Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica

David Istance
Louise Stoll
Màrius Martínez
Joan Badia
Anna Jolonch

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Informes breus #46

Liderar per aprendre.
Del diàleg entre la recerca i la pràctica

David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica

David Istance
Louise Stoll
Anna Jolonch
Màrius Martínez
Joan Badia

Informes breus | 46 | Educació

Louise Stoll és investigadora, assessora independent i professora del Centre de Lideratge per a l'Aprenentatge de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres.

David Istance és analista sènior del Centre d'Investigació i Innovació Educativa (CERI) de l'OCDE. Dirigeix del projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» (ILE).

Anna Jolonch i Anglada és doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de París VIII i cap de recerca de la Fundació Jaume Bofill.

Joan Badia i Pujol és catedràtic de llengua i literatura catalanes a l'ensenyament secundari. Imparteix classes a la UVic, la UOC i la Fundació Universitària del Bages.

Màrius Martínez Muñoz és doctor i professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

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

Els *Informes Breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web *www.fbofill.cat*.

Primera edició: desembre 2013

© del capítol 1, David Istance i Louise Stoll; del capítol 2, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2013
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Editorial: Edicions Els Llums
Coordinació de continguts: Valtencir Maldonado Mendes
Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-15526-46-9
DL: B. 27054-2013
Impressió: Bookprint digital

Índex

Resum 9

Presentació 11

Pròleg de l'OCDE 15

1. Panorama general del lideratge per a l'aprenentatge en entorns innovadors d'aprenentatge 19
David Istance i Louise Stoll
Objectius i antecedents d'aquest informe 21
Ús d'anàlisis anteriors de l'OCDE 23
El «perquè» del lideratge per a l'aprenentatge 26
El «què» del lideratge per a l'aprenentatge 29
El «com» del lideratge per a l'aprenentatge 36
El «qui» del lideratge per a l'aprenentatge 51
L'«on» del lideratge per a l'aprenentatge 64
El «quan» del lideratge per a l'aprenentatge 68
Orientacions finals sobre el lideratge per a l'aprenentatge 70

2. Lideratge per a l'aprenentatge: una iniciativa de recerca i desenvolupament a Catalunya 79
Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
Internacionalitzar la innovació educativa a Catalunya 81
Lideratge per a l'aprenentatge: estudi de recerca 91

Annex: Índex de l'informe original *Leadership for 21st century learning* (OECD, 2013) 109

Resum

Com situar l'aprenentatge en l'eix central de les escoles, dels entorns d'aprenentatge i de l'agenda de tots els líders de l'educació? Quin és el paper del lideratge en la innovació i el canvi educatius? Per què hem de centrar-nos a proporcionar lideratge per a l'aprenentatge? Per què és important?

El projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» de l'OCDE ha demostrat tenir una gran influència a escala internacional en comptar amb la implicació de nombrosos sistemes educatius, i té com a objecte d'estudi des de les bases de la naturalesa de l'aprenentatge fins a estratègies per a la innovació a les escoles i els diferents sistemes educatius.

La importància del lideratge entès com a «lideratge per a l'aprenentatge» rau en el fet que marca la direcció per a l'aprenentatge, en organitzacions que són cada cop més complexes. I ho fa a través del disseny i l'estratègia, i de posar en pràctica els objectius i els resultats de l'aprenentatge del segle XXI.

Presentació

Us presentem un Informe Breu on es recullen les idees principals d'un altre informe més extens publicat per l'OCDE i la Fundació Jaume Bofill sobre lideratge per a l'aprenentatge (*Leadership for 21st century learning*, OCDE, 2013) i que es presenta en primícia en el Congrés Internacional de Lideratge per a l'Aprenentatge el desembre de 2013 a Barcelona.

Aquest informe es fa en el marc de la col·laboració de la Fundació Jaume Bofill amb el projecte Entorns Innovadors d'Aprenentatge (*Innovative Learning Environments*, OCDE, 2013). Treballar amb l'OCDE ens ha permès ampliar perspectives, compartir altres mirades i enriquir el debat en el context català. L'informe que teniu a les mans recull el fruit del treball d'experts, de seminaris i de recerca tant en l'àmbit local com internacional per tal de presentar una sèrie de reflexions sobre el lideratge per a l'aprenentatge i debatre els temes clau que en sorgeixen.

