

# Lideratge per a l'aprenentatge

## Estudis de cas a Catalunya

*MÀRIUS MARTÍNEZ I MUÑOZ,  
JOAN BADIA I PUJOL,  
I ANNA JOLONCH I ANGLADA  
(COORDINADORS)*





**Lideratge per a l'aprenentatge.  
Estudis de cas a Catalunya**

*MÀRIUS MARTÍNEZ I MUÑOZ, JOAN BADIA I PUJOL,  
I ANNA JOLONCH I ANGLADA (COORDINADORS)*



# Lideratge per a l'aprenentatge.

## Estudis de cas a Catalunya

*MÀRIUS MARTÍNEZ I MUÑOZ*  
*JOAN BADIA I PUJOL*  
*ANNA JOLONCH I ANGLADA*  
*(COORDINADORS)*

La col·lecció Polítiques és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill.

S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rígorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright* i està sotmesa a les sancions establertes a la llei.

© dels textos: els autors

© d'aquesta edició:

Fundació Jaume Bofill

Provença, 324

08037 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fbofill.cat>

Primera edició: novembre de 2013

**Autoria:** Màrius Martínez i Muñoz,  
Joan Badia i Pujol, Anna Jolonch  
i Anglada, Roser Salavert, Maite Górriz,  
Joaquim Núñez, Jordi Longás,  
Carmina Pinya, Antoni Tort, Neus Lorenzo,  
Imma Buñuel, Eugeni Garcia, Begoña Gros  
i Josep Menéndez

**Edició:** Fundació Jaume Bofill  
Coordinació de continguts:  
Valtencir Maldonado Mendes  
Cura editorial: Edicions els Llums SL  
Maquetació: Jordi Vives  
Disseny de la col·lecció: Martí Abril  
Disseny de la coberta: Amador Garrell  
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

**ISBN:** 978-84-15526-45-2

**DL:** B. 26903-2013

**Impressió:** Bookprint Digital

# Índex

<b>PRESENTACIÓ</b>	11
<b>1. LIDERATGE PER A L'APRENTATGE: UNA INICIATIVA DE RECERCA I DESENVOLUPAMENT A CATALUNYA</b>	17
<i>Anna Jolonch</i>	
<b>Internacionalitzar la innovació educativa a Catalunya</b>	19
<b>El rol crucial del lideratge per a l'aprenentatge: la implementació del canvi</b>	20
<b>L'aliança entre el nivell local i internacional: el lideratge distribuït</b>	22
<b>La recerca i l'observació: motors de canvi</b>	24
<b>Construir sinergies i treball de xarxes: la innovació educativa</b>	27
<b>2. LIDERATGE PER A L'APRENTATGE: FONAMENTS TEÒRICS</b>	31
<i>Roser Salavert</i>	
<b>Sumari executiu</b>	33
<b>Contextualització: organitzacions d'aprenentatge (<i>LEARNING ORGANIZATIONS</i>)</b>	33
<b>Característiques d'una escola centrada en l'aprenentatge</b>	36
· Aprendre: la clau perquè el sistema funcioni	37
· El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats	37
· Lideratge educatiu: organització curricular	40
· L'ensenyament: expectatives i avaluació	43
<b>Comunitats professionals d'aprenentatge (<i>PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES</i>)</b>	51
<b>Conclusions</b>	52
<b>Referències</b>	53
<b>3. UNA NOVA ESTRATÈGIA DE TREBALL COL·LABORATIU: L'APRENTATGE A TRAVÉS DE L'OBSERVACIÓ I EL DIÀLEG</b>	55
<i>Màrius Martínez, Joan Badia i Roser Salavert</i>	
<b>Perspectiva general de l'estratègia</b>	57
· Construcció d'un marc teòric	57
· Una estratègia no valorativa	59
· Anàlisi dels documents del centre	60
· Visita a l'escola	60
· Seminari de l'equip de treball amb la direcció i líders del centre	61
· Estudi de cas	61

<b>Tres fases per a l'observació d'entorns innovadors d'aprenentatge i dels elements de lideratge que els propicien</b>	61
· Primera fase	62
· Segona fase	63
· Tercera fase	64
<b>4. EL COL·LEGI CLARET (BARCELONA)</b>	67
<i>Maite Górriz i Joaquim Núñez</i>	
<b>Introducció</b>	69
<b>Context</b>	70
<b>Evidències del treball a l'aula</b>	73
<b>Descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge</b>	78
<b>Conclusions</b>	81
<b>5. L'INSTITUT EDUARD FONTSERÈ (L'HOSPITALET DE LLOBREGAT)</b>	83
<i>Joan Badia i Jordi Longás</i>	
<b>Introducció</b>	85
<b>Context</b>	86
<b>Evidències de treball a l'aula</b>	93
<b>Descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge</b>	96
<b>Conclusions</b>	100
<b>6. L'ESCOLA RIERA DE RIBES (SANT PERE DE RIBES)</b>	103
<i>Carmina Pinya i Antoni Tort</i>	
<b>Introducció</b>	105
<b>Context</b>	107
<b>Evidències del treball a l'aula</b>	110
<b>Descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge</b>	115
<b>Conclusions</b>	120
<b>7. EL COL·LEGI SANT PERE CLAVER (BARCELONA)</b>	123
<i>Neus Lorenzo i Màrius Martínez</i>	
<b>Introducció</b>	125
<b>Context</b>	125
<b>Evidències de treball a l'aula</b>	129
<b>Descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge</b>	135
<b>Conclusions</b>	139



<b>8. L'INSTITUT ESCOLA JACINT VERDAGUER (SANT SADURNÍ D'ANOIA)</b>	141
<i>Imma Buñuel i Eugeni Garcia</i>	
<b>Introducció</b>	143
<b>Context</b>	144
<b>Evidències de treball a l'aula</b>	147
<b>Descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge</b>	148
<b>Conclusions</b>	151
<b>9. L'INSTITUT VILATZARA (VILASSAR DE MAR)</b>	155
<i>Begoña Gros i Josep Menéndez</i>	
<b>Introducció</b>	157
<b>Context</b>	158
<b>Evidències del treball a l'aula</b>	159
<b>Descripció dels elements del lideratge per a l'aprenentatge</b>	166
<b>Conclusions</b>	170
<b>10. CONCLUSIONS</b>	173
<i>Màrius Martínez i Joan Badia</i>	
<b>Aclarint termes de referència i una nova estratègia d'estudi col·laboratiu</b>	175
<b>Factors relacionats amb el lideratge per a l'aprenentatge</b>	177
<b>Efectes identificats</b>	186
<b>La utilització estratègica de la recerca per a promoure el lideratge per a l'aprenentatge i la innovació: conclusions clau</b>	187
<b>Referències</b>	188



## Presentació



*Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya* fa una aportació pionera que insta a un canvi de paradigma educatiu posant el focus en dos aspectes que apareixen per primer cop relligats des de l'anàlisi conceptual i empíric: l'aprenentatge i el lideratge educatiu. L'estudi s'ha fet en el marc de la col·laboració de la Fundació Jaume Bofill amb el projecte d'Entorns Innovadors d'Aprenentatge de l'OCDE. Concretament la Fundació ha impulsat un equip de treball a Catalunya per a estudiar i aportar coneixement sobre el lideratge que fa possible entorns innovadors d'aprenentatge. Per fer-ho, ha convidat un conjunt d'experts que han constituït un equip de treball encarregat d'analitzar centres amb experiències d'innovació i lideratge. L'equip ha concretat el marc teòric del lideratge per a l'aprenentatge, a partir d'aportacions d'experts internacionals i ha desenvolupat una estratègia d'anàlisi col·laborativa i l'estudi de camp en 6 centres educatius. Aquest volum és el resultat d'un any de treball que ha permès identificar pràctiques de lideratge en sis escoles i instituts de Catalunya. El projecte ha posat de relleu que en moltes ocasions el discurs sobre el lideratge està més desenvolupat que la seva traducció en les pràctiques, per això és important i urgent el treball de conceptualització i de sistematització a partir del que s'està fent en el centre i a l'aula, amb focus en l'aprenentatge.

La denominació «lideratge per a l'aprenentatge» no és d'ús comú. El projecte Entorns Innovadors d'Aprenentatge (ILE) l'ha triat per distingir-lo d'altres conceptes relacionats, tot i que no idèntics. Comparteix moltes característiques amb altres formes de lideratge centrat en l'aprenentatge, com el lideratge pedagògic, el lideratge per aprendre, el lideratge centrat en l'alumnat, etc., però és un concepte diferent. En aquest informe, el lideratge per a l'aprenentatge se centra específicament en el disseny, l'aplicació i

la sostenibilitat d'entorns d'aprenentatge innovadors i potents a través d'activitats i relacions, distribuïdes i connectades, d'una sèrie de líders formals i informals al llarg de tot un sistema d'aprenentatge. L'estudi, doncs, aporta novetat no només per la temàtica que aborda sinó també per la metodologia de treball que ha permès treballar en clau de recerca-acció. Una recerca que més enllà de la doble vessant internacional i local ha posat a treballar junts experts, acadèmics, inspectors i mestres que son cada dia a peu d'aula. Un treball que s'ha fet en estreta complicitat amb els actors de terreny i amb una metodologia d'anàlisi i de reflexió sobre la pròpia pràctica.

La coordinació de l'estudi l'han dut a terme els professors Màrius Martínez, Joan Badia i l'Anna Jolonch, cap de recerca de la Fundació Jaume Bofill. Màrius Martínez i Joan Badia són també autors de dos capítols. Les seves contribucions són fonamentals per posar les bases d'una nova cultura del lideratge. El capítol introductori presenta l'estratègia del Lideratge per l'Aprenentatge de la Fundació Jaume Bofill en aliança amb l'OCDE. És un relat de dos anys de treball intensos per constituir un equip d'experts internacionals i catalans que han treballat en clau d'innovació educativa. La professora Roser Salavert també és autora d'un capítol - a on des de la seva expertesa als Estats Units- posa les bases dels fonaments teòrics d'una escola centrada en l'aprenentatge i desenvolupa el marc conceptual de les comunitats professionals d'aprenentatge. D'altra banda el seu assessorament ha estat cabdal a l'hora d'implementar una metodologia de visites als centres i observació a l'aula.

Després d'aquests capítols, on es posen les bases teòriques i conceptuals de l'estudi, ens endinsem en els sis capítols on s'estudia i s'analitza l'experiència de lideratge per l'aprenentatge en els centres. L'anàlisi de casos s'ha fet gràcies a la implicació d'un equip format per dotze experts que han conduït el treball de camp. Aquests han treballat sota l'assessorament metodològic de Roser Salavert. Els diferents experts i actors han treballat intensament i amb un compromís professional que s'ha traduït en una línia de treball a la qual es vol donar continuïtat els propers anys.

Ara bé, res del que avui publiquem no s'hagués pogut fer sense la bona predisposició dels centres analitzats i dels seus equips directius. Agraïm la seva col·laboració amb aquest estudi a Col·legi Claret de Barcelona, Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat, l'escola Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes, el col·legi Sant Pere Claver de

Barcelona, l'Institut Escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia i l'Institut Vilatzara de Vilassar de Mar.

Aquest informe suggereix que el lideratge influeix molt en la direcció i els resultats, tant en el nivell «micro» de les escoles i els entorns d'aprenentatge com en els sistemes més amplis. Precisament per aquesta influència i per la importància urgent que té l'educació, la naturalesa i la formació del lideratge esdevé automàticament una qüestió fonamental per a qualsevol persona implicada en la configuració de la pràctica i la política educatives. És a dir, si estem interessats en el futur de l'educació i de l'aprenentatge, també ho hem d'estar en el lideratge, en millorar-la i en trobar-ne els defectes. Tot el que aquí es recull són instruments útils per a la millora de les pràctiques i per a la implementació de noves experiències de lideratge per l'aprenentatge en d'altres contextos i centres educatius. L'estudi mostra un horitzó d'innovació i de recerca de gran interès per al sistema educatiu de Catalunya. Moltes gràcies a totes les persones, els experts i els equips directius i docents que ho han fet possible.

Anna Jolonch i Anglada  
*Cap de recerca*  
Fundació Jaume Bofill

Valtencir M. Mendes  
*Coordinador Projectes internacionals*  
Fundació Jaume Bofill





**1** **Lideratge per a l'aprenentatge: una iniciativa de recerca i desenvolupament a Catalunya**

Anna Jolonch



## **INTERNACIONALITZAR LA INNOVACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA**

Catalunya és un país amb una forta tradició d'innovació educativa. En la seva història compta amb experiències de renovació pedagògica molt significatives i amb noms destacats de pedagogs i mestres que han fet escola. En les dues darreres dècades, però, l'escola ha anat sovint a remolc dels vertiginosos canvis culturals, socials, tecnològics i econòmics. L'arribada d'un nombre molt elevat de persones nouvingudes i la seva gran diversitat cultural és un dels canvis més significatius que ha obligat el sistema educatiu a «reinventar-se» per tal de respondre als reptes imperatius que es presentaven. El rol de l'escola és determinant en la cohesió social de la societat catalana, que és avui plurilingüe i multicultural. Moltes de les respostes, innovacions, descobertes i propostes renovadores s'han gestat des de les escoles mateixes, en resposta a reptes abans no imaginats. Tanmateix, les taxes de fracàs escolar i d'abandonament prematur o els discrets resultats de les proves diagnòstiques indiquen la gravetat dels problemes estructurals als quals s'enfronta avui la nostra escola.

La desorientació que es viu en el món de l'educació a Catalunya, com a qualsevol altre indret, és gran. En temps de gran incertesa i amb les enormes dificultats que imposen la crisi i les retallades en el pressupost d'educació, el compromís dels mestres i la comunitat educativa resulten decisius i pren més rellevància parar una atenció especial a les formes emergents d'innovació educativa. Del fet mateix que ens trobem en la societat del coneixement i la informació, se'n desprèn que també ens trobem en una societat de l'aprenentatge. En l'etapa escolar, l'aprenentatge és central i ho continuarà sent al llarg de

la vida. Ara que, més que mai, els joves necessiten una qualificació i una educació, hi ha indicis preocupants que ens mostren que hi ha massa joves que s'allunyen de l'escola.

## **EL ROL CRUCIAL DEL LIDERATGE PER A L'APRENTATGE: LA IMPLEMENTACIÓ DEL CANVI**

És per tot plegat que la Fundació Jaume Bofill ha mantingut una col·laboració intensa al llarg dels dos darrers anys amb el projecte Entorns Innovadors d'Aprenentatge (ILE, per les seves sigles en anglès), promogut pel CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de l'OCDE, precisament perquè és un projecte que es proposa situar l'aprenentatge en el centre de la qüestió educativa. La necessitat imperiosa de repensar què passa a les escoles, com s'hi organitza l'aprenentatge i quina ha de ser la recerca més adequada per orientar els processos de canvi són algunes de les problemàtiques comunes en educació als diferents països de l'OCDE.

És per l'interès de la Fundació en l'anàlisi de les qüestions clau en matèria d'educació que hem recorregut a l'experiència i l'expertesa internacional. Aquest interès coincideix exactament amb les preocupacions del projecte ILE de l'OCDE, el qual ens ha dut a emprendre un treball apassionant, a sumar esforços i a construir una reflexió compartida que pot resultar transcendental per al futur de l'educació. Com a part de la seva fase «La implementació i el canvi», el projecte que hem dut a terme s'ha centrat en el **lideratge per a l'aprenentatge** com un dels aspectes que calia treballar a fons a l'hora de respondre la pregunta següent: «Com es poden implementar a gran escala les propostes de canvi suggerides pel coneixement que tenim sobre l'aprenentatge i basant-nos en els exemples particulars d'innovacions?».

És en aquest punt de la reflexió quan el lideratge per a l'aprenentatge apareix com un factor determinant que condiona —afavoreix, impedeix o ajuda a gestionar— l'extensió d'una determinada innovació o d'un entorn innovador. Calia invertir temps i esforços per aprofundir-hi des de la reflexió teòrica i l'anàlisi d'exemples de lideratge que han estat determinants per a tirar endavant i sostenir innovacions educatives en entorns d'aprenentatge.

L'aportació que fem va més enllà de la importància del lideratge en general, sovint associat a la gerència i la direcció de les escoles, per aprofundir en una comprensió

del lideratge per a l'aprenentatge que posa el focus de tot el projecte educatiu a crear fites d'aprenentatge i estratègies pertinents per assolir-les en la pràctica. Aquest tipus de lideratge no és individual sinó que potencia i distribueix a tots els actors escolars el compromís, l'energia i l'experiència de l'aprenentatge. Calen fites i estratègies perquè sempre hi ha el perill de quedar-se en la retòrica del canvi i no construir capacitats reals de millora. Així doncs, la nostra reflexió aborda tant els aspectes teòrics com els pràctics del lideratge per a l'aprenentatge, que són capaços de crear i sostenir entorns d'aprenentatge. Això implica alinear els objectius d'aprenentatge amb els objectius més generals de l'organització escolar, construir xarxes i relacions per a l'aprenentatge, alhora que s'incorpora el lideratge d'altres actors (inclòs l'alumnat) en l'entorn escolar, i oferir vies per a una política específica.

La col·laboració entre l'OCDE/ILE i la Fundació es va dissenyar per aportar beneficis a Catalunya i a la comunitat internacional en general. Aquesta col·laboració té dues vessants: una internacional i una altra d'àmbit local. Hem construït ponts entre ambdues. En el vessant internacional es va constituir un grup de treball d'experts internacionals que s'ha reunit diverses vegades i que ha volgut contribuir a la literatura educativa abordant un tema que fins ara no ha estat suficientment tractat en profunditat (aquest volum). Aquest informe ha estat elaborat per a la Conferència Internacional sobre «Lideratge per a l'aprenentatge en entorns innovadors», que se celebrarà a Barcelona el desembre del 2013.

El vessant d'àmbit local va reunir un grup d'experts per fer una recerca que serà publicada per la Fundació Jaume Bofill en un informe sobre «Lideratge per a l'aprenentatge a Catalunya». A més, es va celebrar un seminari internacional a Barcelona al novembre del 2012, que va suposar una oportunitat única per a l'intercanvi i el diàleg entre el grup internacional i trenta dels principals actors de la comunitat educativa catalana: directors d'escola, professors, acadèmics, investigadors, responsables sindicals i dirigents de les autoritats educatives. En el moment d'escriure aquest article ja es dibuixen possibles línies de continuïtat per al projecte ILE amb la implicació activa del govern de la Generalitat de Catalunya. L'esmentada Conferència Internacional de Barcelona (desembre de 2013) vol ser un moment molt significatiu per al conjunt de països integrants del projecte ILE, però també per a la comunitat educativa del nostre país. S'hi obre un espai únic per a l'anàlisi teòrica, l'aprofundiment i la difusió dels coneixements sobre el lideratge per a l'aprenentatge.

Així doncs, el recorregut que haurem fet plegats l'equip del projecte ILE de l'OCDE i la Fundació Jaume Bofill ha estat una palanca de canvi, d'impuls i de lideratge que està arrelant en el territori català. La primera part d'aquest capítol tracta sobre aquest procés. Descriu un exemple local, que és un cas original que pot inspirar pràctiques similars en altres indrets del món. Hi compartim les lliçons de la nostra experiència i hi destaquem quins han estat els factors clau per a l'èxit d'un procés que en si mateix és una manifestació del lideratge per a l'aprenentatge.

Aquest procés es desenvolupa sobretot en el nivell «meso», a través de xarxes, clústers o comunitats de pràctica, que constitueixen el funcionament habitual de la Fundació. La nostra experiència exemplifica un lideratge diferent del lideratge escolar o del professorat; en aquest cas, es tracta específicament d'una fundació capdavantera en qüestions educatives. En altres casos pot ser un moviment educatiu, una comunitat, una xarxa, les autoritats educatives (locals, de zona, de serveis territorials o generals) o d'altres agents socials i culturals. En el nostre cas, es tracta d'un lideratge per a l'aprenentatge que involucra actors molt diversos, des de l'àmbit local a l'internacional. És una iniciativa que es gesta i es desenvolupa des de la coresponsabilitat, més necessària que mai en una societat on l'educació ha esdevingut una de les qüestions més rellevants del nou context social, cultural, econòmic i polític.

## **L'ALIANÇA ENTRE EL NIVELL LOCAL I INTERNACIONAL: EL LIDERATGE DISTRIBUÏT**

Destaquem d'entrada l'aliança que els responsables del projecte conjunt sobre *Lideratge per a l'aprenentatge* de la Fundació Jaume Bofill hem establert amb l'equip de l'ILE de l'OCDE. En les primeres reunions dels responsables d'ambdues bandes es va demostrar la voluntat comuna de treballar per aclarir el concepte i comprendre les experiències respectives. En el territori català és molt important en el moment actual promoure accions i recerca al voltant del lideratge educatiu que tinguin difusió entre docents, directors, acadèmics recercadors i responsables polítics. Amb l'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya (2009), la qüestió de les direccions de centre i el lideratge educatiu esdevé un eix cabdal, ensems amb el marc i el transfons d'una creixent autonomia dels centres. Prèviament a aquest treball amb l'OCDE, la Fundació Jaume Bofill havia portat a terme iniciatives en aquest sentit, entre les quals destaca un seminari sobre lideratge educatiu

el 2009, que va donar lloc a una recerca, encara en curs, més centrada en la figura de les direccions de centre. El treball amb l'OCDE/ILE ha contribuït a ampliar la nostra comprensió del lideratge vers els valors, el compromís, l'organització i el clima del centre, tot enfocat als processos d'aprenentatge i als resultats. El lideratge —i específicament el lideratge per a l'aprenentatge— esdevé un factor rellevant per a la millora del model d'aprenentatge i l'èxit escolar a Catalunya.

El fet d'introduir la noció de lideratge en el món de l'educació provoca encara moltes resistències. Treballar amb l'OCDE ha permès ampliar perspectives noves i compartir altres mirades i l'experiència internacional. El que s'ha gestat durant aquests dos anys és una llavor que, ben regada, pot convertir-se en el futur en un programa de lideratge per a l'aprenentatge que integri tota una xarxa d'escoles i centres d'innovació educativa. Per això la Fundació, que té la missió de treballar per la millora de l'educació a Catalunya, ha vist l'oportunitat que ens oferia la col·laboració amb el projecte ILE de l'OCDE. Hem passat a formar part d'aquesta gran comunitat d'aprenentatge i hi hem aportat la nostra experiència i el saber fer d'una institució líder en educació a Catalunya, i ho hem fet en el moment en què s'inicia la tercera fase del projecte: «La implementació i el canvi».

Al novembre del 2012, en el Seminari Internacional a Barcelona, es va introduir una comprensió del lideratge distributiu i de col·laboració en els entorns d'innovació educativa. Es tracta d'un lideratge que capacita tots els actors de l'entorn educatiu i els fa protagonistes del seu procés de desenvolupament. Lluny d'oferir una visió vertical, el que genera són xarxes que fomenten la col·laboració i l'intercanvi, també en les connexions entre els agents locals i una organització internacional com l'OCDE. Algunes de les referències teòriques sobre el lideratge que es poden trobar en aquest informe s'han compartit i experimentat durant aquesta aventura conjunta, cosa que ens ha permès posar en pràctica una determinada interpretació del lideratge col·laboratiu en l'àmbit de l'educació.

La recerca duta a terme a Catalunya ens ha permès escoltar la veu de molts mestres, directores i educadors, insistentment coincideixen a emfasitzar la importància de les actituds dels professionals: una actitud oberta al món, disposada a relacionar-se i a aprendre d'altres realitats i experiències. L'actitud d'aprenentatge permanent es concreta en la creació d'equips de coordinació més amplis, en la creació de les condicions de possibilitat perquè emergeixin nous lideratges i en la formació, la capacitació i el desenvolupament individuals i col·lectius.

Si alguna cosa hem après del lideratge per a l'aprenentatge en contextos d'innovació és que és el resultat de la combinació de diferents lideratges en forma de projecte. Tenir projecte és tenir una visió i tenir-la compartida, ja que es construeix i es cultiva en la relació. S'assoleix, d'aquesta manera, la part més humana del processos de lideratge educatiu. Molts dels èxits i dels fracassos depenen de com treballa cadascú, de nosaltres mateixos i d'allò que es faci o es deixi de fer. El mateix passa a les escoles, on l'èxit o el fracàs educatiu tenen molt a veure amb la capacitat de bastir un projecte: un projecte que transcendeix els interessos particulars i que no pot ser-ne només la suma. Hi ha lideratge compartit quan hi ha una fita que transcendeix l'interès de cada professional, de cada professor; però també de cada escola en un mateix barri; o que transcendeix el centre de secundària fent-lo col·laborar amb els centres de primària; o que va més enllà dels agents socials i educatius del territori. També es pot construir un projecte i una visió compartida pels interessos locals i internacionals, sense oblidar que aquest lideratge també ha de ser present a l'aula, o grup d'aprenentatge, i entre l'equip de mestres i els seus i les seves alumnes.

Una aliança sempre ha d'estar basada en la confiança mútua i en el lideratge compartit al llarg del procés. Teixir relacions personals i de confiança, que es basen en la maduresa humana dels mateixos líders, és determinant per dur a terme experiències de lideratge distribuït. Aquest és un element que se'ns revela clau per a la implementació de processos de lideratge per a l'aprenentatge en els seus diferents nivells «micro» (centrat en els aspectes clau de l'aprenentatge), «meso» (amb les xarxes i els clústers) i «macro» (amb les polítiques educatives).

L'equip de l'ILE ha encoratjat en tot moment l'apoderament dels seus socis locals i els beneficis mutus d'aquest projecte conjunt. L'empresa conjunta que hem dut a terme té com a objectiu fer una contribució a la implementació del canvi i establir les condicions necessàries per a l'emergència de nous lideratges. El compromís, les energies, les relacions, la confiança i els valors compartits són a la base del que hem construït.

## **LA RECERCA I L'OBSERVACIÓ: MOTORS DE CANVI**

Ja hem assenyalat que Catalunya ha estat i és encara un lloc d'innovació educativa, però aquesta tradició i les bones pràctiques educatives que es poden analitzar no sempre



han estat recollides ni sostingudes —ja sigui per l'Administració, per les autoritats acadèmiques i universitàries o per la comunitat en un sentit ampli—, de manera que sovint han decaïgut, s'han estrocat o senzillament han desaparegut en cessar l'activitat dels líders promotors. Això ha fet que moltes de les nostres innovacions fossin «innovacions sobre el terreny», més que no pas «innovacions sobre el paper». És més: moltes vegades, quan han passat a ser «innovacions sobre el paper», han començat a canviar el seu caràcter innovador per esdevenir rutines burocràtiques i han perdut, doncs, el caràcter de canvi amb sentit i significat. Estudiar i analitzar la nostra pròpia experiència, connectar-la amb les innovacions d'altres països i situar-la en el context teòric i pràctic del projecte d'innovació de l'OCDE, ha estat l'inici d'una fructífera línia de treball, tant per a la comunitat educativa internacional com per a la catalana, en un camp de gran importància per al futur de l'educació.

La Fundació Jaume Bofill, amb una sòlida tradició de recerca, ha reunit un equip d'experts catalans format pel món de l'acadèmia i per professorat en actiu d'escoles i instituts —els que treballen cada dia a peu d'aula— i ha fet realitat un dels principis rector característics del projecte ILE: el diàleg entre la recerca i la pràctica. Perquè una de les contribucions més valuoses que fa el projecte és arribar fins al nivell «micro» dels centres educatius o dels entorns d'aprenentatge —on es dona realment l'aprenentatge, uns nivells tan decisius com massa sovint oblidats— per saber com poden respondre als canvis i als nous aprenents del segle XXI.

El que és nou de l'ILE no és tant el fet de mirar i examinar l'escola, sinó la finalitat última d'aquest examen. En comptes de continuar detectant els mals o de centrar-se en la gravetat de la situació de crisi de la institució escolar en la majoria de països de l'OCDE, ens hem proposat aprendre de l'experiència per generar coneixement útil (recerca) per a la solució dels problemes (acció). Sense negar les dificultats que travessa l'escola i el seu entorn més ampli, es volen obrir portes i generar sortides possibles. En una època en què l'escola està sotmesa a un escrutini i una atenció que mai abans no havia tingut, el projecte ILE no fa comparatives ni rànquings entre països, sinó que impulsa —a través de la recerca— la pràctica, el lideratge i les polítiques que promouen experiències innovadores i inspiradores d'aprenentatge per a l'alumnat i els joves del segle XXI.

La col·laboració amb l'OCDE s'ha vist enriquida pel treball de reflexió i d'anàlisi de persones de la nostra comunitat educativa que han dut a terme una recerca que ha volgut

mirar l'escola des de dins per tal d'identificar, caracteritzar i explicar el rol central del lideratge en les innovacions educatives, i extreure'n conclusions. El moviment continu entre els conceptes de la literatura científica i la pràctica educativa ha mostrat que la recerca s'enriqueix amb l'experiència professional i a la inversa. La recerca s'ha situat en una tensió permanent entre l'acció i la reflexió, el fer i el pensar, l'observació i la intervenció. Hi ha hagut constants anades i vingudes entre la lògica de la recerca —que és la de la producció de nous coneixements— i la lògica de l'acció —que vol trobar solucions i resoldre els problemes—. La pregunta de «què caldria fer», més pròpia de l'actor, ens allunyava de la pregunta sobre «què i com s'està fent», característica de l'investigador. El moviment en espiral entre recerca i acció ens ha anat allunyant dels apriorismes de la lògica de l'acció per tal de centrar-nos en la de la recerca.

Com a exemple de l'enriquiment mutu entre la teoria i l'acció, un dels investigadors del grup d'experts internacionals va comentar als mestres, docents i directors reunits a Barcelona en el seminari de 2012: «Alguns dels aspectes tractats en el meu llibre serien diferents si hagués pogut debatre'ls abans amb vostès». Recíprocament, podem citar el que va dir una mestra en una de les reunions del grup d'experts catalans: «Ha estat per a mi un privilegi fer recerca. L'observació i l'anàlisi m'han fet viure d'una manera molt diferent el treball quotidià al centre i a l'aula. He après molt i també he sentit que podia aportar molt al grup gràcies al meu bagatge i experiència com a mestra». Són paraules provinents dels mons de l'acadèmia i de la pràctica que fan una crida a la necessitat de construir més ponts de diàleg i espais de trobada on treballar junts en clau de recerca, de generació de coneixement compartit i d'acció sobre la realitat.

Les visites als centres educatius, l'observació a l'aula, els seminaris amb els directius dels centres: tot ens ha aportat una gran riquesa de coneixements. En les primeres sessions de treball, els experts locals feien una immersió en els principis i el marc teòric del projecte ILE i en la literatura dels experts internacionals en lideratge educatiu. Més enllà de les teories, però, ha estat determinant obtenir una evidència sorgida de l'anàlisi dels casos en el context català. En les reunions del grup de recerca, ens hem interrogat els uns als altres, hem intercanviat diferents perspectives, les idees s'han anat transformant i han deixat de tenir propietari en la seva versió final. Hem arribat a experimentar una manera de «pensar junts». La producció del grup ha depassat la de cadascun i, de nou, el tot ha estat més que la suma de les parts.

La recerca ens ha permès apropiar-nos un discurs i un saber que ens ha fet experts, perquè hem produït coneixement a partir de l'experiència. La frontera entre la recerca i la formació s'ha diluït. La recerca ens ha permès dir en una reunió de treball que ens hem constituït com a *comunitat d'aprenentatge*. Al juny del 2013, hi va haver acord per part dels dotze experts catalans per continuar treballant plegats en clau de recerca, amb voluntat de difondre i ampliar el grup, convidant altres centres i experts a participar-hi i experimentar-ne els coneixements i la formació en recerca. I això s'ha de fer sense deixar de banda el moviment permanent de l'anar i venir entre l'observació i l'anàlisi de la pràctica i la transformació de la pròpia pràctica.

Ens hem situat en el marc teòric de la nova epistemologia de la pràctica, que situa en el centre la figura del «professional reflexiu» (Jolonch, 2002) i obre una perspectiva de formació i una pràctica reflexiva que tendeix a conciliar la lògica d'acció i la lògica de coneixement. És decisiu, enmig de la desorientació general, parar atenció a les solucions concretes i a les innovacions que es gesten des de la pràctica educativa a les aules. Som conscients que les escoles del segle XX ja fa temps que han desaparegut i que mai més no tornaran, però encara no sabem amb certesa quin tipus d'escoles ens caldran per al segle XXI.

No és d'estranyar, doncs, que en les conclusions del que ens hem apropiat com a definició del «lideratge per a l'aprenentatge» destaquem la necessitat d'introduir dosis de recerca i de reflexió en la pràctica professional per tal de promoure la innovació. Això suposa un canvi de cultura docent, un nou model de formació i una revolució en la relació entre la teoria i la pràctica, entre la universitat i el terreny. Constatem que encara avui hi ha molt per fer a Catalunya en aquest sentit, i els aprenentatges de l'experiència que aquí exposem voldríem que fossin inspiradors de nous projectes similars.

## **CONSTRUIR SINERGIES I TREBALL DE XARXES: LA INNOVACIÓ EDUCATIVA**

Un altre tret notable d'aquest projecte de lideratge compartit han estat les sinergies que s'hi han generat. Hem creat un grup de treball des de l'àmbit local amb investigadors que provenen de quatre universitats catalanes i que han treballat conjuntament amb responsables de l'Administració, directors de centre, inspectors i mestres que són cada

dia a l'aula. Fidels a l'esperit del projecte ILE, que es vol mirar l'escola des de dins i en diàleg amb la recerca, vam constituir un grup de treball on hi havia acadèmics i actors de sobre el terreny. L'experiència acumulada al llarg dels anys per la Fundació Jaume Bofill i la seva legitimitat a l'hora de generar debat i intercanvi, així com el treball relacional amb persones i amb institucions, tot plegat ha posat les bases perquè confluïssin en un mateix projecte els diferents actors de la comunitat educativa catalana, en diàleg permanent amb els experts internacionals del projecte ILE de l'OCDE. Hem treballat junts la universitat, l'Administració educativa, els docents i els equips directius dels centres implicats en la recerca i també, en el context de la Conferència Internacional de Barcelona, hem buscat involucrar el Govern català i aprofitar un possible interès en la continuació de la tasca de lideratge per a l'aprenentatge més enllà d'aquest esdeveniment.

Ens hem situat en el nivell «meso» del lideratge: fer xarxa. Ho hem fet lluny d'una concepció vertical, lluny de les reformes de dalt a baix, que no solen arribar a bon port. Hem teixit una xarxa de relacions que pot esdevenir impulsora del lideratge i la innovació educativa a Catalunya. Com a xarxa d'aprenentatge hem avançat pas a pas, en un procés continu d'aprenentatge mutu i de generació de coneixements. I hem après que la innovació és un procés col·lectiu, col·laboratiu, participatiu que es planifica també d'aquesta manera, amb una clara obertura al procés d'aprenentatge. És més aviat el resultat derivat de la interacció entre diferents agents socials, que en aquest cas han estat universitat, escola i Administració, tot conjugant l'àmbit local amb l'internacional. El resultat final s'obre a la possibilitat d'innovació, ja que constitueix la hibridació de coneixements i d'interacció entre professionals que actuen en diferents medis.

La recerca feta sobre lideratge per a l'aprenentatge ens revela que la innovació en aquest tema s'esdevé a través dels equips de docents que treballen en xarxa, oberts a aprendre els uns dels altres, a cooperar amb les famílies i a interactuar amb altres centres, amb l'entorn del barri o amb altres països. En el nou context de canvi i en una societat reflexiva, les xarxes tenen un immens potencial per generar dinàmiques d'aprenentatge basades en l'obertura, el diàleg i la cooperació. D'aquesta manera, la innovació i la reforma es generen des del nivell «meso» de la comunitat, enfortint les interconnexions i propagant la innovació en els nivells «micro», «meso» i «macro».

Tant el projecte de la Fundació Jaume Bofill com el de l'OCDE/ILE no han actuat aïllats sinó que s'han obert a la xarxa i s'han diversificat i enfortit nous vincles. El context d'incertesa

i la necessitat de respondre als imperatius dels nous aprenents insten a un canvi en els paradigmes educatius i donen pas a estructures flexibles, multifocals i intel·ligents, i a una concepció de l'aprenentatge que s'encarni en la societat del coneixement. L'OCDE i el seu projecte ILE, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, els professors investigadors de les universitats catalanes i dels centres escolars, la Fundació Jaume Bofill i el seu equip de recerca: tots hem fet xarxa i tots hem après. La nostra pròpia experiència, doncs, demostra que les xarxes d'aprenentatge permeten compartir, disseminar i distribuir alhora el lideratge i la responsabilitat.



## **2** Lideratge per a l'aprenentatge: fonaments teòrics

Roser Salavert





## **SUMARI EXECUTIU**

El lideratge per a l'aprenentatge i els entorns innovadors d'aprenentatge són dos conceptes dinàmics enfocats cap a l'èxit escolar. El lideratge per a l'aprenentatge és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i en què es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge. Aquest tipus de lideratge fa possible l'èxit escolar continuat i sostenible. La comunitat professional d'aprenentatge —*Professional Learning Communities*, o PLC— que resulta d'aquesta reorganització és una de les eines més efectives per a la millora educativa i el creixement professional dels que hi participen.

## **CONTEXTUALITZACIÓ: ORGANITZACIONS D'APRENTATGE (LEARNING ORGANIZATIONS)**

Els instituts, les escoles, les societats i les empreses són organitzacions formades per persones que treballen juntes amb una finalitat determinada. Típicament, a mesura que una organització creix, les seves estructures es tornen més rígides i la individualització es dilueix. Així mateix, davant de reptes deguts a causes externes o internes, aquestes organitzacions sovint opten per solucions immediates i a curt termini, de manera que es creen cicles continuats de crisis i solucions. Per poder continuar sent competitives i

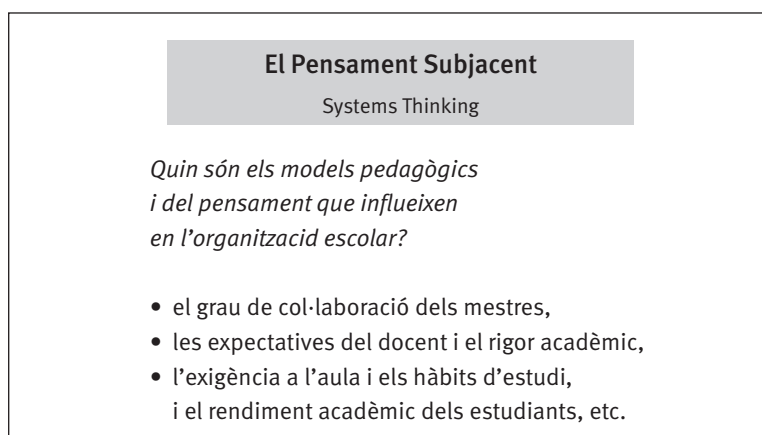
solvents, aquestes organitzacions es troben que els cal treballar amb menys personal i amb més eficàcia. Les organitzacions que finalment tenen èxit són aquelles que inverteixen en el creixement professional del seu personal i desenvolupen una cultura orientada a les necessitats específiques dels seus usuaris («clients», en termes empresarials).

De l'estudi d'aquestes situacions en l'àmbit empresarial, n'ha sorgit el concepte d'*organitzacions d'aprenentatge* (*Learning Organizations*).

Senge (2006) va introduir el concepte de *l'escola com a organització d'aprenentatge*. Com a tal, un centre educatiu presenta cinc característiques destacades: pensament sistèmic i subjacent, compromís personal, models mentals, visió compartida i aprenentatge en equip.

El concepte de pensament sistèmic i subjacent es refereix a les forces que són el motor de la dinàmica del centre i del comportament individual dels que la integren, des de l'administració i el professorat a l'alumnat i les famílies vinculades al centre educatiu. El pensament subjacent és el resultat dels valors, actituds, polítiques i normes implícites que, sense estar obertament reconegudes, defineixen l'entorn escolar. Així, per exemple, el grau d'interacció entre el professorat, o la qualitat de comunicació entre la directiva i la comunitat de pares i mares serien mostres de quin és el pensament subjacent d'un centre determinat (vegeu la figura 1).

**Figura 1**



Font: Senge, Peter (2006).

El compromís o domini personal té a veure amb el grau de dedicació i esforç que cada persona posa en el treball, motivat pel seu compromís amb l'objectiu comú. Els estudis de recerca de Senge i d'altres mostren que aquest compromís s'adquireix a través de la capacitat i desenvolupament personal, però només si l'individu hi és receptiu.

La característica dels models mentals es refereix al grau d'influència que els valors, actituds, experiències personals, culturals i fins i tot lingüístiques, tenen en l'exercici de les responsabilitats de l'individu dintre de l'organització; i a la capacitat d'aquest individu per posar l'objectiu comú per davant de conviccions personals quan fa falta. En seria un bon exemple el fet d'establir expectatives acadèmiques d'acord amb les competències del grau escolar per a tots els alumnes, fins i tot per a aquells que són nous i estan en el procés d'aprendre la llengua a l'aula.

Les escoles, igual com d'altres tipus d'organitzacions, són entitats inclusives i respectuoses de la individualitat dels seus membres, però els cal el compromís individual per poder assolir uns objectius comuns. D'aquí la necessitat d'establir mecanismes que facilitin la contribució individual sense alligonaments. Una de les teories d'acció més posades en pràctica és la de treballar en grups petits per assolir reptes grans. Aquesta teoria (Elmore, 2009) és la que informa, per exemple, els grups de dades o els grups col·laboratius de les escoles —petits grups que treballen col·laborativament per ajudar un grup reduït d'alumnes a assolir reptes per damunt del que s'esperava que haurien assolit. El seu exemple és el motor que gradualment fa canviar la dinàmica del centre i l'encamina cap a una millora continuada.

Finalment, les organitzacions d'aprenentatge comparteixen una visió comuna que reflecteix les visions individuals dels membres de la comunitat.

Així doncs, i segons documenta Senge (2006), els principals beneficis d'una *organització d'aprenentatge* (*Learning Organization*) són la seva capacitat de millora i d'innovació, la seva preparació per respondre a pressions i demandes externes i una gestió que sap optimitzar i posar els seus recursos al servei de les necessitats dels usuaris.

