parental choice and education: Principles, policy and practice*. Londres: Kogan Page.
- Hamilton, L. S.; Stecher, B. M. i Klein, S. P. (2002). Making sense of test-based accountability in education. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hanushek, E.A.; Link, S. i Wößmann, L. (2011). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *IZA Discussion Paper*, 6185. Institute for the Study of Labor (IZA).
- Heck, R. H.; Brandon, P. R. i Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15 (2), 302-322.
- Jacob, B.A. i Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *The Quarterly Journal of Economics*, 118 (3), 843-877.
- Jacob, B.A. (2005). Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89 (5-6): 761-796.
- Meyer, John W.; Scott, Richard W. i Deal, Terrence E. (1981). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations, 151-79. *Organization and the Human Services*. Ed.: H. D. Stein. Philadelphia: Temple University.
- Murphy, J. i Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.
- Parcerisa, L. i Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Schütz, G.; West, M. R. i Wößmann, L. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement: international evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, 14. OECD Publishing.
- Smyth, J. (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.