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.

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 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.

En definitiva, el lideratge per a l'aprenentatge contribueix activament al disseny, la implementació i la sostenibilitat d'entorns d'aprenentatge sòlids i innovadors. Es duu a terme a través d'activitats i relacions distribuïdes i connectades. Va més enllà dels participants formals per incloure-hi altres socis diferents i es pot exercir des de nivells diversos dins del sistema global d'aprenentatge.

Un grup d'experts internacionals ha treballat intensament i ha fet possible el que aquí presentem. El primer capítol de David Istance i Louise Stoll situa el panorama general del lideratge per l'aprenentatge a nivell internacional i recull les principals aportacions de l'informe de l'OCDE. El segon capítol d'Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia es centra en l'experiència i l'estudi del cas català. Agraïm la feina feta a Màrius Martínez, Joan Badia i Roser Salavert, i a la resta d'autores i autors de cada capítol de l'informe català publicat a la col·lecció Polítiques de la Fundació Jaume Bofill sota el títol «Lideratge per a l'aprenentatge. Estudi de cas a Catalunya». La recerca del cas català no hagués estat possible sense la disponibilitat dels sis centres que han estat objecte d'estudi i a qui agraïm molt especialment la seva contribució.

Finalment, agraïm especialment a David Istance i Mariana Salgado la col·laboració d'aquests dos anys amb la Fundació Jaume Bofill. Ha estat un privilegi l'aprenentatge que hem fet al seu costat.

Pròleg de l'OCDE

Estem especialment agraïts a la Fundació Jaume Bofill, que tan generosament ha donat suport al treball del projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» (ILE, per les seves sigles en anglès) sobre el lideratge per a l'aprenentatge. La Fundació ha ofert de manera altruista els recursos que han permès dur a terme l'estudi internacional, i ha proporcionat les instal·lacions i organitzat la participació local en dos esdeveniments a Barcelona: el primer, un seminari internacional que es va celebrar el novembre de 2012, basat en una versió preliminar de l'estudi; el segon, una conferència internacional que se celebra el desembre de 2013 basada en l'informe final. En particular, volem expressar el nostre agraïment a Ismael Palacín, Anna Jolonch i Valtencir Mendes, que són el director, la cap de recerca i el coordinador de projectes internacionals de la Fundació, respectivament.

Volem manifestar el nostre agraïment a tots els qui han contribuït amb capítols concrets a aquest volum: Joan Badia, Clive Dimmock, Anna Jolonch, Dennis Kwek, John MacBeath, Màrius Martínez, James Spillane i Yancy Toh; i també als qui han col·laborat amb «exemples internacionals» per al capítol 5: Lone Lønne Christiansen, Judy Halbert, Linda Kaser, Susanne Owen, Roser Salavert, Per Tronsmo, Dorit Tubin i Tanja Westfall-Greiter. Donem les gràcies així mateix als qui han contribuït a les reflexions durant les reunions i els seminaris preparatoris a banda dels que ja hem esmentat: en particular, a Simon Breakspear i Anne Sliwka, a banda dels participants del seminari del novembre de 2012. Dediquem un agraïment especial a Louise Stoll per la seva contribució constant i la seva tasca amb la Secretaria a l'hora de delimitar els temes principals i el format per al capítol «Panorama general», en la redacció del qual també va participar.