Aquests conceptes sobre les organitzacions d'aprenentatge han ajudat a entendre millor com funciona un centre escolar, han contribuït extensament a transformar les escoles en centres organitzats al voltant de l'aprenentatge i han impulsat la creació de comunitats professionals

d'aprenentatge —*Professional Learning Communities*—, com a estratègia de canvi per a la millora educativa continuada. Finalment, la recerca sobre aquests tipus d'organitzacions fa palès que la replicació d'un model educatiu o pedagògic, malgrat estar documentat per estudis acadèmics, no és efectiu fins que els protagonistes de la seva implementació se l'apropien, se'l fan seu, i l'incorporen, gradualment, a la cultura de l'organització.

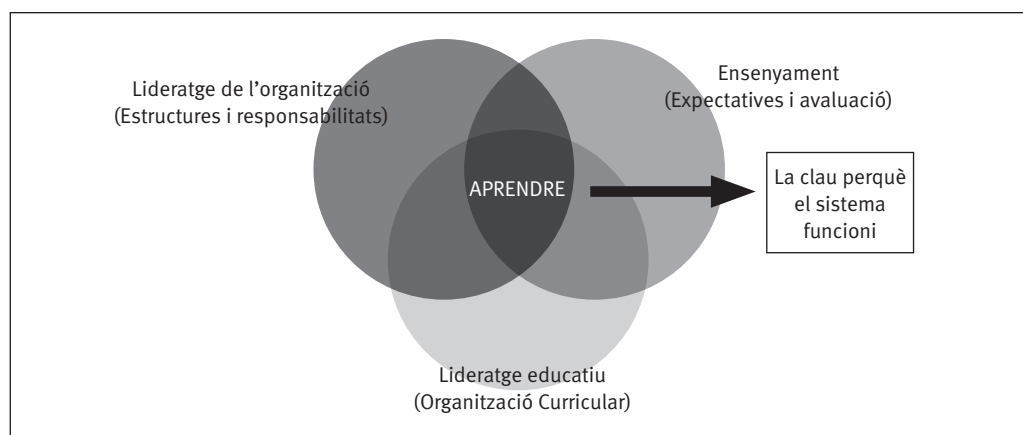
## CARACTERÍSTIQUES D'UNA ESCOLA CENTRADA EN L'APRENTATGE

Una escola centrada en l'aprenentatge es defineix per la seva visió compartida, una visió que ve acompanyada d'un pla d'acció amb objectius mesurables i que gira al voltant de tres elements principals i un que els relliga tots (vegeu la figura 2):

1. El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats
2. El lideratge educatiu: organització curricular
3. L'ensenyament: expectatives i avaluació

Les tres anelles convergeixen en una àrea comuna: **APRENDRE**, la clau perquè el sistema funcioni.

**Figura 2**  
Entorns innovadors d'aprenentatge (ILE)



Font: Elaboració pròpia.

## **Aprendre: la clau perquè el sistema funcioni**

### **Per què diem que aprendre és la clau que fa que el sistema funcioni?**

La definició d'aprenentatge dins del sistema escolar sembla evident: l'entendem com el domini de les habilitats i dels coneixements que s'adquireixen a l'escola mitjançant l'ensenyament i mesurats segons criteris informals, avaluacions formatives i també proves externes. El resultat final d'aquest procés, ja siguin uns treballs, un projecte o els resultats d'unes proves, són evidències que reflecteixen el que l'alumne ha après, però no mostren el procés en si, o el *com* l'alumne ha adquirit aquests coneixements i habilitats. En el *com* és on convergeixen l'ensenyament i l'aprenentatge d'un tema o contingut. Aquestes interaccions són molt més definitives que les característiques o qualitats de cadascun d'ells —docent, alumne i currículum (Elmore, 2009). El *com* és la conversa que fa possible entendre, explicar i adquirir coneixements. Susan Scott (2004), reconeguda internacionalment per la seva vàlua com a assessora de grans executius, ho resumeix en aquesta expressió: «La conversa és la relació i el fet d'aprendre els uns dels altres». L'alumne aprèn del docent, però el docent també aprèn quan observa i entén l'alumne. El *com* explica el fet que una mateixa lliçó ensenyada a un mateix grup classe per dos docents diferents pugui produir una àmplia gamma diferent de resultats d'aprenentatge. En un entorn innovador d'aprenentatge, el *com* és causa i suport dels resultats del procés d'aprenentatge. En definitiva, n'és la clau.

## **El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats**

### **Quin és el tipus de líder d'una organització que gira al voltant de l'aprenentatge?**

El lideratge no s'adquireix quan es rep el nomenament de director del centre. Aquest nomenament és el títol, però no la garantia de lideratge. Les qualitats de lideratge es demostren molt abans, com a docent i com a individu.

El director o directora que imposa la seva autoritat basant-la en la posició que ocupa afavoreix una estructura de centre vertical, definida per departaments, programes i títols. En aquest entorn, les prioritats curriculars i les funcions burocràtiques sovint s'engrandeixen i fan difícil la col·laboració entre el professorat i l'enfocament cap a

l'autèntic aprenentatge. En aquest entorn, sovint es fa servir la paraula *aprenentatge* per referir-se al que en general s'entén com a entrenament per passar unes proves i memorització de coneixements.

Aquest model, encara molt estès, sovint coincideix amb el que entenem per escola tradicional. No respon al model inclusiu de la societat d'avui ni a l'educació per competències. En aquest tipus de centre educatiu, les tres anelles que representen els elements clau d'una organització per a l'aprenentatge es solapen molt poc al centre de la figura.

Una variant del lideratge per posició és el lideratge col·laboratiu. La vàlua del treball en equips a nivell de professorat i a nivell d'aula són tàcitament reconeguts per tothom i, per tant, presents en tots els centres, incloent-hi aquells on el lideratge és de posició o de col·laboració. En tots dos casos, aquest treball de grup és el resultat d'una imposició normativa (real o subjectiva). La diferència entre els dos tipus de líders és que el líder col·laboratiu anima i promou el treball de grup i la col·laboració, però ho intenta fer dintre una estructura organitzativa tradicional, que sovint xoca amb limitacions administratives o normatives. L'actuació del líder col·laboratiu dins de la comunitat escolar sovint és la d'observador o facilitador extern. Rarament veurem un líder col·laboratiu participant activament en una conversa professional a no ser que sigui ell qui la porta; li cal assegurar que hi ha una relació jeràrquica entre el professorat, alumnat, comunitat escolar i la seva posició directiva.

El lideratge de gestió que caracteritza el líder que s'enfoca cap a l'aprenentatge es basa en una relació d'influència i d'autoritat moral (Rost, 1993; Daggett, 2008). És el líder que actua pensant en els seus i en la seva organització, fins i tot quan li cal prendre decisions difícils. És el líder que nodreix la capacitat de lideratge dels que l'envolten mitjançant la delegació de responsabilitats a individus i a grups que l'entenen no com una responsabilitat addicional, sinó com a part del pensament integrador que guia l'activitat de lideratge o lideratge distribuït (Diamond, 2007).

Finalment, el lideratge per a l'aprenentatge requereix un líder amb la capacitat d'adaptar-se i adaptar l'organització als canvis constants d'una escola, canvis lligats tant a la naturalesa de l'organització com a la seva funció: servir un alumnat que acaba els estudis i un altre que els comença de forma cíclica i /o al llarg de tot l'any.

## **Com s'organitza un centre educatiu al voltant de l'aprenentatge?**

Un centre educatiu que s'enfoca cap a l'aprenentatge s'organitza al voltant d'una visió comuna i compartida, que es fa present en tots els aspectes de l'organització, des de l'assignació dels pressupostos als horaris dels alumnes i de menjador, a les hores de planificació del professorat, o de tallers i reunió de pares i mares. L'organització vertical del centre assegura que, des dels més petits als més grans, hi hagi una continuïtat en el currículum, materials i metodologia, alhora que busca fomentar la comunicació entre els docents de diferents graus —i de diferents matèries a secundària—. L'organització horitzontal està formada per aules de grups heterogenis, docents amb horaris que els permeten planificar en equip i sovint portar a terme projectes conjunts.

En aquest tipus d'organització, el seu líder veu en la programació oportunitats que van més enllà de l'assignació d'alumnes, professors, classes i espais. Aquest líder entén la programació com una de les millors eines al seu abast, l'estratègia que li permetrà executar la visió del centre. Són centres on el concepte d'horari setmanal ha quedat desfasat per horaris molt més innovadors, com són els horaris de sis o set dies. Quan un centre estén el cicle horari un o dos dies, les possibilitats per a tothom es multipliquen; en aquests centres, no es parla de l'horari del dilluns o del dimarts, sinó de l'horari del dia 4 o del dia 6. Així mateix són centres on hom pot trobar que els docents entren en hores diferents per tal de poder allargar el temps de classe d'un cert nombre d'alumnes, ja sigui per oferir-los ajuda addicional o programes d'enriquiment.

Una programació innovadora que gira al voltant dels interessos i necessitats de l'alumnat, crea un entorn escolar que estimula l'estudi, la disciplina, la puntualitat i la col·laboració. Segons Canady, que s'ha dedicat a la recerca educativa des d'aquesta perspectiva, una bona programació és el primer pas cap a la millora i el canvi sostingut (Retting i Canady, 2000).

## **Quines són les responsabilitats del líder, del docent i dels altres membres de la comunitat escolar?**

Els centres educatius treballen sota la pressió constant de com optimitzar temps i recursos per donar als seus alumnes una educació de qualitat. Cal trobar l'equilibri. En els centres on hi ha lideratge per a l'aprenentatge, aquest equilibri és evident en la capacitat de col·laboració i habilitat per saber delegar del seu líder, el qual dóna

oportunitats a professors i altres membres de la comunitat escolar per tal que comparteixin responsabilitats que són crítiques per al bon funcionament del centre. En molts d'aquests centres, el líder treballa amb el suport d'un grup de mestres o professors que representen tot el professorat —inclou representants dels diferents graus i de les diferents matèries, un equip que sovint anomenem *equip de lideratge*—. Aquesta estructura de lideratge distribuït ajuda a canalitzar idees i preocupacions dels docents, a la vegada que assessoren el director i, per tant, comparteixen la responsabilitat en les decisions que aquest pren referides a l'organització, el currículum i l'ensenyament dels alumnes.

Cal fer notar que la participació de representants de l'alumnat en l'equip de lideratge és important, sobretot a secundària. A primària, sovint el centre forma un consell d'alumnes que, guiats per la mateixa directora o un altre membre de l'equip de lideratge, poden contribuir directament o més indirectament a la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge del centre. L'impacte que poden tenir els alumnes en un paper formal, com és formar part d'un consell d'estudiants, no es pot subestimar. En una de les escoles que conec de primera mà, la directora amb el suport de l'equip de lideratge que feia poc que s'havia constituït van identificar l'escriptura com a estratègia de canvi. El repte era gran, ja que la majoria dels docents eren reticents a qualsevol canvi. La directora, que era també la cap del consell d'estudiants, va explicar al grup d'alumnes la importància del canvi i també el repte que suposava. Els alumnes van respondre amb entusiasme i van proposar la celebració mensual del «dia del treball escrit», que simplement consistia que el dia de la celebració representants del consell passaven per les aules per escoltar la lectura en veu alta de treballs escrits per nens petits i grans. Immediatament, el volum de treballs escrits va augmentar i, progressivament, també ho va fer la seva qualitat. Cap a final de curs, el consell d'estudiants va produir un vídeo amb entrevistes d'alguns mestres i d'alumnes en què es dialogava sobre el treball escrit, tècniques i gèneres literaris. El reconeixement del lideratge d'aquest grup d'alumnes es va produir quan el professorat va suggerir que carreguessin el vídeo a la pàgina web del centre.

## **Lideratge educatiu: organització curricular**

### **Quina és la pedagogia d'una organització que gira al voltant de l'aprenentatge?**

La pedagogia gira al voltant d'expectatives altes per a *tots* els alumnes. Aquesta pedagogia es veu reflectida en la qualitat del currículum acadèmic i en el rigor de la seva



implementació. Els mestres i professors estudien a fons les competències, col·laboren en la definició d'objectius didàctics basats en els resultats de l'anàlisi de dades i comparteixen bones pràctiques per tal d'ajudar tots els alumnes.

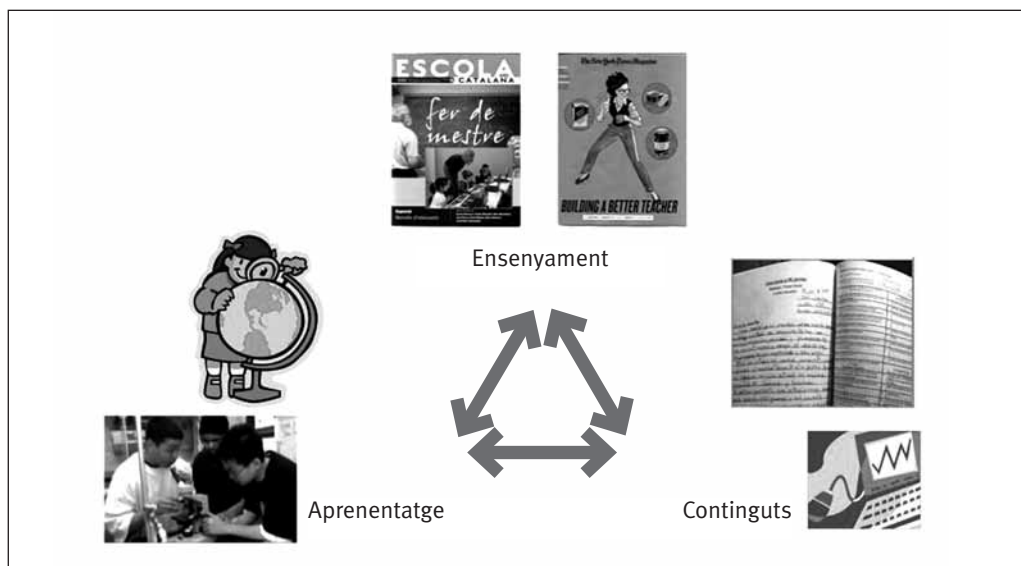
La motivació a col·laborar també està motivada per les mateixes competències, ja que la capacitat de treballar amb d'altres i de contribuir activament en activitats de grup és una de les habilitats fonamentals per reeixir en la societat global en què vivim. D'altra banda, les competències no són el currículum ni imposen una metodologia concreta (NAEP, 2009).

El currículum d'un centre ha d'estar alineat amb les competències, però les competències no són el currículum. Per tant, recau en el líder del centre i en els seus membres la responsabilitat de definir els objectius curriculars. La comunitat professional d'un centre enfocat cap a l'aprenentatge desenvolupa el seu currículum a partir de les competències, però els seus objectius van més enllà d'assegurar que els alumnes compleixin amb els estàndards.

En aquest context, cal destacar el que estudis recents mostren sobre la competència de la lectoescriptura. Les habilitats de llegir i escriure —de llegir per aprendre— van lligades a les habilitats, actituds, interessos, hàbits i comportaments relacionats amb aprendre. Així, en els informes de PISA, llegim que: «*La competència lectora consisteix a comprendre i emprar els textos escrits i a reflexionar-hi i implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i participar en la societat*» (PISA, 2009). Els centres educatius que aprofundeixen en l'estudi de les competències guiats per un lideratge per a l'aprenentatge organitzen el seu currículum al voltant d'aquests elements fonamentals i fomenten la col·laboració professional per tal d'assegurar que tots els membres del professorat estan capacitats per ensenyar i/o enriquir la comprensió lectora, l'escriptura i l'expressió comunicativa, a la vegada que imparteixen els continguts propis de la seva àrea curricular. El seu propòsit és formar alumnes capaços d'aprendre dins i fora de l'escola i així preparar-los com a membres productius i actius de la societat.

L'efectivitat del mestre *no* es troba ni en les seves qualitats com a docent ni en les capacitats de l'alumne, sinó en la *interacció* entre el docent, l'alumne i els continguts curriculars (Elmore, 2009). Aquestes tres variables són interdependents (vegeu la figura 3).

**Figura 3**  
L'aula i el seu entorn



Font: Elaboració pròpia.

Un canvi en qualsevol de les tres variables té impacte en les altres i en el resultat final. El resultat final d'aquesta interacció es fa evident en el treball de l'alumne: una composició escrita, els passos seguits en la resolució d'un problema de matemàtiques, l'estratègia emprada per a la comprensió d'un article científic, la discussió oral d'una gràfica estadística o la resposta a una poesia que ha escoltat a través de l'ordinador. Així doncs, cal preparar el docent per a la planificació i desenvolupament de tasques que despertin l'interès intel·lectual de l'alumne; l'obliguin a pensar, raonar i sovint a treballar amb els seus companys; i a compartir amb el docent, el qual, com a expert, facilita el procés d'aprenentatge.

Es tracta que el docent reconegui que no és tant el currículum, la metodologia o la disciplina el que determina el progrés de l'alumne a dins de l'aula, sinó el *què* s'ensenya, i el *com* s'ensenya. D'aquí l'èmfasi en una pedagogia que exigeix un currículum rigorós, però no necessàriament més extens, que fa l'alumne coresponsable del seu propi procés d'aprenentatge; una pedagogia en què l'adquisició de coneixements ve

acompanyada pel desenvolupament d'hàbits d'estudi i de pensament raonat. Dins de l'aula, el docent va més enllà de transmetre uns coneixements que l'alumne memoritza; el docent facilita l'adquisició d'aquests coneixements mostrant de forma intencional les estratègies que fa servir per adquirir-los. Aquesta pedagogia es fonamenta en el diàleg i l'art de fer preguntes, en el treball en grup petit o per parelles en què cada alumne té responsabilitats individuals, a més de responsabilitats de grup compartides (Danielson, 2007), i en un entorn classe en el qual els objectius d'aprenentatge es presenten en un llenguatge que l'alumne entén i pot explicar amb les seves pròpies paraules (Calkins, 2012) i van acompanyats de l'autoavaluació —pautes, llistats, mostres exemplars (Wiggins i McTighe, 2005).

## **L'ensenyament: expectatives i avaluació**

### **Què s'espera de l'alumne en una organització enfocada cap a l'aprenentatge?**

La visió d'un centre educatiu que gira al voltant de l'èxit acadèmic de *tots* els seus alumnes és exigent amb l'alumnat perquè entén la doble direccionalitat del procés d'aprenentatge, que el *com* resideix en les interaccions entre docent, currículum i alumne, sobre les quals hem fet una petita reflexió més amunt. Hi ha unes expectatives altes, de la mateixa manera que hi ha unes expectatives altes per al líder del centre i per al professorat. Aquestes expectatives, però, no estan fonamentades en el temor d'uns resultats en proves (o pressions) externes, sinó en els valors, coneixements i actituds que regeixen en el centre. Davant d'aquests reptes interns i externs, el compromís amb l'aprenentatge motiva una actuació sistemàtica, col·laborativa i de coresponsabilitats. Segons Resnick (2009), la pedagogia d'aquest centre es fonamenta en els principis d'aprenentatge, que són el resultat de la seva recerca sobre l'educació per resultats. Des que es van publicar per primera vegada els anys noranta, els principis d'aprenentatge s'han adoptat arreu del món. Aquests principis són:

1. L'esforç substitueix l'aptitud com a mesura d'èxit. La instrucció dins de l'aula està orientada a l'èxit, es busca que, mitjançant el treball i l'esforç, l'estudiant adquireixi com a mínim les competències bàsiques del grau corresponent.
2. La lliçó magistral es desmitifica i el que es busca és presentar a l'alumne una lliçó amb objectius específics lligats a unes expectatives ben definides. Els estàndards són el punt

de referència que marca cada etapa d'aprenentatge o grau escolar. Aquests estàndards són explícits i clars per als estudiants, pares, escoles i la comunitat general. A més, els mateixos estudiants participen en la determinació de metes intermèdies i en l'avaluació del seu progrés acadèmic cap a aquestes expectatives.

3. Es reconeixen els èxits i s'enriqueix, així, la motivació intrínseca. Per exemple, al final d'una unitat didàctica, d'una lectura o d'un projecte, el docent invita pares i familiars a l'aula on els alumnes presenten i comparteixen el que han après.

4. Es fan avaluacions autèntiques, és a dir, proves que exigeixen que l'alumne contesti unes preguntes, problemes o situacions que requereixen demostrar el domini i la coordinació d'habilitats diverses. Per exemple, en una prova de primària se li demana a l'alumne que doni la seva opinió per escrit sobre un tema presentat en un text que li cal haver llegit. Aquest tipus de prova és fonamentalment diferent a una prova normativa que requereix la memorització de conceptes, dades i fets.

5. Es demana rigor acadèmic en qualsevol matèria a fi de formar una base sòlida de coneixements.

6. S'impulsa la comunicació responsable (*accountable talk*). Així com a l'aula tradicional s'acceptava que l'alumne recités el que havia après de memòria, ara es busca que l'estudiant respongui al mestre amb un raonament acompanyat d'evidència. Les preguntes convergents es procuren acompanyar per preguntes divergents. Per exemple: *Quina és la conclusió de l'obra que acabem de llegir? Quina seria la conclusió si els fets passessin l'any 3000?*

7. Predomina la intel·ligència aplicada, que ve relacionada amb la comunicació enraonada. L'estudiant fa servir el raonament intel·ligent en la resolució de problemes —en contrast amb l'aplicació de fórmules de manera mecànica— i l'ús de la seva capacitat per donar sentit al món que l'envolta.

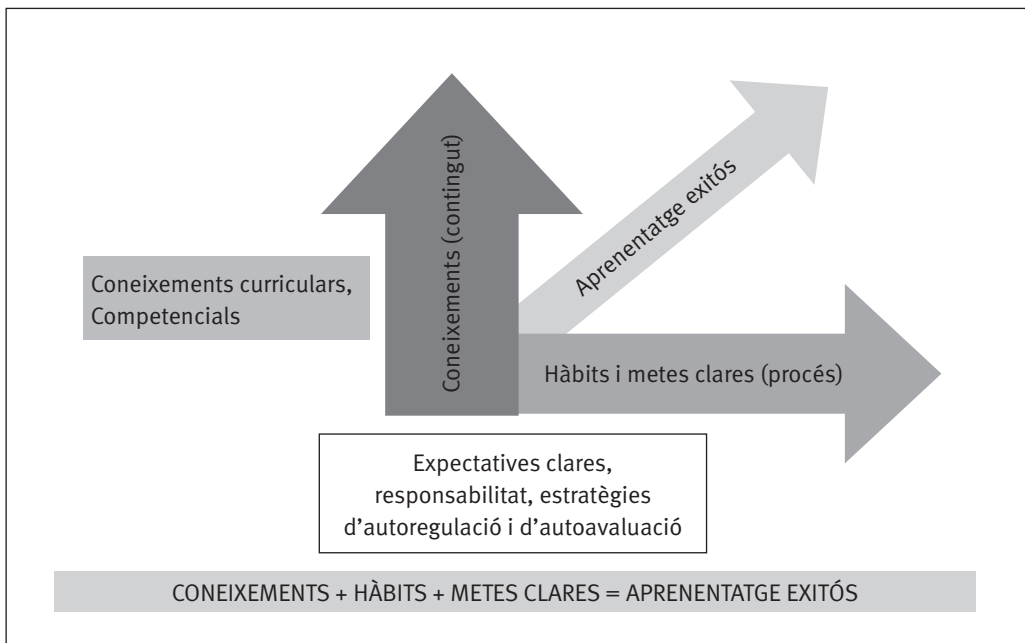
8. Es dona un aprenentatge autèntic, mitjançant l'ús de criteris establerts pel mestre, que ajuden l'alumne en la pràctica d'unes habilitats encaminades a una finalitat concreta, com pot ser un projecte o una presentació al grup classe (Salavert, 2010).

## Com es fomenten les capacitats de l'alumne a l'aula?

A l'aula, el docent enfoca la seva actuació cap al *què* i també cap al *com*. Com a líder facilita l'aprenentatge de cadascun dels seus alumnes, planificant a partir d'objectius mesurables, donant suport al progrés de l'alumne i buscant la seva coresponsabilitat a fi d'ajudar-lo a assolir unes expectatives altes, que no estan limitades per les competències bàsiques, sinó que tracten les competències com la base per al desenvolupament de les seves capacitats.

L'educació per competències —o per resultats— es fonamenta en els principis de l'aprenentatge, esmentats més amunt, i es basa en els principis de la psicologia cognitiva i d'altres ciències de l'aprenentatge: l'esforç crea habilitats. Per extensió, l'educació per resultats postula que qualsevol estudiant, malgrat la seva condició social, lingüística

**Figura 4**  
Les coordenades de l'aprenentatge



Font: Elaboració pròpia.

o cultural, pot assolir les competències obligatòries si s'estimulen les seves capacitats mitjançant l'esforç. L'enfocament del docent és presentar el propòsit de les lliçons des del punt de vista de l'alumne i utilitzant un llenguatge que ho faci entenedor. Segonament, el docent busca transmetre els coneixements, així com l'eina que cal per adquirir-los. Si l'alumne sap com fer servir aquesta eina o estratègia, sabrà com adquirir el coneixement i el recordarà d'una manera raonada. A més a més, les estratègies són eines transversals, que el docent li ensenya com s'han d'aplicar per a l'aprenentatge d'altres matèries (Resnick, L., 2006; Salavert, R., 2010).

L'alfabetització disciplinària (*disciplinary literacy*), l'aproximació a l'aprenentatge que va introduir Resnick (2009) a partir dels principis de l'aprenentatge, il·lustra els conceptes d'Elmore d'una manera molt concreta i de gran utilitat per al docent. En un sistema de coordenades, la coordenada vertical representa els coneixements *propis* de cada disciplina o matèria, que fa coincidir amb l'increment de la complexitat de coneixements en la taxonomia de Bloom (1985). La coordenada horitzontal representa els hàbits d'estudi, les estratègies o tècniques i les metes d'aprenentatge, que són *transversals* i per tant comuns a les diferents disciplines. L'aprenentatge es realitza (*aprendre*) quan hi ha un aprenentatge en diagonal, quan les estratègies, hàbits i expectatives donen suport a l'adquisició de coneixements. Així, per exemple, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en el nen petit, es realitza quan aquest imposa estratègies de comprensió a les paraules del text. Més endavant, quan llegeix per aprendre, l'alumne avança en ciència, literatura, matemàtiques o una altra matèria quan fa servir la seva capacitat de comprensió de textos i d'expressió escrita amb intencionalitat; és a dir, quan aplica la transversalitat de les estratègies per adquirir aquests nous coneixements. D'una manera similar, l'alumne que aprèn per aprendre és perquè ha assolit un domini dels hàbits d'autoregulació —establir metes d'aprenentatge per un mateix— i d'autoavaluació que li permeten continuar aprenent. D'aquí que un pas per a la millora de l'anglès podria ser precisament ajudar els alumnes a fer la connexió entre les estratègies que fan servir per a la comprensió lectora i l'expressió escrita, ajudar-los que vegin la transversalitat i la practiquin per a la millora de l'adquisició d'una altra llengua. Així mateix, és recomanable fer una anàlisi de les rúbriques de comprensió lectora i d'escriptura del document *El meu passaport de llengües* i de les preguntes d'autoavaluació de la corresponent guia didàctica i establir relacions que poden ser de molta utilitat als alumnes, sobretot de secundària (Council of Europe, 2003).

## Com s'ajuda l'alumne a desenvolupar les seves responsabilitats en l'aprenentatge?

La importància de la claredat de centrar-se en el que els alumnes han d'aprendre i ser capaços de fer ja ha estat esmentada més amunt. Si el mestre o professor no té clars quins són els resultats que n'espera i els alumnes tampoc no els tenen clars, l'ensenyament es converteix en un procés mecanitzat pel qual s'imparteix el currículum posant només l'èmfasi en les habilitats més bàsiques del contingut, comprensió i aplicació.

El paradigma tradicional i lineal, que comença per l'ensenyament, passa a l'aprenentatge i seguidament a unes proves per a determinar si l'alumne ha retingut els coneixements, avui ja no és vàlid. Per aprendre, cal tenir en compte les múltiples interaccions entre l'ensenyament i l'aprenentatge i els continguts. En aquest paradigma, el docent i els alumnes són part activa i decisiva. A l'aula, el docent busca que l'alumne desenvolupi les seves capacitats d'autoregulació —incloent-hi uns objectius clars— i d'autoavaluació mitjançant l'avaluació formativa o avaluació per a l'aprenentatge. I de tant en tant, posa a punt avaluacions sumatives per a mesurar el progrés acumulat al llarg de l'any escolar (vegeu la figura 5).

### Figura 5

#### Avaluació per a l'aprenentatge i Avaluació de l'aprenentatge

	Avaluació per a l'aprenentatge	Avaluació de l'aprenentatge
<b>Docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Quin ajut li cal a aquest estudiant (s)?</li> <li>¿Quins són els punts forts dels estudiants?</li> <li>¿Com hauria d'agrupar-los durant la lectura?</li> <li>¿Vaig massa de pressa? Massa lent?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Quina nota li poso?</li> <li>¿Quins estudiants haurien de quedar-se a repàs?</li> <li>¿Quin estudiant estan preparats per fer un projecte més avançat?</li> <li>¿Què els diré als pares de la M?</li> </ul>
<b>Estudiant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Estic millorant amb el temps?</li> <li>¿Què he de fer ara?</li> <li>¿Quins són els punts forts?</li> <li>¿Quines habilitats hauria de practicar més?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Estic en el nivell que hauria d'estar?</li> <li>Seré capaç d'assolir els reptes que m'he proposat?</li> <li>¿Val la pena l'esforç?</li> </ul>
<b>Director/a</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Té bons resultats la instrucció?</li> <li>¿Com podria reorganitzar l'horari en el que es basarà més bé el professorat?</li> <li>¿Com podria optimitzar els recursos per aconseguir els objectius del Pla?</li> </ul>

Font: Elaboració pròpia.

## **Com s'estimula el creixement professional dins d'una organització per a l'aprenentatge?**

A la comunitat d'un centre escolar que està enfocada cap a l'aprenentatge, se la coneix com una *comunitat professional d'aprenentatge*. Una de les eines predilectes d'una comunitat professional d'aprenentatge és el protocol o discussió guiada. La utilització de protocols és una de les eines més efectives per a transformar i enriquir la comunicació i el treball entre els membres d'un centre educatiu. El protocol impulsa la reflexió crítica, enriqueix el diàleg, estimula la innovació i fomenta el lideratge i la col·laboració entre els membres del professorat. Així mateix, els protocols són efectius per a conduir reunions professionals enfocades cap a l'aprenentatge (McDonald *et al.*, 2007). Hi ha força diversitat de protocols i sovint un mateix protocol s'adapta segons la mida del grup i/o el propòsit de la sessió. Aquí en descriu dos prototipus que, adaptats a l'entorn de les nostres escoles a Catalunya, s'han emprat en el projecte dels entorns innovadors d'aprenentatge: el *protocol d'observació vertical (Slice Protocol)* i la *caminada d'aprenentatge (Learning Walk)*.

El nom del *protocol d'observació vertical* ja apunta el seu propòsit: obtenir una pinzellada sobre la dinàmica de les aules i el grau de coherència pedagògica en els diferents cursos (Salavert, 2010). Aquesta eina facilita la recollida de dades —mostres de tasques i de treballs dels alumnes de diferents graus escolars— i ajuda a contestar les preguntes següents: 1) *Quina és l'evidència que mostra que la visió del centre recull una visió que és compartida per tota la comunitat escolar?* (visió per a l'aprenentatge). 2) *Quin és el tipus d'interacció predominant a l'aula basant-nos en les notes que s'han recollit durant la visita a les aules i l'anàlisi de les mostres?* (dinàmica de l'aula). 3) *Quina relació causal podem establir entre la qualitat del treball recollit i la pedagogia que predomina a l'aula?* (rigor acadèmic i expectatives).

Finalment, cal tenir en compte la caminada d'aprenentatge —*Learning Walk*— (Goldman P., Resnick L. *et al.*, 2004), ja que és un dels protocols que millor respon a la importància de captar, entendre i compartir la dinàmica de les interaccions entre el docent, l'alumne i els continguts, com a vehicle per a millorar l'aprenentatge. Amb aquest propòsit, i seguint les pautes del protocol, un petit grup de col·legues —que sovint inclou el director i/o assessors externs— visiten les aules del centre i comparteixen les seves experiències de manera constructiva encarada a la millora de la pràctica. Les pautes



del protocol són importants perquè obliguen els observadors a compartir fent servir un llenguatge descriptiu, sense judicis —«He vist... o he observat...». Així, per exemple: *«He observat que els alumnes intercanviaven els seus treballs escrits, els llegien i després se'ls comentaven. A la taula també hi havia uns criteris editorials que havia repartit el docent»*. Si l'observador anterior hagués dit: *«He observat que els alumnes s'editaven mútuament els treballs escrits»*, el facilitador del grup hauria demanat que ho tornés a explicar fent servir un llenguatge descriptiu. Una vegada tots els membres del grup han compartit les seves notes, hi ha una segona ronda en què cadascú presenta la seva reflexió sobre el que s'ha compartit. Per exemple: *«Quan els companys es comentaven els treballs, no vaig veure que seguissin els criteris editorials que els va repartir el docent. En llegir aquestes pautes, vaig observar que eren baixades d'Internet. Em pregunto si unes pautes desenvolupades pel grup, quan el docent va explicar la tasca, no haurien estat més rellevants i útils als alumnes»*. Seguidament, es passa a una discussió que sovint és rica en detalls i evidències, que permet al grup fer suggeriments constructius i, per tant, suggeriments que el docent que les rep accepta i considera positivament.

Protocols com les caminades d'aprenentatge, l'observació vertical o l'anàlisi de treballs escrits en grup col·laboratiu, entre d'altres, són eines que nodreixen el lideratge i la comunicació dels membres d'una comunitat de professionals enfocada cap a l'aprenentatge.

### **Què són i quines són les competències professionals dels líders educatius i dels docents?**

El fet de disposar d'unes competències professionals serveix de guia a les institucions universitàries i als governs per a la formació dels líders educatius, tant de directores de centres escolars, com de docents. Són també una via per assolir canvis pedagògics a gran escala. Així, per exemple, les competències professionals de lideratge per a directores/es de centres educatius i per a mestres o professors que regeixen a l'estat de Nova York s'han posat al dia i ara estan plenament alineades amb la pedagogia del lideratge per a l'aprenentatge (vegeu la figura 6).

Un docent que vulgui obtenir l'acreditació que li permeti exercir en una escola o institut dins de l'estat de Nova York ha de: 1) Adquirir i demostrar coneixements sobre els seus alumnes i coneixements sobre el procés de desenvolupament i d'aprenentatge per a fomentar el rendiment acadèmic de tots els alumnes. 2) Demostrar ser expert en les

**Figura 6**

Estàndards professionals del docent	<b>NY State teaching standards</b>	Estàndards professionals del lider educatiu
	<b>Standard I:</b> Teachers acquire knowledge of each student, and demonstrate knowledge of student development and learning to promote achievement for all,	
	<b>Standard II:</b> Teachers know the content they are responsible for teaching, and plan instruction that ensures growth and achievement for all students.	
	<b>Standard III:</b> Teachers Implement instruction that engages and challenges all students to meet or exceed the learning standards.	
	<b>Standard IV.</b> Teachers work With all students to create a dynamic leaning environment that supports achievement and growth	
	<b>Standard V.</b> Teachers use multiple measures to assess and document student growth, evaluate instructional effectiveness, and modify instruction.	
	<b>Standard VI:</b> Teachers demonstrate profess-oral responsibility and engage relevant stakeholders to maximize student growth, development and leaning	
	<b>Educational leadership policy standards: ISLLC 2008</b>	
	<b>STANDARD 1:</b> An education leader promotes the success of every student by facilitating the development, articulation, implementation, and stewardship of a vision of learning that is shared and supported by all stakeholders. Functions: 5	
	<b>STANDARD 2:</b> An education leader promotes the success of every student by advocating, nurturing, and sustaining a school culture and instructional program conducive to student learning and staff professional growth. Functions: 9	
	<b>STANDARD 3:</b> An education leader promotes the success of every student by ensuring management of the organization, operations, and resources for a safe, efficient, and effective learning environment. Functions: 5	
	<b>STANDARD 4:</b> An education leader promotes the success of every student by collaborating with faculty and community members, responding to diverse community interests and needs, and mobilizing community resources. Functions: 4	
	<b>STANDARD 5:</b> An education leader promotes the success of every student by acting with integrity, fairness, and in an ethical manner. Functions: 5	
	<b>STANDARD 6:</b> An education leader promotes the success of every student by understanding, responding to, and influencing the ** political, social, economic, legal, and cultural context. Functions: 3	

Font: Departament d'Educació de Nova York.

matèries que ha d'ensenyar i saber planificar l'ensenyament de manera que assegurí el creixement i el rendiment acadèmic de tots els alumnes. 3) Saber aplicar una metodologia que faci partícips tots els seus alumnes i els reпти a assolir o excedir les competències

d'aprenentatge. 4) Crear un entorn dins de l'aula que fomenti l'aprenentatge de tots els seus alumnes. 5) Fer servir múltiples mesures per avaluar i documentar el progrés de l'estudiant, avaluar l'eficàcia de la instrucció i modificar-la sempre que sigui necessària. 6) Ser un docent que demostrï responsabilitat professional i col·labori amb els membres del centre a fi d'optimitzar el progrés de l'alumne i el seu desenvolupament.

La mateixa visió pedagògica és reflectida en les competències per al líder d'un centre educatiu. Per rebre l'acreditació per exercir dins de l'estat de Nova York, el director d'un centre educatiu ha de: 1) Treballar per l'èxit de cadascun dels alumnes del centre. 2) Saber articular una visió que fomenti l'èxit de cadascun dels alumnes i una visió que sigui compartida per tots els membres de la comunitat escolar. 3) Crear i mantenir una cultura escolar que fomenti l'aprenentatge i el creixement professional del professorat a fi de fomentar l'èxit de cadascun dels seus alumnes. 4) Demostrar el seu lideratge organitzatiu mitjançant la bona gestió del centre i dels seus recursos sempre enfocats cap a l'èxit de cadascun dels seus alumnes. 5) Promoure l'èxit de cadascun dels alumnes mitjançant el desenvolupament de la capacitat de lideratge del professorat i exercint l'autoritat basada en la integritat moral i l'equitat. 6) Fomentar l'èxit de cadascun dels seus alumnes demostrant que entén el context social, polític, econòmic i cultural del seu centre.

## **COMUNITATS PROFESSIONALS D'APRENTATGE (*PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES*)**

A mesura que el lideratge per a l'aprenentatge va prenent cos, el centre escolar experimenta canvis i millores dins i fora de l'aula. Així, per exemple, pot haver modificat la seva visió per assegurar-se que és una visió compartida per tots, o pot haver ajustat els horaris per establir un espai de trobada dels grups de dades del centre. Els canvis més significatius, però, són els que s'experimenten a nivell personal, com per exemple una millor predisposició a la col·laboració entre professors d'assignatures diferents. Progressivament, el treball col·laboratiu per a l'enriquiment professional i la millora continuada de l'aprenentatge es converteixen en assignatura de l'entorn. Aquest tipus d'interacció i de col·laboració entre educadors és el que constitueix una comunitat professional d'aprenentatge.

El concepte de *comunitat professional d'aprenentatge* (PLC) el va introduir Richard Dufour l'any 1998. Una PLC es defineix per la manera *com* es treballa dins d'un grup i, per tant, va més enllà de l'assistència a una reunió o la participació puntual. Per establir una PLC cal:

1. Treballar col·laborativament entenent que el propòsit fonamental de l'escola és garantir el bon aprenentatge dels alumnes —expectatives altes.
2. Prendre responsabilitat col·lectiva per a la millora de l'aprenentatge.
3. Participar activament i col·laborativament en la definició d'objectius curriculars i objectius d'aprenentatge tenint present el marc curricular i competencial existents.
4. Definir objectius d'aprenentatge basats en evidències i dades.
5. Establir i coordinar accions concretes que garanteixin que els alumnes que necessiten ajut addicional el rebin d'una manera directa i sistemàtica.

Deu anys més tard, el que Dufour inicialment havia presentat com a bona pràctica, havia estat documentat àmpliament com a eina de gestió de canvi. A més, i d'acord amb Elmore (2004) i Fullan (2010), els resultats i l'evidència d'èxit d'una comunitat professional d'aprenentatge són l'eina que fa possible els canvis d'actitud, percepcions i comportaments d'aquells educadors que els costa modificar les seves pràctiques d'ensenyament.

El concepte de PLC no és lineal, sinó que es desenvolupa gradualment. Una comunitat professional d'aprenentatge que col·labora segons els principis documentats per Dufour (2006) és per tant una de les eines més efectives per a la millora educativa i el creixement professional dels que hi participen. I és també, com he esmentat més amunt, un concepte que està totalment alineat amb al concepte de lideratge per a l'aprenentatge.

## **CONCLUSIONS**

El lideratge per a l'aprenentatge és un enfocament que pot modernitzar els entorns tradicionals, enfortir el professorat i millorar l'èxit de l'estudiant per l'activació del lideratge que hi ha dins d'una organització escolar. La transformació comença amb el desenvolupament d'una visió compartida que es centra en la creença que l'èxit acadèmic és possible per a tots els alumnes. Aquesta visió també posa en relleu el lideratge i l'experiència dels seus professors perquè els estudiants participin en tasques rigoroses i fomentin la seva pròpia responsabilitat en el procés d'aprenentatge. En executar aquesta visió, els seus

líders estableixen les condicions d'un entorn d'aprenentatge innovador que nodreix el creixement personal i professional dels seus membres i contínuament fomenta l'èxit de tots els seus estudiants. La recerca també confirma que, quan els mestres participen en comunitats d'aprenentatge professional, la seva pràctica a l'aula es torna sensible als estudiants de manera que també augmenta el rendiment de cada alumne.

## Referències

- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Calkins, Lucy; Ehrenworth, Mary; Lehman, Christopher (2012). *Pathways to the Common Core*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.
- City, Elizabeth; Elmore, Richard *et al.* (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Centre for Educational Research and Innovation (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: CERI/OECD.
- Centre for Educational Research and Innovation (2008). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: CERI/OECD.
- Collins, Jim (2001). *Good to Great. Why some companies make a leap and others don't*. New York, NY: Harper Collins Publishing.
- Daggett, Williard R. (2008). *Rigor and Relevance form Concept to Reality*. New York: International Center for Leadership in Education.
- Danielson, Charlotte (2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículum Development (ASCD).
- DuFour, Richard *et al.* (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Publishers.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Boston: Harvard Educational Press. European Language Portfolio (2003). *Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Unit*.
- Fullan, M. (2010). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McDonald J. *et al.* (2007, 2a ed.). *The Power of Protocols. An Educator's Guide to Better Practice*. New York: Teachers College Press.