1 Panorama general del lideratge per a l'aprenentatge en entorns innovadors d'aprenentatge

David Istance i Louise Stoll

Objectius i antecedents d'aquest informe

El lideratge per a l'aprenentatge és un dels temes centrals d'un estudi més ampli sobre entorns innovadors d'aprenentatge i ocupa un lloc destacat en el marc desenvolupat en l'anterior volum de l'ILE, recentment publicat (OECD, 2013). La importància del lideratge radica en el fet que marca quina direcció ha de seguir l'aprenentatge dins d'unes organitzacions cada vegada més complexes, i vol aconseguir traduir-ho en dissenys i estratègies. Aquesta importància indicava que seria molt valuós examinar aquesta qüestió més de prop, a través d'anàlisis i exemples, i així és com va néixer aquest volum. Aquest estudi també és clau per un altre motiu: el lideratge per a l'aprenentatge estén un pont natural entre l'anàlisi de casos individuals —la segona línia de treball de l'ILE— i l'enfocament més ampli present al projecte «Implementation and Change» —'La implementació i el canvi', que és la tercera línia de treball de l'ILE—.

No és la primera vegada que l'OCDE analitza el lideratge. De fet, en l'apartat següent es resumeixen els estudis que es van realitzar sobre aquest tema durant els anys 2008 i 2009 i que van identificar la importància d'establir un vincle molt estret entre lideratge i aprenentatge. En part, aquest informe agafa el relleu d'aquest plantejament cinc anys després i aprofundeix en la comprensió del que significa atorgar tant d'èmfasi al desenvolupament i la promoció del lideratge. Atès que sorgeix del projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge», el seu punt de partida són els ecosistemes d'aprenentatge i ensenyament de nivell «micro», dels quals es passa a un enfocament «meso» sobre les xarxes i les comunitats de pràctica, per arribar a un

nivell «macro» de sistemes i polítiques. Això implica abordar els tipus de lideratge que puguin crear, desenvolupar i sostenir entorns innovadors d'aprenentatge i que no necessàriament han d'estar situats en els entorns tradicionals de les escoles o les aules. El debat educatiu admet sense problemes que una gran part de l'aprenentatge dels joves d'avui dia té lloc fora de les aules formals, i que les xarxes i les comunitats de pràctica són fonamentals per als sistemes d'aprenentatge. No obstant això, el debat sobre el lideratge continua encara dominat en gran part per l'esfera, relativament tancada, de l'educació formal. Aquest informe serveix per començar a obrir horitzons i explorar què significa el lideratge en entorns complexos que barregen diferents participants, escenaris i estils.

La denominació *lideratge per a l'aprenentatge* no és d'ús comú. El projecte 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.

Amb la voluntat de reprendre el fil interromput al projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» (*Innovative Learning Environments*; OECD, 2013), presentem una sèrie de reflexions sobre el lideratge per a l'aprenentatge i debatem els temes clau que en sorgeixen. Per tal de comprendre el que expliquen els diversos capítols, hem adoptat la proposta de preguntes que en anglès es coneix com «5W + 1H» i que aquí posem en aquest ordre: «PQCQOQ» (Per què? Què? Com? Qui? On? Quan?). MacBeath (capítol 3) el descriu com «un marc simple, però molt productiu». Hem adaptat aquest marc per tal d'exposar les diferents dimensions del lideratge per a l'aprenentatge tal com es presenten i tracten en aquest informe i hem aplegat tots els punts de vista expressats en els diferents capítols en un únic panorama general. Les preguntes de la proposta «PQCQQO», tot i que són útils per desentranyar aquestes diferents dimensions, també són força interdependents i és per això que cal analitzar-les en conjunt. Al final de cada capítol recopilem una sèrie de punts de síntesi més generals. Malgrat tot, som molt conscients de l'advertiment de James Spillane (capítol

2) segons el qual cal evitar emetre mantres simplistes: aquests punts de síntesi no pretenen ser la «recepta que sempre funciona».

Ús d'anàlisis anteriors de l'OCDE

Aquest informe es basa en les revelacions aportades per treballs anteriors de l'OCDE, que en part són complementaris, però en part donen una perspectiva diferent. A part de l'ILE, l'OCDE va emprendre un destacat estudi sobre lideratge escolar en el seu document *Improving School Leadership* ('Millora del lideratge escolar'; OECD, 2008a, 2008b), que examinava polítiques i pràctiques per aconseguir un marc inclusiu i unes recomanacions polítiques, i que duia a terme revisions específiques i estudis de casos sobre un concepte més ampli, el de *lideratge del sistema*. L'informe TALIS (Enquesta Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge, per les seves sigles en anglès) tracta la qüestió del lideratge, a més d'aspectes diversos de la formació, les pràctiques, les creences i l'avaluació del professorat. Els resultats d'aquest informe que s'han publicat fins a la data es basen en l'enquesta de 2008 (OECD, 2009).