McConachie, S.; Petrosky, A.; Resnick, L. (2009) *Content Matters: A Disciplinary Literacy Approach to Improving Student Learning*. San Francisco, CA: Josey Bass, Publishing.

National Center for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card – Reading 2011*. U.S. Department of Education 2012-457.

PISA (2012). *Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).

Resnick, L.B.; Spillane, J. P. (2006). «From Individual Learning to Organizational Designs for Learning.» In Verschaffel, L.; Dochy, F.; Boekaerts, M.; Vosniadou, S. (Eds). *Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen essays in honor of Erik De Corte* (Advances in Learning and Instruction Series). Oxford: Pergamon.

Retting, Michael; Canady, Robert (2000). *Scheduling Strategies for Middle Schools*. New York: Eye On Education.

Rost, Joseph (1993). *Leadership for the Twenty-First Century*. Westport, Ct: Praeger Publishers.

Salavert, Roser (2010). «Formació del professorat mitjançant la reflexió estructurada». Barcelona: *Escola Catalana* (núm. 461, gener 2011).

Salavert, Roser (2010). *Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible*. Debats d'Educació/19. Barcelona: Fundació Bofill.

Scott, Susan (2004). *Fierce Conversations*. New York: Berkley Books.

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

Spillane, James; Diamond, John (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.

Stiggins, Rick (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. New Jersey: Educational Testing Service.

Wiggins, Grant; McTighe, Jay (2005). *Understanding by Design* (expanded 2<sup>nd</sup> edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículum Development (ASCD).

**3** Una nova estratègia de treball col·laboratiu:  
l'aprenentatge a través de l'observació  
i el diàleg

Màrius Martínez, Joan Badia i Roser Salavert





## **PERSPECTIVA GENERAL DE L'ESTRATÈGIA**

L'estratègia que ha permès fer els sis estudis de cas que es presenten en aquest llibre és fruit d'un disseny particular que cal explicar breument per situar-ne les característiques més importants.

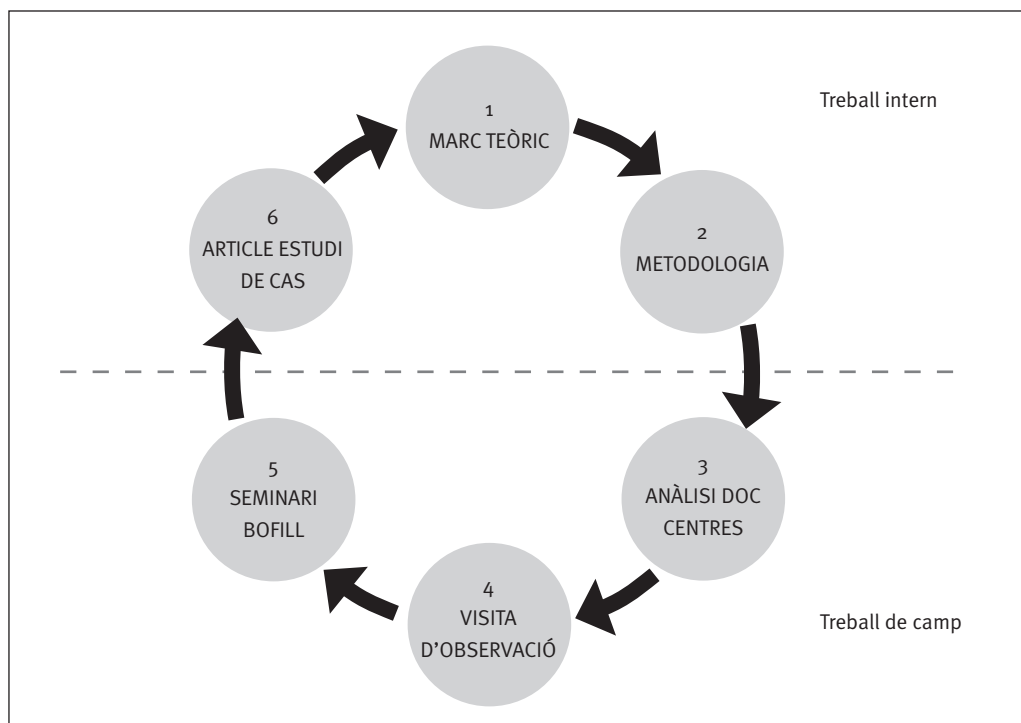
El diagrama de la pàgina següent recull les principals fases del procés de treball que després es comenten succintament.

### **Construcció d'un marc teòric**

En qualsevol estudi o recerca la primera tasca és la construcció del marc teòric. Encara més en un cas com aquest en què el concepte a estudiar és nou i no té un suport teòric i conceptual clar. Va fer falta convenir i convergir, després de la revisió de la literatura específica, en una aproximació conceptual compartida: l'anàlisi d'experiències partiria de la perspectiva del lideratge per a l'aprenentatge en contextos d'innovació (per tant, en contextos de canvi, de generació de valor afegit i de trencament de l'*statu quo*). Consideraria que el lideratge per a l'aprenentatge resulta de la intersecció o sumatori entre lideratges (instructiu, organitzacional). Aquest lideratge aprèn i genera aprenentatges, autonomia i capacitació (*empowerment*) en aprenents i en la comunitat de manera continuada i sostenible. Es buscava identificar quines teories transferibles —de la gestió del canvi, del lideratge distribuït i de les organitzacions que aprenen, de les cadenes

## Diagrama

### Sis fases de treball



Font: Elaboració pròpia.

de generació de valor— permetrien «llegir» i interpretar la realitat de l'aula al centre o del centre a l'aula en la generació de més i millors aprenentatges per a tots els actors.

Per fer-ho, s'ha generat un procés de recerca no avaluatiu, i per tant no judicador, que proporcioni evidències per a la discussió i el debat, a partir de visites a centres i observació de dinàmiques a les aules de manera poc invasiva i amb la col·laboració dels agents implicats.

## Una estratègia no valorativa

El segon repte fou trobar una estratègia que permetés apropar-se a la realitat dels centres educatius amb el mínim impacte invasiu. Es tractava d'observar, dialogar, contrastar les dinàmiques i resultats educatius amb els referents teòrics per poder fer hipòtesis sobre el seu funcionament, però no jutjar les dinàmiques ni els projectes.

Aquest disseny preveia analitzar en profunditat la realitat del lideratge i de l'aprenentatge als centres, a partir de diverses accions —que tot seguit s'expliquen— sense fer judicis de valor ni avaluar allò que es feia. La mateixa estratègia d'observació, diàleg i contrast es definia com una estratègia d'aprenentatge i no d'avaluació. Conseqüentment, els resultats de tot plegat havien de generar estudis de cas en els quals s'identifiquessin aspectes del «lideratge per a l'aprenentatge» amb comentaris i reflexions sobre les evidències recollides a partir de les quals fer-ne hipòtesis explicatives.

L'aproximació als conceptes i després als centres, com el treball d'anàlisi i discussió que havia de generar els estudis, fou abordat per **un grup d'experts**: provinents tant del camp de l'educació infantil, primària i secundària —en exercici com a professorat, a la inspecció i als serveis de l'administració educativa— com de l'universitari —docents recercadors—. Aquest grup va funcionar com a equip de treball i d'estudi, va compartir el marc conceptual i va aplicar el disseny d'observació i anàlisi de casos que ara es descriu, sempre **a partir de la discussió i el diàleg col·laboratiu** des de les diferents visions i perspectives que un grup heterogeni com aquest podia aportar. En aquesta fase, el grup va comptar amb l'aportació de Roser Salavert, que va ajudar a aclarir conceptes i a aprofundir en el marc teòric general.

El grup va ser també l'encarregat de l'**elecció exploratòria intencional de centres ordinaris** que presentessin elements d'innovació i lideratge. Aquest va ser l'únic moment clarament valoratiu. La selecció de centres fou intencional, doncs, encara que havien de ser considerats com a «normals» en el seu perfil estadístic —per tal d'evitar la crítica que la seva experiència no podia ser transferida a altres realitats—; havien de ser centres excepcionals en la promoció d'aprenentatges, en les estratègies i en la distribució del lideratge, que facilitessin aprenentatges de qualitat tant formals (vinculats al currículum), com també no formals. Les escoles havien d'estar connectades al nivell meso tot involucrant grups de persones tant internament com externa, a través de projectes de col·laboració i de

lideratge distribuït. És per això que l'elecció fou intencional i valorativa, tot i que es va voler justificar amb evidències sobre projectes, dinàmiques i resultats objectivables.

En la selecció, es va tenir en compte la mida dels centres, que tinguessin entre dos i cinc grups per nivell, que els resultats de les proves de competència tendissin a situar-los per sobre dels centres de les mateixes característiques, que reflectissin una millora substantiva i sostinguda en els darrers anys (procés de millora), que tingués més demanda que oferta de places, una minva progressiva en els nivells d'absentisme —especialment a la secundària—. També es va tenir en compte el nivell de participació de les famílies o altres actors a l'escola.

## **Anàlisi dels documents del centre**

La primera acció del treball de camp fou la *familiarització amb el projecte* de l'escola a través dels documents que el mateix centre considerés claus per entendre la seva visió, missió i la seva dinàmica. Aquests documents van ser facilitats per la direcció del centre a la parella de recercadors que s'encarregava de cadascuna de les visites als centres, amb una certa antelació a concertar-la. La demanda de documentació calia fer-la amb la consigna que fos el mateix centre el que seleccionés de la seva documentació pedagògica, aquella que considerés que millor explicava o il·lustrava el lideratge per a l'aprenentatge i el propi aprenentatge. Podien ser plantejaments institucionals, plans o projectes, però també memòries, documentació de comunicació, productes o qualsevol element que el centre considerés oportú. Necessàriament calia que fossin pocs documents, però de valor segons el seu criteri.

## **Visita a l'escola**

La visita, concertada amb l'equip directiu, preveia una primera reunió entre l'equip i els recercadors per explicar el propòsit observacional, d'anàlisi i no avaluatiu del projecte i per preparar visites a una mostra d'aules dels diferents nivells del centre —que havien de durar deu minuts com a màxim i que es farien amb la participació i acompanyament de membres de l'equip directiu—. El professorat i l'alumnat sabien que es faria la visita i havien de continuar amb la seva tasca ordinària normal. Finalment, després de la visita a

les aules, tindria lloc una segona reunió en la qual, amb la mostra del material recopilat a les aules (fotocopiats o fotografiats), es faria una petita exposició per facilitar el diàleg i l'anàlisi dels processos d'ensenyament i aprenentatge i el seu vincle amb el projecte de centre, a partir de les evidències del treball de l'alumnat, recollit, fotocopiats i retornats.

## **Seminari de l'equip de treball amb la direcció i líders del centre**

Amb posterioritat a la visita, es van organitzar seminaris de dues hores, a la Fundació Jaume Bofill, on era convidat l'equip directiu o les persones responsables dels projectes visitats. El seminari, amb una exposició inicial per part dels representants de l'escola, havia de servir per, després que tot l'equip conegués el projecte, dialogar sobre qüestions relatives al seu origen, als seus impulsors, el seu desenvolupament i els efectes en els processos i resultats d'aprenentatge, el lideratge i la sostenibilitat. L'objectiu d'aquestes sessions era, d'una banda, donar la paraula a l'equip directiu i als líders del centre per presentar el projecte, ampliar i matisar, si calia, la visió que se'n podia haver tret de la visita i extreure unes primeres conclusions de l'anàlisi feta; i d'altra banda, compartir entre els recercadors la visió del lideratge per a l'aprenentatge, el projecte del centre, els resultats de la visita, les primeres pistes de l'informe que caldria elaborar sobre el que s'havia observat i analitzat.

## **Estudi de cas**

Cada experiència ha generat un estudi de cas que figura en aquest mateix volum. En cada experiència s'ha partit d'una breu contextualització i descripció del centre, el seu desenvolupament i situació actual, per descriure a continuació, els elements de lideratge per a l'aprenentatge, el treball a l'aula i altres elements d'interès per a documentar aquest concepte i propiciar-ne la seva difusió.

## **TRES FASES PER A L'OBSERVACIÓ D'ENTORNS INNOVADORS D'APRENTATGE I DELS ELEMENTS DE LIDERATGE QUE ELS PROPICIEN**

Una vegada descrit el procés complet, es descriuen a continuació els elements aplicats d'aquesta estratègia, especialment en allò referent a la visita a les aules.

## Primera fase

Preparació de l'estudi de cas, contacte amb el centre i aclariment de les dimensions a analitzar. Per copsar els aprenentatges en entorns innovadors i els lideratges que els propicien, l'observació havia d'atendre tres grans dimensions d'anàlisi: el context, les evidències de treball a l'aula i els elements de lideratge per a l'aprenentatge.

1) *El context.* Quant als elements contextuals de l'ambient d'aprenentatge, interessa en primer lloc fer una breu contextualització del centre, identificar si és possible quina és la seva visió i projecte i, si s'escau, quins projectes singulars generen valor afegit. En cas que el centre tingui aquests projectes —com acostuma a passar—, interessa copsar-ne la seva naturalesa, història (raons, perquè del canvi, orígens, motivacions...), els seus antecedents no reeixits o incomplets, les dificultats trobades. També convé identificar i descriure els trets que caracteritzen els ambients d'aprenentatge i la naturalesa i qualitat de l'aprenentatge que afavoreixen, especialment il·lustrades amb evidències del valor afegit i les millores que el projecte o projectes han generat: millora d'aprenentatges, minva d'abandonaments, increment de la taxa de graduació, desenvolupament de les anomenades competències del segle XXI (treball en equip, motivació, participació...) o altres.

2) *Les evidències de treball a l'aula.* En relació amb la descripció de les evidències del treball a l'aula, és important descriure la naturalesa de l'activitat que es desenvolupa, els materials emprats, el rol del docent, el rol de l'alumnat, la distribució a l'aula i altres elements que puguin ser rellevants (ús de les TIC, agrupació de l'alumnat o altres). També és nuclear buscar la consciència de l'aprenentatge per part de l'alumnat —a través de la resposta del mateix alumnat a dues preguntes clau: què està fent i per què?—.

3) *Els elements de lideratge.* Finalment, en la descripció dels elements de lideratge per a l'aprenentatge, l'anàlisi d'experiències parteix de la perspectiva del lideratge per a l'aprenentatge en contextos d'innovació, com ja s'ha esmentat, considerant que aquest lideratge és un constructe nou resultant de la intersecció o sumatori entre altres lideratges i el seu valor afegit rau en la generació d'aprenentatges, autonomia i capacitació (*empowerment*) en tots els agents.

## Segona fase

Visita al centre. La taula següent, proposada per Roser Salavert, va servir de guia per fer la visita als centres. S'hi descriuen succintament les estratègies a seguir.

Temporalització - Propòsit	Participants - Audiència	Activitat de l'observador
<p><b>9 am – 9:30 am</b>                      Enfocament: Visió del centre. Identificació de la visió compartida respecte al projecte, a la centralitat de l'aprenentatge i les repercussions en la dinàmica al centre, a les aules i en el marc de cada equip docent.</p>	<p>Reunió amb l'Equip Directiu</p>	<p>Fa preguntes ja preparades i pren nota de les respostes i comportaments dels assistents.</p>
<p>Reflexió: L'observador, basant-se en les seves notes i amb l'ajut d'una escala d'inferències, anota reflexions escrites sobre la manera com el centre ha elaborat la seva visió (l'estructura de valors, actituds i interrelacions que han donat lloc a la visió).                      Seguidament escriu les seves impressions amb el que espera que serà la relació que hi pot haver entre aquesta visió i l'èxit del centre.</p>		
<p><b>9:30 am – 10:15 am</b>                      Últims preparatius del grup abans de la visita a les aules.                      El propòsit del protocol és recollir mostres del treball d'alumnes amb les directrius corresponents de totes les aules dins d'un període de temps molt definit. Així entre 10 i 10:15 – <i>Què passa a cadascuna de les aules durant aquesta estona?</i></p>	<p>L'observador, juntament amb alguns membres del centre.                      S'assignen dues aules per membre. La visita a una aula no dura més de 5-6 minuts.                      Visitar totes les aules possibles, sense interferir en el seu funcionament</p>	<p>Explica el protocol de visita a les aules pas a pas, i en reparteix còpia.</p>
<p><b>10:15 am – 10:30 am</b>                      Visita a les aules seguint el protocol.</p>	<p>Els membres del centre que col·laboren en la tasca i l'observador.</p>	<p>Visita a les aules: s'entra a l'aula sense fer cap comentari o parlar amb el mestre.                      Es pregunta a un o dos alumnes què estan fent i per què. Recordar-se de les respostes.                      Es recullen una o dues mostres del treball dels alumnes –se'ls demana si poden deixar el que han fet per una estona. Es recullen les indicacions del mestre o prendre'n nota si és necessari.</p>
<p><b>10:30 am – 11:30 am</b>                      Seguit d'un descans fins les 12.                      Propòsit: Crear una exposició de les mostres de treballs dels alumnes juntament amb les instruccions o notes donades pel mestre.                      *Fer còpia de la mostra tan aviat com sigui possible i tornar-la a l'alumne abans de fer una altra cosa.</p>	<p>Els membres del centre que col·laboren en la tasca i l'observador.</p>	<p><b>AMB ANTELACIÓ:</b> L'observador haurà identificat una aula o espai on es puguin penjar tots els treballs recollits i les instruccions dels mestres, i haurà posat a disposició de l'equip cinta adhesiva o el que es faci servir per penjar els papers. L'observador haurà organitzat l'espai i haurà assignat una petita secció a cada membre de manera que l'exposició presenti els treballs en ordre: Classe 1r-A, 2n-B, 3r-A, etc.</p>

<p>Individualment: a) Una vegada han penjat els treballs que ha recollit, l'individu agafa un full amb unes preguntes que l'ajudaran a reflexionar sobre les interrelacions que hi veu –el substrat, i les condicions que ha fet possible la mostra. Contesta totes les preguntes.                  b) Seguidament, agafa un altre full, «passeja per l'exposició» i contesta les preguntes clau en referència a: punts forts, fluïdors, coherència vertical i coherència horitzontal, i les seves interrelacions amb el rigor del treball obtingut, i observacions generals fetes durant la visita.</p>		
<p><b>12 am – 1 pm</b>                  Propòsit: Recollir informació del grup amb discussió sobre les seves reflexions.                  IMPORTANT: Al final de la reunió, l'observador recull les reflexions i notes que han pres els membres del centre.</p>	<p>Els membres del centre que col·laboren en la tasca i l'observador.</p>	<p>L'observador facilita la discussió d'acord amb unes preguntes guiades o pautes.                  Cal assegurar que hi ha una persona que pren notes i una altra que està alerta al temps.</p>
<p><b>Tarda</b>                  Propòsit: Repassar les mostres de l'exposició i els fulls i notes recollits, per poder preparar un primer esborrany del futur informe abans de sortir del centre.</p>	<p>L'observador</p>	<p>Passeja per l'exposició, posa els materials en una carpeta de manera que no es perdi res i segueixin en ordre.                  Recomano una carpeta amb fulls /bosses transparents per posar documents.</p>
<p><i>Observador: Fins a quin punt el lideratge del centre fa possible l'èxit escolar?</i></p>		

## Tercera fase

Organització de la informació recollida. Es tracta d'organitzar la informació, remetent-la als elements claus de la dinàmica feta i de la teoria exposada. Com a pauta, es van tenir en compte les preguntes que s'indiquen.

### 1. Visió de l'escola:

- Quina evidència s'ha recollit sobre la visió de l'escola? És una visió compartida, enfocada a l'èxit de l'alumnat?
- De quina manera aquesta visió reflecteix unes expectatives altes per a tot l'alumnat tenint en compte el context cultural i social on es produeix l'aprenentatge?

### 2. Lideratge de l'organització:

- Quina evidència s'ha recollit sobre l'organització de l'escola? És aquesta una organització enfocada a l'aprenentatge?
- De quina manera l'organització de l'escola optimitza els seus recursos? Els horaris fomenten la col·laboració entre docents? Els rols dels docents inclouen funcions



no presencials, visites a les aules amb propòsits formatius? Existeixen consells o reunions de lideratge on parlen docents, famílies i alumnat (segons edat), entre d'altres?

### 3. Lideratge educatiu:

- Quina evidència s'ha recollit sobre l'organització curricular i la concepció pedagògica dels processos d'ensenyament i aprenentatge que predominen a l'escola? Hi ha coherència entre cursos? I entre matèries?
- De quina manera aquesta concepció pedagògica té relació amb la visió de l'escola? Es desenvolupen accions o activitats encaminades a enfortir o desenvolupar aquesta visió i la concepció en què es fonamenta?

Les respostes a aquestes qüestions s'han anat construint a través de la visita, els diàlegs entre l'equip de treball i els impulsors —líders— dels centres i, posteriorment, en el moment de redactar els sis casos que s'inclouen en aquest llibre.



## **4 El Col·legi Claret (Barcelona)**

Maite Górriz i Joaquim Núñez



## INTRODUCCIÓ

El col·legi Claret està situat al barri de Gràcia de Barcelona i té una trajectòria de més de 140 anys com a escola concertada i cristiana. L'any 2003 es va produir un canvi al centre en resposta, d'una banda, a l'augment de la demanda de les famílies a educació infantil i, de l'altra, a una persistència de la taxa del 20% de fracàs escolar a 4t d'ESO durant els últims 10 anys, considerada no satisfactòria. Així, el curs 2003-2004 s'inicià la quarta línia al primer curs de parvulari (P3) i es nomenà per primera vegada, per a la direcció del centre educatiu, un seglar amb un projecte estratègic centrat en la millora del rendiment de l'alumnat. Aquest projecte va permetre la reducció del fracàs escolar fins a superar el 95% de graduats en ESO en els últims cursos.

El projecte de la nova direcció pedagògica del centre es va centrar en la millora de la qualitat del professorat. Es va iniciar una formació en matèria de direcció de centres educatius que ha permès la promoció, d'entre el professorat, dels líders educatius que han promogut el canvi construint un lideratge distribuït en el col·legi. També es va impulsar l'avaluació interna en un sentit ampli, amb la participació de tota la comunitat escolar: famílies, alumnat i professorat, la qual cosa ha permès disposar d'una diagnosi de centre acurada i tenir un coneixement profund de la situació real del centre, de la importància de la tasca docent i dels elements per a la seva millora. Un altre aspecte important va ser la contractació de nou professorat per a l'etapa de l'educació infantil —amb motiu de l'ampliació de la seva oferta—; es va definir amb cura el seu perfil, amb l'objectiu de

desenvolupar una línia pedagògica que ha ajudat a aclarir i a fer visible la identitat de l'alumnat del col·legi Claret.

La millora en els resultats de l'alumnat ha propiciat que l'escola torni a estar en un procés de canvi per a actualitzar els models pedagògics i generalitzar i fer més visibles els lideratges de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge.

El curs 2012-2013 el col·legi Claret escolaritza alumnat d'educació infantil i primària (4 línies, 918 alumnes) i d'ESO (3 línies) i de batxillerat (2 línies), amb 337 alumnes. En total el centre escolaritza 1.345 alumnes, provinents dels barris de l'entorn. L'equip docent està format per 90 persones. Com a col·legi claretià forma part de la xarxa escolar d'aquest orde, que té 26 centres a l'estat espanyol, 3 dels quals a Catalunya.

## CONTEXT

A principi dels anys 2000 el col·legi Claret va haver d'enfrontar un canvi per poder donar resposta educativa a un sector social dels barris de Gràcia, Eixample i Horta-Guinardó de la ciutat de Barcelona. L'any 2003 els responsables de l'orde claretià van proposar com a director del col·legi Claret un seglar, pedagog del centre, de manera que es va separar la direcció de la titularitat del centre. D'aquesta manera, es va iniciar un projecte estratègic que volia mantenir la continuïtat de l'ideari del col·legi i al mateix temps incorporar-hi innovacions organitzatives i pedagògiques que permetessin millorar els resultats educatius de l'alumnat.

Aquest projecte inicial va abastar el període 2003-2010 i els seus responsables el van anomenar «Continuïtat i innovació». A grans trets es proposaven resituar el col·legi en un model pedagògic basat en el que el centre considera que són les *comunitats d'aprenentatge* i reduir el fracàs escolar acumulat durant la darrera dècada anterior. La seva missió seguia essent *oferir una proposta educativa d'acord amb valors de l'Evangelí, seguint l'ideari cristià*. I la seva visió de centre educatiu era *aconseguir definir la identitat de l'alumnat Claret*.

L'any 2010 hi va haver un canvi en la direcció per motius de salut del director anterior —el qual, tanmateix, continua formant part de l'equip directiu actual— i es va definir

un nou pla estratègic. El nou projecte 2010-2015 és anomenat «E<sup>3</sup>: equitat, eficiència i excel·lència» i a grans trets pretén impulsar nous models pedagògics que permetin definir la identitat del col·legi Claret.

En el primer projecte estratègic, «Continuïtat i innovació», es van definir els objectius dividits en dos eixos: el primer, l'equitat i el segon, la qualitat. L'objectiu sobre l'equitat es proposava millorar la taxa de graduació en la secundària. Per això es va impulsar un canvi en què tota la comunitat educativa pogués créixer en el seu aprenentatge: alumnat, professorat i famílies. Els objectius sobre la qualitat es concretaven en la formació de qualitat per a tot l'equip directiu i en avaluar sistemàticament el treball del professorat, l'equip directiu i els serveis del centre.

La implementació d'aquests objectius ha dut el col·legi a tenir vuit persones formades en un màster de direcció de centres educatius, que van centrar els seus respectius treballs de final de màster en aspectes de millora del col·legi. Aquesta acció formativa ha permès definir una estructura organitzativa de lideratge distribuït impulsant les noves iniciatives de les persones formades.

D'altra banda, s'ha desenvolupat una avaluació sistemàtica i continuada, impulsada per l'equip directiu amb la participació de tota la comunitat educativa, de manera que s'ha anat instaurant una cultura de l'avaluació, que ha permès disposar d'una diagnosi real del centre i tenir un coneixement continuat de la seva realitat.

#### 1. Avaluació del professorat:

- a) En primer lloc, una avaluació del docent per part de l'alumnat per tal d'obtenir elements de reflexió individual sobre la pròpia tasca docent. El director i el cap d'estudis són els responsables de les enquestes.
- b) En segon lloc, un informe confidencial que cada docent rep amb els seus resultats. A partir d'aquest informe, el professorat ha de fer un retorn a la direcció en forma de treball d'autoavaluació remarcant els aspectes més ben valorats i els àmbits de la seva tasca docent que pensa que ha de millorar. Ha d'explicitar propostes concretes de millora, així com les mesures de suport que necessita per part de l'equip directiu.
- c) Finalment una entrevista del director amb cada professor individualment per establir un compromís en un o dos aspectes de millora per al curs següent. Tanmateix, si s'han

produït millores en la tasca docent, el director les reforça verbalment en aquesta entrevista. En cas contrari, es busquen mesures de millora o canvis de cicle o en última instància s'acomia el professor.

Aquesta avaluació es continua realitzant anualment.

## 2. Avaluació del centre per part de les famílies.

Des de l'inici del projecte s'han realitzat tres avaluacions del centre, de l'equip directiu i dels serveis del col·legi. Els resultats s'utilitzen per incidir en els objectius del pla anual següent o per prioritzar-los.

## 3. El professorat avalua l'equip directiu.

Per donar resposta al resultat de l'avaluació del professorat, s'ha desenvolupat una formació interna del professorat centrada sobretot en l'educació emocional, les TIC (pissarres digitals) i en l'aprenentatge per competències.

Cal tenir en compte que, amb l'inici de la quarta línia a P3 el curs 2003-2004, es va contractar un perfil de mestre molt definit, que emprés una metodologia innovadora a l'educació infantil. Aquesta nova manera de treballar va propiciar un canvi organitzatiu de l'etapa inicial de la primària, de manera que es va reorganitzar el període 3-11 anys en dues etapes: l'etapa 3-7 i l'etapa 8-11, principalment per facilitar la cohesió, la comunicació i el treball dels equips docents. La reestructuració dels dos grups (el d'infantil i el de primària), diferents en nombre de persones, en dos grups més equilibrats va permetre un consens més ampli a l'hora de compartir criteris metodològics i minimitzar el salt d'etapa.

Amb els resultats de l'avaluació, juntament amb la formació del professorat i la contractació d'un nou perfil de mestres a l'educació infantil, es va definir una nova línia metodològica a l'educació primària.

Segons afirma l'equip directiu, les limitacions més importants d'aquest primer període van ser, d'una banda, la reducció dels recursos, ja que un centre de quatre línies rep menys recursos en comparació amb un centre de dues o tres línies. I d'altra banda, la



dificultat per aconseguir un canvi de la visió institucional i corporativa del professorat tradicional cap a una visió més confluent amb una nova línia pedagògica proposada per l'equip directiu.

L'any 2010, amb el canvi del director del col·legi, es va proposar el segon projecte estratègic basat en el lema: *Com millorar estratègies per tal que l'alumnat lideri el seu propi aprenentatge?*. El nou projecte comptava amb un punt de partida ben definit:

- un coneixement exhaustiu del centre;
- uns valors i una missió molt definits i compartits per tota la comunitat educativa;
- unes persones de l'equip directiu i de l'equip de coordinació formades en direcció de centres i amb projectes definits i concrets per al col·legi Claret;
- una cultura de l'avaluació completament instaurada en el centre.

I amb tres objectius:

- a) Organitzar l'equip directiu i l'equip de coordinació, per a propiciar un lideratge distribuït, centrat en les necessitats educatives de l'alumnat, fent especial incidència en la competència lingüística i fomentant els valors humans.
- b) Coresponsabilitzar i implicar les famílies.
- c) Definir un treball diferenciat en les quatre etapes del col·legi, amb els seus objectius i innovacions específiques, que permeti un impuls del treball en xarxa amb altres centres.

## **EVIDÈNCIES DEL TREBALL A L'AULA**

Durant la visita al col·legi Claret s'ha pogut observar, en els espais de les diferents etapes, un denominador comú en l'actitud de tot l'alumnat, professorat i la resta del personal del centre, així com de les famílies presents al centre. Qualsevol de les persones mostrava una actitud de 'benestar'. Aquesta percepció es va mantenir al llarg de tota la visita i es feia palesa, per exemple, amb les salutacions cordials de tothom i les expressions i comportament de les persones, sempre de respecte i d'amabilitat. Per exemple, acompanyats del director, els visitants es van creuar pel passadís amb una classe de primària que canviava d'aula i en primer lloc la professora els va saludar i el director els

la va presentar. Seguidament l'alumnat els va mostrar un somriure acompanyat d'una salutació de «bon dia» que es percebia com a cordial i respectuosa. D'altra banda, als passadissos del centre, entre les aules, s'hi podien trobar treballs de l'alumnat exposats i «racons» de treball i de reflexió que reflectien els valors treballats al centre.

Racones de la pau: als passadissos d'Infantil i Primària s'hi poden trobar aquests espais, amb murals multicolors i dues cadires, també de diferents colors, on l'alumnat que té conflicte o opina sobre algun aspecte de manera diferent fins arribar al conflicte, s'adreça a aquest espai i intenta reflexionar i posar-se d'acord per tal de solucionar les seves diferències.

Un aspecte comú a totes les visites realitzades a les aules va ser el comportament de l'alumnat i el respecte en el torn de paraula. Per exemple, a l'educació infantil es treballava el torn de paraula i era sorprenent veure l'alumnat de P4 alçant la mà per intervenir en l'activitat que es realitzava a l'aula.

El treball a l'aula es va observar molt diferenciat depenent del nivell en què hom es trobava.

**En l'etapa 3-8, d'infantil i cycle inicial de primària,** es va observar una aula de P4 de 25 alumnes: s'hi estava realitzant una sessió de *bits d'intel·ligència*, que es fa dues vegades al dia. Els *bits d'intel·ligència*, o també anomenats *bits d'informació*, consisteixen

en una activitat d'estimulació visual mitjançant 10 imatges que es mostraran als infants acompanyades d'un estímul auditiu que enuncia en veu alta el que representa. Les sèries canvien cada 15 dies. Aquesta activitat dura uns 20 minuts, durant els quals l'alumnat està assegut al terra i la mestra davant seu, amb la caixa de material al costat. Després d'una sèrie de *bits*, s'incorporen cançons i exercicis rítmics a l'activitat. La mestra feia preguntes quan mostrava les fitxes i els nens i nenes responien. Alguns aixecaven el braç. Quan un nen o nena ho feia, la mestra li reconeixia. A través de la mímica els feia pensar/recordar. Era una activitat molt dinàmica. Quan hi havia una mica de xivarri, la mestra incorporava una cançó i els nens i les nenes cantaven amb veu suau. Explicava un conte breu i feia preguntes sobre les il·lustracions. Era l'estació de l'hivern i els feia reflexionar sobre què els passava als arbres. Relacionava les paraules *petit-gran*, *prim-gruixut*. Va introduir el poema de l'hivern i el recitaven de memòria. Feien una audició. La mestra indicava que tanquessin els ulls, pocs ho aconseguien. La mestra va verbalitzar que escoltar és molt important.

La mestra era molt expressiva i mostrava una gran seguretat. Tot i desenvolupar una activitat molt pautada, es mostrava molt flexible i responia molt positivament a les demandes de l'alumnat, de manera que motivava i mantenia el seu interès i la seva participació. Tot i treballar una tema molt concret, el va relacionar amb tot el que havien treballat. Tenien mostres plàstiques a l'aula. L'alumnat demanava intervenir respectant l'ordre i quan hi havia molt xivarri, s'introduïa una breu activitat de relaxació que aconseguia el silenci. Estaven amb una actitud molt receptiva i col·laborativa entre ells i valoraven molt positivament la mestra. En definitiva, la mestra era la guia de l'aprenentatge de l'alumnat, s'adaptava a les necessitats dels 25 alumnes amb valoracions positives cap a les seves intervencions. Es fomentava un aprenentatge competencial i s'intentava transferir la responsabilitat i autonomia d'aprenentatge cap als alumnes. Hi havia una finalitat clara en l'activitat.

**En l'etapa 8-11, de cicle mitjà i superior de primària,** es va observar una aula de 3r de primària de l'àrea de medi: l'alumnat estava assegut en 4 files i la mestra estava situada a la seva taula al davant. Sobre la taula hi havia estris com ara una balança, una pilota, una ampolla d'aigua i un recipient de plàstic. Hi havia engegada la pissarra digital. La sessió es va iniciar repassant el que havien estudiat el dia anterior: quins són els estats de la matèria i els tipus de materials. Relacionaven els conceptes estudiats amb experiències viscudes. Una alumna, quan se li va preguntar què estava fent, va contestar que estava estudiant el tema de Medi sobre la matèria i que ho feia per aprendre. La dinàmica de la classe va ser d'una exposició de la mestra i d'un diàleg dirigit entre docent i alumne consistent en pregunta i resposta de manera individual. Es van treballar conceptes abstractes, teòrics i memorístics amb una actitud receptiva per part de l'alumnat i activitats de lectura en veu alta, subratllat i resposta a preguntes de la mestra. S'utilitzava la pissarra digital com la projecció del llibre que tenia l'alumnat. La mestra mostrava l'experimentació: abocava l'aigua d'una ampolla a un recipient i preguntava si havia variat el volum i la forma de l'aigua. La mestra seguia fent preguntes i l'alumne responia quan la mestra li donava el torn de paraula si havia aixecat el braç. En aquesta part de la lliçó no hi havia interacció entre l'alumnat, que es mostrava molt atent cap a la mestra. Respectaven molt bé el torn de paraula.

**En l'etapa d'ESO,** es va observar una classe de 4t, en la qual els alumnes estaven realitzant una activitat de recerca a l'aula d'informàtica. A l'inici de la classe el professor va recordar la tasca de la sessió anterior amb una projecció de l'activitat. En concret,

aquest dia estaven buscant informació de notes de tall dels graus universitaris que més els agradaven per tal d'orientar els seus estudis postobligatoris. L'aula d'informàtica permetia el treball d'un alumne a cada ordinador. Es tractava d'una activitat molt pautada, en què l'alumnat treballava individualment. Cada alumne es centrava en el seu treball i feia preguntes al professor, que resolvia de manera individual. Tot i ser una activitat de treball autònom i amb utilitat pràctica per al futur de l'alumne, en aquesta fase no es feia una reflexió de com buscar una informació, ni es plantejaven altres situacions semblants o es comparaven diferents opcions entre l'alumnat. Però en parlar amb l'alumnat van demostrar saber el que feien i per què ho feien i ho consideraven molt útil per al seu futur educatiu. Es tractava d'una activitat pautada per part del docent, en què l'alumnat treballava de manera individual i no tenia espai per a la creativitat i la construcció del seu propi aprenentatge. Tanmateix, es va observar que l'alumnat mostrava un grau molt elevat de confiança i reconeixement vers el docent.

**En l'etapa de batxillerat**, es va observar una aula de 1r de Batxillerat de la matèria d'Economia, en la qual l'alumnat realitzava un projecte de creació d'una empresa. La professora estava fent una explicació amb la pissarra digital, que era utilitzada per fer anotacions del que explicava. L'alumnat anava prenent notes, alguns amb ordinador, d'altres en fulls de paper. Estaven asseguts, alguns en taules individuals, d'altres en parelles. Es va produir un diàleg dirigit entre la docent i l'alumnat sobre la creació d'una empresa (sobre empenedoria). A continuació, l'alumnat es va posar a treballar en grups que van conformar lliurement. La docent anava voltant per l'aula i anava responnent les demandes dels grups d'alumnat. Concretament estaven preparant la documentació per presentar el seu projecte a un concurs de microempreses.

En l'observació de l'aula, l'alumnat d'Economia mostra moltes ganes d'explicar el que estan fent i presenten els productes que han creat als visitants, faciliten l'enllaç de l'empresa i els projectes de futur:

1. Un aparell per millorar la recepció d'ones del router i millorar la connectivitat a Internet [www.wifinc.tk](http://www.wifinc.tk), pàgina web que està en 4 idiomes.
2. Uns taps per a llaunes [www.taptapsa.weebly.com](http://www.taptapsa.weebly.com). Aquest grup ha fet una producció limitada de taps i han signat un contracte amb una empresa municipal de Barcelona per comercialitzar-los.

### 3. Un recollidor de brossa antilliscant.

Se'ls fan les següents preguntes, que responen:

—Què esteu fent?

—Volem presentar-nos al concurs d'emprenedoria. Hem de fer un projecte de creació d'empresa i estem resolent dubtes anant a la teoria des de la pràctica.

—Per què ho feu?

—Per saber què hem de tenir en compte en la creació d'una empresa.

L'alumnat tenia molt clar què estava fent i se sentia molt orgullós i responsable del seu treball. Van expressar que els enriqueix molt treballar en grup i reconeixien que no hi estaven massa acostumats. En un dels grups van treballar distribuint les tasques segons les seves capacitats i coneixements previs. D'altra banda, reconeixien que aquesta activitat els permetia una connexió total amb el món real i els havia permès un aprenentatge competencial.

Els elements de lideratge detectats en aquest nivell són:

- Lideratge ben explícit de l'alumnat en el seu aprenentatge
- Finalitat clara de l'aprenentatge
- Elements competencials

La docent tenia el rol de guia de l'aprenentatge amb una programació molt acurada i aprofitant recursos com el concurs de microempreses per tal de motivar i estimular l'alumnat. Però era l'alumnat qui liderava el seu aprenentatge en la creació de la seva pròpia empresa, assignant diferents rols al grup de treball com més propers a la realitat millor. En aquest sentit, fins i tot en un grup es va arribar a fer tot el procés sota l'empara legal del col·legi. Cal destacar també la importància que dóna l'alumnat a la relació entre el treball previ de la pràctica (creació de l'empresa) i la teoria de la matèria d'Economia i, una vegada més, el reconeixement i el respecte observat de l'alumnat vers la docent.

## DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DE LIDERATGE PER A L'APRENTATGE

A partir de les observacions a l'aula, el lideratge per a l'aprenentatge està centrat sobretot en el docent; només en casos puntuals està centrat en l'alumnat. El docent dirigeix l'activitat, fa preguntes, dóna instruccions i avalua, té molt assumida la seva obligació de liderar la seva tasca i donar sentit a l'aprenentatge de l'alumnat. Això es detecta en les activitats a l'aula, en les quals es reflecteix un treball molt acurat del docent preparant activitats molt pautades i guiades per tal que l'alumnat segueixi el procés de manera ordenada i vagi construint el seu aprenentatge a partir de la guia proposada. La visita no va permetre observar activitats en què l'alumne fos proactiu i sabés treballar en equip, tingués iniciativa i l'oportunitat de reflexionar sobre el seu progrés d'aprenentatge de manera autònoma.

El resultat del treball de lideratge per part de l'equip directiu es concreta en la cura per formar els equips docents. Tant la formació contínua del professorat, com l'avaluació per part de les famílies i l'alumnat —una avaluació essencialment formativa— ha ajudat el professorat a reforçar els punts positius i a millorar els aspectes més negatius. I ha comportat també un reconeixement per part de les famílies i del mateix alumnat cap al professorat, que ha vist incrementada la seva autoestima i reconeixement social.

Cal destacar l'enfocament positiu i de millora que té l'avaluació del professorat que fa l'alumnat i les famílies. És el mateix professorat que reflexiona sobre els aspectes que ha de millorar i es fixa objectius de millora per al curs següent. D'aquesta pràctica d'avaluació formativa, després de vuit cursos, l'equip directiu considera que hi ha hagut una notable i perceptible millora del desenvolupament professional. El centre ha instaurat un procés continuat de millora qualitativa i el mateix professorat lidera el procés personal i col·lectiu de millora.

Aquest lideratge del docent va acompanyat per una actitud de l'alumnat basada en els valors que el col·legi Claret transmet i defineix els trets característics de l'aprenentatge. Aquests són el respecte i la confiança de l'alumnat i les famílies vers el professorat.

L'acció tutorial és un dels eixos principals de l'aprenentatge de l'alumnat. D'una banda, s'hi defineixen els valors del caràcter propi del col·legi Claret. I de l'altra, es prioritza l'optimització de l'horari amb les reunions de tutors i l'atenció a l'alumnat. Es realitzen tres o quatre trobades anuals entre els tutors i les famílies.

L'alumnat declara estar molt convençut que els docents són bons professionals des del punt de vista dels continguts de les matèries, però també des del punt de vista didàctic i pedagògic. D'una banda, els docents demostren la seva capacitat en la presentació dels continguts i en el treball acurat de les activitats a l'aula, activitats molt pautades i guiades. D'altra banda, com explica l'equip directiu, els docents han anat formant-se en didàctica i en aspectes pedagògics que el primer projecte estratègic de direcció del període 2003-2010, «Continuïtat i innovació», va definir. A través de l'avaluació del professorat, que ha permès la detecció dels punts de millora, i també de la formació interna dels docents del centre per intentar definir una línia pedagògica concreta, es va perfilant una professionalitat conjunta de centre gràcies a la qual l'alumnat mostra seguretat i confiança en el seu aprenentatge.

L'equip directiu està convençut que l'element clau per a la millora dels resultats escolars són els docents. Per això s'ha reforçat la idea que el professorat és el referent i líder del grup d'alumnes. Però al mateix temps s'ha posat en marxa un procés d'avaluació dels docents, entès com una oportunitat que el professorat pot utilitzar per millorar les seves competències professionals de manera activa i participativa. El primer projecte estratègic ha concretat un procés de canvi, de definició d'un projecte nou i un nou perfil docent que ha incidit en la millora dels resultats acadèmics i educatius de manera significativa en els darrers anys.

Des de la perspectiva organitzativa, l'equip directiu i l'equip de coordinació estan constituïts per persones que han rebut una formació específica en direcció de centres, de manera que ha augmentat la seva competència professional en les tasques de direcció i lideratge dels equips, fet que s'evidencia en els projectes que cada persona formada en direcció ha aportat al centre i ha posat en pràctica. Gràcies a aquesta formació, tant els membres de l'equip directiu com els coordinadors han dut a terme un projecte de millora del col·legi Claret, que l'equip directiu ha implementat i en el qual la institució ha confiat. Aquesta estructura ha permès incidir en els aprenentatges en tots els nivells de l'escola.

La reducció del fracàs escolar, objectiu del primer projecte estratègic, es va assolir gràcies a un conjunt de mesures innovadores en el context del centre. Per exemple, mitjançant l'agrupació flexible de l'alumnat i el reforç específic per als alumnes que tenien més dificultats d'aprenentatge en grups reduïts de fins a un màxim de deu

alumnes; o mitjançant l'assignació del professorat més competent i experimentat a grups d'alumnes amb més dificultats —«els millors professors per als alumnes més difícils»—. També gràcies a l'orientació i la tutoria individualitzada. Aquest conjunt de mesures, adreçades especialment a l'alumnat de l'etapa d'ESO, va anar també precedida de mesures per a l'alumnat de Primària, especialment orientades a millorar les competències en comprensió lectora —un dels veritables camps de batalla del centre en què s'han desplegat tota mena d'estratègies: des de l'apadrinament lector d'alumnes de 6è de Primària a alumnes de cursos inferiors, fins a la presència a l'aula de pares, avis i altres persones adultes no docents per reforçar la importància de la lectura en el currículum escolar.

La participació de les famílies està basada en la idea del que el centre anomena *comunitats d'aprenentatge*: Participació en Família Escola. Acció Compartida (FEAC), trobades cinc vegades l'any per parlar de temes que ajudin a millorar l'actuació comunitària. També per treballar la millora en aspectes curriculars; per exemple, avis que expliquen la guerra civil als alumnes.

D'altra banda, l'avaluació de centre per part de les famílies ha ajudat a detectar mancances i preocupacions, o directament a recollir noves iniciatives. Juntament amb les iniciatives del claustre, recollides per l'equip de coordinació, l'equip directiu decideix l'estratègia adequada per tal d'implementar la millora. Per tant, la presa de decisions és informada de manera participativa.

Cal destacar la incidència de les característiques personals i també professionals del director del centre durant el període 2003-2010, que va iniciar el gir en el projecte d'escola a partir del coneixement dels sistemes educatius de referència a Europa,

com ja s'ha assenyalat. El lideratge de la direcció del centre se sustenta en la mostra de confiança que la titularitat li ha donat en tot moment, juntament amb una gran autonomia real a la direcció. Finalment, no es pot perdre de vista el mecanisme del centre per proveir-se dels líders del col·legi Claret: la majoria són exalumnes del centre, que en acabar els seus estudis han estat docents del col·legi i a poc a poc han anat definint-se i formant-se com a coordinadors o membres de l'equip directiu. Un altre fet significatiu i poc comú és que el director del primer projecte continua formant part de l'equip directiu del segon projecte 2010-2015.



## CONCLUSIONS

Fa una dècada, el col·legi Claret es va trobar en una situació en què se li demanava una transformació per respondre a les necessitats educatives d'un sector social de la ciutat de Barcelona. El relat i les observacions mostren que un canvi en la direcció ha permès una transformació del centre educatiu basat en un canvi en els estils i distribució del lideratge, que, en una nova fase, ha de produir evidències a les aules en el marc del nou projecte d'innovació del col·legi. L'estil de lideratge de la direcció impulsora del primer canvi i l'impuls d'una diagnosi del centre molt exhaustiva i compartida per tota la comunitat educativa ha provocat canvis significatius no solament en l'estructura organitzativa, sinó també en la distribució de lideratges en tots els cicles i etapes de l'escola.

Es pot constatar que el centre es troba enmig de processos d'implementació consolidats i de reflexió sobre aspectes que cal millorar. D'una banda, compta amb un projecte clarament definit, que és conegut i compartit, però que encara es troba en l'estadi de formulació teòrica i de declaració d'intencions en alguns aspectes. Les observacions de les diferents aules han permès copsar un clar lideratge docent amb activitats molt ben estructurades i desenvolupades, amb la participació regulada de l'alumnat que té resultats acadèmics molt satisfactoris. En algunes observacions s'han identificat també elements de lideratge de l'alumnat, especialment quan l'activitat era més autoregulada, més participativa i dinàmica, amb una utilització autònoma i oberta dels mitjans i recursos del centre. La interacció entre els diferents agents s'ha considerat cordial, afectuosa i respectuosa i també el clima observat al centre.

Si es conceptualitza i caracteritza el centre des de la perspectiva de lideratge per a l'aprenentatge, s'identifica la intenció i determinació de canvi a partir de la realitat, l'avaluació formativa i la formació centrada en els recursos humans —el professorat—, la coresponsabilitat i la implicació de les famílies, la implementació de models innovadors de gestió dels processos d'ensenyament i aprenentatge i un plantejament organitzatiu de comunitat que aprèn des de la intenció de distribuir cada vegada més el lideratge.

S'ha pogut apreciar la dificultat de concretar els coneixements generats en la totalitat dels processos abans esmentats (avaluació, formació, coresponsabilitat, models innovadors, plantejament organitzatiu i creixent distribució del lideratge) en la transformació de les pràctiques d'aula. Dins del model didàctic semblen molt importants i rellevants aspectes

com la motivació, el temps d'aprenentatge i l'oportunitat d'emprar les competències desenvolupades tot i que en les seqüències didàctiques observades en algunes de les sessions alguns d'aquests elements es concretaven en formes d'articulació més tradicionals. Amb tot, en el col·legi Claret el lideratge del docent és un element bàsic per al lideratge per a l'aprenentatge i així s'ha pogut observar al llarg de l'estudi.

**5 L'institut Eduard Fontserè (L'Hospitalet de Llobregat)**

Joan Badia i Jordi Longás



## INTRODUCCIÓ

L'institut Fontserè es troba situat a l'Hospitalet de Llobregat, al barri de La Florida, en un entorn de baix nivell sociocultural, amb un percentatge molt alt d'immigració, amb un índex d'atur elevat i amb moltes famílies que tenen dificultats serioses per subsistir i arribar a final de mes. En aquest context es podria esperar un alt nivell d'absentisme, una elevada taxa de fracàs escolar, una alta rotació de professorat i un clima de centre «dur» i conflictiu. En canvi, la visita efectuada al centre va permetre copsar la tranquil·litat i la manera de fer pausada, una gran quantitat d'iniciatives socials en què participa el centre, la presència d'un alumnat que es percep com a respectuós i atent, un equip docent estable i uns resultats acadèmics que han millorat de manera continuada en els darrers cursos.

L'institut Eduard Fontserè ha mostrat una manera de fer i d'educar capaç d'obtenir bons resultats en un entorn poc favorable. Qüestions com la relació entre convivència i aprenentatge, acompanyament i èxit, o obertura a l'entorn i aprenentatge emergeixen en molta de la informació recollida mitjançant entrevistes o anàlisis de documents. L'estudi i observació d'algunes dinàmiques al centre ha volgut identificar els elements facilitadors del bon ambient escolar i la seva incidència en l'aprenentatge de l'alumnat, intentant identificar els elements de lideratge que ho han fet possible. Sembla que bona part del canvi que ha portat a l'institut Fonseré a ser un centre d'èxit, quan tan sols fa deu anys era un centre en crisi, es deu als esforços per obrir el centre als alumnes i la comunitat, fent-lo primer un lloc acollidor i, després, un espai d'aprenentatge.

## CONTEXT

L'Hospitalet va experimentar un fort creixement gràcies a la immigració de persones vingudes del País Valencià, Múrcia i Andalusia a la segona meitat del segle passat, atretes per la indústria, el creixement urbanístic del municipi i les obres públiques —el metro, entre elles—. Tant el barri com la ciutat són, en general, entorns de persones i famílies amb un nivell socioeconòmic baix, amb escasses perspectives professionals i laborals. La població del barri és una població fluctuant: arribada i sortida constants d'immigrants en funció de la situació econòmica. Els darrers vint anys del segle xx<sup>1</sup> la ciutat i el barri van perdre població, que van tornar a guanyar la primera dècada del segle XXI. Actualment la majoria de la població de La Florida —i de l'institut— és d'origen sud-americà (Equador, República Dominicana, Bolívia, Perú...), marroquí i del sud-est asiàtic (Índia i Paquistàn). En conjunt, la població d'origen nouvingut representa un 60% de l'alumnat del centre, en el qual conviuen alumnes de fins a 20 nacionalitats diferents.

L'institut va ser primer una secció de batxillerat creada l'any 1988 en les instal·lacions de l'escola d'educació infantil i primària Eduard Fontserè —avui escola Joaquim Ruyra—. L'any 1993 s'hi va iniciar una secció de Formació Professional per necessitats educatives de la ciutat. Des del curs 1995-1996 funciona com a institut d'educació secundària.

El 2012-13 el centre comptava amb 404 alumnes i 40 docents, 3 persones de PAS, un tècnic d'integració social i un tècnic informàtic a temps parcial. Imparteix ESO (2 línies per curs), batxillerat (un grup de primer i un de segon) i cicles formatius (CFGM: Gestió administrativa i CFGS: Administració i finances).

Fins al curs 2004-2005 l'institut Fontserè va ser més aviat considerat dins el municipi com un centre «a evitar» en la preinscripció de l'alumnat, de manera que per 60 places, la demanda en la preinscripció en aquest darrer curs va ser només de 17 alumnes. Això no obstant, a partir de 2005-2006, i gràcies al canvi promogut per l'equip directiu, el

.....

1. Segons dades de la pàgina web de l'Ajuntament: [http://www.l-h.cat/laciutat/265283\\_1.aspx?id=1](http://www.l-h.cat/laciutat/265283_1.aspx?id=1), el punt àlgid de població va arribar el 1981, amb 295.073 habitants. Tanmateix, l'Hospitalet va començar a perdre població a partir d'aquest moment. El 2012 tenia 257.057 habitants, tal com consta a la pàgina de l'IDESCAT: <http://www.idescat.cat/emex/?id=081017>.

centre ha revertit la tendència i actualment la demanda per entrar al centre supera l'oferta de places escolars<sup>2</sup>.

L'entrada de l'actual equip directiu va marcar un punt d'inflexió en la dinàmica i la història del centre i va capgirar progressivament la situació de centre en crisi. Actualment es constata que, a més de l'increment de la demanda de la preinscripció, s'ha reduït l'absentisme fins a tenir en els dos darrers cursos el 100% d'assistència, s'han millorat el nombre d'alumnes graduats<sup>3</sup> i s'han gairebé eliminat els expedients per faltes de disciplina a l'alumnat. Aquestes dades revelen un canvi important en la dinàmica del centre, quelcom que també es corrobora amb l'observació al centre. En elles es constata el bon clima de treball i respecte entre professors i alumnes. Aquest ambient tranquil i de respecte és una de les primeres i més importants fites que l'equip directiu es va proposar. Els resultats han estat la reducció de l'absentisme i l'abandonament escolar, la baixada del nombre d'expedients de disciplina i, en general, la creació d'un bon ambient de treball que facilita l'ensenyament i l'aprenentatge. Al mateix temps, aquesta nova situació també ha ajudat a estabilitzar l'equip docent.

El canvi experimentat en el centre és explicat pels seus protagonistes d'acord amb un itinerari fet en dues etapes:

- La primera es va centrar en corregir la dinàmica del centre que l'havia dut a tenir una greu crisi de matrícula i resultats. Es tractava d'aconseguir millorar la imatge i el prestigi del centre, d'una banda, millorant-ne el clima de treball i la convivència, fent del centre un «lloc acollidor» per als alumnes, del qual parlessin bé tant els i les alumnes com les seves famílies. Això es va aconseguir centrant explícitament l'atenció en les necessitats socials dels i les alumnes, afinant el tractament de la disciplina en el centre mitjançant estratègies d'atenció personalitzada, enfortint també el treball en xarxa amb altres agents socioeducatius del territori (serveis socials, tècnics municipals d'educació, associació de veïns, etc.) i obrint l'institut al barri mitjançant la participació en activitats externes al centre, així com amb la generació d'iniciatives que han cercat aquest arrelament en el context proper.

.....

**2.** Informació extreta del projecte de direcció presentat per l'actual director Jordi Ibáñez i Figuera. Per al curs 2012-2013, la demanda va ser de 75 alumnes per a 60 places.

**3.** S'ha passat del 45% el curs 2003-2004 a gairebé un 80% en l'actualitat. Tanmateix, l'equip directiu està revisant les programacions i consolidant els aprenentatges de competències bàsiques de cara a millorar aquestes dades amb l'objectiu que tot l'alumnat arribi a obtenir el graduat d'Educació Secundària.

- La segona gran etapa focalitza la millora pedagògica. Aquesta, malgrat que no oblidada en els primers anys, una vegada assolits els resultats de clima esperats, s'ha convertit actualment en la prioritat de l'equip directiu i concentra gran part dels esforços de l'equip docent. En relació amb els rendiments escolars s'observa una tendència positiva —dràstica reducció de l'abandonament i millora dels percentatge d'acreditació—, tot i que en els resultats de proves externes (competències bàsiques) la comparativa situa el centre dins l'interval mitjà/baix. Resumint, el projecte de l'actual equip directiu es basa en una visió que ha prioritzat els següents eixos de treball:
  - Dimensió comunitària (ser centre de referència i dinamitzador al barri; conegut també per les activitats extraescolars i complementàries).
  - Alumnat integrat i actiu en un bon ambient de treball. Formar bones persones i bons ciutadans, conscients dels seus drets i deures.
  - Treball d'actituds i valors com a base per a un aprenentatge satisfactori.

I que ara, a partir dels bons resultats assolits en convivència i clima escolar, s'orienta de forma decidida a promoure millores en els plantejaments didàctics per tal d'aconseguir més bons resultats acadèmics.

L'equip directiu de l'institut Fontserè mostra convicció, determinació i resolució. Fa l'efecte de saber què vol aconseguir i com aconseguir-ho. L'equip directiu exerceix un lideratge distribuït, amb ajuda i suport dels professionals del centre, als quals també s'exigeix una actitud positiva amb relació a l'acollida i l'acompanyament dels alumnes i la innovació en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Durant els darrers anys de direcció i lideratge del projecte, han trobat obstacles que s'han travessat en el seu camí. Però el tarannà tranquil i la convicció en l'assoliment dels objectius han portat a atenuar, mitigar o superar els obstacles. Tenen molt en compte els elements motivacionals (emocionals, afectius...), tant en relació amb l'alumnat com amb el professorat, basant-se en l'acompanyament personal, la seva participació i l'acollida positiva de les seves iniciatives de millora.

Es podria afirmar que han fet de l'èxit, l'autoestima i la satisfacció pels objectius que es van aconseguir el motor del canvi i de la innovació. I tot i que l'equip directiu és ben conscient que falta molt per assolir la plenitud de la seva meta (èxit educatiu, és a dir, acadèmic, personal i laboral) de tot l'alumnat, saben que hi estan en camí.



Però, més enllà d'aquesta sensació decidida que transmet, val a dir que l'equip directiu ha posat en marxa també una estratègia de canvi i ha dinamitzat un procés de millora contínua. Un procés que arrenca d'un plantejament diagnòstic (avaluació i seguiment d'indicadors descriptius del context i del centre, així com de les opinions de les parts implicades) i posa en marxa diferents mecanismes per a la reflexió (reflexió sobre la pràctica) i per a la planificació estratègica. Aquest esquema (avaluació inicial - reflexió - estratègia - reavaluació...) ha portat a un cercle virtuós que permet millorar contínuament la dinàmica del centre.

L'equip directiu del centre constata que hi ha una clara consciència del canvi experimentat, de les raons que van impulsar-lo i dels eixos rectors des dels quals es sustenta la millora. Les explicacions, consistents en tot l'equip directiu, es reflecteixen en els documents institucionals. Concretament, la visió i la definició de la identitat es troba ben explicada en els documents *Projecte educatiu de centre* i *Projecte de direcció*<sup>4</sup>. Les diferents estratègies i solucions organitzatives més rellevants que han permès articular aquest canvi s'expliquen a continuació.

a) Pla estratègic del centre. Després d'acollir-se a la convocatòria del Programa d'Autonomia de Centre (PAC), el centre ha elaborat un pla estratègic que es fixa quatre objectius: 1. Millorar els resultats educatius. 2. Millorar la cohesió social. 3. Millorar la imatge del centre. 4. Aconseguir la continuïtat de l'escolarització a l'Educació Secundària Postobligatòria. Per a cada un dels objectius s'assenyalen activitats, recursos, indicadors... Bona part dels punts que s'assenyalen a continuació estan plasmats en el Pla estratègic.

b) Estructures especials per a situacions especials. A més dels òrgans de govern habituals en tots els centres, l'institut Fontserè s'ha dotat d'altres instàncies tant o més importants per al funcionament quotidià del centre i per explicar determinats trets de lideratge. Un d'ells és l'equip dinamitzador, format per l'equip directiu i un grup de professors sèniors, que porten uns quants anys al centre. També destaca l'Associació d'Amics del Fontserè, que fa convocatòria de beques i ajuda en les activitats d'estudi assistit (aula d'estudi). Sens dubte, aquestes instàncies expliquen la situació de l'institut i la millora de la seva imatge. Com també la Comissió social, de què parlem a continuació.

.....  
**4.** Ambdós documents han estat facilitats per l'equip directiu.

c) Comissió social. Nucli de coordinació i resolució de problemes relacionats amb l'absentisme, la convivència al centre i els aspectes socioeconòmics que poden afectar l'alumnat. La Comissió és formada per professionals del centre (coordinador pedagògic, psicopedagoga, tècnic d'integració social, cap d'estudis i tutors/es quan cal) i de l'entorn (EAP, serveis socials i altres instàncies municipals, referents d'entitats del barri...). La seva tasca és valorada com a essencial per part de l'equip directiu, especialment gràcies a l'eficàcia i eficiència en la resolució dels problemes escolars derivats de la situació socioeconòmica de les famílies (absentisme, abandonament...).

d) Treball amb les entitats del barri. El fet de voler ser un referent del barri ha portat el centre a posar en marxa diversos projectes i a participar en altres que ja estaven endegats, especialment a l'Esplai La Florida. Cal destacar els projectes *Joves pel barri*<sup>5</sup> i *Compartim drets*<sup>6</sup>, fets amb l'ajuda de la Fundació Jaume Bofill i de l'associació Aprenentatge i Servei. I també l'*Aula d'estudi*, el *Taller de fotografia* i les *activitats esportives*, que s'ofereixen a l'alumnat que desitja millorar la seva formació. Val a dir que la majoria d'activitats són dinamitzades per joves del barri que estudien (Batxillerat o Cicles Formatius) o han estudiat al mateix centre. També destaquen les activitats musicals que organitza el centre tant dintre com fora de les pròpies instal·lacions.

e) Patis solidaris (abans: Esportistes solidaris). Es tracta d'un projecte nascut a l'empara dels Plans Educatius d'Entorn i, en concret, del Pla Català d'Esport a l'Escola. Intenta responsabilitzar els alumnes en la gestió de les seves activitats de lleure (en concret d'esport, però no solament). És gestionat per l'AMPA i l'associació esportiva Eduard Fontserè.

Com s'ha indicat, un aspecte molt destacat en l'estratègia del centre és la seva obertura a incorporar *inputs* que ofereix l'entorn (noves idees, programes de formació, programes educatius, projectes de millora, etc.) i que s'han estimat adients per al seu projecte, tant de l'entorn més proper (barri i municipi) com del Departament d'Ensenyament i altres institucions que actuen per tota Catalunya. Concretament en aquests moments el centre participa o està implicat en els programes i projectes recollits en la figura 1.

5. Vegeu-ne informació a <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=863>.

6. Informació a <http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=06&idC=1051>.

**Figura 1.****Programes de suport a la millora i la innovació desenvolupats a l'institut Fontserè****Programes socioeducatius transversals***Aprenentatge i servei: Joves pel barri, Compartim drets, Oredit.*

Música

Pla Educatiu d'Entorn

Patis oberts

**Programes i estratègies de millora del centre**

Programa d'Autonomia de Centres (PAC)

**Programes i estratègies de suport a l'alumne i l'aprenentatge**

PROA (Estudi Assistit del Ministeri d'Educació)

Programa de mediació escolar

Programa 1x1

Font: Equip directiu.

El centre ha articulat diverses respostes de tipus organitzatiu i estructural amb la finalitat de respondre a les necessitats educatives dels alumnes. Atès que bona part de les seves dificultats deriven de factors socioeconòmics i socioculturals propis del context en què s'insereix el centre, les accions més rellevants s'han orientat a atendre aquestes necessitats que condicionaven l'èxit de tot el projecte i que l'equip directiu explícitament defineix com a «socials».

La plantilla del centre en relació amb el total d'alumnes matriculats permet treballar amb una ràtio de 10 alumnes/docent, tot i que part de la dedicació docent també ha de cobrir les necessitats d'organització i gestió del centre. No obstant això, la distribució per fer docència que s'ha adoptat en el centre ha prioritzat l'atenció personalitzada dels alumnes, especialment a l'ESO. Aquesta decisió és molt important i es suposa que incideix favorablement en la millora de l'acompanyament dels alumnes i, en definitiva, dels resultats d'aprenentatge. Concretament, *l'optimització de la ràtio alumne/docent per grup a l'ESO* suposa organitzar les 2 línies d'ESO (60 alumnes) en 3 grups fixos per

curs de 1r a 3r. A 4t curs d'ESO, atès que no arriben els recursos per mantenir la mateixa ràtio en totes les matèries, s'empren les matèries optatives amb aquesta intenció.

*L'acció tutorial*, entesa com a orientació i, principalment, acompanyament, ha guanyat pes entre les prioritats del centre. De manera simple ha estat definida com *conèixer bé els alumnes i les seves famílies i per fer-ne un seguiment personalitzat*. Tots els aspectes que afecten la convivència i els que podríem anomenar «disciplinaris», ni que siguin menors com faltes de puntualitat, són seguits de forma sistemàtica per l'equip directiu, que vetlla per respondre educativament després de triangular les informacions i punts de vista entre els diferents professionals que incideixen en cada cas (direcció, docent, tutor, integrador...).

L'anàlisi de dades del nombre d'alumnes expulsats, el nombre d'expedients, d'incidències de puntualitat o d'assistència al centre que s'han anat recollint sistemàticament en aquest període mostra una millora constant al llarg dels cursos, fins a arribar, per exemple, a gairebé el 100% d'assistència en els darrers cursos. Aquests resultats semblen avalar l'encert de les estratègies de control basades en el seguiment, la resposta immediata a les situacions de possible conflicte i l'acompanyament dels processos personals, segons plantejaments raonables i d'orientació educativa aplicats de forma persistent. El *programa de mediació escolar* ha contribuït positivament a assolir el bon clima que es respira en el centre, a més d'altres iniciatives d'obertura del centre, com per exemple l'adhesió al programa *Patis Oberts*, que han facilitat l'*apropiació positiva* del centre per part de l'alumnat.

En la contextualització de l'experiència analitzada s'ha dit que el centre disposa en plantilla d'un *tècnic d'integració social*. Aquest «recurs» ha estat molt important en la millora de l'acció tutorial del centre. Principalment desenvolupa les tasques pròpies d'educador social, amb una funció important en l'acompanyament d'alumnes i la mediació en situacions de conflicte. Aquest professional està plenament integrat en l'equip docent i la seva tasca és altament valorada fins al punt que l'Equip Directiu el considera imprescindible.

També té una influència decisiva en els bons resultats de convivència i clima de treball la tasca desenvolupada per la *Comissió Social*. Està integrada, com s'ha dit, per l'integrador social, la cap del departament d'Orientació i membres de l'equip directiu, per part del centre. I professionals de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), tècnics de Serveis Socials, del Programa Orientació i Acompanyament (POA), del Programa Absen-

tisme, de l'ajuntament de l'Hospitalet. I, quan és necessari, professionals del Centre d'Assistència Primària de Salut (CAP). La Comissió es reuneix 2 hores cada setmana i fa un seguiment acurat dels casos comuns, coordina les actuacions i promou estratègies preventives. El ritme de reunions i el bon nivell de col·laboració permet resoldre amb gran eficàcia les situacions concretes que afecten els alumnes i activar els recursos comuns amb gran agilitat. La Comissió Social també coordina les accions orientades a facilitar la bona transició Escola-Treball (TET) que compta amb un suport explícit a nivell municipal tant a través del Programa Municipal d'Orientació a Alumnes amb necessitats TET, com amb accions específiques que es promouen des del Pla Educatiu d'Entorn.

Una de les estratègies que incideix en la millora de resultats a l'ESO és l'organització de Grups d'Estudi Assistit, finançats fins l'any passat per l'abans esmentat programa del Ministeri d'Educació PROA; i actualment, en col·laboració amb l'Espai La Florida, per l'associació Amics del Fontserè. Hi participen com a monitors o «mentors» d'estudi alumnes de 2n de batxillerat i exalumnes de l'institut, amb el valor afegit que això comporta. Es fan dins dels espais escolars, integrats en les dinàmiques i planificacions del centre i el seu funcionament ha estat avaluat com a excel·lent.

Finalment també destaca la creació de dues entitats vinculades a l'institut i creades amb l'objectiu d'ampliar les seves possibilitats educatives o donar més estabilitat al projecte educatiu. Tot i que jurídicament es tracta d'entitats gestionades de forma autònoma i no són pròpiament responsabilitat de l'equip directiu de l'institut, en realitat són eines de les quals s'ha dotat el centre per fer créixer el seu projecte. Per un costat, destaca l'associació Amics del Fontserè, que té per finalitat donar suport econòmic i estructural a l'institut; els seus socis són en bona part els mateixos docents, a més d'alumnes, exalumnes i famílies. Sens dubte la figura jurídica, a banda de les complicacions de gestió que genera, permet marges de maniobra per accedir a recursos que, d'una altra forma, no serien possibles. Tot i que de menor incidència, l'Associació Esportiva d'Alumnes del Fontserè, vinculada al Pla Català de l'Esport a l'Escola, apunta en la mateixa direcció i permet, en aquests moments, dinamitzar el futbol escolar.

## **EVIDÈNCIES DE TREBALL A L'AULA**

L'esforç per incorporar innovacions a l'aula que permetin assolir «la millora pedagògica» —segons expressió literal emprada en el centre i que podria definir-se o concretar-se com

a «millora dels aprenentatges»— ha estat constant en el període de canvi analitzat. Les estratègies i accions que s'han incorporat amb èxit en diferents moments dels procés segueixen en plena vigència en aquest curs (2012-2013) en què es fa l'estudi. Són valorades positivament en l'avaluació interna del centre ja que han incidit en diversos aspectes que es complementen.

Potser el canvi més rellevant i amb major repercussió en les dinàmiques d'aula és l'aposta digital, amb la incorporació de les *TIC a les aules* i al conjunt de l'escola, especialment per la decidida adhesió al *Programa 1x1* del Departament d'Ensenyament, que facilita la connectivitat al centre i proporciona a cada alumne un ordinador portàtil. Hi ha una extensió generalitzada i una integració de les TIC en totes les àrees, malgrat que s'observa encara un ús i un desplegament desigual entre els docents, de manera que podríem dir que el recurs no sempre s'aprofita amb tota la seva potència.

Un element molt valorat per l'equip docent és la *unificació de les normes d'hàbits i treball* dels alumnes per a tots els nivells. Aquest gran acord, que apliquen des fa temps tots els docents, ha permès establir uns mínims d'exigència, ni que sigui en els aspectes més formals i de procediment, la qual cosa ha facilitat crear un marc estable i homogeni que ajuda el treball regular i constant dels alumnes. Donades les característiques de l'alumnat, el fet d'oferir des del centre un entorn estructurat, amb algunes rutines ben pautades i clares, s'ha considerat com un factor molt necessari.

En aquest sentit, conjuntament amb els acords normatius, també ha ajudat a centrar els alumnes i a focalitzar la docència en allò més essencial la *creació de rúbriques comunes per l'avaluació a l'ESO*, moltes d'elles com a forma sistemàtica d'organitzar l'autoavaluació dels alumnes perquè prenguin consciència dels seus avenços i dels aspectes a millorar. Aquesta iniciativa, construïda des del consens dels docents, ha estat una forma hàbil de reduir el que es va valorar com a excessiva dispersió o fragmentació del currículum i dels aprenentatges, a més d'afavorir l'autoregulació dels alumnes.

L'esforç principal dels darrers anys en matèria pedagògica s'ha orientat a incorporar el *currículum per competències*. El procés es va iniciar als primers cursos d'ESO i es va estendre progressivament a tots els nivells que s'imparteixen. De forma preferent, s'ha centrat l'esforç en les competències bàsiques, molt principalment comprensió lectora,

expressió escrita i raonament matemàtic, de manera que s'han programat, es treballen i avaluen transversalment a les diferents àrees. En aquest sentit, el disseny de rúbriques comunes d'avaluació, al qual hom s'acaba de referir, és també un bon instrument que ajuda a avançar.

No obstant això, l'observació realitzada mostra que aquest camí tot just s'inicia, ja que, si bé en els nivells de disseny i programació el progrés és molt notable, la transferència a l'aula del canvi metodològic que es cerca és molt desigual. La mostra de sessions de classe observades durant la visita al centre ha posat de manifest que en el centre conviuen plantejaments metodològics dispersos, unificats en els objectius i en l'ús de determinats recursos (TIC, normes, rúbriques, etc.), però que no sempre són coherents amb el que suposa ensenyar per competències en la tipologia d'activitats i la seva seqüenciació. Alguns docents romanen en un model molt transmissor, en el qual l'alumne ha de reproduir informació/coneixement, no sempre prou rellevant. D'altres mostren bon domini de l'ensenyament per competències, amb propostes d'activitats d'interès, que es poden definir com a autèntiques per als alumnes. En aquests casos sí que s'ha pogut verificar que els alumnes saben explicar què fan i per què ho fan, i alhora se senten més autònoms en el seu procés d'aprenentatge.

Dins de les iniciatives que volen afavorir l'aprenentatge per competències cal fer esment als projectes d'aprenentatge i servei que es desenvolupen en el centre. En concret, els programes *Joves pel barri* i *Compartim drets*<sup>7</sup>. La seva connexió amb l'entorn, la concreció d'objectius verificables que s'han d'assolir, fruit de la col·laboració i la dimensió d'utilitat i servei, fan que siguin projectes molt útils i valorats, clarament emmarcats dins la proposta d'ensenyament competencial.

Per últim, amb l'objectiu d'enfortir el treball per ensenyar i desenvolupar les competències, també cal destacar els passos donats pel centre per impulsar el *treball cooperatiu a l'aula*, primer mitjançant la formació del professorat, i en una fase recent amb diverses propostes generades pels docents que han volgut experimentar l'aprenentatge per competències i que han de ser compartides i socialitzades dins l'equip docent en el futur.

.....  
7. Vegeu els enllaços de les notes 4 i 5.

## DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DE LIDERATGE PER A L'APRENTATGE

L'equip directiu explica que, en el moment d'assumir la direcció, el centre es trobava en una situació crítica a la vista dels resultats i la matrícula. Causa o conseqüència d'aquesta situació era el fet de tenir una plantilla molt inestable, subjecta a una mobilitat excessiva i en la qual es feia evident una gran disparitat de criteris educatius. A aquestes qüestions, que es consideraven bàsiques i prioritàries per resoldre, caldria afegir-hi el repte d'aconseguir que l'elevat «soroll» que envolta l'escola i l'educació del nostre país en els darrers temps no fos un impediment per a la millora del centre. Evitar, doncs, cert fatalisme o pessimisme que sovint ha envoltat la tasca docent i procurar descodificar i co-construir amb els docents el complex i sovint poc rellevant coneixement a l'entorn de l'ensenyament-aprenentatge que es genera a l'entorn de l'escola i la política educativa per arribar a allò essencial del que suposava —i és— ser educador en aquest institut.

Aquest punt de partida sembla rellevant per explicar els factors del lideratge per a l'aprenentatge que han estat presents en aquest centre. Així es comprèn, per exemple, per què les respostes organitzatives que s'han proposat al llarg de la dècada per generar el canvi en el centre no han respost a plantejaments teòrics previs, sinó que són el fruit d'una adaptació pragmàtica a la realitat del centre i dels docents en cada moment. La innovació a l'institut Fontserè és, per tant, una resposta situacional, que s'explica en funció de la millora concreta que s'espera assolir, i a la qual se li atorga valor en la mesura que respon a les necessitats detectades. Es tracta, doncs, de «noves» respostes organitzatives i/o pedagògiques des de la perspectiva del mateix centre, no tant d'innovacions des d'un estricte criteri comparatiu, de manera que més que inventar estratègies o generar «noves» idees educatives, els «líders» del procés han mantingut un esforç constant per conèixer i adaptar experiències aplicades en altres contextos i que han considerat vàlides per a la seva realitat.

En tot el procés de millora l'equip directiu ha tingut un paper cabdal i decisiu. Es pot afirmar que aquest equip, estable i amb un alt grau de reconeixement per part del conjunt de docents<sup>8</sup>, ha tingut una *visió clara* de l'horitzó cap al qual calia guiar el centre i ha estat capaç de compartir-la i reconstruir-la amb l'equip docent. En la història del procés, que es pot copsar en part dels documents i que és ben present en la narrativa dels actors,

.....  
8. Porta nou anys de gestió i compta amb un suport superior al 90% del claustre.



emergeixen alguns principis estratègics que han servit de guia i que interaccionen virtuosament entre ells.

Cal citar en primer lloc la voluntat de fer del centre un lloc acollidor per a tothom, molt especialment per als alumnes. Atendre les necessitats, fer que el pas per l'institut sigui valuós per als alumnes i docents, que l'experiència de convida i aprendre sigui volguda i respectada ha estat i és una preocupació constant de l'equip directiu, però també —i cada vegada més— de l'equip docent i dels altres membres de la comunitat educativa. Per aconseguir aquest gran objectiu s'ha treballat molt a fi d'assolir alts nivells de participació de tothom —docents, alumnat i famílies— fins a estendre aquest afany de participació més enllà del centre, al mateix barri. D'alguna manera es podria emmarcar el treball fet des del centre dins d'un model d'*acció comunitària* i, sense que hagi estat el referent teòric emprat en aquest cas, amb forces plantejaments propis del model de *comunitats d'aprenentatge*. Un efecte buscat explícitament, però també conseqüència i alhora facilitador de les línies apuntades, és l'elevat sentit de pertinença al centre-projecte per part dels seus integrants.

L'equip directiu, quan de forma oberta —sense categories d'anàlisi o classificadors previs— explica en què ha fonamentat la seva acció de gestió del canvi<sup>9</sup>, destaca qüestions vinculades a *opcions ètiques* i *valors del lideratge*, elements vinculats als models i estils de direcció o gestió i factors estratègics de la direcció del centre (vegeu la figura 2).

## Figura 2

### Factors explicatius del lideratge de l'Institut Fontserè

#### Opcions ètiques i valors del lideratge:

- Transparència en la gestió
- Comunicar a tothom
- Avaluar i rendir comptes
- Actituds d'humilitat
- Saber escoltar
- Predicar amb l'exemple

9. Dit d'un altra forma: com ha exercit el seu lideratge en aquest procés de millora contínua.

### **Model/estil de direcció i gestió:**

- «Facilitador» com a rol principal
- Treball en equip («*la força és de l'equip*»)
- Presa de decisió basada en el consens («*aglutinar a tots és la base*», «*per arribar a decisions importants cal que estiguin madures*»)
- Avaluació contínua i sistemàtica per impulsar els canvis (millora contínua).
- Política de formació (modalitat formació en centres), vinculada a necessitats i projectes.

### **Factors estratègics:**

- Reforçar i partir de l'autoestima docent
- Apropament a les famílies
- Vinculació amb l'entorn («*fer una escola del barri*»)
- Aconseguir que el centre sigui dels alumnes («*que tingui molta vida*»)

Font: Equip directiu.

A continuació destaquem algunes evidències que s'han pogut copsar que il·lustren o expliquen el desplegament d'aquests principis.

- Els equips docents, departaments i comissions de treball són liderades, sempre que és possible, per altres docents que no són membres de l'equip directiu. S'intenta també que hi hagi certa rotació per afavorir la participació i implicació del màxim nombre de persones diferents.
- Al centre estan organitzats sistemes de verificació o avaluació trimestral dels indicadors pertinents associats als objectius anuals. Cal destacar que aquests objectius són els eixos de millora proposats en el projecte o pla de curs, fruit de l'avaluació contínua i l'acord de claustre. Aquest sistema per fer operatius els objectius funciona molt bé i està integrat amb tota normalitat a la cultura organitzativa del centre.
- L'equip directiu té la preocupació (i capacitat) de delegar i alhora vetlla perquè el nucli estable de professorat, el que dóna suport als projectes cada curs, es

vagi consolidant i renovant. D'aquesta manera es fa una política de «taca d'oli» o socialització de la responsabilitat per millorar i innovar. A més, també s'han pres algunes decisions en la gestió dels recursos humans, sobretot a l'inici del procés de canvi, com forçar la marxa d'algun docent per tal d'anar ajustant la plantilla a les necessitats del centre —sempre dins del marge de gestió de personal que dóna el marc normatiu dels centres públics.

- L'orientació cap a la millora contínua és un altre element que emergeix de forma constant en aquesta experiència. Es confirma quan s'analitza la sistemàtica seguida pel centre per incorporar nous projectes. Una estratègia contínua que sempre s'ha fet amb progressivitat, com a resultat de l'avaluació contínua i amb la precaució de no abandonar allò que ja funciona. Es podria considerar com un bon exemple de «gestió assenyada» i força horitzontal que es produeix gràcies a l'alt nivell de compromís i implicació dels directius, però també a l'alt grau de reconeixement i legitimitat que els atorga el conjunt de membres de la comunitat educativa.
- Complementari a aquest darrer aspecte assenyalat, també destaca en la presa de decisions a nivell directiu la voluntat per aprofitar i donar suport a la majoria d'iniciatives sorgides des del mateix centre. Exemples d'aquesta orientació serien el que anomenen *equip dinamitzador*, en el qual es combinen professors sèniors amb voluntaris per desenvolupar projectes; o la creació d'alguna comissió voluntària per generar pensament i reflexió que permeti millorar la gestió del centre, aportant idees i propostes per resoldre els problemes plantejats que finalment hauran de comptar sempre amb el coneixement i l'aprovació del claustre. Aquest element recorda els equips de millora dels projectes de qualitat.

Finalment, com a gran factor explicatiu del lideratge exercit en aquest centre —quelcom evident des del primer moment que hom coneix el centre i sent com és explicat— és l'alt nivell de compromís de l'equip i, fins i tot, la passió per l'escola i la professió docent que transmeten molts dels seus membres. L'estudi ha permès copsar l'elevat grau de compromís i la voluntat ferma mostrada per l'equip directiu i de gran part del claustre per tenir una escola millor. Amb tot, encara no han arribat a tenir l'escola que voldrien. Implícitament es manifesta un somni i una inconformitat que s'entén que es troben directament vinculades amb l'estil de lideratge que anima la innovació per l'aprenentatge

en les circumstàncies d'aquest centre. Malgrat expressin com a limitació gran, en aquests moments, les dificultats per trobar temps i espais per poder reflexionar conjuntament i generar coneixement, en aquest institut la millora contínua sembla ser un horitzó comú.

Es vol destacar també la Fundació d'Amics del Fontserè, creada els darrers anys amb la intenció de cercar recursos econòmics per donar suport a iniciatives del centre que l'administració no cobreix.

## **CONCLUSIONS**

El procés de canvi de l'institut Fontserè ha seguit diverses fases. En paraules de l'equip directiu, *«fins ara hi ha hagut una evolució; ara falta una revolució»*. La distinció fa referència al fet que durant aquests anys l'equip directiu ha aconseguit capgirar alguns indicadors del centre: reduir l'absentisme a mínims històrics, augmentar la taxa de graduats i d'alumnes que segueixen estudis postobligatoris al mateix centre (Formació Professional o Batxillerat), millorar el clima intern i de convivència del centre, estimular la participació de l'alumnat en activitats d'aprenentatge i servei, ser un centre de referència al barri, etc. Aquestes són les fites de l'«evolució» seguida fins ara.

Tanmateix, queda encara un tram important per treballar i millorar: el nivell de domini de les competències bàsiques, especialment en llenguatge i matemàtiques. Aquest és el centre del treball pedagògic en què actualment l'equip directiu i tot el professorat es troba immers. Fer de l'institut Fontserè un veritable centre d'aprenentatge, tant dels aspectes més cívics, com dels aspectes més intel·lectuals, ha de fer possible que els nois i noies d'aquest barri de l'Hospitalet de Llobregat tinguin horitzons que vagin més enllà del seu entorn immediat i accedeixin, com l'alumnat d'altres punts de Catalunya, a estudis superiors i a activitats d'emprenedoria, etc.

L'institut Fontserè, situat en un entorn complex i amb baix nivell socioeconòmic i instructiu, ha experimentat els darrers deu anys un canvi notable. L'element explicatiu més important d'aquest canvi és el lideratge exercit per l'equip directiu que se'n va fer càrrec del centre el curs 2003-2004. Aquest nucli de persones va tenir una visió sobre com havia de ser el seu centre i el seu èxit: donar el protagonisme a l'alumnat i enfortir el compromís educatiu per ajudar-los a ser ciutadans actius, tot convertint el centre en

un nucli de referència al barri. I aquest equip de persones, amb el suport de gran part del claustre, ha estat capaç d'implementar mesures a nivell d'organització i aula que estan fent possible materialitzar aquesta visió. Així, s'ha pogut observar com, en la mesura que s'assolien objectius de clima, convivència i col·laboració el lideratge del centre, s'ha orientat cap a la millora de l'aprenentatge, tot mantenint el centre com a element de referència dins la comunitat del barri.