Millora del lideratge escolar

El marc de quatre vies dissenyat per ajudar a l'elaboració de polítiques (OECD, 2008a) reconeix, especialment en la primera categoria, la importància del lideratge a l'hora d'abordar l'aprenentatge:

a) *Redefinició de responsabilitats en el lideratge escolar*, sobretot en termes de millora de l'aprenentatge dels estudiants, però que també advoca per una major autonomia com a part d'aquesta redefinició i per la creació de marcs més amplis pel que fa a polítiques i pràctiques.
b) *Distribució del lideratge escolar*, que argumenta a favor de la promoció i el suport a una major distribució del lideratge, més enllà dels directors d'escola, i també a favor d'ajudar els consells escolars en l'execució de les seves tasques.
c) *Desenvolupament d'habilitats per aconseguir un lideratge escolar eficaç*, que exposa la necessitat de tractar el desenvolupament del lideratge com un procés

continu i de fomentar la coherència de l'oferta de les diferents institucions i un ventall adequat de formació eficaç.

d) *Promoció del lideratge escolar com una professió atractiva*, en termes de contractació, remuneració, organització professional i oportunitats professionals.

En els estudis de casos de 2008 s'analitzaven estratègies i avenços prometedors en cinc sistemes: Austràlia (Victòria), Àustria, Bèlgica (Flandes), Anglaterra i Finlàndia. S'hi incloïen les diverses estratègies i mecanismes necessaris per millorar el lideratge en aquests sistemes, però també se centraven en iniciatives o organismes concrets com ara l'Acadèmia de Lideratge, a Àustria, o el Col·legi Nacional per al Lideratge Escolar i el Consorci d'Escoles i Acadèmies Especialitzades (SSAT, per les seves sigles en anglès), a Anglaterra. A banda de les revisions i els estudis de casos, també es van aportar els informes de recomanacions sobre aquest tema de dos experts destacats: Richard Elmore i David Hopkins.

Richard Elmore explora en el seu document (Elmore, 2008) la relació entre el lideratge i l'obligació de retre comptes, i posa l'accent en el concepte de *lideratge com a pràctica de la millora* (que troba ressò en el capítol 2 d'aquest volum, de James Spillane). Elmore argumenta que la pràctica de la millora requereix estratègies que permetin desenvolupar i desplegar els coneixements i les habilitats a les escoles, de manera que en resulti una gran capacitat de resposta davant de les pressions externes i una profunda «obligació de retre comptes internament», en forma de coherència respecte de les normes, els valors, les expectatives i els processos del treball. Massa pressions en l'obligació de retre comptes, per contra, condueixen a una manca d'inversió en coneixements i habilitats i a un excés d'inversió en les proves i els controls reglamentaris. El cicle formatiu creat a l'informe *Innovative Learning Environments* (OECD, 2013) entorn de l'aprenentatge per al lideratge, l'aprenentatge professional, el coneixement i l'avaluació de l'aprenentatge assolit, la retroalimentació i el redisseny posterior s'ajusta molt de prop al desenvolupament de capacitats i a l'obligació de retre comptes que exposa Elmore. A més, l'autor sosté que «a mesura que avança la millora, es produeix un efecte de refracció en el lideratge». En les primeres etapes de la millora, les organitzacions depenen en gran mesura de les definicions de lideratge basades en els càrrecs, però, una vegada s'ha produït la millora, aquestes definicions esdevenen inadequades i les pràctiques de lideratge es compliquen progressivament segons s'hi incorporen l'energia i el compromís dels membres de l'organització.