Per dur a terme aquesta visió, el centre ha aprofitat les oportunitats de millora i innovació que l'administració educativa ha posat al seu abast cercant més qualitat en la convivència i clima de centre, l'aprenentatge i la presència a la comunitat. Alhora ha buscat altres oportunitats per seguir creixent i que poguessin ajudar a avançar cap als objectius proposats generades per altres entitats i fundacions. Aquest aprofitament de les relacions o polítiques institucionals és remarcable perquè ha suposat un notable benefici per a la comunitat educativa de l'institut Fontserè, n'ha canviat la imatge social i l'ha convertit en un element de referència.

A més, l'equip directiu ha remodelat en part la dinàmica i el funcionament del centre dotant-se de nuclis àgils de treball i estructures pròpies de suport que han permès impulsar processos de reflexió i anàlisi i prendre decisions de manera participativa i consensuada que finalment es duen a la pràctica. Destaca en aquest sentit la Comissió Social, veritable punt neuràlgic per articular amb eficàcia mesures adreçades a pal·liar els efectes més durs de la crisi econòmica (absentisme, manca de recursos, baixa implicació de les famílies) i a relacionar el centre amb l'entorn de manera especial. Volem destacar també la Fundació d'Amics del Fontserè, creada els darrers anys amb la intenció de cercar recursos econòmics per donar suport a iniciatives del centre que l'administració no cobreix.

El procés de canvi de l'institut Fontserè ha seguit diverses fases. En paraules de l'equip directiu, *«fins ara hi ha hagut una evolució; ara falta una revolució»*. La distinció fa referència que durant aquests anys l'equip directiu ha aconseguit capgirar alguns indicadors del centre: reduir l'absentisme a mínims històrics, augmentar la taxa de graduats i d'alumnes que segueixen estudis postobligatoris al mateix centre (Formació Professional o Batxillerat), millorar el clima intern i de convivència del centre, estimular la participació de l'alumnat en activitats d'aprenentatge i servei o ser un centre de referència al barri.

Tanmateix, queda encara un tram important per treballar i millorar: el nivell de domini de les competències bàsiques, especialment en llenguatge i matemàtiques. Aquest és el centre del treball pedagògic en què actualment l'equip directiu i tot el professorat es troba immers. Fer de l'institut Fontserè un veritable centre d'aprenentatge, tant dels aspectes més cívics, com dels aspectes més intel·lectuals, ha de fer possible que els nois i noies d'aquest barri de l'Hospitalet de Llobregat tinguin horitzons que vagin més enllà del seu entorn immediat i accedeixin, com l'alumnat d'altres punts de Catalunya, a estudis superiors i activitats d'emprenedoria.

L'equip directiu ha liderat en equip i es fa palès que de forma explícita ha cercat la implicació i participació de tots els grups d'interès: es cerca la participació de tot el professorat en les mesures organitzatives i pedagògiques; la participació de les famílies en tots els aspectes relacionats amb la convivència i amb la presència activa al barri; i la participació de l'alumnat tant en activitats internes com externes al centre. A la vegada, es pot definir el lideratge del centre com un lideratge d'equip, no pas d'una sola persona («lideratge distribuït»), que busca compartir un mateix projecte educatiu, alhora sòlid i amatent a les dificultats dels docents, que ha preferit avançar a poc a poc però amb consensos, abans que imposar criteris propis. Aquest ritme d'avenç pausat però segur és el que permet afirmar que els èxits aconseguits fins ara són sòlids i van conformant una cultura organitzativa pròpia i definida. Al mateix temps, però, resten objectius de millora dels aprenentatges i rendiments acadèmics pendents d'assolir i que s'aborden amb esperit i estratègia equivalent a la seguida fins aquí. El camí fet fins ara és important, destacable i d'èxit, la qual cosa augura també el futur assoliment de resultats acadèmics comparables al d'altres centres ubicats en contextos socials amb nivells socioeconòmics superiors.

## **6 L'escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes)**

Carmina Pinya i Antoni Tort





## INTRODUCCIÓ

L'escola pública Riera de Ribes, al municipi de Sant Pere de Ribes (Barcelona), vol respondre a un dels seus lemes, present en els documents institucionals i en les explicacions de membres de l'equip directiu i del claustre de mestres: «L'escola que millora és l'escola que aprèn». Aquesta concepció de millora constant i de replantejament continuat d'allò que s'està fent impregna la globalitat de l'escola, tant pel que fa als aprenentatges de l'alumnat a les aules, com al treball en equip del conjunt de docents. No hi ha una innovació específica que es destaquï per sobre de les altres quant a element distintiu del centre, sinó que el que consideren que dóna valor a la tasca d'aquesta escola és l'avenç i la voluntat de millora en els diferents àmbits que configuren la vida i les finalitats d'un centre educatiu. El que assenyalen com a més significatiu és l'estreta vinculació entre discursos i pràctiques, entre allò que s'expressa a la sala de mestres i allò que passa a les aules; entre allò que s'observa als materials penjats als passadissos i a les parets de les aules i el que els mateixos nens i nenes expliquen. I també és significativa la coherència pedagògica entre els diferents cicles.

L'escola Riera de Ribes és una escola de dues línies, amb 447 alumnes, 57 dels quals són estrangers que ja porten uns quants cursos escolaritzats al centre i 17 són alumnat nouvingut al sistema educatiu català que enguany s'han matriculat per primera vegada a una escola catalana. Pel que fa a les famílies, l'escola té una composició força heterogènia, fruit de l'àrea geogràfica on s'ubica el centre, amb un nivell socioeconòmic bo per a la vida escolar. Hi ha vint alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i

vuit més són atesos a la USEE (Unitat de Suport d'Educació Especial) amb suport clínic que l'escola té incorporada<sup>10</sup>. Actualment, hi ha vint-i-vuit mestres, a més d'una TEI<sup>11</sup>, una educadora i una vetlladora. Del conjunt de docents, cinc mestres no són definitives al centre. La resta, sí.

L'escola es va constituir a partir d'una part de l'equip de mestres, famílies i alumnat de l'escola El Pi —situada al mateix municipi—, i es pot dir que el nucli docent fundacional provenia fonamentalment de mestres d'educació infantil. A l'estiu del 2001 es va procedir a la partició de l'escola El Pi en tres centres educatius, atès que s'havia convertit en un macrocentre i que, per poder donar cabuda a tot l'alumnat, l'escola estava distribuïda en diferents espais, cosa que dificultava la trobada entre els docents per poder compartir i avançar en un projecte compartit de centre. A partir d'aquest moment el grup de mestres impulsors van iniciar un nou projecte d'escola que partia de la idea que «una altra escola era possible, amb una altra manera d'ensenyar i organitzar-se».

La nova escola va començar físicament en mòduls prefabricats fins que el 2004 van aconseguir la construcció d'un edifici nou. L'existència dels esmentats mòduls, durant un temps, va comportar que l'escola es replantegés les formes d'agrupament de l'alumnat. Aquest inici va condicionar de manera positiva la vinculació de l'escola amb les famílies, atès que hi va haver una forta implicació d'aquestes en la demanda d'un nou centre escolar i d'un nou edifici, amb accions diverses de protesta.

«Som Riera», un altre dels lemes de l'escola, expressa el sentiment de pertinença i també de singularitat propis d'un projecte que s'ha anat enfortint progressivament.

Després de deu anys, el centre ha seguit una evolució ascendent pel que fa als resultats en proves objectives d'avaluació, amb una millora per sobre de la mitjana catalana els darrers anys, especialment a partir del curs 2008-2009. Si bé hi ha lleugeres fluctuacions en l'àrea de matemàtiques, en la resta d'àrees, els resultats són ascendents. L'escola entén que hi ha un procés de consolidació del seu projecte pedagògic que comporta també la millora dels resultats.

.....

**10.** La USEE amb suport Clínic atén alumnes en edat infantil i primària amb necessitats educatives derivades de la seva situació de salut mental, per causa d'un trastorn de la personalitat i/o una disfuncionalitat conductual associada.

**11.** Tècnica d'educació Infantil.

## CONTEXT

En el moment en què es va crear l'escola no totes les famílies estaven compromeses en el projecte ni el vivien amb la mateixa intensitat. D'una banda, hi havia famílies que no havien triat l'escola com a primera opció i d'altres que no creien en el projecte d'escola al costat de famílies que s'hi van implicar des d'un primer moment i van lluitar per eliminar la provisionalitat de les aules prefabricades. Actualment després de dotze anys de funcionament la majoria de famílies que escolaritza els seus fills i filles a l'escola coneix el projecte i s'hi implica.

Les famílies tenen un paper important al centre, que es materialitza en la seva participació en les comissions mixtes (docents/famílies) per treballar aspectes tan diversos com el manteniment, l'economia, la convivència al centre, la imatge de l'escola, aspectes pedagògics, l'organització de festes que impliquen tota la comunitat educativa i el menjador escolar. Aquestes comissions estan participades per una persona de l'equip directiu, un docent del claustre, una persona de la junta de pares i mares de l'escola i tots els membres de famílies de l'escola que s'hi volen involucrar. En alguns casos també hi ha altre tipus de personal, com és el cas de la comissió del menjador a la qual assisteix algun membre del personal que porta el servei.

Actualment, amb el projecte de centre força consolidat i amb un sentiment alt de pertinença i d'identificació amb la filosofia i manera de fer de l'escola, s'ha acordat que es farà una reestructuració de les comissions a fi i efecte que permetin aprofundir en alguns aspectes i deixar altres comissions amb una periodicitat més puntual.

En conjunt, l'entorn de l'escola facilita la posada en marxa de projectes pedagògics i didàctics i la confiança mútua de pares i mares davant la manera de treballar de l'equip de mestres. El context socioeconòmic de Sant Pere de Ribes compta amb una majoria de famílies de classe mitjana que accepten bé les propostes del centre. El procés per a la consecució del nou edifici i l'acceptació, no exempta de tensions inicials, de la Unitat de Suport a l'Educació Especial ha suposat un enfortiment de les relacions entre la família i l'escola. A banda d'aquesta relació, no hi ha una acció o conjunt d'accions específiques en relació amb l'entorn comunitari i associatiu. L'escola participa de les activitats (festes, celebracions, etc.) del municipi, però les característiques de la població i del context de l'escola no necessiten que aquesta hagi d'assumir funcions dinamitzadores de l'entorn social, més enllà de les que ofereix en tant que centre escolar.

El lideratge per a l'aprenentatge al centre té molt a veure amb una dinàmica de continuïtat que no és un sinònim d'estabilitat, si bé aquesta n'és una condició necessària però no suficient. La continuïtat té a veure amb una voluntat sostinguda de millora que es construeix progressivament, com ho il·lustra el fet que des de l'inici de l'escola hi ha hagut quatre equips directius diferents, que l'actual directora no formi part del grup fundacional i que les tres directores anteriors continuïn en el centre. Per a la directora actual, aquest fet, lluny d'esdevenir una dificultat, és un estímul i un suport per a, justament, seguir construint el model d'escola que pretenen. D'alguna manera l'equip directiu actual se sent recolzat i orientat i, a la vegada, dipositari d'un procés que té dotze anys d'història. Aquesta idea de sumar i incloure és molt evident.

Tot i esdevenir un projecte intens, pretén respectar les característiques personals de cadascun dels membres de l'equip de professionals que en formen part. Els valors de treball en grup, reflexió, aprendre per millorar... demanen, en conseqüència, una organització dels mestres que tingui a veure amb els valors que ja s'han concretat a les aules i que ja han funcionat. Òbviament, cal una assumpció de les línies bàsiques del projecte —i, no tothom hi encaixarà automàticament—, però, a la vegada, cal reconèixer les potencialitats i característiques de cadascú.

La capacitat d'incorporar els nous membres de l'equip és la clau que dota de continuïtat el projecte i no només el manteniment d'un mateix equip estable.

Més endavant, es precisaran algunes de les estratègies que es posen en marxa per a assegurar aquest procés de millora i de continuïtat, en allò que l'equip anomena *la xarxa de comunicació dels mestres*.

Així doncs, hi ha un plantejament de l'organització des de l'equitat, no pas des de l'homogeneïtat, atès que al llarg dels anys s'han anat incorporant nous docents i que cal saber aprofitar i potenciar en cada moment el millor de cada una de les persones que configuren l'equip de mestres. L'escola dóna possibilitats per tal que cadascú trobi el seu lloc; però entenent que aquests canvis i noves propostes es mouen dintre del marc del projecte d'escola que li dóna l'estabilitat. Cada vegada més, hi ha mestres interines que truquen a l'escola per saber de primera mà com és el projecte, per plantejar-se-la com a destinació futura.

Cal tenir present, també, que el projecte pedagògic de l'escola La Riera neix d'un centre de nova creació que, a partir d'unes determinades concepcions sobre l'educació escolar, vol implicar moltes persones al projecte per fer-lo més sostenible. Hi ha una clara identitat d'escola, el «Som Riera», que té a veure més amb el projecte de l'escola concreta i menys amb una concepció corporativa.

Es tracta de ser mestre/a de l'escola, i no pas mestre/a del sistema. Això no comporta, però, que sigui un centre aïllat. L'escola reforça el seu projecte educatiu, des de dins i des de fora. D'una banda, amb l'establiment d'una estructura organitzativa densa i articulada de l'equip que ja s'ha esmentat; de l'altra, amb la participació en xarxes i plataformes a nivell nacional que donen confiança de cara a reforçar la convicció que allò que està fent l'escola val la pena i té interès i profunditat pedagògica.

L'escola, doncs, busca referents fora, a més de formar-se a dintre. Per exemple, se segueixen propostes (els mestres assessors) de l'escola basca Antzuola. Busquen enfocaments amb els quals sintonitzen, com els assessoraments i seminaris de pedagogia sistèmica, que els portaran a participar de la xarxa d'escoles sistèmiques. S'impliquen en la participació en la xarxa d'escoles novelles amb la intermediació de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Una xarxa d'escoles de nova creació que passarà a ser una xarxa d'escoles que aprenen, un cop hagin deixat de ser considerades com a escoles novelles i sentin la necessitat de seguir un procés de millora continua en el qual, en el si de la comunitat educativa, faran seu el lema d'una escola que aprèn i treballa per millorar constantment en capacitat i lideratge pedagògics.

L'escola procura, des del punt de vista de la formació, conèixer i visitar altres escoles, en una dinàmica creixent, de visites «horitzontals» per tal d'aprofitar les experiències interessants que estan implementant algunes escoles properes i no tan properes. Així mateix, i malgrat que s'ha assenyalat en la introducció que allò que es destacaria de l'escola és la seva concepció de millora global, també és cert que l'escola ha pres un determinat protagonisme per la seva expertesa en l'àmbit de les matemàtiques, amb la qual cosa, a banda de buscar referents que donin suport a les opcions pedagògiques pròpies, al mateix temps l'escola també és referent per a d'altres centres en unes determinades experteses. L'alumnat està acostumat a la presència de visitants al centre, a banda dels períodes habituals de portes obertes, de preinscripció, en què les famílies entren a les aules.

L'escola treballa a partir de set idees que consideren fonamentals:

- Un projecte centrat en persones.
- Uns processos d'ensenyament-aprenentatge que impliquin la integració dels sabers.
- El reconeixement de l'existència de contextos culturals comunitaris rics i complexos.
- Els infants, com a base i finalitat última de tot el treball pedagògic.
- La comunicació que té a veure amb estratègies, modalitats, recursos, mètodes, però també amb la capacitat de tenir en compte l'altre i entendre les aportacions de l'equip.
- L'interès per la millora com a motor indispensable, tant individual com col·lectiu.
- Pertinença a la comunitat de l'escola.

És un conjunt de principis que probablement signarien molts centres però que necessita ser contrastat en la pràctica, perquè no sempre les intencions es verifiquen en el treball amb els nens i nenes a les aules. L'escola malda perquè això sigui així. Ho fa també des d'una perspectiva que se'n podria dir eclèctica. Si més amunt es citaven alguns referents concrets, també se'n podrien identificar d'altres, propers també, per exemple, a les comunitats d'aprenentatge. Tanmateix, manifesten la seva voluntat d'aprofitar tots els elements que els siguin útils per inscriure-les a la seva realitat i al seu projecte.

## **EVIDÈNCIES DEL TREBALL A L'AULA**

El treball a l'aula es planteja com un conjunt de situacions d'aprenentatge que han de resoldre aspectes de la vida real, que requereixen sabers diferents de les diverses àrees del currículum, que és analitzat des d'una mirada competencial: «Aprendre fent, pensant sobre el que fem, per saber-se competents a la vida. Per això els nostres horaris afavoreixen l'actuació en situacions reals i s'organitzen en racons, projectes, tallers, sortides, conferències, comunicacions, debats, exposicions...». Així ho expressa un dels documents institucionals de l'escola.

Com s'aborden els aprenentatges? En els projectes parteixen de les idees prèvies a partir de les quals es presenten les idees individuals, les de petit grup i les del gran grup, comptant, doncs, amb les vivències dels alumnes i la interrelació entre les persones.

No hi ha talls metodològics entre els cicles i entre les etapes. El que hi ha són estadis evolutius diferents, entre el que és una dinàmica grupal a cinquè o a primer. Quan s'observen els alumnes de cinquè reflexionant en parelles al voltant d'una pregunta, que després contrastaran amb el gran grup per a poder respondre els interrogants que han quedat pendents, això té a veure amb un procés continuat de treball autònom entre iguals que s'ha anat exercitant des de petits. Determinades maneres de treballar a l'aula no estan predeterminades per a una etapa, per exemple, els racons a infantil o els projectes a primària. El que importa és que el treball a l'aula parteixi de les idees dels nens i nenes per comprendre el món i el que hi ha darrere. Treballen globalitzadament, de forma que van treballant llengua, matemàtiques, socials, mitjançant estratègies plurals. L'horari de l'alumnat està organitzat de tal manera que permet blocs horaris per dedicar al treball del projecte d'aula, uns espais que permeten la dedicació a algunes àrees concretes del currículum com són l'educació física i l'anglès i finalment un bloc destinat a activitats de treball d'aula en el qual si el mestre o la mestra considera que hi ha alguns conceptes o automatismes als quals cal dedicar una estona a fi que l'alumnat els assoleixi, es treballen de forma sistemàtica.

En qualsevol cas, fent una visita al llarg d'un dia a les diferents aules de l'escola evidència que no hi ha una situació idèntica i que en tots els casos allò que es veu és fonamentalment el treball de l'alumnat, ja sigui en la indagació científica a la classe de tercer en què s'ha de confeccionar un tendal en miniatura a partir del con i la piràmide; o en la conferència de primer curs de primària, duta a terme per un pare, una mare i la filla que va a aquella classe, mentre els seus companys i companyes prenen apunts del que expliquen.

Una conferència a primer. L'alumna està acompanyada pels pares; són els experts sobre la temàtica triada per la filla. La nena comunica en castellà; el pare fa aclariments en català. Altres alumnes escolten i prenen apunts; pregunten dubtes, els experts aclareixen. La mestra acompanya i regula els alumnes que escolten. Tots els nens saben de què parla el seu company i l'escolten amb atenció. Tothom pren els apunts. A la pregunta: —*Què feu?*— *Ens fan una conferència sobre les plantes perquè sapiguem més coses.* Cadascú del grup classe fa una conferència i explica el que li agrada als seus companys. Hi ha una actitud d'escolta activa i es nota molt interès. Els alumnes apunten i dibuixen al seu aire a la llibreta d'apunts els aspectes que creuen importants

de la conferència. A la classe de segon estan fent experiments de dissolució de sal i sucre a l'aigua quan se'ls pregunta: —*Què feu?* —*Perquè fem el projecte de l'aigua.* *Ens interessa saber què passaria en una vida sense aigua.*

En alguns casos com a sisè, els alumnes estan preparant uns fragments del musical «Grease» per a la pràctica de l'anglès. El grup classe s'ha partit en dos subgrups i una meitat treballa sense que la mestra sigui present a l'aula. Tot i així els alumnes segueixen treballant amb intensitat. Són situacions altament competencials, en què els alumnes van gestionant ells mateixos el ritme del treball a fer i es distribueixen les activitats segons les capacitats de cadascú tenint en compte de donar cabuda a tothom. Es prenen decisions, es reparteixen tasques, es prepara material i ho comuniquen en una pràctica que es converteix en habitual i, a la vegada, treballada des de l'educació infantil, etapa educativa en la qual es posen les bases per tal que a primària es vegin pràctiques pedagògiques dinàmiques i amb un fort protagonisme de la posada en joc del pensament i l'acció dels nens i nenes.

En una classe de quart, es troben reunits alumnes d'aquest nivell i de sisè. En aquest cas són els de quart els qui expliquen als més grans allò que cal fer i no a l'inrevés com es podria suposar. És un nivell d'exigència interessant per als de quart i una mostra de respecte dels de sisè envers els més joves. S'expliquen doncs, una experiència viscuda per uns i rebuda per uns altres. Hi ha un ambient d'escolta, la mestra de quart gestiona la dinàmica, la de sisè acompanya el seu grup. Els de 6è saben que els explicaran la qüestió de representar a escala un objecte perquè ells també ho han de treballar. Comparteixen possibles maneres de calcular un objecte a escala. La mestra recull les diferents maneres de calcular dels alumnes i els demana que en facin el contrast. Els nens i nenes de cinquè en petits grups intenten contestar preguntes que els han sorgit arran d'un seguit d'experiments sobre el salt estratosfèric que va veure la Júlia a la televisió i que ara estan investigant més coses per saber-ne més. Cada grup és autònom i a partir de diferents materials que han anat recollint en treuen conclusions per a poder compartir-ho posteriorment amb la resta de grups. O el treball sobre l'illa de Menorca que també els de quart han explicat als de sisè per preparar el seu viatge.

En moltes de les classes visitades, la mestra es col·loca en el lloc del guia experimentat que acompanya fent les preguntes adequades per tal que els mateixos alumnes trobin



les respostes millors. El paper del docent és molt rellevant en l'aspecte comunicatiu i, òbviament, pel que fa a l'orientació dels aprenentatges. Fa preguntes perquè els nens i nenes donin respostes tècniques. Intervencions precises que tenen l'habilitat de facilitar que els nens vagin fent ells les respostes/reflexions... Per exemple, a tercer, el discurs que genera la mestra pretén fer-los pensar i posicionar-se en relació amb els coneixements que es van debatent entre tots. La mestra pregunta als nens i nenes per saber què passava amb l'experiment que estaven fent relacionat amb la geometria.

Preguntats els alumnes per allò que estan fent, la gran majoria donen raons sobre el procés d'aprenentatge i sobre les diferents fases del projecte que estan construint o del producte que han d'elaborar al final d'un trajecte de disquisicions i anàlisis. Cap d'ells no respon: —*Perquè toca, perquè és llengua o ciències*, sinó que aprofundeixen en l'objecte d'estudi i aquest pren sentit en la mesura que dóna resposta a les seves inquietuds.

En general, hi ha un esperit científic que es manifesta en el tipus d'activitats que desenvolupen. En aquest sentit, l'alumnat aprèn i investiga fenòmens partint de l'observació i l'experimentació; d'aquesta manera els és possible fer una recol·lecció d'evidències observables i mesurables i aplicar-hi el raonament lògic. Aquesta manera de treballar és possible gràcies a la capacitat de preguntar de les mestres, la projectació amb material i la resolució de problemes, i la posada en comú per trobar les millors solucions tècniques o aquelles respostes que la ciència ja ha donat al llarg del temps. Segurament l'expertesa del centre en algun d'aquests àmbits ha afavorit l'adopció de procediments d'indagació útils per a l'aprenentatge i la formació de l'esperit científic de l'alumnat.

A tercer, els nens i nenes exposen els problemes tècnics que s'han trobat. La mestra orienta, però és l'alumnat que explica les solucions... Treballar amb material té un gran interès perquè davant el fet d'haver de construir un objecte, figura o maqueta, es fan evidents molts problemes i s'han de buscar solucions en què els altres poden aportar les seves idees. La conjunció individu, petit grup, gran grup ajuda a portar a bon terme unes construccions que surten bé perquè tothom hi ha participat.

Les activitats i els principis pedagògics esbossats en els paràgrafs precedents també estan influïts pel fet que l'escola va assumir, no sense dificultats inicials, el repte d'acollir

una USEE. Per a l'escola, això suposava posar al centre de les seves preocupacions la prioritat d'atendre al màxim les condicions de cada persona en tota la seva globalitat; plantejava la necessitat però també la possibilitat de millora professional dels docents; reforçava la concepció d'una activitat escolar basada en les situacions reals, de resoldre, de comprendre, d'indagar sobre el món on vivim i que dóna sentit al seu procés d'aprenentatge. Finalment, també donava valor de pertànyer a un col·lectiu amb el compromís i el repte de desenvolupar el talent de cadascú, on tothom té cabuda i hi juga un paper, el seu, però imprescindible per a la totalitat.

Les metodologies observades a les aules de l'escola incorporen el treball col·lectiu que es fonamenta en la confiança en l'altre, el treball en grup, la importància del paper de cadascú a dintre del grup, la generació compartida de coneixement, la capacitat de tenir opinió crítica i la capacitat també de dir les coses però sabent-les dir.

L'avaluació de l'alumnat és liderada per les mestres i es va fent al llarg de tot el procés de treball i d'aprenentatge. Fonamentalment està basada en l'observació, tenint en compte tant els processos com les produccions finals. Al mateix temps s'afavoreix la reflexió de l'alumnat sobre els processos i activitats que han dut a terme. Es tracta per part de les mestres, de plantejar-se com intervenir amb l'alumnat per anar estirant el fil de l'aprenentatge. Es recullen mostres, textos, reflexions i produccions del projecte que permetran fer una valoració dels aprenentatges individuals i col·lectius.

Però allà on l'escola realment posa tot l'èmfasi és en les entrevistes que fa amb les famílies a fi de parlar de l'avaluació i l'evolució del seu fill o filla. Es fan poques proves individuals, i de cara a les proves obligatòries per a l'avaluació de les competències bàsiques, també duen a terme algunes simulacions. L'escola creu que la nota no ha de ser un motiu de competitivitat i per això no la fomenta en el treball diari. A l'escola es treballa molt poc amb materials amb propostes didàctiques tancades d'editorials i és per això que a partir de cicle mitjà s'inicia a l'alumnat en l'ús de quaderns de matemàtiques per tal d'habituar-los una mica a formats més similars als que es trobaran a la secundària. Els llibres de les editorials que els arriben són fonamentalment, textos de consulta. A partir de cicle mitjà, abans de l'avaluació, es demana a cada alumne o alumna que s'avaluï i es reuneix amb la tutora per parlar-ne. Això els ajuda a autoregular-se. Els resultats obtinguts en les proves de competències bàsiques avalen aquest procés. Des de la perspectiva interna, però també a partir dels *inputs* que els arriben des de l'institut de secundària pel que fa

al progrés acadèmic de l'alumnat procedent de La Riera, l'equip de mestres entén que l'alumnat quan deixa l'escola ha incorporat, en termes generals, un esperit participatiu i col·laborador, té opinió pròpia i exerceix la crítica, sap planificar-se, s'organitza ell i el grup amb el qual està, sap gestionar processos.

El treball que es fa a l'aula és molt perceptible fora d'ella, gràcies a l'exposició de les produccions i activitats realitzades. Una passejada pels passadissos permet fer-se la idea dels diferents projectes d'investigació que s'estan portant a terme a les aules, al mateix temps que permet copsar la gran diversitat d'interessos dels nens i nenes. És una documentació d'allò experimentat, més que no pas una decoració descontextualitzada de les aules i passadissos. Hi ha molta naturalitat i transparència. No hi ha cap obstacle per entrar a les aules per part de les altres mestres que no hi intervenen directament com a tutores. Així mateix, la presència d'«experts» al centre és regular. Ja siguin professors de l'institut del poble que s'ofereixen a participar en algunes activitats com a persones coneixedores de la matèria que estan investigant els nens i nenes, ja sigui de mares i pares que faran de conferenciants o especialistes.

## **DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DE LIDERATGE PER A L'APRENTATGE**

### **La construcció de l'equip**

El lideratge per a l'aprenentatge, en l'organització de l'escola Riera de Ribes, es fonamenta en el lideratge distribuït que es tradueix en una gestió compartida que abasta tots els àmbits del centre. Implica també l'existència d'un equip de gestió més ampli que l'equip directiu compost pel mateix equip directiu, el cap d'assessors (conjunt de mestres que assessoren els novells, com s'explica més endavant) i els tres coordinadors de cicle (el d'educació infantil, el del primer cicle de primària —que a l'escola Riera de Ribes s'agrupa de forma diferent a la gran majoria d'escoles atès que comprèn de primer a tercer—, i el del segon cicle de primària que coordina els docents de quart a sisè). També implica la distribució del conjunt dels mestres en equips on cadascú té adjudicades unes funcions determinades i que es mira que siguin, en la mesura del possible, dins d'aquells aspectes en què el docent se sent preparat. L'escola reconeix que no és fàcil implementar propostes organitzatives en les quals totes les persones hi tinguin protagonisme i cabuda. En cadascuna d'aquestes propostes sempre s'han

trobat amb algunes dificultats de comunicació, la qual cosa vol dir que és un element a treballar i que caldria plantejar com a central en la formació dels equips docents i de la formació de mestres en general.

«Ens cal trobar una organització que tingui un ordre jeràrquic i, a la vegada, no lineal, que faciliti la qualitat de l'acció de tothom. Un sistema en què no tot depengui d'un punt central sinó que tots els seus punts estiguin interconnectats i siguin centres de decisió que formin un mosaic, un entramat de molècules connectades entre si cadascuna d'elles amb una funció important, pel què fa i pel què aporta.»

L'equip de mestres de l'escola, doncs, s'organitza en múltiples subequips o comissions que es coordinen des d'aquell equip ampli de gestió. Per exemple, es compta amb l'*equip de diversitat* (mestres d'educació especial i la cap d'estudis), l'*equip Tic Tac* per a les tecnologies de la informació i la comunicació o l'*equip d'especialistes*, entre altres, a banda de les comissions mixtes amb els pares i mares.

El funcionament d'aquesta estructura és fluid i molt centrat en els aspectes pedagògics, els aspectes administratius es deixen en mans de la direcció. L'escola té clar que, per tal que funcioni un lideratge compartit, hi ha d'haver també un organigrama piramidal en el que les jerarquies han de quedar clares. Això reforça la gestió compartida, en comptes de limitar-la. A l'escola hi ha un lideratge clar, però a la vegada o complementàriament, molta participació on l'estructura en línia evita la dispersió d'esforços i les situacions confuses o caòtiques.

*Ens adonem que hem d'avançar, el mite «entre tots ho farem tot» ha quedat obsolet. Anem cap a «entre tots ho farem tot, donant confiança a qui pren la decisió des del lloc que ocupa i desenvolupant el seu rol des de la responsabilitat en el sistema». La totalitat és més que la suma, la singularitat del cadascú és la que fa forta la institució. Entra en joc la idea de l'**equifinalitat**, en la qual tot circula per un igual des del nus que ocupa a l'entramat del sistema.*

Aquest entramat del sistema, aquesta organització dels mestres ha d'estar impregnada pels valors que hi ha a les aules i allò que passa a les aules ha de poder ser orientat per l'organització i el lideratge del centre. La presa de decisions respecte de com treballar

a les aules té a veure amb el coneixement directe de la vida de les aules, gràcies a les reunions de cicle, les reunions amb els assessors i les reunions internivells. Hi ha una relació fluida que permet que el professorat amb diferents encàrrecs i responsabilitats entri a les aules. D'altra banda, als migdies hi ha reunions de diferents àmbits en què s'intenta explicar les coses. No són reunions burocràtiques, d'omplir papers sinó de preparar coses, d'explicar situacions que han passat amb els alumnes. El treball amb l'equip docent intenta ser coherent amb la manera de treballar a les aules. També hi ha reunions amb l'alumnat. Cada mes o mes i mig, hi ha reunions de delegats i sotsdelegats amb la directora per treballar sobretot els aspectes del «saber estar» a l'escola, i de la millora dels aspectes de convivència al centre.

## La funció dels assessors

La construcció d'un equip compacte necessita de processos de formació que l'escola anomena *formació contextualitzada de l'equip docent* per tal d'anar avançant en la consolidació del projecte. És així que tot el conjunt de processos i encàrrecs que assumeixen els membres de l'equip docent és entès com a una **xarxa comunicativa pedagògica** entre els mestres, que inclou diversos moments formatius que permeten una formació continuada i molt lligada a l'acompanyament de tots els docents del claustre.

L'assessor és un mestre que, en un primer moment, es va encarregar d'acompanyar els mestres que arribaven nous a l'escola a sentir-se competents en el projecte que tenia el centre. En un inici aquesta tasca la portava a terme un sol docent i a mesura que l'escola va anar creixent, van ser dues persones i actualment aquesta figura es concreta en tot un equip de set mestres que té com a finalitat *augmentar i adequar els coneixements, habilitats i actituds dels mestres a les necessitats de l'aula i del centre* i que té com a objectius: acompanyar tots els mestres en la gestió de l'aula, en la gestió de la comunitat d'aprenentatge i en l'atenció a la inclusió.

Els assessors segueixen el que passa a les aules, parlen amb els mestres dels diferents nivells educatius fan d'enllaç pedagògic amb l'equip directiu. D'alguna manera, hi ha una mirada més plural sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que permet trobar mecanismes de millora i suposa una implicació més gran de tot el centre en les dinàmiques de totes i cadascuna de les aules. Hi ha un assessorament constant i recíproc.

És una forma de *mentoratge* que ajuda els mestres novells i al mateix temps els que s'incorporen de nou al centre, a conèixer i participar del projecte i que al mateix temps esperona els mestres que ja no ho són, perquè el sistema d'assessors ajuda a prendre consciència del que passa a la pròpia aula i a reflexionar sobre el que s'hi esdevé. També sembla clar que no tothom té el perfil adequat per a exercir l'assessorament a un determinat nivell o àrea. En aquest sentit, l'escola busca les persones idònies per als nivells tenint en compte les característiques i necessitats de cada un dels docents i els seus grups classe. Les persones assessores també s'han de sentir còmodes en aquest paper. A final de curs es fa una desiderata en què les persones manifesten el seu oferiment per a fer d'assessores. Des de l'equip directiu es busquen les persones adequades, en cas que en faci falta alguna més. De la mateixa manera, es distribueix els docents com a tutors de cada curs, en funció de les necessitats, perfils i idoneïtats per damunt d'altres consideracions administratives.

Per dur a terme la tasca d'assessor el centre promou i facilita la seva formació interna i externa, amb la idea d'ajudar i facilitar eines que permetin a l'assessor ser la mirada externa a l'aula, que ajuda en la pràctica reflexiva del que ha passat, per què ha passat, què cal millorar i com fer-ho.

## **L'acollida als mestres que arriben per primera vegada a l'escola**

Amb la figura dels mestres assessors, ja s'ha posat en relleu la importància que l'escola dóna a la inclusió del nou professorat al projecte pedagògic del centre. L'escola té un pla d'acollida, tant per als mestres que s'incorporen al centre com per als alumnes novells i les seves famílies. Aquest pla varia cada curs ja que la realitat de l'escola canvia contínuament.

Seguint amb la formació contextualitzada dels mestres, tots els docents que arriben nous tenen una primera trobada amb la directora en què s'explica el projecte de centre. Després, els mestres nous són acompanyats per un altre mestre que els assessora al llarg de tot el curs. Si el mestre novell exerceix com a tutor d'un grup, es procura que la mestra de l'altre grup del mateix nivell sigui una mestra amb experiència. A més a més hi ha reunions freqüents amb l'assessor i el coordinador.

Els mestres nous es reuneixen regularment per fer un seguiment amb algun mestre que té un càrrec de gestió —el darrer curs han estat dues assessores que han fet les reunions— per recollir inquietuds, dubtes i sensacions per poder millorar i solucionar les diferents incidències. A la vegada cada aula té unes carpetes en què hi ha recollida la documentació que explica el funcionament del centre (estratègies, gestió i organització) que serveix de guia als mestres. La flexibilitat interna afavoreix que tothom entengui la feina dels altres: els canvis de nivell que els docents fan al llarg dels cursos escolars els permet entendre millor el funcionament i les dinàmiques del centre. L'acompanyament dels docents per part dels assessors facilita, d'una banda, els relleus i canvis i, de l'altra, el fet de sentir-se part del projecte.

## **Relació amb l'entorn**

La relació amb les famílies està estructurada a través de comissions mixtes en què participen conjuntament els docents, les famílies i el personal de serveis, si s'escau: comissió de manteniment, comissió econòmica, comissió de convivència, comissió d'imatge (web, cartells), comissió pedagògica (portes obertes, xerrades a la comunitat, tallers per a pares i mares), comissió de festes (tallers, carnestoltes), comissió de menjador. A vegades també es creen comissions temporals per a temes puntuals, les quals, un cop han dut a terme la tasca per la qual van ser creades, es dissolen. Les comissions, doncs, tenen molt a veure amb qüestions organitzatives, d'infraestructures, i d'activitats. La participació de les famílies ha anat decreixent al llarg dels anys, sobretot si tenim en compte la intensitat dels primer anys en què es lluitava per una escola i un edifici nou i es buscava les famílies per consolidar el projecte. Ara, amb un projecte consolidat, l'escola es planteja quines comissions són necessàries per anar creixent en aspectes determinats i quines poden quedar dissoltes o funcionant només quan calgui. Els mestres de l'escola, però també les famílies, són conscients que cal reestructurar i reorientar la participació de tota la comunitat a l'escola.

L'escola no organitza activitats extraescolars, perquè es considera més idoni que els infants participin a les que ja es fan al poble. En aquest sentit, l'edifici escolar serveix per fer-hi diferents activitats extraescolars per a tots els nens i nenes del poble organitzades per entitats alienes. Molts dels alumnes formen part de grups o entitats locals

vinculades al folklore i això de fet provoca que al centre hi hagi una forta vivència de les festes populars...

Les relacions amb l'institut de secundària de referència queden circumscrites a les visites que els nens i nenes hi fan per conèixer el centre i també, per als docents, de cara a establir coordinacions per a la transició primària-secundària. També tenen establert un projecte comú de cinema. Aquestes relacions no sempre són fàcils per les reticències que a vegades hi ha, asseguren des de l'escola, per part de l'institut. Tot i així, sovint alguns professors de l'institut van a l'escola a fer aportacions com a experts en algunes àrees o temes determinats.

## **CONCLUSIONS**

L'escola Riera de Ribes té un marc d'actuació complet, ampli i definit que les persones responsables expliquen amb detall i que està ben focalitzat en la pedagogia, en l'ensenyament i l'aprenentatge. Les estructures creades, els processos establerts o la configuració de l'equip de mestres tenen sentit perquè serveixen a allò que ha d'esdevenir-se a l'aula. L'escola té un discurs propi, que absorbeix fonamentacions i propostes ben diverses però que acaba construint un projecte concret. La pedagogia de l'escola Riera de Ribes té un perfil contextualitzat en l'escola que és.

El funcionament de l'equip de mestres és certament rellevant i, tot i la seva aparent complexitat, funciona amb una raonable fluïdesa. La visita al centre es va produir amb una bona rebuda, amb naturalitat i va permetre copsar que tothom coneixia molt bé què feien els altres col·legues a les seves classes. Les converses mantingudes van ser conegudes per tothom, fluïdes i obertes a diferents agents del centre. El lideratge al si de l'equip directiu del centre s'entén des del respecte a la diversitat de cada un dels seus membres.

El centre es planteja fer formació per tal de complementar les aptituds naturals de lideratge amb destreses que es poden aprendre i que faciliten el lideratge d'equips. Cal, doncs, buscar el paper per a cadascú: repartir tasques i responsabilitats en funció de les aptituds de cadascú atès que és important per al sistema que cada un dels membres tingui clar el seu lloc i la necessitat que aquest té de les seves funcions per poder funcionar.



També és important crear un espai de formació i acollida per als docents novells: és per això que el paper dels assessors pren un relleu molt important en l'acompanyament. L'assessor és també una figura clau per a l'enriquiment compartit i progressiu i per a la millora constant de la pràctica educativa.

Des de l'escola consideren que el projecte pedagògic és fort i que el que convé ara és perfilar i ajustar el lideratge distribuït per tal que sigui una institució amb continuïtat. Que els qui lideren els equips ho tinguin clar, que no hi hagi un excés de reunions que farien perillar la sostenibilitat, trobar el punt just en què els projectes tinguin la flexibilitat necessària per reforçar la consistència d'allò que ja s'ha anat fent.

L'activitat observada a les aules dels diferents nivells i etapes va posar de manifest la diversitat de propostes didàctiques que, en un mateix moment de la jornada escolar, s'estaven duent a terme, sense que haguessin preparat res específic amb motiu de la visita al centre. Un fet, d'altra banda, habitual en aquesta escola. Sessions de classe amb cursos diferents compartint coneixement; intervenció dels pares i de les mares, activitats que habitualment es consideren per a més grans, dutes a terme per infants de cicle inicial, entre d'altres.

L'elaboració de projectes de recerca per donar respostes a les inquietuds dels nens i nenes és un dels motors motivacionals per a l'aprenentatge més potents. A l'escola cada curs escolar l'alumnat s'implica en l'elaboració de diferents projectes tant per donar resposta a preguntes que neixen dels seus interessos, com per elaborar materials per a la celebració de festes de la comunitat educativa.

La formació contextualitzada en l'esdevenir del centre és un altre focus d'interès pedagògic que té molt a veure amb el lideratge per a l'aprenentatge. L'escola no espera la formació a la carta oferta per l'administració, sinó que la formació té a veure amb la reflexió de la pròpia pràctica, amb l'assessorament dels companys i amb la recerca de solucions a dins del mateix equip de l'escola o bé en d'altres escoles que els van a visitar.

L'equip de mestres és plenament conscient que estan bastint un projecte propi i manté una actitud reivindicativa de la identitat del centre, compartida per les famílies en un entorn afavoridor de l'aprenentatge. Aquesta assumpció d'una identitat com a centre es teixeix amb la complicitat amb d'altres institucions, xarxes i moviments educatius. El

lideratge per a l'aprenentatge, la capacitat de formar-se dins i fora, de rebre suport però també d'oferir les pròpies experiències als altres, dóna garanties per a la continuïtat i sostenibilitat d'un determinat projecte pedagògic.

En darrer terme, però probablement com l'element central que justifica tot l'anterior, s'ha pogut constatat que l'alumnat té una bona percepció d'allò que estan fent, amb capacitat per a explicar-ho i per a justificar el perquè de les seves activitats a l'aula. Activitats molt orientades mitjançant processos de recerca en què l'autonomia, l'aprenentatge entre iguals i l'establiment de procediments per a pensar i construir, es feien molt evidents.

## **7 El Col·legi Sant Pere Claver (Barcelona)**

Neus Lorenzo i Màrius Martínez



## **INTRODUCCIÓ**

El Col·legi Sant Pere Claver és un exemple de l'esforç per a transformar un centre educatiu que, en els darrers anys, ha aconseguit superar el tarannà fundacional de caràcter assistencial per convertir-se en un centre escolar amb el valor afegit de l'escola inclusiva, de qualitat, a partir de la vertebració d'un relat comú i del treball col·laboratiu.

L'escola combina un fort lideratge personal de la direcció amb plantejaments participatius en la presa de decisions i ha esdevingut un referent educatiu al barri del Poble-sec de Barcelona, amb accions innovadores reconegudes. Aquesta nova orientació li ha permès participar amb un paper rellevant en una xarxa de centres implicats col·lectivament en la recerca estratègica i la millora organitzacional. La xarxa, integrada per escoles de la Fundació Jesuïtes Educació, els ofereix un espai d'experimentació i de creixement més gran que el que tindrien únicament amb els recursos propis, i els permet un impacte i una visibilitat més amplis, en un context educatiu compartit. L'observació de les dinàmiques del centre però també l'anàlisi dels resultats educatius, objectivats a través dels indicadors externs i dels premis i reconeixements rebuts en els darrers anys, evidencien els avenços que la comunitat ha aconseguit.

## **CONTEXT**

El Col·legi Sant Pere Claver és un centre concertat sostingut amb fons públics per als nivells d'educació infantil i primària. Fundat inicialment el 1950 a l'empara de la

congregació religiosa del barri, juntament amb l'hospital i la parròquia, l'escola tenia l'objectiu de donar assistència a famílies d'assentament perifèric i marginal, d'origen caló/gitano i d'acollir la primera immigració castellanoparlant, sovint desestructurada, que s'instal·lava a la zona.

Fa vuit anys, amb l'evidència de la transformació social i cultural experimentada en el barri i la consciència d'una urgent necessitat de canvi, l'escola inicià un replantejament estratègic per adaptar-se a l'arribada dels nous immigrants d'arreu del món i a les necessitats emergents de la nova situació. En els darrers anys ha repensat la seva orientació inicial per a donar servei a l'actual diversitat cultural de l'entorn, que acull una comunitat amb més de 14 orígens internacionals diferents. Avui dia, aquesta escola ha superat el monolingüisme castellà de les primeres famílies autòctones i compta amb una majoria de famílies filipines, pakistaneses i índies en un barri que ha esdevingut majoritàriament plurilingüe i ha fet possible que a l'escola convisquin famílies de més de 7 llengües majoritàries diferents (72% d'alumnat immigrant).

La llarga tradició d'implicació a l'entorn continua sent un tret identitari i definidor del centre i justifica el relat comú que explícitament centra la seva activitat escolar a aconseguir l'èxit acadèmic per a tothom, des del treball amb les famílies i a partir de dinàmiques participatives de tota la comunitat educativa. Aquest concepte ampli d'escola inclusiva incorpora com a motor del canvi tots els recursos externs al centre, com ara l'aprenentatge - servei<sup>12</sup>, els elements externalitzats de col·laboració amb altres agents del barri, la participació del claustre en la presa de decisions i la gestió de la formació continuada a partir de la recerca conjunta amb les universitats més properes del territori.

Si bé el centre s'identifica amb el seu entorn i assenjala en els documents administratius la seva precarietat econòmica, la immigració i la incertesa de futur, el seu relat educatiu troba coherència en el compromís per a la millora de la comunitat educativa en el seu conjunt i de cada un dels alumnes en particular. Són contínues les activitats amb les famílies més desafavorides (10% d'alumnes becats per l'escola i 20% de famílies amb

.....

**12.** L'aprenentatge - servei és un projecte educatiu amb utilitat social, que estableix una proposta educativa en què es combinen processos d'aprenentatge i de servei voluntari a la comunitat, en un sol projecte ben articulats, en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn, amb l'objectiu de millorar-lo. [Aprenentatge - Servei a Catalunya: [http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn\\_pee\\_documents\\_aprenentatge](http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_documents_aprenentatge). Últim accés: 25 de juny 2013]

dificultats per a cobrir les despeses d'escolarització), l'acompanyament a l'estudi amb voluntariat del barri, auxiliars de conversa seleccionats entre les pròpies famílies immigrants dels països de la *Common Wealth* i suport escolar assistencial per a materials, menjador o sortides pedagògiques al llarg del curs.

La seva iniciativa de renovació ha anat acompanyada d'accions sistemàtiques, com ara l'acreditació de qualitat per agents externs (CERT—ISO 9001: 2008<sup>13</sup>, novament validat en el curs 2010-2011), i l'estudi de tendències en els resultats de les proves de competències bàsiques de l'alumnat del centre. En el curs 2011-2012 els resultats situen el centre en el nivell mitjà alt de Catalunya, molt per sobre dels centres amb característiques similars. Els resultats lingüístics i comunicatius, especialment febles en escoles d'entorns econòmicament desfavorits, són aquí doblement significatius perquè mostren una millora progressiva i consistent: la competència lingüística en llengua catalana, amb un 41,2% d'alumnes situats en els nivells més alts, supera en 14 punts percentuals els resultats de l'any anterior (27,8%). La diversitat de llengües de la comunitat educativa, que en una altra situació es podria haver vist com un inconvenient afegit, s'ha sabut convertir en una oportunitat excel·lent per a potenciar l'escola i projectar-la vers la internacionalització i reconeixement, a través del treball en xarxes virtuals i de projectes internacionals, com les associacions escolars Comenius i eTwinning<sup>14</sup>. La competència lingüística en llengua anglesa mostra una clara excel·lència de resultats, que situa el centre al llindar del nivell més alt d'assoliment quan els centres de característiques similars es troben al llindar del nivell baix, i molt per sobre de la mitjana de Catalunya. En el curs 2012-2013 es manté aquest procés de millora, amb resultats globals de centre que passen del 42,1% d'alumnat amb nivells alts d'anglès, al 52,9%, la qual cosa representa més d'un 10% de millora qualitativa en un sol any.

.....

**13.** La CERT-ISO 9001 és una certificació basada en estàndards internacionals sobre la gestió de la qualitat, a partir de nous focus de mercat: els clients o participants, el lideratge, la involucració de la gent, l'enfocament cap als processos, l'enfocament sistemàtic de la gestió, la millora continuada, la presa de decisions basada en els fets i les relacions de millora per a tothom. [CERT - ISO 9001: [http://es.wikipedia.org/wiki/ISO\\_9001](http://es.wikipedia.org/wiki/ISO_9001). Últim accés: 25 de juny 2013]

**14.** Els projectes Comenius i eTwinning són accions del Programa d'Aprenentatge Permanent de la Unió Europea, PAP 2007-2013 (Lifelong Learning programme) [PAP: <http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/pluri/pie>. Últim accés: 25 de juny 2013]

El treball de lideratge decididament orientat a l'obtenció de resultats visibles i mesurables es fa notar en els aspectes contextuais més evidents: la remodelació de l'edifici que estava afectat per aluminosi, la modernització dels espais del centre, la cura estètica i la neteja de les instal·lacions, o la presència de treballs de l'alumnat exhibits a les parets i als espais comuns, són elements que acompanyen el desig manifest de la direcció d'ampliar el centre amb espais propers, per a prolongar l'oferta educativa amb una nova línia ensenyament d'ESO per a l'alumnat del centre. En aquest horitzó compartit, l'escola troba el punt focal que permet orientar la visió de futur vers l'assoliment d'uns mateixos objectius. Amb aquesta mirada, la demanda de titulacions de llicenciat, a més de la de mestre, s'ha anat consolidant com una via d'actualització del professorat existent i com un exemple de la major exigència en la qualitat dels docents de nova contractació.

La formació continuada del professorat, l'avaluació interna i externa del professorat i les accions estratègiques de planificació i de disseny de projectes temàtics orientats a pal·liar els punts febles i promoure les fortaleses són alguns dels elements contextuais que defineixen l'escola en el marc de la innovació i la millora sistèmica. La seva implicació en accions de recerca i de col·laboració amb ens i institucions educatives (com la xarxa de la Fundació Jesuïtes Educació o la xarxa de centres eTwinning de la Unió Europea) i de formació docent (com ara la universitat que els proporciona alumnat en pràctiques), li han donat una certa notorietat en el panorama educatiu català i l'han consolidat com un centre actiu i dinamitzador. Els premis i les mencions de reconeixement dels darrers anys en àrees com l'ensenyament de les TIC<sup>15</sup>, el tractament escolar de l'expressió artística musical<sup>16</sup> i la inclusió social<sup>17</sup> són evidències de l'esforç del professorat i del compromís

.....  
**15.** 2n premi TIC convocat per la Fundació Cristiana de Catalunya amb el suport d'Atlantic Devices. [Premi escolar. <http://www.fje.edu/Fje/index.php/121-premi-tic-a-lescola-sant-pere-claver>. Últim accés: 15 d'abril 2013]

**16.** 2n premi en la V convocatòria del Premi d'Ensenyament de la Fundació del Cercle d'Economia, 2013. [Últim accés: 15 d'abril 2013. <http://www.spclaver.fje.edu/index.php/v-premi-ensenyament-cercle-economia.html>]; 1r premi «Instruments: El 23» del VII premi CLAU DE SO, amb el suport del Museu de Música de Barcelona i l'Auditori, 2011-12. [Últim accés: 15 d'abril 2013. <http://www.spclaver.fje.edu/index.php/vii-premi-clau-de-so.html>]; 1r premi «Instruments 2x1» del VI premi CLAU DE SO, amb el suport del Museu de Música de Barcelona i l'Auditori, 2010-11 [Últim accés: 15 d'abril 2013. <http://www.spclaver.fje.edu/index.php/vi-premi-clau-de-so.html>];

**17.** Premi Fundació La Caixa, atorgat per l'Obra Social La Caixa juntament amb la Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País (SEBAP), 2013 [Últim accés: 15 d'abril 2013. <http://www.spclaver.fje.edu/index.php/sebap.html>]



amb escola, que, tot i implicar un volum de feina addicional, és en el context professional on es genera un bon clima de centre i un context de treball estimulant i engrescador.

## EVIDÈNCIES DE TREBALL A L'AULA

En el recorregut per visitar les aules es posa de manifest com s'ha pogut treure partit d'una edificació vella i compartimentada. Els passadissos i zones adjacents a les aules s'aprofiten com a espais complementaris i s'hi s'aprecien exposicions i producció de l'alumnat en diferents àrees del currículum, resultat de projectes desenvolupats a les aules i també d'altres fets fora del centre. L'observació de l'espai i la distribució dels elements de mobiliari i recursos a les classes mostren també la voluntat de generar oportunitats d'aprenentatge. En el cas de cicle inicial, les dues aules estan connectades i l'alumnat treballa de manera barrejada. El professorat manifesta la voluntat de suprimir barreres i fins i tot de suprimir envans que limiten aquesta voluntat de treball cooperatiu col·laboratiu dels dos grups. El mobiliari s'empra de manera flexible tot observant aules en les quals les taules formen grups per treballar al voltant d'un centre d'interès, mentre que en altres l'alumnat s'aplega en rotllana, asseguts a terra, a sobre d'una màrfega, al voltant d'un company o companya que condueix la dinàmica. Els espais visitats permeten un treball en què el moviment per l'aula de manera autònoma és possible i fàcil.

El projecte escolar del centre es caracteritza per la diversitat d'iniciatives innovadores per a donar un impuls decidit a la creació oportunitats per a l'aprenentatge. El seu Pla integral de llengües estrangeres (PILE)<sup>18</sup>, iniciat en el 2012, els permet oferir matèries o blocs de continguts curriculars en llengua anglesa a tota la primària, seguint la metodologia AICLE (aprenentatge integrat de contingut i llengua estrangera) i els proporciona espai pedagògic per a iniciar l'anglès a educació infantil. El seu Projecte TIC<sup>19</sup> d'eduCAT 2.0 els ofereix una modalitat organitzativa pròpia en

Diverses actuacions singulars en el projecte escolar mostren el dinamisme del centre en l'impuls d'oportunitats per a l'aprenentatge.

.....  
**18.** PILE, 2012-14 [Últim accés: 15 d'abril 2013. [http://phobos.xtec.cat/pluriling/docs/13-2012/Resolucio\\_PILE\\_2012-13.pdf](http://phobos.xtec.cat/pluriling/docs/13-2012/Resolucio_PILE_2012-13.pdf)]

**19.** Projecte TIC de centre, eduCAT 2.0 que dissenya i desenvolupa activitats al cicle superior de primària, on s'integren les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge. [Últim accés: 15 d'abril 2013. [http://www.xtec.cat/web/innovacio/educat/primaria/projecte\\_pilot\\_pri](http://www.xtec.cat/web/innovacio/educat/primaria/projecte_pilot_pri)]

el cicle superior de primària, amb dos professors a l'aula i amb activitats que promouen una gran autonomia de treball per l'alumnat. El Pla tutorial, fonamentat en el suport al creixement i l'autonomia personal de l'alumnat, dóna caràcter al centre i potencia el paper del tutor com a coordinador dels agrupaments flexibles i com a facilitador dels processos de coordinació entre les diferents àrees. El desplegament curricular, basat en el treball competencial per projectes, els permet distribuir accions educatives unificades per a P-5 i 1r de primària i afavoreix la progressiva incorporació dels grups flexibles als altres cicles. Totes aquestes iniciatives, visibles en les visites a les aules, són expressions d'un mateix projecte de centre, cohesionat entorn del treball docent competent i responsable i orientat vers la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

El treball a l'aula es sustenta i desenvolupa utilitzant materials i suports diversos i, per tant, genera diversitat d'evidències que són, en molts casos, singulars per a cada persona o grup que hi ha pres part. En cap cas no es van observar materials homogenis generalitzats (fitxes) o exercicis de repetició o treball tancat. Es van observar els textos utilitzats, les formes d'ús de les pissarres digitals, les carpetes d'alumnat, les produccions en dibuixos, els documents recollits en caixes, classificadors i fitxers de so, les tasques d'aula fetes amb reproductors audiovisuals, els missatges i els treballs elaborats en rètols, gràfiques, fotografies i altres elements, que eren utilitzats per l'alumnat d'acord amb les indicacions per a la sessió o el projecte en curs. La riquesa dels estímuls educatius i de la variació de resultats s'aprecia en les nombroses evidències que permeten al docent recollir constància dels processos d'aprenentatge de l'alumnat; es despleguen en formats i suports múltiples: els alumnes tenen llibretes individuals en paper, ordinadors col·lectivitzats i pissarres digitals pel treball col·lectiu, fan murals i dibuixos en diferents tècniques i utilitzen ordinadors portàtils per a la gestió de fitxers de so, de text i d'imatges. En les observacions s'aprecia que la comunicació és la base metodològica de la dinàmica d'aula: el treball escrit i oral, la participació individual i col·lectiva, el tractament integrat del currículum i l'atenció a la diversitat, amb recursos i mitjans diversos, ajuden a la gestió compartida del coneixement, amb estratègies personalitzades eficaces i eficients.

La distribució de l'alumnat a l'aula és notòriament diversa i s'ha detectat clarament la decisió d'agrupament educatiu en funció de l'activitat que es desenvolupava a l'aula en el moment de l'observació. En alguns casos, dins una mateixa aula hi havia diferents formes d'agrupament, si es desenvolupaven tasques simultànies i diversificades: s'han

observat treballs per parelles, treball en petits grups (autogestionats) i treball en gran grup; en alguna aula també s'ha observat una part del grup treballant en petit grup i alguns alumnes fent un treball individual. Cal destacar el treball al cicle inicial unitari en el qual l'alumnat dels dos nivells està barrejat, per superar les dificultats derivades del pas d'infantil a primària i tenir més cura dels diferents ritmes i processos de desenvolupament a aquestes edats. Aquestes decisions d'agrupament a l'aula, preses amb intenció educativa més enllà de l'habitual organització d'edats, es reflecteix també en les opcions de coordinació del professorat del centre, que tracta el primer nivell de primària en estreta interacció amb el darrer cicle d'educació infantil.

En el context anteriorment descrit, la impressió de l'observador era d'un treball intens però fluid i dinàmic. L'alumnat, conscient de les tasques a desenvolupar i, en molts casos, del sentit d'aquesta tasca, treballava força aliè a la visita, tot interactuant o treballant sobre la pròpia tasca de manera força participativa i autònoma. En tots els casos les visites han pogut establir petites converses amb l'alumnat sobre allò que feien i el seu sentit sense distorsionar el que estava passant a l'aula, justament gràcies a la seva autonomia i a l'heterogeneïtat de situacions d'aprenentatge. Les activitats permetien fer un ús educatiu de l'error o de les aproximacions fallides a l'objectiu del treball, en un context de proximitat però d'exigència.

A educació infantil, en una dinàmica en la qual un alumne —protagonista— feia una explicació al grup, quan aquest es va començar a alterar una mica, la mestra, fent servir un petit tabal i en un volum de veu moderat, va regular la incidència tot proposant un exercici d'atenció i motricitat per recuperar la calma i la focalització en l'activitat. En el moment que l'atenció estava novament reconduïda, la mestra deixava de ser protagonista.

El rol de l'alumne, consegüentment, és essencialment el de protagonista del seu aprenentatge i de les dinàmiques que l'afavoreixen. L'experiència de conducció del grup a educació infantil, les múltiples activitats col·laboratives i el mateix rol autoregulator són aspectes que s'han pogut observar a les aules, on un alumne prenia la iniciativa per recerocar una informació o per pujar-la al bloc i, un cop fet, ho comentava al docent que tenia interès a verificar el procés i els criteris emprats, en un marc en què no es qüestionava la iniciativa, tan sols es procurava regular o retroalimentar aquella acció per a garantir-ne l'òptim aprenentatge. A cicle mitjà, a l'aula d'educació visual i plàstica, l'alumnat del grup estava distribuït en subgrups segons l'activitat que feien, tots al voltant del mateix

tema però en fases diferents segons ritmes i interessos d'aprenentatge: dibuix, escultura i pintura, al voltant del tema del *Guernika* de Picasso. La dinàmica d'acabament, neteja d'utensilis i continuació en una altra activitat era força autònoma.

La presència de dos adults a l'aula (un professor i un alumne universitari en pràctiques, un voluntari lingüístic o una mare fent d'auxiliar de conversa en llengua anglesa) és una estratègia que contribueix a dinamitzar activitats simultànies i a fer possible el treball docent de suport personalitzat. La coordinació entre els diferents agents educatius que intervenen en les sessions es fa evident en la gestió diversificada de les responsabilitats i en la diligència en què es solucionen les incidències de consulta, els dubtes i les accions pròpies de la seqüència didàctica.

En algunes ocasions s'ha observat com el docent incidia sobre les eines i els recursos de l'alumnat tot constatant la combinació d'un elevat acompanyament i proximitat amb un alt nivell d'exigència.

Durant les observacions, s'ha detectat que el professor guiava el procés d'aprenentatge a partir de reflexions i indicacions rigoroses i properes sobre el treball realitzat, proposava situacions i acompanyava el procés de treball provocant la reflexió a través de preguntes elicidores. No s'han observat dinàmiques purament expositives sinó més aviat de regulació i acompanyament a través del diàleg i la interrogació. L'aprenentatge dialògic s'estableix

com una dinàmica generalitzada de treball d'aula, expressat en situacions guiades (professor-alumnat) o d'igualtat (alumne-alumne), per tal d'aprendre des de l'intercanvi i la interacció comunicativa.

La interacció entre l'alumne i el professor es fa evident a tots els nivells. Els calendaris de treball, els criteris d'avaluació i els objectius de la sessió són compartits amb el grup d'alumnes i es troben penjats a la paret de la classe, escrits a la pissarra durant les sessions o encapçalant l'enunciat de l'activitat. Permeten que l'alumne sàpiga en quin moment i en quin context es troba allò que està fent i es pugui connectar amb activitats anteriors i amb activitats posteriors. Els aspectes d'interacció personal, com ara la correcció o el suport personal en cas de dubte, es fan amb naturalitat i en presència dels companys, sense èmfasis innecessaris ni excessos coercitius. En preguntar sobre l'activitat i el seu sentit, les respostes han estat múltiples, si bé les condicions per a tenir un elevat nivell de coneixement sobre la tasca i la seva finalitat es podien evidenciar en

força casos. En una observació externa, el visitant pot veure l'alumne que pensa i treballa, i és capaç d'explicar «què fa» i «per què ho fa» més enllà de la llunyana realitat d'un futur difícil d'imaginar: «Ho escrivim perquè sigui més fàcil recordar-ho», «Estudiem en anglès perquè després puguem treballar en anglès si volem», «Ho he desat en aquesta carpeta per a poder compartir-ho amb els companys», «Si m'equivoco no passa res, ho tornaré a provar» són explicacions immediates, estratègiques i procedimentals que mostren la proximitat de l'alumne amb el què i per a què estudia.

Compartir la responsabilitat de l'aprenentatge amb l'alumnat és una de les evidències de treball més rellevants, que es poden detectar en les tasques fetes en els grups flexibles del centre, en què l'avaluació entre iguals i l'autoavaluació acompanya l'avaluació feta pel professorat. La decisió sobre canvis de grup, per exemple, que respon tant a la proposta del professor com a l'acceptació de l'alumne i la seva família, mostra situacions d'implicació i coresponsabilitat que permeten al professor participar en l'ensenyament des de la proposta, el consell, l'assessorament i la gestió compartida del coneixement, i no pas des de la imposició unilateral o l'acció de poder.

La consciència de l'aprenentatge es fa palesa en els comentaris de l'alumnat, que sap expressar els avantatges de l'estudi coherent fet a l'escola, així com els d'altres aprenentatges asistemàtics i contingents propis de la vida quotidiana fora del centre (a la classe de música l'alumnat comenta: «Normalment aprenem cançons d'altres estils que normalment no hi són»). L'alumne coneix el seu progrés i el pot identificar en el seu portafolis digital (en carpetes personals al seu ordinador de treball) o a les graelles d'avaluació visual penjades a la paret de les classes.

La dinàmica de suport entre iguals i de treball en petits grups amb rols distribuïts també contribueix a fer l'alumne conscient de les seves forteses i les seves dificultats. Compartir amb els companys els dubtes i les propostes de solució els ajuda a enfortir el procés d'aprenentatge. Es fa evident que la negociació afavoreix la presa de consciència de les pròpies estratègies de comunicació, a més d'habituar l'alumne a la normalització de l'error i la trivialitat del fracàs —«A vegades m'equivoco jo i a vegades s'equivoca ella... fins i tot el profe s'equivoca, a vegades.»—. Igualment, els canvis i l'alternança de rol en els diferents grups poden propiciar una major responsabilitat en l'estudi i l'esforç personal. L'existència d'alumnes encarregats de gestionar els materials i el temps de treball en els diferents grups i equip de l'aula —en la classe

de ciències naturals— és una oportunitat educativa per a prendre consciència de les variables essencials per a fer un treball eficient. Els encarregats de passar la informació sobre les tasques a fer o sobre quines activitats del llibre corresponen a la unitat de treball de l'activitat digital que té lloc a la pissarra electrònica —en l'aula de llengua anglesa—, desenvolupen la mateixa responsabilitat col·lectiva que els delegats de classe. Una observació atenta demostra que fins i tot en les activitats per parelles —en l'aula de música— es donen conjuntament situacions de coresponsabilitat i lideratge alternatiu, entre el mateix alumnat.

L'alumne és protagonista i agent del procés d'aprenentatge en totes les aules visitades.

El grau d'autonomia de l'alumnat en la distribució de les tasques, el seguiment de la feina feta i l'organització dels materials utilitzats per a cada procés d'aprenentatge, en les diferents matèries i aules observades, és notablement alt. El plantejament

de lideratge distribuït sembla arribar fins al mateix alumnat. La seguretat i assertivitat d'algunes intervencions dels alumnes semblen indicar un hàbit consolidat en la gestió del mateix aprenentatge, en la recerca de solucions a problemes emergents i en l'exploració d'alternatives que sovint es comuniquen al professorat després, una vegada solucionada la incidència. En tot cas, el clima de treball i aprenentatge en les aules visitades és emocionalment distès però concentrat en la feina a fer, i reflecteix un dels orgulls de la direcció del centre, quan diu: «A més a més d'aprendre, els nostres alumnes són feliços». Les evidències recollides mostren una producció rica i heterogènia que, com s'ha dit, té diferents suports i és força individualitzada. D'acord amb el projecte del centre, s'ha pogut copsar a cicle inicial, la importància de la col·laboració i de la consideració de l'aprenentatge com a procés col·laboratiu. A cicle mitjà, la importància dels aspectes artístics, de creació i reflexió sobre l'art, element també evidenciat en els espais adjacents a les aules en els quals s'han pogut observar produccions de l'alumnat de molta força expressiva i de treball. A cicle superior s'ha detectat una clara aposta per l'autonomia de treball de l'alumnat, tant en l'autogestió de les tasques d'aula com en l'ample marge de què disposa l'alumnat per a la presa de decisions en l'accés i tractament de la informació, la presentació i l'avaluació de la pròpia feina.

## DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DE LIDERATGE PER A L'APRENTATGE

El primer element que es destaca en la història recent del centre i del seu empoderament en termes de lideratge és la voluntat de disposar d'un relat comú sobre la història, el sentit i la continuïtat del projecte del centre i una visió compartida sobre els desafiaments i la posició de l'escola en relació amb l'educació que ha de promoure. Tot el professorat i el personal no docent ha de tenir clara la mirada retrospectiva i l'objectiu del centre: fer alumnes preparats per al segle XXI i promoure l'èxit personal i professional de manera que cadascú pugui dirigir la seva vida. Per fer-ho, l'equip directiu del centre ha treballat, en els darrers vuit anys per conformar un equip de professionals (docents i no docents) cohesionat, il·lusionat, amb forts vincles i compromís vers el projecte.

En el centre existeix un relat i un objectiu que funciona com a lema, combinat amb un projecte estratègic 2020.

El centre ha concretat la seva actuació continuada de millora en tres nivells: el projecte compartit, que vincula tota la comunitat. Es complementa amb un projecte estratègic en vistes al 2020, el qual inclou un conjunt d'accions per a situar l'establiment en una millor situació en l'horitzó del 2020. I també hi ha la certificació de qualitat —esmentada anteriorment— de la qual disposa el centre des de fa dos cursos i que és considerada, més que una fita ja aconseguida, com una estratègia de millora continuada que s'afegeix a les altres dues mesures.

El lideratge pot visualitzar-se a tres nivells d'anàlisi diferents: el nivell *macro*, que abasta el centre en el seu context territorial, el barri i la xarxa de centres i agents educatius; el nivell *meso*, que és la institució escolar; i el nivell *micro*, que considera la dinàmica de lideratge a les aules i altres espais educatius d'interacció dins el centre.

En el nivell macro —d'anàlisi de lideratge estructural en el context—, cal destacar el contacte que el centre manté amb els diferents agents del barri i amb centres als quals l'alumnat anirà després de l'ESO amb l'objectiu de facilitar les trajectòries i evitar l'exclusió de l'alumnat. La participació al centre d'alumnes universitaris en pràctiques, d'agents educatius de suport extern, de pares i mares de l'AMPA, d'exalumnes o de voluntaris educadors, crea una permeabilitat entre l'entorn i l'escola que es completa amb la participació de l'alumnat del centre escolar en les festes del barri, en les sortides

culturals i en les activitats educatives a Internet, tot formant una escola expandida que amplia l'espai educatiu i transcendeix l'espai físic localitzat. També cal considerar que el centre és part de la xarxa de la Fundació Jesuïtes Educació, la qual cosa permet la seva participació en projectes de la xarxa que després reverteixen en el centre i amplifica l'impacte de les seves actuacions a l'entorn.

Finalment, cal destacar l'interès del centre per participar en iniciatives que han permès fer salts qualitius, com va ser en el seu moment el Projecte 1x1, i el salt digital que va ser l'inici d'incorporació de les TIC al centre, novament en clau d'inclusió. L'anàlisi del web de la institució permet veure multiplicitat de recursos, activitats i projectes suportats per aquestes tecnologies: els *sites* dels nivells, dels cicles, dels diferents projectes, notícies, espais per a l'AMPA, antics alumnes, la xarxa, els canals a les xarxes socials de l'escola, els premis, entre altres<sup>20</sup>.

El nivell meso —d'anàlisi del lideratge al centre— mereix també un conjunt de comentaris. Com ja s'ha dit, la direcció del centre va apostar per fer una selecció acurada del professorat, tot incorporant als requisits estrictament legals, elements de qualitat que reforçaven el perfil demandat (posseir una llicenciatura, dominar la llengua anglesa) i també un procés d'avaluació continuada orientada a la millora. Addicionalment el centre té un sistema d'acompanyament del professorat novell, a partir de la col·laboració del professorat ja consolidat, que permet una incorporació més fluida i també més eficaç dels nous professionals en la dinàmica de treball dels equips docents, alhora que facilita la cohesió i promou lideratges distribuïts.

L'equip directiu, que facilita també els processos de lideratge distribuït, complementa la seva tasca amb la de l'equip de millora que incorpora els coordinadors de cada cicle. Aquest equip ampliat permet la implicació en la presa de decisions de més membres del claustre, alhora que acostava les decisions als cicles i incorpora la seva perspectiva i sensibilitat. L'equip de millora esdevé un motor, impulsor i dinamitzador dels processos que es van desenvolupant o generant en els diferents equips del centre.

El tractament del currículum al centre mostra també la voluntat de contextualitzar-lo i ajustar-lo al projecte propi i a la realitat. L'equip directiu va posar molt l'èmfasi en la tasca

.....  
**20.** [Espais escolars: <http://www.spclaver.fje.edu/>. Últim accés: 25 de juny 2013]



de «poda» de continguts com una feina destacable que van fer amb els diferents equips docents, feina ingent que va permetre també implicar el professorat en el desenvolupament d'un projecte compartit. Aquest procés d'identificació ha estat essencial en la creació d'un fort sentiment de pertinença i d'automotivació per a la millora.

El centre disposa d'un projecte de qualitat que ha permès la certificació de qualitat ISO, però sobretot generar una dinàmica de millora participativa.

El paper del tutor, com s'ha esmentat, és també un element que cal destacar, ja que coordina els agrupaments flexibles i processos de coordinació entre àrees. Els equips docents juguen també un paper clau en el procés, atès que disposen de molta autonomia per generar projectes i innovacions. El centre ha incidit també en la provisió d'oportunitats de formació a partir dels propis recursos humans. La formació entre iguals i el suport mutu genera vincles i coresponsabilitats dels professors i dels tutors. Les sessions de claustre incorporen aquesta perspectiva i esdevenen sessions formatives en què, a més a més dels apartats deliberatius i de presa de decisions, s'incorporen accions de formació que lidera alguns dels grups que ha estat desenvolupant un projecte o una acció innovadora, o fins i tot algun docent que ha participat en alguna acció formativa d'interès per a la resta de l'equip. Els aspectes informatius es resolen a través de la comunicació electrònica, de manera que estalvien temps i optimitzen l'ús de les tecnologies. La iniciativa dels diferents equips docents mostra com l'equip directiu i l'equip de millora faciliten la seva tasca i l'esperonen. Les famílies tenen també l'oportunitat de participar i d'esdevenir part activa de l'educació escolar dins i fora del centre. Així, per exemple, una mare de P5 ha esdevingut un suport per a conversa en anglès.

L'acreditació de qualitat i l'avaluació que es fa cada final de curs esdevenen mecanismes clau per a la continuïtat del projecte en el procés de millora continuada.

Un aspecte clau per a la continuïtat del projecte i el manteniment de la seva qualitat és considerar els mecanismes que el fan sostenible i és justament la col·laboració de tot l'equip docent i la distribució de tasques un dels elements centrals per aconseguir-ho. Aquesta implicació col·lectiva permet optimitzar recursos i es complementa amb la idea que ningú és imprescindible i, conseqüentment, l'equip directiu

ha fixat una data —l'acabament del seu mandat actual— per generar el relleu en les seves funcions. De la mateixa manera, l'equip directiu anterior segueix col·laborant amb el

centre de manera fluida i compromesa. També el cicle d'avaluació, revisió i reformulació d'objectius amb caràcter anual (cada final de curs) esdevé un element al servei del projecte que s'ha impulsat i contribueix a fer-lo sostenible.

En el nivell micro —d'anàlisi del lideratge a l'aula— cal analitzar algunes de les evidències de lideratge observades tant per part del professorat com per part de l'alumnat. En primer lloc cal destacar la coresponsabilitat de l'alumnat en el procés educatiu, tant a nivell de l'autoregulació del seu comportament com en la gestió de les activitats i els recursos. Les dinàmiques de col·laboració entre iguals i el protagonisme —agència— que l'alumnat mostrava en les diferents activitats i processos observats era congruent amb el discurs docent que assenyalava els petits grups i la incorporació d'estratègies de correcció i autocorrecció com a elements metodològics del centre que afavorien aquesta autonomia i protagonisme.

Un altre element clau en les dinàmiques d'interacció a l'aula és l'èmfasi en l'aprenentatge. Les activitats observades generaven reptes cognitius, facilitaven tasques de recerca i estimulaven la gestió col·lectiva del coneixement. A la base de les seqüències didàctiques observades es feia evident la construcció de conceptes i el desenvolupament d'estratègies per a manipular-los significativament. Els processos eren fluids, dinàmics i participatius i orientats a un elevat nivell d'exigència quant a procediments però també quant a resultats esperats.

Relacionat amb l'anterior, el lideratge docent es concreta en l'esmentada exigència a partir de la regulació dels processos i no tant la direcció o el protagonisme en cada activitat. En molts casos, les propostes educatives a l'aula despleguen escenaris d'aprenentatge personalitzat i autogestionat, on el lideratge del professor esdevé un facilitador del protagonisme de l'alumnat en la gestió del propi procés educatiu. Els docents són mediadors dels processos d'aprenentatge i, per tant, el gruix de la seva feina es concreta a afavorir la participació de l'alumne, donar pautes, criteris i retroalimentació a la seva iniciativa.

En síntesi, els nivells micro, meso i macro del lideratge educatiu queden alineats a l'escola Sant Pere Claver al voltant de la coresponsabilitat educativa i estan estretament vertebrats per a fer possible l'èxit escolar de l'alumnat.

## CONCLUSIONS

«Estem aprenent»: Aquestes paraules de la directora del centre resumeixen clarament els valors de la seva aposta de futur per a la millora contínua. Les reflexions sobre la sostenibilitat, l'alternança del lideratge i la necessària visió de futur per a l'adaptació a la incertesa són exemples d'una visió global i coherent del paper de l'escola en el sistema educatiu i en la societat.

La consciència de servei que inicialment va dur el centre a plantejar-se la necessària transformació educativa per adaptar-se a les noves situacions és present en el desplegament estratègic del projecte. L'aplicació d'un lideratge en coresponsabilitat, entès com a capacitat de tots els membres de la comunitat educativa per a la millora, enriqueix l'alumnat per a progressar en l'aprenentatge; el professorat, en la seva professionalització; i l'entorn, en l'equitat. La construcció de comunitat amb sentiment d'identitat és, a la vegada, causa i conseqüència del treball realitzat i esdevé element consubstancial del mateix projecte.

L'èxit educatiu per a tothom, finalitat explícita del projecte de centre, traça l'horitzó desitjable, el camí definit per criteris de transferència i la mesura dels resultats. La definició d'objectius clars, processos consensuats i productes identificables estableix el marc d'actuació que permet un discurs i una pràctica eficaç i eficient.

La síntesi de continguts curriculars amb la reducció vers els factors essencials pel desenvolupament competencial de l'alumnat ha estat, sens dubte, un dels processos reguladors de la gestió educativa en el centre. Aquest procés d'aclariment i concreció dels elements educatius considerats nuclears ha anat acompanyat de la creació dels mecanismes d'autoregulació, necessaris per a la consolidació organitzativa per la sostenibilitat flexible.

El lideratge al centre educatiu es fa palès transversalment: a les aules incorpora projectes autogestionats amb evidències d'aprenentatge de l'alumnat; al claustre de professors aconsegueix la capacitat professional des de la reflexió sobre la pròpia pràctica; a l'entorn comunitari proporciona exemples i models de bona pràctica. La proacció interna

i externa garanteix els espais d'emprenedoria, que fan del centre un motor de canvi metodològic a les aules, organitzatiu al claustre de professors i social en el tarannà del barri.

La projecció externa i la difusió de la feina feta, mes enllà de la comunitat escolar, contribueix en gran mesura al reconeixement social dels assoliments. La presència del projecte del centre en entorns d'innovació i en espais mediàtics, en aquest cas sempre en situació d'èxit i reconeixement, afavoreix la projecció i consideració social de l'escola. L'espai de creixement, en aquesta visió expandida, s'estén a l'imaginari col·lectiu que elabora l'ideal de centre: l'escola Sant Pere Claver ha esdevingut un centre de referència per al barri, per a la xarxa en què participa i per als entorns docents en què s'inscriu.

**8**

## **L'Institut Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia)**

Imma Buñuel i Eugeni Garcia



## INTRODUCCIÓ

L'escola pública Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia va néixer l'any 1977 i va heretar l'alumnat, els mestres i la imatge de l'«escola nacional» preexistent, en un nou edifici. En 1979 els mestres de l'escola van adoptar el compromís de construir una escola catalana, integradora, laica i de qualitat. A la dècada dels vuitanta la direcció de l'escola i el claustre van treballar intensament per perfilar un nou model pedagògic de qualitat i, amb la col·laboració de l'AMPA, van trencar la imatge d'escola pública «nacional» amb pocs recursos de manera que van aconseguir un alumnat més heterogeni. Van ser els anys de la posada en marxa de racons i tallers. Al final d'aquesta dècada van arribar els primers ordinadors.

A la dècada dels noranta l'escola gaudia de bona imatge entre la població i des de finals dels noranta obtingué reconeixements externs per la bona feina feta en l'àmbit TIC i com a escola innovadora. En aquesta dècada es va prioritzar la innovació en l'àmbit dels idiomes, la informàtica educativa i el treball cooperatiu.

El 2005 la direcció, amb la majoria del claustre i amb el suport de l'AMPA, va decidir demanar ser un institut escola (3-16 anys). Van començar en aquesta nova modalitat de centre el curs 2005-2006 i es van incorporar al Pla d'autonomia de centres del Departament d'Educació. L'escola ha rebut múltiples premis, entre els quals cal destacar l'any 2007 el premi estatal d'innovació Marta Mata i el 2008 el premi Catalunya d'Educació.

El curs 2012-2013 l'institut escola Jacint Verdaguer és un centre de dues línies amb un total de 27 grups i 780 alumnes, atesos per 31 mestres (educació infantil i primària) i 23 professors (educació secundària), amb una estabilitat al centre del 90% i 45% respectivament.

Actualment hi ha un edifici del 1977 per a l'educació infantil i primària i un altre per a l'educació secundària del 2009. Els espais són acollidors, són apropiats per a l'alumnat que acullen i mostren un bon aprofitament pedagògic.

El centre i el seu professorat ha mantingut durant les últimes dècades un procés de constant innovació, entesa com a canvi de l'*statu quo*, amb la finalitat de millorar de forma continua i assolir els objectius del seu projecte educatiu.

## **CONTEXT**

El 92% de l'alumnat del centre és del país. De l'alumnat estranger, un 80% són d'origen magrebí. Un 15% del total de l'alumnat requereix una atenció més personalitzada. El clima educatiu a l'escola és molt bo, tal com mostren els resultats de diferents indicadors. Entre 2006 i 2010, el percentatge de satisfacció de les famílies d'educació infantil i primària ha oscil·lat entre el 85% i el 95%; el de les famílies de l'alumnat de tercer cicle de primària entre el 80% i 95%; i el del professorat, entre el 75% i el 95%. El nivell d'absentisme és baix. S'observa una alta col·laboració, participació i implicació de l'AMPA i dels professionals docents en les activitats de formació interna.

La visió de l'escola és formar persones per al futur, que es puguin integrar en la societat que els ha tocat viure i la puguin millorar a través d'una estratègia d'escola innovadora, la qual cosa, en la seva concepció, comporta el domini de les TIC, el coneixement d'idiomes i la capacitat d'adaptació als canvis i d'entesa amb els altres. Per l'escola «l'educació és el vestit de gala per a la festa de la vida». Per aconseguir-ho és necessari que l'escola sigui un lloc privilegiat d'aprenentatge i de creixement personal i, per tant, és imprescindible que els alumnes s'involucrin en el seu procés d'aprenentatge. D'acord amb la seva manera de veure l'educació, això només és possible si els alumnes estan motivats, tenen ganes d'estudiar i s'esforcen per aprendre i descobrir coses noves. És necessari que l'escola els deixi tenir un paper actiu, els permeti desenvolupar la seva creativitat,



que doni resposta als seus interessos, la qual cosa implica un nou paper dels mestres i professors, en què les TIC són una finestra oberta al món i una eina indispensable per a uns alumnes autònoms i responsables del seu procés d'aprenentatge. Per això són necessàries noves metodologies per a l'aprenentatge i l'adquisició d'un bon nivell d'anglès. L'escola concreta la visió en dos grans reptes,

1. Implicar la comunitat educativa en un projecte comú.
2. Incorporar models metodològics i recursos que creïn l'interès de l'alumnat i millorin els seus aprenentatges.

i sis grans transformacions que ha fet o està construint l'institut-escola:

1. Repensar les metodologies per desenvolupar el currículum. L'escola estableix tres grans blocs metodològics: El primer bloc correspon a les àrees instrumentals, 3R (llengües i matemàtiques), que es treballen a partir d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge tradicional. La direcció del centre considera que són eines prèvies i necessàries per poder aplicar el coneixement a situacions reals. En aquest moment a l'escola hi ha un debat obert sobre si aquesta és la millor alternativa. Hi ha dues posicions representades majoritàriament pels mestres, d'una banda, i el professorat de secundària, de l'altra. Del segon bloc en forma part l'adquisició de coneixement a través d'una metodologia basada en projectes, que es treballa de manera individual i cooperativa a través del treball sistemàtic (treball individual, pla de treball), o del treball cooperatiu. Per *coneixement* l'escola entén la praxis, la competència per resoldre situacions reals. El tercer bloc té a veure amb la introspecció i l'expressió, que inclou àmbits com la sensibilitat artística, física i emocional; s'hi treballen els valors universals, socials, individuals i les actituds.
2. Ajustar el rol de les persones. El projecte requereix un nou paper del mestre/professor que s'ha de caracteritzar per treballar en equip, participar, col·laborar i planificar; un mestre/professor que orienta l'alumnat, l'ajuda a organitzar-se, l'acompanya individualment, convida a ampliar coneixements, incentiva, fa preguntes i diversifica el currículum d'acord amb les seves necessitats. L'alumnat ha de desenvolupar un paper molt actiu i, per tant, cerca, selecciona, participa, col·labora, pren decisions i s'organitza.
3. Adequar la formació contínua dels professionals. L'escola opta perquè els professionals es formin bàsicament a través de la participació en xarxes externes i compartint i

analitzant internament els èxits i dubtes de la pràctica diària. És una formació basada en la pràctica dels professionals.