David Hopkins (Hopkins, 2008) se centra particularment en «el lideratge del sistema», referint-s'hi no a la manera com els sistemes es dirigeixen des de dalt pels capitosts i altres persones que ocupen llocs d'autoritat formal a la cúspide de les piràmides burocràtiques, sinó a la manera com els líders escolars poden arribar a exercir una influència més sistèmica, més enllà de les seves pròpies escoles, i com això ajuda a potenciar una millora de tot el sistema. El lideratge del sistema requereix un «treball d'adaptació», és a dir, solucionar els problemes amb mesures que estan al marge de les formes d'actuació actuals (que no tenen a veure amb la gestió necessària per fer front a problemes tècnics per als quals ja existeixen coneixements previs). Per tant, Hopkins ja estableix una relació directa entre la naturalesa del lideratge i la innovació, que està en línia amb l'enfocament que oferim en aquest volum.

Conclusions de l'enquesta TALIS

La principal publicació de la primera enquesta TALIS (OECD, 2009) —els resultats de la pròxima enquesta es publicaran el 2014— dedica un capítol al lideratge. El TALIS 2008 va examinar cinc aspectes del «comportament directiu»: gestió dels objectius escolars, accions per millorar l'ensenyament, supervisió directa del personal, obligació de retre comptes a actors interns i externs, i gestió de normes i procediments. Aquests aspectes es van reduir a dos «estils de lideratge»: pedagògic i administratiu.

La majoria dels països enquestats estaven per sobre de la mitjana internacional en els indicadors de lideratge, tant administratiu com pedagògic (Bulgària, Turquia, Brasil, Mèxic, Itàlia i Hongria), o bé per sota de la mitjana internacional en ambdós indicadors (Àustria, Lituània, Corea, Bèlgica flamenca, Espanya, Austràlia, Estònia, Islàndia i Dinamarca). Pocs països van obtenir resultats alts en l'indicador de lideratge pedagògic de TALIS però baixos en lideratge administratiu (Malta i Polònia), o a l'inrevés (Malàisia, Irlanda i Noruega; aquest darrer es tracta en el capítol 5 d'aquest volum). Diversos països estaven en el límit d'una o altra dimensió (Eslovènia, Eslovàquia i Portugal). Ja sigui a causa de la manca de sensibilitat dels indicadors o com a reflex més general d'una falta de repercussió dels estils de lideratge, el cas és que pràcticament no es va trobar cap associació clara entre aquestes orientacions vers el lideratge i una sèrie d'indicadors sobre creences dels docents, pràctiques d'ensenyament i ambient a l'aula.

Si bé aquestes conclusions poden indicar, d'una manera molt àmplia, que es tractava de tradicions i enfocaments nacionals diferents, cal aprofundir més en la naturalesa del lideratge, especialment el lideratge per a l'aprenentatge, per tal de poder obtenir-ne una visió més profunda.

El «perquè» del lideratge per a l'aprenentatge

Per què és important el lideratge per a l'aprenentatge i quin és el seu interès? Una primera raó és 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 esdevenen 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-lo i en trobar-ne els defectes.

Això significa també estar interessats en la pràctica del lideratge en tant que influeix en l'aprenentatge, no en totes les tasques que les persones que ocupen llocs formals de lideratge porten a terme en el marc de la seva competència. El nostre interès se centra en el «lideratge» com a tal, no en allò que facin els anomenats «líders». Aquest lideratge inclou altres persones que no són les que ocupen els llocs formals (vegeu l'apartat «El "qui" del lideratge per a l'aprenentatge»), atès que cal distribuir el lideratge per tal que sigui eficaç. Tanmateix, això no exclou un interès en la gestió quan aquesta consisteix a assegurar el manteniment i la sostenibilitat de les indicacions que reivindica el lideratge per a l'aprenentatge (James Spillane destaca aquest punt en el capítol 2 introductori i el reprèn en l'apartat següent).