4. Reorientar l'ús de les TIC. Des de la perspectiva de l'alumnat són instruments per accedir a la informació, investigar o simular entre altres.

5. Organitzar els espais, horaris i agrupaments al servei del projecte. Els espais faciliten el treball en agrupaments diversos (individual, en equip, per grups cooperatius o altres agrupaments que calguin), així com permeten activitats diverses: lectures, debats, cerca d'informació, manipular i investigar. Els horaris donen resposta a les necessitats metodològiques derivades de l'aplicació del projecte de centre (plans individuals, treball per projecte, àrees instrumentals).

6. Avaluar amb finalitat formadora, formativa i sumativa. L'escola ha decidit que un 30% del treball correspon als continguts que han de saber tots els alumnes i que són inqüestionables; el 70% restant correspon a l'aprenentatge competencial a través de la resolució de diferents projectes utilitzant estratègies i instruments múltiples. L'escola diferencia tres tipus d'avaluació:

- a) Avaluació formativa, entesa com la correcció que es fa amb l'alumne a través de l'autoavaluació, la coavaluació i en els entorns d'aprenentatge (projectes).
- b) Avaluació formadora. L'alumne coneix els objectius que ha d'assolir, participa del seu propi aprenentatge a partir de rúbriques que l'ajuden a prendre consciència d'allò que sap i del que encara necessita treballar.
- c) Avaluació sumativa, en què el docent valora la situació del grup classe i reflexiona sobre les mesures a prendre per millorar els aprenentatges de l'alumnat. És una activitat útil per a l'aprenentatge i la millora de la tasca docent.

L'escola va desenvolupar entre 2005 i 2010 un pla d'autonomia de centres, en què va assolir els objectius acordats amb el Departament d'Educació en termes de resultats educatius i consolidació de l'institut escola. Els resultats en competències bàsiques de 6è d'educació primària, entre 2010-2012, van ser dispersos. L'alumnat amb un nivell baix es va moure entre el 2 i 10% en matemàtiques, al voltant del 16% en català, entre el 12 i 20% en castellà i entre el 10 i el 26% en anglès. Els resultats de les competències

bàsiques a 4t d'ESO van estar per sobre de la mitjana d'aprovat de Catalunya i van mostrar un canvi sobre les del curs anterior: català, 86%; castellà, 81%; anglès, 80%; i matemàtiques, el 72%. L'equip docent confia que les successives promocions de 4t d'ESO mantinguin aquesta tendència de millora. Els resultats acadèmics, en termes de l'alumnat que promociona de curs a primària i a secundària o es gradua a l'ESO, se situen entre el 90 i el 95%.

## EVIDÈNCIES DE TREBALL A L'AULA

El resultat de les observacions de les visites a quatre aules de primària i quatre de secundària evidencien que en el treball sistemàtic de les àrees instrumentals es treballen habilitats i conceptes bàsics. El docent és qui dirigeix la sessió i el treball i els alumnes apliquen allò que estan treballant a activitats que han de completar. Sovint en aquestes tasques els nois i noies, a la pregunta de «què fan i per què», responen que fan l'activitat «perquè toca», «per l'examen», «perquè ho diu el mestre».

En canvi, en l'espai dels «entorns d'aprenentatge», projectes de treball cooperatiu i col·laboratiu de l'alumnat, es desenvolupen bàsicament coneixements previs i es posen en pràctica procediments de cerca d'informació, investigació, manipulació i aplicació de coneixements per tal de resoldre una situació real (per exemple: «Com arribar a final de més i no morir en l'intent»; o «Rescat a la muntanya»). S'hi realitza un treball interdisciplinari, en què l'alumne té un paper actiu, tant en el seu aprenentatge com en el d'organització de les tasques del grup. També adquireix un compromís en la tasca i en la col·laboració entre iguals —l'èxit depèn de tots i de totes—. En general, en aquest tipus de treball els alumnes coneixen quin és l'objectiu d'allò que estan fent, tenen clara la finalitat de l'aprenentatge i quin és el producte final que cal elaborar (per exemple, una presentació, un fulletó informatiu...). A la pregunta de «què fan i per què», responen: «Escriure una carta per a un jutjat per explicar un accident per després poder-ho compartir amb els companys i poder resoldre el cas que ens ha proposat el profe»; «Hem d'elaborar un fulletó per a qui vulgui visitar Montserrat». En els grups cooperatius que es formen per treballar en aquests entorns d'aprenentatge, els alumnes amb més dificultat tenen l'ajuda d'un company o companya (expert), que té per objectiu compartir i fer entendre les idees clau de la tasca i dels objectius que cal assolir.

En el procés de la presa de decisions per part de l'alumnat per a la gestió del projecte, el docent desenvolupa funcions de guia i d'acompanyant, planteja preguntes i reptes amb la finalitat que l'alumnat avanci i arribi a assolir els objectius marcats.

En tot el treball que es desenvolupa les TIC són presents a l'aula i s'utilitzen d'una manera «natural». El seu ús està enfocat a l'aprenentatge, a la resolució de situacions, cerca i tria d'informació per tal que l'alumnat les conegui, les utilitzi, les integri i ningú en resti exclòs.

A la reunió de l'anàlisi de les visites a les aules es va constatar que, en general, s'observa que transversalment l'alumnat participa en el seu procés d'aprenentatge i té un rol actiu a classe. L'activitat desenvolupada per l'alumnat a classe es caracteritzava pel paper actiu de l'alumnat en l'adquisició de coneixements i en la reflexió sobre el seu progrés i aprenentatges a través d'activitats que el feien pensar i treballar activament<sup>21</sup>.

## **DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DE LIDERATGE PER A L'APRENTATGE**

Els objectius del projecte educatiu de centre són globals i corresponen a aspectes estructurals i metodològics (no curriculars), ja que des del centre entenen que és a través de l'estructura i la metodologia que es pot arribar a fer un canvi de paradigma per poder aconseguir un aprenentatge que desenvolupi les competències.

Estructura i funcions del lideratge per a l'aprenentatge

Alguns aspectes rellevants de l'estructura organitzativa de l'escola són els següents:

- El director vetlla pel desenvolupament i coherència de l'aplicació del projecte educatiu de centre (PEC), impulsa el canvi, gestiona les expectatives i el conflicte. La seva visió és molt sòlida i es basa en la necessitat d'un canvi de paradigma organitzatiu i didàctic orientat a adquirir coneixements (competències), eines i

.....  
**21.** Nivells 2 i 3 de l'escala DOK: les activitats es caracteritzen per fer pensar i treballar l'alumnat, de manera que assoleixi un paper actiu tant pel que fa a l'adquisició de coneixements com a la reflexió sobre el seu progrés i propi aprenentatge. Webb, N. (2005). *Alignment, Depth of Knowledge & Change*. Florida Educational Research Association 50 th Annual Meeting. Miami, Florida (17 de novembre de 2005).

instruments que ajudin els nois i noies a resoldre situacions reals i a desenvolupar habilitats socials. La direcció participa en les reunions ordinàries de l'AMPA i hi aporta el lideratge pedagògic i fa que els pares i mares siguin partícips del desenvolupament del PEC.

- La coordinació per cicles disposa d'autonomia per dissenyar, coordinar i aplicar el PEC en el seu àmbit en coordinació amb els altres cicles. Els cicles tenen autonomia per portar a terme les decisions preses en claustre.
- El centre disposa d'una comissió de seguiment del Pla d'Autonomia del Centre (PAC<sup>22</sup>), que lidera i s'ocupa de fer el seguiment de les decisions pedagògiques que es prenen en qualsevol dels àmbits de treball (equip directiu, cicles, etapa, claustre) i fa per manera que la informació arribi a tothom. També cospa els punts forts i febles i proposa activitats de millora per al curs següent a tots els sectors. Quan el claustre decideix què es vol impulsar, la comissió de seguiment en planifica l'acció.
- Correspon al claustre decidir quina és la formació que necessiten els docents. Cada curs s'acostumen a treballar quatre aspectes en sis sessions fora de l'horari lectiu. L'escola denomina aquesta activitat *claustre pedagògic*. En general, es comparteixen experiències intracentre i a vegades es convida a ponents externs. El projecte pedagògic es va construir a través dels claustres pedagògics, en què es treballa a partir de la pràctica reflexiva amb tots els docents del centre des d'Infantil fins a l'ESO. La participació en projectes internacionals i l'intercanvi amb altres escoles també són importants fonts de coneixement per al desenvolupament del projecte educatiu de l'institut escola (PEC).
- Els valors del lideratge  **presents al projecte de centre**  i manifestats explícitament en diferents documents de l'escola i parcialment en algunes de les pràctiques d'aula visitades i en els diàlegs i discussions amb els professionals, es poden concretar en: professionalitat (iniciativa, assertivitat, empatia, capacitat d'anticipació per prendre decisions, de comunicació, per treballar en equip...), optimisme, saber escoltar i facilitar la participació, saber distribuir competències i responsabilitats.

.....

**22.** Els Plans d'Autonomia de Centre van ser una iniciativa del Departament d'Educació, que es van desplegar entre 2004 i 2011. Podeu trobar-ne informació en diverses pàgines del mateix Departament.

## **Avaluació, sostenibilitat del lideratge per a l'aprenentatge i passos previstos**

El professorat novell en el centre és acollit per la direcció i acompanyat per un professor experimentat durant el primer any. Segons la direcció es requereixen com a mínim dos cursos per adquirir la capacitat suficient i poder desenvolupar la tasca docent prevista en el projectiu educatiu amb solvència.

L'equip directiu considera important trobar el punt d'equilibri entre el ritme de la innovació i la capacitat del professorat per assimilar-la, desenvolupar-la i aplicar-la, tenint en compte la disponibilitat de temps per a aquestes tasques i les cultures pedagògiques dominants entre el professorat. Actualment el PEC s'aplica aproximadament en un 60% a primària i en un 40% a secundària.

En els propers deu anys es produirà un canvi generacional important en el professorat del centre, fet que comporta un repte important de sostenibilitat. La direcció considera que, per a la sostenibilitat del projecte en relació amb el professorat, és necessari:

- a) Estabilitat i implicació entre un 60 i 70% del claustre; amb menys d'un 40% hi ha poques possibilitats d'èxit.
- b) Temps per tenir clares la funció i les tasques per crear entorns d'aprenentatge.
- c) Capacitat per treballar en equip i evitar compartiments estancs i comportaments individuals desvinculats del conjunt.
- d) Domini dels recursos TIC.
- e) Domini de metodologies pedagògiques.
- f) Saber treballar i cooperar amb l'alumnat.
- g) Saber gestionar l'atenció a la diversitat de l'alumnat per aconseguir l'èxit de tothom.

El perfil del professorat i la seva estabilitat en el centre són elements clau per a l'èxit en termes d'aprenentatge de l'alumnat, atès que condicionen notablement el lideratge per a l'aprenentatge en un entorn d'innovació.

L'elaboració de plans i projectes de treball per a l'alumnat basats en situacions reals de la vida requereix per a l'escola molt de temps i comporta un gran repte: treball en equip, visió interdisciplinària, creativitat, domini de les TIC. L'elaboració d'una primera

versió d'un projecte d'una durada aproximada d'un mes i mig per a l'alumnat, a l'escola li representa una dedicació d'entre un i dos anys de treball d'un equip de professors, si es té en compte el temps disponible del professorat per a aquesta funció.

S'observa una certa discrepància interna sobre la metodologia emprada en les matèries instrumentals i l'àrea de coneixement, i la possibilitat d'anar fent una transició de les matèries instrumentals perquè puguin quedar incloses en els projectes de treball. Aquest és un punt que pot incidir sobre la sostenibilitat del projecte a mitjà termini. Tot i la col·laboració dels docents, la mobilitat del professorat no facilita la consolidació d'una línia d'innovació consensuada, especialment a la secundària on la mobilitat és més alta i l'experiència acumulada menor.

El PEC recull la visió d'un centre que està en construcció en passar de ser un centre d'educació infantil i primària a un centre 3-16. Es va reestructurant l'organització dels equips docents per afavorir el treball en equip, tenint en compte les tres etapes educatives. Hom procura que aquest fet esdevingui un punt fort a l'hora de compartir i desplegar el currículum i el desplegament de competències, de manera que es vagi superant la cultura d'especialitat del professorat en contraposició amb el vessant més polivalent dels mestres. L'equilibri a curt termini és incert, atès que es basa en el consens d'un claustre on una part significativa del professorat és inestable.

L'escola no avalua ni fa un seguiment del lideratge per a l'aprenentatge, en el sentit que no s'avalua en quina mesura cadascun dels agents o professionals de l'escola desenvolupa el rol acordat en el PEC i en la programació anual per l'assoliment dels aprenentatges per l'alumnat. Per tant, és difícil establir en quina mesura els aprenentatges de l'alumnat responen al lideratge desenvolupat pels diferents òrgans i agents. No es coneix amb prou rigor quins són els punts febles del lideratge, base per a l'aprenentatge i la millora, fet que pot condicionar el potencial de la innovació, l'assoliment dels objectius i la sostenibilitat del projecte educatiu.

## **CONCLUSIONS**

Com en tota institució i projecte, hi ha aspectes que suposen un repte per a la sostenibilitat, com ara les estructures de coordinació interna que haurien d'assegurar que els

acords arribin a tothom i es porten a terme en el dia a dia; la disponibilitat i esforç que suposa tirar endavant un projecte amb la inestabilitat del claustre; el temps necessari per reflexionar, analitzar les pràctiques educatives i alhora elaborar materials complexos que possibilitin el desenvolupament de competències en l'alumnat a partir de situacions reals. En la visita a les aules no es va poder observar si tot el professorat contextualitzava i motivava l'alumnat en el desenvolupament de les diferents metodologies.

L'efecte del lideratge sobre els processos i dinàmiques a l'Institut Escola Jacint Verdaguer es pot constatar en el fet que el clima de centre a tots els nivells és molt bo. La demanda de places d'alumnat és alta en el procés de preinscripció. Els resultats acadèmics obtinguts són bons comparativament amb altres centres semblants, i correctes pel nivell de complexitat de l'alumnat i els objectius de la UE 2020, tot i que, per l'equip directiu, les competències bàsiques en general són millorables.

A partir de l'observació de les classes, la documentació consultada, la reflexió i el debat es pot establir que el lideratge per a l'aprenentatge de mestres i professors presenta nivells desiguals, d'acord amb el PEC del centre. La direcció manifesta que ho coneix, però no disposa d'instruments d'avaluació per mesurar l'alineació amb el PEC i poder gestionar la millora.

D'altra banda, els projectes de treball dels alumnes responen a situacions contextualitzades i reals, en què el mateix alumnat participa en el seu procés d'aprenentatge: ha de prendre decisions i aplicar coneixements de manera interdisciplinària. En aquests projectes els alumnes saben què treballaran, a què hauran de donar resposta i al final han d'explicar el procés i elaborar una síntesi d'allò que han après. L'alumne té un rol actiu a classe (les activitats fan pensar i treballar de manera autònoma l'alumnat); però també hi ha evidències de molt poca participació en el disseny de l'aplicació de les metodologies, tot i que el PEC ho considera un element clau.

Hi ha present un lideratge de l'alumnat en relació amb l'aprenentatge; d'una banda, l'ajuda entre iguals dins el grup cooperatiu, el treball en equip; de l'altra, la figura de l'alumne expert que acompanya, guia, orienta i cerca recursos per tal que els alumnes que tenen més dificultats entenguin i puguin explicar els aspectes bàsics dels objectius que s'han d'assolir.



En aquest escenari es constaten importants amenaces externes que afecten negativament l'estabilitat del professorat, l'autonomia del centre per establir el perfil del professorat, la definició de llocs singulars i la participació en el procés de selecció. Els marges de millora interna més rellevants deriven de la falta d'avaluació del lideratge per a l'aprenentatge a tots els nivells, l'escassetat de participació del professorat *bottom-up* en el disseny del PEC, i de l'alumnat en la selecció i disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

El lideratge de la direcció parteix d'una visió molt clara sobre quin és el millor projecte educatiu per a l'escola. S'ha orientat, en primer lloc, a la recerca del consens i el compromís del professorat a través d'un procés de participació bàsicament *top-down*; i, en segon lloc, ha perseguit la complicitat de les famílies potenciant la comunicació. La direcció exerceix un lideratge estratègic de canvi de paradigma amb el suport de marcs teòrics d'ensenyament-aprenentatge (Bruner, Vigostky, Piaget), marca objectius estructurals i metodològics que impulsen la transformació en la concepció de l'ensenyament-aprenentatge.

L'institut escola Jacint Verdaguer mostra un lideratge per a l'aprenentatge centrat en un projecte que està en construcció per la mobilitat del professorat i el poc temps de funcionament de la secundària. Malgrat la inestabilitat del claustre, sembla haver-hi docents preparats i amb un alt nivell de compromís i implicació, sense els quals el manteniment de la innovació segurament no seria possible. La Comissió de seguiment és un pal de paller organitzatiu i de lideratge compartit, que disposa d'indicadors sobre el desenvolupament del projecte, identifica àmbits de millora i proposa línies de treball per a la millora. La innovació, que s'utilitza com a eina de millora contínua, amb reptes decennals ha estat el motor per a la millora del processos d'ensenyament-aprenentatge de l'escola des de 1979. Els claustres pedagògics són l'estructura organitzativa per a la formació interna. La gestió dels espais, els recursos (TIC, materials docents com les unitats didàctiques) i els horaris són coherents amb el projecte i facilitadors de la transformació de les pràctiques educatives.

El que podria ser el lema de l'Escola és prou explícit: «Formar persones per viure i conviure en el món que els ha tocat (viure)».

En síntesi, de l'experiència de l'Institut escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia es poden extreure tres d'idees clau:

1. El lideratge per a l'aprenentatge i la innovació són útils en termes de satisfacció de la comunitat educativa i d'èxit educatiu.
2. La millora contínua de l'aprenentatge de l'alumnat i la sostenibilitat del projecte educatiu requereix un lideratge de la direcció del projecte educatiu clar amb visió, autoavaluació crítica, que motiva, impulsa el canvi, gestiona les expectatives i el conflicte; un nivell i ritme d'innovació que l'escola pugui assimilar i aplicar amb èxit; un lideratge compartit com a eina per a potenciar la coresponsabilitat de l'aplicació del projecte educatiu; un lideratge distribuït que posi al servei del projecte educatiu el millor de tots els professionals, de la comunitat educativa i l'entorn; la participació de la comunitat escolar en el disseny i aplicació de les estratègies per a la millora, especialment del professorat i l'alumnat. Com a requisit per al desenvolupament d'un efectiu lideratge per a l'aprenentatge a tots els nivells; i finalment, una avaluació del lideratge per a l'aprenentatge a tots els nivells com a eina per aprendre i millorar l'aplicació del projecte educatiu.
3. El professorat és un element clau i, per tant, és imprescindible la seva suficiència, estabilitat i que els màxims responsables dels resultats educatius de l'escola puguin incidir en la definició del seu perfil i selecció. És la forma de consolidar un equip de professionals orientats a l'èxit educatiu de l'alumnat i una forma de no malbaratar recursos en processos innecessaris d'acollida, acompanyament i formació, sense obviar el cost més rellevant mesurat en termes de major fracàs escolar de l'alumnat.

## **9 L'institut Vilatzara (Vilassar de Mar)**

Begoña Gros i Josep Menéndez



## INTRODUCCIÓ

L'institut Vilatzara està ubicat a Vilassar de Mar, als afores de la localitat, en una zona de creixement urbanístic. L'institut està tocant paret per paret amb un col·legi públic d'educació infantil i primària. El Vilatzara és un dels dos instituts de la localitat. L'actual edifici va ser inaugurat al 1994 i destaca pel seu disseny innovador en la configuració d'espais, especialment per la transparència de les aules.

En l'actualitat imparteix ESO i Batxillerat, amb un alumnat que presenta la diversitat pròpia d'una població amb una presència d'immigració baixa i de nivells socioeconòmics mitjà i alt. Al centre hi ha pocs alumnes amb necessitats educatives especials.

El lideratge pedagògic de l'equip directiu s'evidencia en la seva forma de procedir, de manera més evident que el que reflecteix la documentació formal del projecte educatiu —si bé aquesta documentació també dóna testimoni del lideratge pedagògic. Està basat en conviccions educatives, més que en indicadors acadèmics i s'arrela en l'estil de l'equip directiu, que marca la manera de fer de la resta del professorat del centre.

L'estructura de govern de l'institut està organitzada al voltant d'un equip directiu, amb els components habituals, i amb el suport de quatre comissions (pedagògica, d'atenció a la diversitat, TIC i de convivència), més els departaments i seminaris didàctics. També destaquen els equips docents, que fan el seguiment de l'alumnat, de les relacions de grup i de la disciplina de cada nivell.

Els alumnes se senten acollits en un bon clima de centre i són capaços d'explicar i donar raons dels processos d'aprenentatge que segueixen i del sentit de les tasques que els encomanen els professors.

El repte de l'actual equip directiu és cercar la sostenibilitat i continuïtat del projecte educatiu que està liderant ja fa una vintena d'anys.

## **CONTEXT**

L'institut Vilatzara va començar a funcionar l'any 1994. Actualment té sis-cents cinquanta alumnes i un claustre d'uns cinquanta professors i professores. L'alumnat està estructurat en 22 grups, 17 de l'ESO i 5 de Batxillerat.

El centre es troba en un edifici singular dissenyat per l'arquitecte Manel Brullet Tenas i va obtenir un premi FAD d'arquitectura. Des de fora, sembla una fortalesa, però l'espai interior és ampli i amb porxos exteriors al voltant de dos patis independents. Hom va tenir en compte que Vilassar és una zona amb un bon clima i es va pensar d'aprofitar les relacions amb l'exterior mitjançant aules amb finestres obertes que donen a l'aire lliure. Les aules són visibles des del pati central i, d'una ullada, es poden veure les activitats que s'estan desenvolupant als diferents espais. L'equip directiu es mostra bastant satisfet de l'espai, encara que el fet que hi hagi tanta llum de vegades genera problemes a l'hora de visualitzar les pantalles dels ordinadors i les pissarres digitals. La composició de l'espai és important en la creació d'un clima de centre que afavoreixi la comunicació. Hi ha una gran visibilitat de la vida a les aules i la comunicació entre els espais és molt ràpida i fluida. El mobiliari de les aules també és molt flexible, ja que en totes hi ha taules individuals que permeten organitzar agrupacions diverses. El centre està equipat amb cable per a la connexió a Internet i totes les aules estan dotades d'ordinadors i pissarres digitals.

La documentació proporcionada pel centre recull les activitats i el funcionament general del centre. L'anàlisi dels elements singulars, relacionats amb el lideratge per a l'aprenentatge, sorgeixen fonamentalment a partir de la trobada amb l'equip docent i la visita al centre.

L'equip directiu considera que el centre és acollidor. Declaren ser un centre obert on tothom pot trobar el seu espai. El professorat comparteix la visió sobre l'educació: l'alumnat és el més important i s'ha d'assolir l'èxit de l'educació. Tenir èxit acadèmic no significa únicament tenir bons resultats en les qualificacions, sinó que es considera que l'èxit personal també és part de l'acadèmic. En aquest sentit, es destaca que un dels valors més importants és aprendre a ser autònom, tenir capacitat de decisió al llarg de la vida.

L'alumnat matriculat al centre respon a una mostra de població normalitzada en aquest entorn social. Hi ha alumnes de totes les tipologies pel que fa a procedència social, cultural, ètnica, religiosa i geogràfica. Un 8% de l'alumnat té necessitats educatives específiques i un 7% està en una situació socioeconòmica desfavorida. Un 15% d'alumnes són de nacionalitat estrangera.

Els resultats acadèmics del centre han millorat els darrers cinc anys. En l'actualitat es troben dins els paràmetres de la normalitat i per sobre de la mitjana de Catalunya. Per exemple, en les proves de 4t d'ESO sobre competències bàsiques, tots els resultats es situen en les franges mitjana-alta i alta. En el cas de les llengües (catalana i castellana i anglesa), les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO donen uns resultats de 78% i 72%; i en matemàtiques del 66%.

A segon i tercer d'ESO hi ha una major diversitat d'interessos i capacitats. Es procura fer seguiment a partir de segon d'ESO dels alumnes que mostren molt poc interès acadèmic per tal de buscar l'itinerari més adient als seus interessos. A quart d'ESO els interessos de l'alumnat són més clars i es fa un seguiment tutorial de l'alumnat per evitar decisions poc reflexives en la tria d'estudis postobligatoris.

## **EVIDÈNCIES DEL TREBALL A L'AULA**

La direcció del centre fa una distinció entre el treball que realitzen els diferents departaments en relació amb les assignatures específiques (matemàtiques, història, música, etc.) i els projectes transversals. Els projectes transversals són elements clau del currículum que es desenvolupen de forma coordinada en diferents assignatures i que tenen com a objectiu desenvolupar els aspectes més importants del centre, posant l'accent en la visió i els valors educatius.

Hi ha quatre aspectes comuns presents en el disseny dels projectes singulars de l'institut Vilatzara: la comunicació, l'aprenentatge de llengües estrangeres, el treball per projectes per impulsar la creativitat i autonomia i la integració de les TIC.

a) La comunicació. Des del 2004, l'equip directiu considera la comunicació com una competència important que cal desenvolupar en l'alumnat. Per aquesta raó, s'han dut a terme diferents accions per tal de millorar aspectes relacionats amb la comunicació oral i escrita de forma transversal en totes les àrees. Per exemple, en la majoria de les assignatures l'alumnat ha de preparar presentacions per a la resta dels companys del mateix curs o d'altres cursos i els companys valoren la qualitat de les intervencions.

També es va crear la matèria «comunicació i expressió», en què es fan servir totes les llengües que els alumnes estudien a l'institut. En aquestes matèries es fa també un ús intensiu i actiu del vídeo com a eina d'expressió i comunicació.

b) Aprenentatge de llengües estrangeres. El centre ofereix, des del 2007, un programa de llengües estrangeres amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge de les llengües estrangeres i s'hi fa una incidència especial en les competències comunicatives. S'utilitza l'anglès en contextos i àmbits diversos per afavorir-ne el domini. També s'imparteixen matèries optatives íntegrament en anglès, a segon i tercer d'ESO de Ciències Socials i Cultura Clàssica.

Les activitats transversals de la continuïtat del PELE<sup>23</sup> estan en fase de revisió, documentació i sistematització tant pel que fa a la metodologia, concreció d'activitats transversals que tinguin valor afegit docent, com l'ús de les estructures gramaticals estudiades a la classe d'anglès. S'ha creat una comissió mixta entre els departaments de Ciències Socials i d'Anglès, de manera que cada professor que imparteix la seva matèria en anglès està «acompanyat» per un professor/a d'anglès. L'estructura creada és la conseqüència de les idees sorgides de la comissió AICLE<sup>24</sup> dels tres últims cursos que han anat perfilant els mecanismes necessaris.

.....  
**23.** Pla Experimental de Llengües Estrangeres, avui evolucionat cap a PILE o Pla Integrat de Llengües Estrangeres. Vegeu-ne informació a <http://phobos.xtec.cat/pluriling/pele.html>

**24.** AICLE són les sigles d'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres. En anglès les sigles són CLIL: *Content Language Integrated Learning*. També trobareu informació a la pàgina esmentada: <http://phobos.xtec.cat/pluriling/pele.html>



El centre participa en el programa anomenat *Connecting Classrooms*<sup>25</sup>, un projecte internacional en el qual participen altres països de la UE (Bòsnia, Polònia, Escòcia), avalat pel British Council i amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament. Els objectius d'aquest projecte són generar un intercanvi entre l'alumnat dels diferents centres educatius per compartir experiències i propostes que els alumnes fan en relació amb la temàtica escollida. El tema genèric és la inclusió i la cohesió social.

c) Creativitat i autonomia: el treball per projectes. Els projectes són una eina que té com a objectiu dinamitzar la vida del centre. És una forma d'introduir estratègies noves de cara a assolir noves fites, millorar aspectes o bé consolidar bones pràctiques que s'han fet al centre de forma singular. L'objectiu principal és millorar la creativitat i la innovació, incloure l'esperit emprenedor i alhora cercar l'excel·lència i el talent de l'alumnat. Els projectes es treballen al segon cicle d'ESO i al batxillerat. Per exemple, durant aquest curs (2012-2013), s'ha creat un grup de treball interdisciplinari de professorat per a iniciar un grup de robòtica amb l'alumnat a 3r i 4t. Les activitats transversals o que estan en fase de pla pilot, com actualment passa amb la robòtica, passaran a formar part de les programacions de tots els cursos de Tecnologia el curs vinent. El projecte quedarà inclòs a Tecnologia i apareixerà dins de la programació curricular, de forma natural. Durant la fase pilot, hi ha una comissió de robòtica específica. Un cop superada la fase pilot, la proposta passarà a formar part del departament de Tecnologia. La documentació específica de cada projecte consisteix en un espai telemàtic compartit amb les entrades de planificació, seguiment i millora, actualitzable, modificable i visible per part de tothom que hi intervé.

A la planificació anual de cada departament didàctic els projectes queden recollits en les programacions en què es desenvolupa el currículum de l'àrea. No hi ha obligació de tenir un determinat percentatge d'activitats obertes o creatives, de manera que es deixa espai i llibertat perquè el professorat s'adapti de manera personal i d'acord al seu perfil a les idees innovadores.

El diàleg inter i intradepartamental és immediat, de manera que existeixen grups virtuals, en què tots els membres poden obrir fils de debat o propostes. L'existència de matèries

.....  
**25.** Vegeu-ne la pàgina web a: <http://schoolsonline.britishcouncil.org/programmes-and-funding/linking-programmes-worldwide/connecting-classrooms>

de projecte a 4t d'ESO i el treball de recerca ha creat cultura de compartir experiències i d'adoptar estratègies que han estat exitoses en determinats contextos. La implantació de l'Educat 2.0 (abans 1x1) ha possibilitat la implementació d'aquesta nova forma de treballar. La documentació específica consisteix en un document al *Google docs* o un full de càlcul compartit amb les entrades de planificació, seguiment i millora, actualitzable, modificable i visible per part de tothom que intervé. Val a dir que la comunicació al centre és molt fluida, ja que no solament l'espai ho fa fàcil, sinó que es disposa d'estructures virtuals consolidades de comunicació digital en què és possible formular qualsevol tipus d'iniciativa de forma oberta per a qualsevol dels seus membres. Aquest espai virtual actua de claustre didacticopedagògic virtual permanent.

El centre té arrelada la cultura d'innovació i de generar propostes d'activitats de millora. Les activitats innovadores del caire que siguin, impulsades per algun departament o equip docent, són compartides per tot el claustre, a qui es convida a col·laborar. Els responsables d'aquestes activitats presenten els resultats a final de curs. Sovint passen a formar part de la praxis docent de forma natural, en la mesura que han suposat valor afegit en el fet educatiu. En aquest moments, fruit de la reflexió i preocupació del departament de llengua castellana per la millora de la comprensió lectora de nivell alt de textos llargs, s'està elaborant una proposta de treball per encetar com a pla pilot pel curs 2013-2014. Totes les propostes que es fan són fruit de la valoració dels resultats i de la seva qualitat. Per tant, es fa una revisió sistemàtica de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO, tenint en compte els aspectes que el Departament d'Ensenyament destaca i aquells altres que, tot i que poden quedar diluïts per no ser considerats bàsics, responen a una mancança. Es busca la millora en el valor absolut, però també la qualitat de la millora. Les propostes es fan per donar resposta a una necessitat de millora en algun aspecte i es busca una manera diferent de fer pel que fa a les activitats i a la metodologia, des de la complicitat del professorat com també la de l'alumnat.

Un requisit important del treball per projectes és que tot projecte acaba amb un producte que ha de ser presentat dins i fora del centre. Normalment els projectes es presenten en fires escolars, concursos o exposicions. Per exemple, el darrer curs el centre Vilatzara ha participat en diverses convocatòries com els premis CIRIT, a Fem Matemàtiques, a l'Exporecerca —a la qual s'han presentat 8 alumnes— i en el Certamen Jóvenes Investigadores de Málaga.

d) Integració de les TIC. L'alumnat i el professorat del centre treballen amb eines TIC individuals i pròpies, utilitzen llibre digital i miniportàtil a l'aula des del curs 2010-2011, com a materials escolars habituals. Actualment al centre hi ha una utilització generalitzada de l'aula virtual Moodle integrada a la intranet del centre.

Les TIC tenen una doble utilització: com a eina metodològica en les activitats d'ensenyament-aprenentatge en totes les àrees de coneixement i com a recurs per a la gestió i comunicació en tots els àmbits de relació acadèmica. Es fa un ús generalitzat de la intranet del centre com una eina d'intercanvi de material entre la comunitat educativa, també com a mitjà de comunicació d'incidències a les famílies via missatge de mòbil i correu electrònic.

Pel que fa al treball a l'aula, les diverses observacions realitzades han trobat exemples molt variats d'agrupació (individual, en parelles, en grups de 3/4), depenent del tipus d'activitat realitzada per l'alumnat, tot facilitat per la configuració, ja esmentada, de taules individuals.

Una bona part del professorat és estable al centre i hi porta bastants anys, per això les pràctiques observades són variades, però tenen elements comuns relacionats amb els aspectes en què l'equip directiu ha posat un major èmfasi en els darrers anys. De manera consegüent s'observa clarament la importància dels aspectes comunicatius, l'aprenentatge de les llengües estrangeres, l'ús de les TIC i l'autonomia i creativitat.

En relació amb la comunicació, s'han observat diverses estratègies utilitzades en diferents assignatures i professorat. Per exemple, en una classe de física de 2n d'ESO, una alumna ha preparat una part del temari i fa una presentació a l'aula. Els companys tenen una rúbrica per avaluar la presentació que està realitzant. L'avaluació fa referència als aspectes del contingut, l'ordenació i comunicació del contingut, preparació o la claredat de l'exposició entre altres. La rúbrica permet fer una avaluació més participativa i l'alumnat explica que és una forma habitual per avaluar els companys. També la veu útil perquè així sap què ha de preparar i està orientat cap al que és important quan cadascú prepara les exposicions.

En una classe de ciències socials estan treballant sobre la publicitat. Han vist un vídeo sobre la publicitat realitzada per l'empresa McDonald's i estan discutint i analitzant de forma

conjunta el documental. Els alumnes expliquen que han de treballar en parelles, escollir un tema i fer un escrit en què s'analitzi la presència de la publicitat en l'àmbit seleccionat. Dos alumnes mostren que estan treballant sobre la publicitat en el futbol. Els agrada molt el futbol i volen fer un llistat de quines cases comercials patrocinen als equips i per què ho fan. En aquests cas, la professora facilita els continguts inicials d'aprenentatge i l'alumnat es mostra actiu en la selecció de la temàtica. Pot escollir també el format del producte final fent un escrit que es pot completar amb enllaços, vídeos i fotografies.

En relació amb l'aprenentatge de l'anglès, s'han observat dues aules diferents, però amb un estil semblant, ja que l'orientació és molt pràctica i focalitzada en l'aprenentatge de l'alumnat. En una aula de 1r d'ESO es realitza una classe de comunicació i expressió oral en anglès. L'alumnat hi participa de forma molt activa i dinàmica. El professor utilitza la pissarra digital i està connectat a una web de previsió del temps atmosfèric, l'alumnat suggereix ciutats i es compara l'estat del temps actual, les previsions. Tota la conversa es realitza en anglès. Alguns alumnes expliquen l'activitat que estan fent i afirmen que treballen per poder parlar bé en anglès i comunicar sobre temes «de la vida». A l'aula de 4t d'ESO, en una classe d'anglès els alumnes estan organitzats per grups de 3 i utilitzen els correctors d'Internet. La professora fa servir una estratègia d'aprenentatge basada en l'ús dels correctors que hi ha a Internet perquè sàpiguen quins criteris utilitzar i aprenen una eina que faran servir moltes vegades.

L'ús de les TIC, com ja s'ha assenyalat, és habitual i està totalment integrat en les diferents aules. La forma d'ús varia en funció de la metodologia del professorat de manera que s'observen també algunes formes més expositives d'ensenyament. Per exemple, la classe de música té una distribució de l'espai tradicional, l'alumnat davant del professor amb taules individuals. Tothom té l'ordinador davant i la professora està fent una explicació amb la pissarra digital que porta incorporada una audició. És una classe amb poca participació, molt expositiva. Els alumnes indiquen als observadors que estan aprenent coses sobre la música barroca i que les audicions les tenen a l'ordinador; un alumne afirma que l'aprèn per «aprovar», no té interès en aquesta música.

En una classe de 4t d'ESO els alumnes estan agrupats en taules de 2/3 per seguir les explicacions de la professora, que fa amb el suport d'una projecció digital. Els alumnes saben explicar què estan fent i estan convençuts que la presentació amb suport digital els ajuda.

En general, s'ha observat un alumnat amb autonomia. Tenien les idees molt clares i podien respondre sobre el que estaven fent i què estaven aprenent i comunicaven les idees molt espontàniament.

Les observacions a les aules donen una imatge interessant del centre: hi ha una combinació de metodologies expositives i metodologies participatives. La majoria dels recursos docents utilitzats són recursos digitals que es fan servir de forma diversa, en l'aula Moodle del centre, a través de recursos específics generats pel professorat i recursos oberts. L'alumnat utilitza la tecnologia integrada amb altres recursos tradicionals (llibretes, documents, algun llibre de text).

Encara que no es va veure en l'observació del dia de la visita, el coordinador pedagògic del centre explica que un dels trets característics de la pedagogia que pretén impulsar és el costum que els alumnes del centre expliquin als més joves com seran les activitats més emblemàtiques de cada curs, com poden ser els treballs de síntesi o els treballs de recerca; i també estimular els alumnes perquè ho expliquin fora del centre en activitats culturals i educatives de la localitat, del territori o de les que es promocionen al país. Considera que aquestes explicacions estimulen la competència oral, el compromís de l'alumne amb el que aprèn i faciliten la comunicació entre iguals.

La visió del centre es fa evident en el treball de les aules, més que no pas en la mateixa documentació. De fet, el centre és innovador, transparent i afavoreix l'aprenentatge autònom i creatiu. Segons afirma l'equip directiu, es prioritza el fet de crear un clima de treball adequat que permeti a tot el professorat, fins i tot a aquells en principi reticents o insegurs amb el projecte, integrar-se a la dinàmica del centre de forma natural, sense que sigui traumàtic. Per això el model que impulsa la direcció no rau a forçar el professorat en una pràctica comuna per a tothom, sinó a crear el clima i oferir els recursos —majoritàriament organitzatius— perquè cada professor, des del seu tarannà i forma personal de fer, pugui adaptar-se i fer seu aquest model, de la manera més natural i personal possible. Aquesta estratègia és difícil formalitzar-la en un document estàndard.

## **DESCRIPCIÓ DELS ELEMENTS DEL LIDERATGE PER A L'APRENTATGE**

El lideratge de l'aprenentatge del centre s'exerceix al voltant d'un grup de quatre persones i la directora del centre els dóna suport. Es tracta dels tres càrrecs tradicionals en un equip directiu més la professora que desenvolupa els projectes tecnològics. Una mostra de la voluntat de liderar d'una altra manera el projecte educatiu ho mostra el fet que la persona que ocupa el lloc del coordinador pedagògic té l'encàrrec central de coordinar els projectes transversals.

L'organització general del centre, segons consta en la memòria del curs, s'estructura en dos àmbits: els òrgans de govern i les comissions i coordinacions. L'aspecte més destacable és la configuració de quatre comissions (pedagògica, d'atenció a la diversitat, la de TIC i la de convivència) i dues coordinacions.

La comissió pedagògica ha quedat conformada per tot el claustre de professors, que tracta els temes que habitualment eren tractats per l'esmentada comissió. Ha estat la solució presa per afrontar la implantació complexa del projecte Educat 1x1 i per preparar les proves diagnòstiques de 2n i 4t d'ESO. La comissió de TIC se centra en el projecte d'implantació dels portàtils i, com s'ha explicat, la seva problemàtica ha fet que els temes quedessin integrats amb els de la comissió pedagògica. La comissió d'atenció a la diversitat té funcions de comissió social, ja que hi participen els serveis socials de les dues poblacions de procedència de l'alumnat. La comissió de convivència fa el seguiment de la convivència al centre des d'una perspectiva de la valoració dels fets i proposta de sancions.

Els dos àmbits de coordinació els constitueixen els departaments i seminaris didàctics, d'una banda, i els equips docents, de l'altra. Els departaments i seminaris didàctics es reuneixen setmanalment per fer el seguiment de les programacions, coordinació de professorat, preparació d'adaptacions curriculars i acompanyament del nou professorat. Els equips docents també es reuneixen setmanalment per fer el seguiment de l'alumnat, de les relacions de grup i de la disciplina, així com per tractar temes relacionats amb el treball de síntesi, l'assignació de matèries optatives i la coordinació d'activitats de tutoria.

Per la directora i el coordinador de projectes transversals, el que resulta més important és que el professorat se senti satisfet i valorat. Considera que no es pot forçar el profes-

sorat a seguir unes línies clarament dirigides perquè, si no n'està convençut, les coses no funcionen. Posen com a exemple algunes innovacions fetes els darrers tres cursos, com l'ús de les TIC i els projectes que impulsa la direcció, que s'han fet sense forçar el professorat, però donant-los oportunitats per a la formació i models a seguir. La direcció fa seus aquests projectes i no intervé d'una forma clara en els diferents departaments del centre que, d'altra banda, semblen força actius i amb iniciatives pròpies. Segons la seva concepció, la base del lideratge rau a aconseguir un bon clima de centre que promogui una determinada cultura de centre i que aquesta cultura impregni el model d'aprenentatge dels alumnes. Per exemple, la decisió que van prendre que els alumnes grans s'ocupin dels més joves, i que s'afavorís l'intercanvi entre classes de diferents nivells, ha estat una forma d'expressió d'aquest clima de centre i de la seva manera d'entendre l'aprenentatge.

La formulació de l'ideal educatiu del centre és aconseguir el millor de cada alumne. Segons aquest ideal, no es tracta de tenir només èxit acadèmic, sinó també d'aprendre a esdevenir persona, amb l'objectiu d'aprendre a ser autònom i tenir capacitat de decisió al llarg de la vida.

Aquest lideratge pedagògic s'arrela de manera profunda en el cap d'estudis. Ell expandeix el seu «humus» a través d'una manera de fer que contagia l'institut. Totes les seves observacions i plantejaments al moment de desenvolupar els projectes es basen en aquesta filosofia. El cap d'estudis promou que els alumnes surtin del centre, aprofitin qualsevol oportunitat d'intercanvi entre iguals, així com els recursos que diverses institucions posen al servei de les escoles. L'observació ha permès copsar si aquesta estratègia responia a un esquema preestablert i estava documentada al centre per a la seva sostenibilitat.

La síntesi de la concepció del centre s'expressa en la formulació de l'equip directiu del que és l'aprenentatge: «saber coses i resoldre problemes». Per això impulsa que les matèries tinguin una part de la seva metodologia basada en el treball per projectes. L'observació sembla comprovar que aquesta concepció arrela en el nucli de la direcció i en un cercle ampli del professorat, però la seva difusió a la resta del professorat no sembla garantida potser per manca de mecanismes de comunicació més sistemàtics.

Un exemple de l'anterior observació és que no hi ha un pla de formació del professorat. Només hi ha hagut iniciatives de formació generals en el cas de la implantació de l'Educat

1x1, que va suposar una formació intensiva al juliol anterior a l'inici de curs. També han fet formacions en mitjans audiovisuals o similars, però sense una planificació expressa o una orientació al professorat perquè es formi en les línies estratègiques del projecte educatiu del centre.

La directora considera que els elements estratègics per esdevenir un bon professor són el gust per la feina, les ganes de treballar i saber què vols obtenir. Per a ella, l'autonomia del professor rau en el fet que «estigui content, sempre que vagi a bon port». D'acord amb l'observació realitzada, l'acció pedagògica respon a una concepció implícita de projecte, que no està del tot formalitzada.

La mateixa directora expressa en diversos moments de la visita que la formalització de la seva concepció de lideratge i la concreció dels criteris de les decisions que pren l'equip directiu corren el perill de desvetllar alguns criteris, que no encaixen amb la cultura tradicional dominant en l'escola pública i que impedirien la seva pràctica.

Un exemple d'aquest tipus de lideratge és la diferenciació que l'equip directiu fa entre els projectes de cada departament i els projectes que considera propis, o sigui aquells que estan directament impulsats per la direcció. Els projectes impulsats per la direcció estan més incardinats en la dinàmica global del centre, mentre que els projectes que han nascut en els departaments són sovint menys visibles en la dinàmica global del centre.

La perspectiva que l'equip directiu té respecte a la seva relació amb l'entorn demostra algunes evidències de posicionaments. L'entorn és important per al centre en la mesura que suposa una font de recursos per als projectes que es decideixen des de dins del centre. Per exemple, si l'alumnat pot aprofitar l'entorn natural o la presència d'alguna personalitat del poble; o si en alguna localitat veïna hi ha alguna iniciativa que coincideix amb els interessos d'algun projecte. No hi ha visualització de l'entorn com un espai de relació en allò que pugui demanar ni tampoc que la comunitat educativa tingui un pes important en el projecte educatiu. La mirada vers les famílies respon a una concepció de separació d'àmbits i que cadascuna de les parts s'ocupi de les seves responsabilitats.

Una evidència d'aquesta perspectiva és que no consideren rellevant ni necessari que hi hagi una coordinació especial entre els centres educatius de Vilassar. L'equip directiu



no té percepció de les diferències entre el seu centre i l'altre IES de la localitat. Dos exemples d'això poden ser la diferència de criteris entre els dos instituts al moment de la decisió d'incorporar-se al projecte Educat 1x1. L'institut Vilatzara va decidir incorporar-s'hi i l'altre centre, no. Al principi, aquesta decisió va suposar una preferència de les famílies per l'altre institut. Per l'equip directiu, aquesta tendència no va suposar una gran preocupació. Com tampoc no ha suposat ara una especial atenció, la tendència actual de preferència de les famílies pel Vilatzara. El criteri per entrar en els projectes respon a criteris exclusivament centrats en els criteris de l'equip directiu. El segon exemple és la decisió respecte a la implantació de la jornada contínua. En aquests moments el Vilatzara no l'aplica, però la seva directora informa que sí que l'aprovaran a partir del curs vinent, «per no establir criteris diferents entre els dos instituts» de la localitat.

La presa de decisions s'estructura al voltant de l'estructura organitzativa tradicional d'un equip directiu d'un centre públic: una directora, una secretària i un cap d'estudis. El perfil dels tres membres d'aquest equip directiu afavoreixen la seva complementarietat, ja que hi ha una directora de forta personalitat, un cap d'estudis de marcat accent innovador i una secretària, descrita pels dos anteriors com una persona que dóna suport a la seva concepció i cultura de centre.

Aquesta configuració afavoreix la coincidència de criteris per prendre decisions estratègiques, com són aquelles que afecten l'àmbit de la gestió, per exemple la distribució de professorat per cursos i els horaris; o aquelles que són més directament pedagògiques, com són la decisió de quins projectes es duen a terme i la prioritització de recursos per desenvolupar-los, o la mateixa agrupació d'alumnes. L'equip directiu ha elaborat un complex sistema d'agrupació d'alumnes, tenint en compte una gran diversitat de factors, com són l'origen, el nivell acadèmic del seu expedient, la xarxa social de què disposa i alguna deficiència o situació particular que presenti. L'objectiu és que els grups estiguin equilibrats. Cada curs reagrupen els alumnes, encara que sempre mantenen el criteri d'edat.

Aquest criteri també l'apliquen en certa manera amb la distribució del professorat. La directora considera que hi ha dos perfils de docents. Un de caire academicista, que respon a un enfocament docent més tradicional; i un altre, més centrat en la promoció d'activitats dels alumnes. Creu que hi ha d'haver un equilibri, de manera que en el moment de fer els horaris intenta que els alumnes trobin ambdós models a cada curs.

Respecte a la manera d'impulsar les iniciatives del professorat, la seva descripció és que si un professor té una idea, cerca o demana els recursos a la direcció. Aquesta es reserva la selecció dels professors que l'han de desenvolupar, amb un criteri central que és la seva capacitat d'aportar transversalitat de continguts i amb la condició que sigui creatiu i metòdic. Li demanen que dissenyi els objectius competencials que han d'assolir els alumnes i que tingui en compte la sostenibilitat del projecte.

Una manera sintètica de resumir la proposta pedagògica és la fórmula que proposa l'equip directiu com a claus del seu èxit: *recerca i innovació + innovació i acolliment* com les claus del seu projecte educatiu. La significació d'aquesta fórmula arrela en el principi pedagògic d'oferir noves metodologies als alumnes per estimular el seu aprenentatge, en el context d'un centre que vol garantir una atmosfera educativa acollidora on l'alumne se senti bé per esforçar-se.

## **CONCLUSIONS**

La concepció de lideratge per a l'aprenentatge de l'equip directiu no està formalitzada en el vocabulari i ni d'acord amb els emmarcaments teòrics presents a la major part de la literatura europea sobre el lideratge als centres educatius. Al llarg de l'observació, s'ha sentit reiterades vegades un cert rebuig de l'equip directiu a l'ús del terme *lideratge*. Tanmateix, s'ha observat un clar lideratge personalitzat en la direcció del centre i el professorat responsable dels projectes transversals. Els projectes desenvolupats neixen i s'organitzen des dels departaments, dificultant la visibilització d'un lideratge pedagògic més distribuït. La direcció dóna una gran rellevància al clima i a la cultura general del centre i permet iniciatives personals en el cas que estiguin ben planificades i amb recursos per portar-les a la pràctica. En el moment que el professorat vol iniciar algun projecte innovador ha d'exposar-lo a la direcció i demostrar que és una acció que va més enllà de la seva aula i, per tant, té implicacions importants en el centre.

L'equip directiu exerceix un tipus de lideratge que utilitza criteris implícits. L'exemple més clar és la manera d'establir els horaris i la distribució del professorat. Els documents del centre tenen un marcat accent normatiu, sense explicitar la visió i valors del centre ni el seu model pedagògic. Aquest fet fa difícil la discussió entre el professorat i propicia una

manca de consciència del que és propi i diferent del centre respecte a altres, segurament per la manca d'explicitació i debat conjunt.

La potència de canvi que transmet el professorat contrasta amb un enfocament excessivament tècnic de l'equip directiu davant dels processos de canvi, més propis de la gestió que no pas del lideratge d'aquests processos. Les observacions a les aules donen una imatge molt més rica i dinàmica del centre que la documentació oficial i les explicacions del projecte educatiu de l'equip directiu.

Sembla molt rellevant la incorporació de les TIC. La gran majoria del professorat les utilitza amb normalitat i regularitat, i resulta una eina totalment integrada, encara que el plantejament de l'1x1 és molt tècnic, i no aprofundeix en el canvi cultural i de mètode que pot suposar.

El disseny del centre també és un element rellevant per impulsar una cultura comuna de canvi. L'estructura transparent de parets en forma de finestres dóna molta visibilitat i transparència i transmet la idea que l'aula no és un lloc tancat. Una demostració de la cultura del canvi i de transparència va ser que els observadors van entrar en les aules sense presentació prèvia. Professorat i alumnat semblaven acostumats a veure entrar i sortir de les aules a diverses persones.

Al centre s'expressa la voluntat que l'alumne sigui protagonista del seu aprenentatge i que comuniqui la seva experiència a altres. L'alumnat és capaç d'explicar el perquè del treball que fa i sembla tenir les idees molt clares. Els alumnes a les classes podien respondre sobre el que estaven fent i què estaven aprenent alhora que declaraven sentir-se ben tractats.



## **10** Conclusions

Màrius Martínez i Joan Badia



## **ACLARINT TERMES DE REFERÈNCIA I UNA NOVA ESTRATÈGIA D'ESTUDI COL·LABORATIU**

El projecte internacional d'entorns innovadors d'aprenentatge de l'OCDE (ILE) connecta amb una nova perspectiva per analitzar entorns educatius: el lideratge per a l'aprenentatge, que és el focus d'aquest estudi.

La literatura relacionada amb el constructe *Lideratge per a l'aprenentatge* és encara escassa. El grup de treball s'hi ha aproximat a partir d'aportacions diverses. A banda dels fonaments del projecte ILE<sup>26</sup> (OCDE, 2008 i 2010) que aporta les bases per a l'aprenentatge en entorns innovadors, s'ha emprat la documentació del nou projecte: MacBeath (2012, amb l'èmfasi en l'aprenentatge, les condicions per a l'aprenentatge, el diàleg, el lideratge compartit i la rendició de comptes), i també altres aportacions com les de Senge (1999), Spillane (2005 i 2006), Fullan (2002 i 2011), Hallinger (2011), Leithwood (2004), les revisions de Seashore (2010) realitzades per a la Wallace Foundation i finalment les aportacions de Salavert (2012).

A partir de les fonts anteriors, s'ha fet una delimitació del concepte d'aquest nou lideratge que crea les condicions per a l'aprenentatge, tant dels joves aprenents (rendiment acadèmic i desenvolupament personal), com dels adults (creixement professional i

.....  
**26.** OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. I OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.

enriquiment constant com a membres d'una comunitat professional). És, per tant, el lideratge que fa possible l'èxit educatiu i distingeix els centres com a organitzacions que aprenen. Un component essencial del lideratge per a l'aprenentatge es troba en les interrelacions complexes que constitueixen el substrat del centre i de l'aula com a organització viva i dinàmica que aprèn (Marsick, V.J. *et al.*, 2013). Aquestes interrelacions no són només comunicatives o de relació entre persones, sinó sistèmiques. Es poden aportar exemples en el canvi en el rendiment de l'alumnat causat per les expectatives per part del professorat, o el rigor acadèmic com a producte del treball col·laboratiu dels docents.

Com l'equip va poder copsar, el *lideratge per a l'aprenentatge* no s'esgota ni es circumscriu únicament en la figura de la direcció del centre. Un centre amb èxit en els aprenentatges és un centre on els alumnes es desenvolupen com a aprenents i també com a persones. I això passa quan els docents creen les condicions que donen a les aules caliu, respecte, motivació, curiositat intel·lectual i el suport que permeten el progrés de cada alumne individualment i també el progrés i creixement com a grup. El lideratge del professorat es demostra en la seva competència per crear aquestes condicions a l'aula. Però també per saber fomentar el lideratge dels alumnes, que es manifesta, entre d'altres aspectes, en bons hàbits d'estudi, motivació intrínseca per aprendre, creixent autonomia, vinculació i cohesió amb els altres i participació.

El lideratge per a l'aprenentatge es situa en contextos d'innovació (per tant, en contextos de canvi, de generació de valor afegit i de trencament de l'*statu quo*). Considerem que el lideratge per a l'aprenentatge resulta de la intersecció/sumatori entre lideratges (instructiu, organitzacional) i va més enllà. Aquest lideratge aprèn i genera aprenentatges, autonomia i apoderament (*empowerment*) en els aprenents i en la comunitat de manera continuada i sostenible. Es busca identificar les teories transferibles de la gestió del canvi, de les estratègies de lideratge distribuït, col·laboratiu, d'equip i les organitzacions que aprenen, les cadenes de generació de valor, que permetran «llegir» i interpretar la realitat (de l'aula al centre o del centre a l'aula, sense oblidar la relació amb l'entorn extern al centre).

Per identificar elements de lideratge per a l'aprenentatge als centres, en el present estudi s'ha desenvolupat una **metodologia d'estudi i anàlisi, no avaluativa, no judicadora**, orientada a identificar i descriure aquells elements congruents amb la teoria i l'aproximació



conceptual al lideratge per a l'aprenentatge, seguint el procés explicat en el capítol tres d'aquesta publicació, a partir de la **creació d'un grup d'experts de Catalunya** provinents de les etapes obligatòries del sistema educatiu (docents, directors, inspectors, caps de servei) i del món universitari (docents investigadors). Aquest grup ha funcionat com a equip de treball i d'estudi del lideratge per a l'aprenentatge a Catalunya. En primer lloc, ha definit un **marc referencial**, a partir del qual i a través de l'expertesa del mateix equip de treball, es va fer una **selecció intencional, exploratòria, de 6 centres** que mostraven indicis de lideratge per a l'aprenentatge a partir d'un conjunt de criteris consensuats; va organitzar i realitzar les **visites d'estudi als centres seleccionats**, a partir d'un protocol de contacte, visita i entrevista prèviament dissenyat; es van realitzar tres **seminaris amb responsables dels centres i tot l'equip d'estudi** a la FJB per presentar el projecte de cada centre i aprofundir en la visió de lideratge dels responsables de cada centre; i, finalment, s'han redactat els **sis estudis de cas** inclosos en aquest volum, amb l'anàlisi de les evidències de lideratge per a l'aprenentatge en relació amb els processos, resultats i altres efectes identificats.

## **FACTORS RELACIONATS AMB EL LIDERATGE PER A L'APRENTATGE**

D'aquest procés de treball es presenten a continuació els elements més rellevants que han estat identificats en relació amb l'objecte d'estudi. Cal dir que cada experiència ha mostrat aspectes singulars, com també que s'han identificat diferents estadis o nivells de desenvolupament dels projectes. Els impactes en els processos i els resultats educatius han estat igualment desiguals. Cal destacar que la tria de centres va ser intencional a partir dels criteris temptatius esmentats; en conseqüència, a causa de la novetat del tema i de la conseqüent absència d'antecedents, l'estudi era exploratori. Amb tot, també cal assenyalar que hi ha un conjunt d'elements congruents amb el marc teòric de referència, que són els que es presenten de manera resumida a continuació.

### **L'origen dels projectes**

En la major part dels projectes **s'identifica l'inici del canvi**: una fita, una situació o una presa de consciència de la necessitat de canvi. Els centres i projectes analitzats sorgeixen en un moment històric puntual i datable, que el mateix col·lectiu identifica. A

aquest moment de canvi s'hi arriba per «camins» diversos: una minva sostinguda en la matrícula, un canvi en les característiques de l'equip directiu i en l'encàrrec que se li fa, la consciència del deteriorament de la imatge de l'escola al barri, el progressiu descens dels resultats acadèmics de l'alumnat, el naixement d'un centre nou per divisió d'un d'anterior, en són exemples en els centres analitzats. Aquests processos porten a un punt de «ruptura» o canvi amb l'etapa anterior i, en conseqüència, de naixement d'una nova etapa del centre. En alguns casos qui ha propiciat el canvi ha estat la titularitat del centre —en ocasions l'administració educativa, en d'altres la titularitat privada— que ha col·locat al capdavant del centre una persona o un equip de persones que han assumit la responsabilitat de la transformació del centre en la línia de millorar l'aprenentatge de l'alumnat. En la majoria de casos, però, ha estat la mateixa dinàmica interna dels centres —forçada per circumstàncies externes o internes— la que ha afavorit una oportunitat en què un equip de persones han decidit donar un tomb al centre i reorientar-ne la missió creant un espai més adient per a l'aprenentatge —o almenys per a la millora de les condicions de l'aprenentatge. En tots els casos, però, es podria establir un «abans» i un «després» d'un moment donat en què un equip de persones —primer, reduït— pren la decisió de canviar el rumb del centre i comença formulant aquest canvi de rumb en un **projecte nou** i diferent del que hi havia fins en aquell moment. Aquest inici s'evidencia també en la necessitat de bastir un «relat» col·lectiu i compartit per totes les persones del centre, que permeti tenir una mateixa interpretació del passat i de l'evolució del centre que porta a compartir també la necessitat del canvi.

## **L'actitud dels i de les professionals**

En especial ens referim a l'actitud de la direcció —davant la realitat: la necessitat d'obertura al món i d'establir connexions i xarxes amb altres centres, professionals i agents educatius. La presa de consciència referenciada anteriorment es relaciona directament amb una determinada actitud mostrada per l'equip directiu a través d'afirmacions força coincidents en el conjunt de centres analitzats: per millorar cal obrir-se al món, relacionar-se i aprendre d'altres realitats que han assumit situacions difícils abans. La visita a centres o l'estudi d'experiències de referència, els viatges d'estudi a països amb sistemes educatius d'èxit o la participació en xarxes de centres són elements presents en totes les experiències analitzades i es justifiquen amb arguments relacionats amb una actitud de recerca, d'indagació, d'aprenentatge permanent i de socialització

d'aquests aprenentatges. Valguin com a exemples el fet que el director d'un dels centres va doctorar-se estudiant el sistema educatiu finlandès; o el fet que un altre centre es va aprofitar de la dinàmica de millora d'una xarxa de centres amb la mateixa titularitat (un pla estratègic de la xarxa de centres).

Un altre element actitudinal observat en la majoria dels casos és el **sentit d'«agència» enfront de la «cultura de la queixa»**: la major part de les explicacions dels equips directius es centren en la consciència que l'equip ha de ser el principal element de millora i que la responsabilitat en la solució dels problemes del centre és interna i col·lectiva. Majoritàriament es centren a fer una anàlisi de la realitat com a punt de partida per a iniciar la millora i no com a conclusió per a legitimar l'immobilisme o justificar —per causes alienes— la mala situació en què es troba el centre.

## Un projecte de centre

Tots els centres estudiats tenen formulat de manera explícita un projecte específic per al centre. Aquest document, sovint punt de referència, actua com a guia per a l'acció, amb la flexibilitat necessària per anar-lo adequant a les circumstàncies canviants de l'entorn. En tots els centres estudiats hi ha plena consciència que s'està implementant un projecte educatiu diferenciat, que ajuda a la millora contínua i que suposa un repte per a tota la comunitat educativa del centre. Es podria afirmar que no hi ha lideratge per a l'aprenentatge sense projecte, sense formular de manera explícita què es vol aconseguir per al centre que es lidera: per a les persones que en formen part. En alguns casos aquest projecte es concreta en un lema que aglutina la visió i la missió. El projecte es concreta de manera diversa en les diferents realitats estudiades. Així en alguns casos pren forma de pla estratègic per als propers anys (en l'horitzó 2020, per exemple) amb l'establiment d'objectius a mitjà i llarg termini i una concreció de les actuacions, recursos i terminis, així com d'indicadors per a retre comptes dels assoliments anuals. En d'altres es tracta del Projecte Educatiu del Centre, que és reformulat com a visió del que ha de ser el centre a mitjà i llarg termini. I en algun altre cas, el Projecte, si bé no és formalitzat com a document complet, els responsables del centre el relaten amb força precisió. Els projectes presenten focus diferents, i no en tots els casos esmenten clarament que s'orienten a l'optimització de l'aprenentatge —encara que aquest en sigui el seu resultat final—, si bé en aquells en què no és explícit, existeixen raons que ho matisen.

Per això en algun cas el projecte parteix de la necessitat d'incidir en les dinàmiques, les relacions i interaccions entre persones i col·lectius i la millora de la convivència i el tracte com a condició necessària per abordar un segon procés centrat en l'aprenentatge. En definitiva, per eliminar barreres que dificulten el progrés del centre i poder centrar-se en l'aprenentatge. En afortunada expressió d'un directiu d'un centre: *Fins ara hem fet una «evolució»; ara estem fent una «revolució».*

## **El paper de l'equip directiu**

En tots els casos el seu paper és central, si bé s'aprecien elements de lideratge distribuït —amb més o menys grau de directivitat per part de l'equip— i de lideratge col·laboratiu concretat en la participació del personal del mateix equip o en la creació d'equips de coordinació més amplis. En molts casos l'equip genera condicions perquè emergeixin lideratges en petits equips docents d'un cicle o vinculats a un projecte.

L'equip, en la major part dels casos, concep la seva tasca com a part d'un procés allargat en el temps, en el qual, en un termini limitat, haurà de ser rellevat per un nou equip que continuï i actualitzi l'encàrrec i el projecte. En tres dels casos s'ha pogut constatar que els anteriors equips directius segueixen al centre una vegada han deixat la seva responsabilitat directiva i han seguit donant suport al projecte des del rol de docent ordinari. En un cas, un exdirector romanien en l'equip directiu.

Trobar, implicar i formar el personal que farà el relleu és considerat una part de la tasca dels equips directius, que es concreta vinculant persones a la direcció de manera progressiva o impulsant, en les persones que s'incorporaran a les tasques directives, la formació —a un nivell universitari de postgrau o màster— en temes d'interès estratègic per a l'organització. És cert que no en tots els casos s'ha fet explícita aquesta consciència sobre la sostenibilitat i continuïtat del projecte. Però en aquells casos en què consta, s'han pres mesures per a la formació dels nous directius: delegació progressiva de responsabilitats, formació aprofundida per esdevenir directius, etc.

Els directius dels centres estudiats també han mostrat clarament una actitud d'obertura a nous aprenentatges i a noves oportunitats, així com una disposició a mostrar de manera transparent tota la feina que feien. En gairebé tots els casos, han valorat molt

positivament el fet de participar en aquest estudi com una oportunitat que s'afegeix de manera congruent al seu projecte institucional per seguir aprenent.

## **El lideratge dels docents**

Aquest lideratge es concreta en el canvi del seu rol a l'aula i també al si de l'organització. S'ha pogut observar en un número significatiu de visites als centres el seu paper de mediador i regulador de les dinàmiques i els aprenentatges, i no tant de docent tradicional transmissor de coneixements i continguts. També s'han identificat accions de lideratge al si d'equips de nivell, etapa o d'altres agrupacions d'alumnat i també en el marc de projectes transversals de centre.

Alguns docents han mostrat una elevada competència a generar oportunitats d'aprenentatge a l'aula fent funcionar els espais del centre (aules, laboratoris, tallers, passadissos) com a espais d'aprenentatge, que combinen l'obertura, la flexibilitat i l'autonomia en l'activitat i interaccions de l'alumne amb un elevat nivell d'exigència en relació amb els objectius i el sentit de l'activitat. S'ha pogut observar la interacció d'un o més docents amb un o més grups d'alumnes a partir de projectes coneguts i compartits per l'alumnat i el seu rol d'acompanyament del procés, de regulador de les interaccions i la comunicació i de suport i incentivació en la resolució de problemes, escoltant amb deteniment les demandes, formulant preguntes, donant indicacions i proposant situacions estimulants per a l'alumne amb la utilització de recursos i suports diversos.

Alguns dels docents que s'han observat en acció a les aules visitades han explicat la seva visió de lideratge del grup d'alumnes del qual senten que han de tenir cura, vetllar pel seu desenvolupament personal i procurar que cada un doni el màxim de si mateix. També han mostrat una visió de l'ensenyament que es converteix així en una contínua proposta d'oportunitats per aprendre i per millorar personalment, i d'ocasions per créixer i madurar, per avançar en el seu desenvolupament. També han manifestat la consciència d'estar també «aprenent dels seus alumnes» i, per tant, creixent.

Val la pena destacar el tractament de l'error que s'ha pogut observar en alguns centres. L'alumnat d'algunes aules ha manifestat la manca de por a equivocar-se en un marc d'aprenentatge. El professorat d'aquests alumnes ha incorporat l'error com a oportunitat

per a intensificar l'aprenentatge. Com deia un alumne en un altre centre: *«Tots ens equivoquem. També de vegades, el mestre»*.

En tots els casos estudiats hi ha una alta **preocupació constant pel desenvolupament professional del professorat**. Una preocupació que es tradueix en la recerca de fórmules de formació individuals i col·lectives properes a la gestió del coneixement, però també mobilitzant recursos interns i externs a favor de la millora de la qualitat de la docència, que ha de revertir en una millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

Per incidir en la millora i desenvolupament individual del professorat, cada final de curs l'equip directiu d'un dels centres de la mostra parla amb cada un dels professors a partir dels resultats d'una enquesta de satisfacció feta a les famílies i a l'alumnat. D'acord amb els resultats i la reflexió del mateix professor, se li demana quins punts de millora (en forma d'objectius) creu que hauria de fixar-se per al curs següent. Es busquen recursos de formació (o d'altres) per tal que el professor pugui assolir aquests objectius de millora que es proposa. Aquesta fórmula combina l'avaluació formativa, la reflexió sobre la pròpia pràctica i el suport al desenvolupament professional en un clima d'(auto) exigència i de millora contínua.

També cal destacar la preocupació per la formació i desenvolupament professional col·lectius, de la qual es poden reportar diverses fórmules, com és ara l'organització d'espais i moments per a reunir-se i aprendre plegats per part de tot el professorat: claustres de formació, formació interna liderada pels mateixos docents, generació d'equips per projectes, revisió vertical i horitzontal del currículum i també la recerca d'oportunitats externes per a la formació que després són compartides al centre.

Especial preocupació es mostra en alguns casos per la incorporació de nou professorat al centre (i al projecte). S'han trobat fórmules de mentoratge («professors assessors»), de dinàmiques especials en els departaments didàctics i d'altres, que permeten sumar el nou professorat al projecte en marxa i assegurar-ne la continuïtat. En el cas dels centres de titularitat privada, les fórmules passen també per la selecció del nou professorat a partir de requisits estratègics, que es preveuen que es necessitaran per al desenvolupament futur del projecte. En serien un bon exemple demanar una titulació superior a l'exigida legalment —licenciat per a l'educació primària— i coneixements d'anglès, en vistes a poder impartir classes en aquesta llengua utilitzant metodologies específiques (com el

cas del *Content and Language Integrated Learning, CLIL*; és a dir, continguts i llengua de manera integrada, per exemple).

## El lideratge de l'alumnat

Els centres estudiats miren de treure profit de la diversitat d'alumnat. Sigui quin sigui el nivell educatiu, la idea que l'alumne ha d'assumir el lideratge del seu aprenentatge, en primer lloc, i ha d'ajudar a l'aprenentatge col·lectiu aportant-hi els seus trets personals o aprenent habilitats i tècniques per a la participació col·lectiva és una característica força observada en els centres examinats que sovint es concreta en el treball en equip a partir de propostes basades en problemes, projectes o desafiaments o realitzar algun servei a la comunitat en equip. Generalment els equips d'alumnes, com també la seva agrupació, respon a criteris d'inclusió, heterogeneïtat i creixent autonomia. En algunes aules l'alumnat autogestiona de manera individual o en petits grups la tasca a desenvolupar i s'han observat dinàmiques de conducció de l'activitat per part del mateix alumne, com també dinàmiques col·laboratives.

Convé destacar dues preguntes que s'han formulat sistemàticament als alumnes en les visites a les aules dels centres observats: «**què estàs fent?**» i «**per a què i per què ho estàs fent?**». Aquesta estratègia ha estat adoptada per a copsar el grau de coneixement i consciència del sentit i objectius de l'activitat en curs per part d'alguns alumnes. El grup d'estudi va considerar que si l'èmfasi es posava en l'aprenentatge (MacBeath, 2012 i Salavert, 2012), calia preguntar de manera directa, però simple i ràpida, a l'alumnat sobre l'esmentat grau de consciència i coneixement del propi aprenentatge, de les estratègies emprades i fins i tot de la metacognició i també del seu sentit, utilitat i finalitat, de les raons d'aquella activitat i de la seva connexió amb l'assignatura, el curs, el mateix procés de desenvolupament i el context. És per això que es van emprar, de manera acordada en totes les visites, aquestes dues preguntes que cada parella de l'equip feia a totes les aules visitades.

Les respostes han mostrat realitats diferents d'aprenentatge, que van des de l'acció mecànica i reproductiva d'una consigna que s'aplica de manera automàtica i acrítica per part de l'alumne —«ho faig perquè ho ha dit el professor, perquè toca, perquè ara és l'hora que fem aquesta activitat»—, fins a respostes totalment contextualitzades

que demostren un procés d'aprenentatge amb sentit que és explicat amb entusiasme i convicció. L'equip era conscient que no sempre es pot assegurar una resposta que mostri un nivell de consciència elevat sobre l'activitat i el seu sentit, però l'estratègia d'indagació ha resultat eficaç per proporcionar informació valuosa.

Aquesta estratègia d'indagació ha estat validada també als seminaris de l'equip de treball realitzats amb els i les responsables dels centres a la Fundació Bofill, considerant que poden servir als equips docents i també als equips directius per a revisar les estratègies que, tant en el context de l'aula com en el context del centre educatiu, cal reforçar per tal d'incrementar la consciència col·lectiva vers els objectius educatius.

## **La participació de les famílies i de la comunitat**

És una fita aconseguida de manera desigual en els centres, però clarament identificada per part dels professionals que hi treballen com a quelcom situat en l'horitzó de la tasca a realitzar. Els centres estudiats mantenen una particular relació amb la comunitat educativa. En alguns centres s'han incorporat els pares i mares (i fins i tot avis) com a «experts» que fan explicacions de temes que coneixen a fons als nens i nenes del centre. O com a auxiliars de conversa per a l'aprenentatge de llengües estrangeres (particularment de l'anglès). La iniciativa en alguns casos ha nascut de les mateixes famílies. També, més enllà de la comunitat escolar, alguns centres han sabut mobilitzar recursos de la comunitat en un sentit ampli a partir d'enfortir i concretar relacions amb entitats i grups del barri, les accions d'aprenentatge-servei o la participació del centre en projectes comunitaris.

Aquestes experiències suposen el trencament del «monopoli» de l'ensenyament per part del mestre i ajuden l'alumnat a prendre consciència que les fonts de coneixement i d'aprenentatge són diverses: mestres, pares, mares, altres persones adultes de la comunitat o els mateixos companys, com també altres recursos disponibles a les xarxes.

## **L'èmfasi en l'aprenentatge suposa una relectura del currículum**

En un sentit ample, una relectura del currículum afecta els programes o continguts, però també el treball a l'aula, les metodologies, la incorporació de les TIC, els espais i



l'agrupació d'alumnes. Per afavorir l'aprenentatge, en un centre esmenten la necessitat de dedicar una part substantiva de treball preparatori del professorat a rellegir els programes i els continguts «oficials» per tal d'adequar-los a les necessitats i oportunitats del centre, i a desestimar tot allò accessori i sobrer. Val a dir que aquesta feina es concreta en una nova programació docent centrada en les competències i la dimensió instrumental dels aprenentatges.

En d'altres casos s'han redefinit les dinàmiques d'aula apropant l'activitat al treball per projectes, que conseqüentment han alterat les estratègies metodològiques que han passat a subordinar-se a les necessitats de cada fase del projecte. En alguns centres, la presència de les TIC a l'aula com a recurs habitual s'evidenciava quan alguns alumnes generaven continguts que, de manera autònoma, publicaven en un bloc de la classe. El treball amb Tecnologies de la Informació i la Comunicació es presenta de manera diversa en els diferents centres; però en molts esdevé un element «invisible» de treball a l'aula, en el sentit que està interioritzat i normalitzat, de manera que no és un element excepcional ni singular: el seu ús està naturalitzat. De tota manera, tots reconeixen el llarg camí que queda per aprofitar-ne totes les seves possibilitats. En diversos centres s'ha mantingut el treball iniciat en el projecte eduCAT 1x1 (un alumne, un ordinador) que va aturar-se per manca de finançament. El programa preveia dotar d'ordinador i de pissarra digital interactiva (PDI) els diferents nivells educatius, començant pels centres públics de secundària.

Seguint amb les TIC, s'ha pogut observar una preocupació en diversos centres per la millora contínua de la capacitat de comunicar el que s'aprenia per part del mateix alumnat. Així, en diferents escoles, els alumnes des dels primers cursos eren invitats a presentar de formes diverses (oralment, per escrit, dibuixant, mitjançant l'ordinador) allò que havien après, allò que havien investigat, allò que havien trobat a la xarxa o allò que han llegit, per potenciar d'aquesta manera tres competències: la de gestió de la informació i el coneixement, la comunicativa i la de lideratge.

En un altre cas es van comunicar dues classes diferents per tal que grups d'alumnes de dos nivells diferents —i per tant, d'edats diferents— poguessin treballar barrejats en un o altre espai en funció de les prioritats o necessitats del projecte en què participaven, ampliant la visió de desenvolupament de l'alumne i trencant les limitacions de la seva ubicació en funció de l'edat cronològica.

## **EFACTES IDENTIFICATS**

Els efectes no sempre han tingut a veure amb l'aprenentatge, ja que les situacions de partida que han generat projectes que podrien encaixar en el constructe del *lideratge per a l'aprenentatge* han estat molt diferents. Així, tot i buscar aquests efectes específics en els aprenentatges més formalitzats, s'han considerat també altres aprenentatges que són rellevants en un context escolar i de comunitat educativa, com són la millora de l'assistència al centre per part de l'alumnat, la convivència entre els diferents col·lectius i especialment les relacions amb l'alumnat i les famílies, com també el tracte d'aquests amb el professorat, la imatge pública del centre a la comunitat, la comunicació i el reconeixement de la tasca educativa, i també el rendiment acadèmic i el rendiment educatiu (expressats en forma de qualificacions, taxa de graduació, resultats en proves externes i continuïtat d'estudis postobligatoris).

En els centres estudiats la millora dels processos i dels resultats s'han pogut constatar de manera empírica a partir d'indicadors objectius facilitats per les direccions en les entrevistes. No tots els centres han assolit millores en tots els indicadors, però sí que tots els centres han aconseguit tendències de millora en almenys un dels que es recullen de manera sintètica a continuació:

- Ha baixat l'índex de conflictivitat, ha millorat la convivència i el clima escolar.
- S'ha reduït el nivell d'absentisme escolar.
- Han millorat els resultats en les proves de competències bàsiques establertes per l'Administració.
- Ha minvat l'abandonament prematur de l'alumnat que, en complir els 16 anys, abandonava els estudis sense acabar o acreditar l'ESO.
- S'ha incrementat el percentatge d'alumnes amb graduat escolar en finalitzar l'ensenyament obligatori.
- Ha augmentat la taxa de retenció d'alumnat que continua estudiant ensenyaments postobligatoris.

Finalment, pel que fa als **elements de seguiment, avaluació i sostenibilitat**, cal tornar a assenyalar les diferents realitats copsades. Alguns centres ja desenvolupen sistemes d'avaluació i rendició de comptes amb una periodicitat anual, basats en indicadors prèviament establerts. També han explicat que un dels mecanismes per desenvolupar millores ha estat l'avaluació participativa.

## **LA UTILITZACIÓ ESTRATÈGICA DE LA RECERCA PER A PROMOUR E EL LIDERATGE PER A L'APRENENTATGE I LA INNOVACIÓ: CONCLUSIONS CLAU**

L'estudi sobre el lideratge per a l'aprenentatge en sis centres educatius a Catalunya ha permès contrastar en la pràctica algunes de les idees que els diferents autors han suggerit en el pla teòric. Així, s'ha pogut comprovar com la visió sistèmica de la realitat del centre i l'eliminació de barreres que dificulten l'aprenentatge han generat condicions propícies per a aquest desenvolupament (Senge, 1999). També s'ha pogut evidenciar la importància del diàleg sobre els propòsits i la importància de destacar l'aprenentatge com la fita més important que tota organització educativa ha de perseguir (MacBeath, 2012) i la importància de concretar aquest èmfasi en un projecte i un lema que sigui construït, conegut i compartit per tota la comunitat (Salavert, 2012). Diferents aspectes relacionats amb el lideratge s'han posat també de manifest en l'experiència, com la importància de l'equip de direcció i el seu rol en la promoció de processos, però també en la generació de condicions per a l'emergència de la col·laboració i l'adhesió a un projecte compartit per part de docents i de la resta de la comunitat (Spillane, 2005; Fullan, 2002 i 2011; Hallinger, 2011).

El projecte ha mostrat llums, però també ombres en relació amb la presència de pràctiques de referència a centres que, al parer de l'equip d'experts, podien representar les dinàmiques abans sintetitzades. En algunes ocasions, s'ha pogut comprovar com el discurs estava força més desenvolupat que les pràctiques que l'haurien de concretar i avalar. També és cert que algunes pràctiques de referència, congruents amb els postulats teòrics, no estaven prou documentades.

L'estratègia desenvolupada a partir de la proposta de Salavert (2012) ha estat molt útil per a copsar elements d'aquest lideratge i ha permès dotar-se d'una metodologia simple i efectiva (economia de temps, baixa ingerència en la dinàmica del centre i caràcter exploratori no avaluatiu - judicatiu) que ha estat ben valorada tant per part de l'equip d'estudi, com per part dels responsables i membres dels centres educatius visitats.

Certament, tot i haver triat centres que *a priori* semblava que presentarien una situació considerada de referència, les visites i els estudis de casos han permès matisar aquesta visió apriorística i identificar diferents nivells de desenvolupament de moltes de les idees

recollides en les aportacions teòriques en les seves múltiples dimensions: formalització de projectes, distribució del lideratge, participació i diàleg amb la comunitat escolar, sistemes d'avaluació i seguiment o incidència en l'aprenentatge.

Aquests diferents nivells de desenvolupament es relacionen també amb diferents graus de sostenibilitat dels projectes estudiats, de manera que en alguns casos s'identifiquen situacions de saturació o d'excessiva dependència d'un nombre reduït de persones (la qual cosa podria posar en perill la continuïtat o sostenibilitat del projecte a mitjà o llarg termini, en opinió d'algun dels directius consultats).

Finalment, l'experiència ha pogut copsar la voluntat d'aprenentatge permanent que genera un entorn en el qual es comparteix el lideratge per a l'aprenentatge i que esdevé condició gairebé indispensable perquè sigui possible. La voluntat d'aprenentatge concretada a través de pràctiques de lideratge compartit per part d'un nombre elevat d'agents del centre constitueix un context per a la construcció de capacitat i alhora mostra un horitzó d'innovació i de recerca de gran interès per al sistema educatiu de Catalunya.

## Referències

Badia, J.; Martínez, M. (2012). *Protocol per a l'observació de contextos de lideratge per a l'aprenentatge*. Document d'us intern. Fundació Jaume Bofill.

Fullan, M. (2011). *Motion Leadership*. Corwin – Ontario Principals Council – School Improvement Network – American Association of School Administrators – NSDC.

Fullan, M. (2012). *The change leader*. Center for Development and Learning. [Disponible a: [http://www.cdl.org/resource-library/articles/change\\_ldr.php](http://www.cdl.org/resource-library/articles/change_ldr.php)]

Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*. Journal of Educational Administration (vol. 40, n. 2, pp. 125-142).

Hargreaves, A.; Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota – The Wallace Foundation.

MacBeath, J. (2005). *Leadership as distributed: a matter of practice*. School Leadership & Management: Formerly School Organisation (vol. 25, n. 4).

MacBeath, J. (2012). *Collaborate, innovate and lead. The future of the teaching profession*. Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Marsick, V. J. *et al.* (2013). Schools as learning communities. A Huang, R. *et al.* (eds.). Reshaping Learning. New Frontiers of Educational Research (pp. 71-88).

OCDE (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. París: OCDE.

OCDE (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París: OCDE.

Salavert, R. (2012). *Metodologia per a l'anàlisi de contextos d'aprenentatge escolars*. Document intern. Fundació Jaume Bofill.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Currency Doubleday.

Seashore, K. *et al.* (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final Report*. University of Minesota - The Wallace Foundation.

Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum (vol. 69, pp. 143-150).

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

En el marc del projecte Entorns Innovadors d'Aprenentatge de l'OCDE la Fundació Jaume Bofill ha impulsat un equip de treball a Catalunya per estudiar el lideratge que fa possible entorns d'aprenentatge innovadors a partir de l'anàlisi de centres amb experiències d'innovació i lideratge.

L'equip ha concretat el marc teòric del lideratge per a l'aprenentatge a partir d'aportacions de l'equip internacional de l'OCDE i de referents nacionals; ha desenvolupat una estratègia d'anàlisi col·laborativa no avaluadora ni judicadora, i ha desenvolupat sis estudis de camp en sis centres educatius. Aquest llibre és el resultat d'un any de treball que ha permès identificar pràctiques de lideratge en les esmentades sis escoles i instituts de Catalunya.

FUNDACIÓ  
*Fundació*  
**JAUME**  
*Jaume*  
**BOFILL**  
*Bofill*