Una segona raó és que si es posa l'accent en l'aprenentatge com a part integral del lideratge és pel fet que l'aprenentatge és l'activitat principal de l'educació. Per tant, aquesta és la forma i l'assumpte primordial del lideratge (del lideratge centrat en la creació i el manteniment d'entorns que afavoreixin un bon aprenentatge). No obstant això, no es tracta d'un aprenentatge qualsevol. Per aquest motiu, el lideratge per a l'aprenentatge ha de prestar atenció a la naturalesa de l'aprenentatge a l'hora

de crear les condicions necessàries perquè es doni «un aprenentatge profund», en contraposició amb un aprenentatge instrumental o tàctic (MacBeath, capítol 3). Es tracta d'aprendre per tal de poder desenvolupar els anomenats continguts i competències del segle XXI, essencials per al tractament i la metodologia exposats per Clive Dimmock, Dennis Kwek i Yancy Toh en el capítol 4.

Aquestes dues raons fonamentals de la importància del lideratge per a l'aprenentatge ens condueixen a la tercera, que és que **la innovació és important per establir noves vies i dissenyar entorns d'aprenentatge**, segons es tracta al document *Innovative Learning Environments*. La innovació és un element clau de l'agenda contemporània i el lideratge és necessari per impulsar-la i mantenir-la. Judy Halbert i Linda Kaser, en presentar el seu programa CIEL en el capítol 5, argumenten que no cal haver de decidir entre arguments oposats que advoquen per una innovació disruptiva o una millora incremental quan els professionals líders s'enfronten a prendre decisions, ja que s'han d'ocupar de la innovació en l'aprenentatge i en els dissenys en tots els casos:

> «Tot i que als reformadors els agradi discutir els mèrits relatius de la millora, la innovació i l'obligació de retre comptes, aquestes distincions no són especialment útils per als professionals que en aquest moment lluiten per aconseguir que l'aprenentatge resulti més atractiu i rellevant en el seu context particular. La postura subjacent del programa CIEL és que *es necessiten* nous enfocaments sobre aprenentatge i que *es requereixen* nous dissenys d'aprenentatge.»

Per tant, la qüestió de per què cal el lideratge per a l'aprenentatge s'uneix a una sèrie fonamental d'altres motius: la necessitat d'un lideratge, ben exercit, per fer realitat el canvi; la importància de reforçar l'aprenentatge com a activitat principal de l'educació mentre que l'atenció se centra en la naturalesa de l'aprenentatge mateix, especialment en termes d'aprenentatge «profund» i de continguts i competències del segle XXI, i la necessitat d'innovar en cas que això succeeixi. En aquest informe, el lideratge per a l'aprenentatge té a veure amb fomentar i orientar el canvi en l'aprenentatge, però també és un lideratge per a la innovació que promou, facilita, organitza i gestiona l'esforç innovador.

La pregunta de per què cal el lideratge per a l'aprenentatge també es planteja perquè en alguns sistemes els docents han tingut reticències a l'hora d'acceptar que

les persones que exerceixen el lideratge formal a les escoles hagin de tenir autoritat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge que té lloc dins de l'aula. En aquest respecte, els autors noruecs Lone Christiansen i Per Tronsmo (capítol 5) sostenen que «una gran part de la resistència al lideratge es pot trobar entre els docents mateixos, i a les escoles hi ha poca tradició que el líder influeixi directament en la tasca realitzada pel professor». En el capítol 6, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia ho expressen en termes més generals: «El fet d'introduir la noció de lideratge en el món de l'educació provoca encara moltes resistències». Això serveix com a recordatori que, en l'entusiasme d'alguns per adoptar el lideratge distribuït, es pot oblidar que aquesta distribució sovint s'ha de dirigir envers els directors i els alts directius quan els temes són l'ensenyament i l'aprenentatge, així com en la direcció oposada, des dels directors cap als altres.

Christiansen i Tronsmo identifiquen alguns dels problemes que sorgeixen amb l'ús del lideratge per a l'aprenentatge com a terme genèric per a «organitzacions del coneixement», entre les quals s'inclouen les escoles, però també els hospitals, les universitats, els bufets d'advocats i les empreses de consultoria. Argumenten que aquests tipus d'organitzacions són especialment propenses a experimentar la tensió entre els professionals i els líders de càrrecs més alts, ja que la legitimitat d'aquests líders es posa en qüestió quan es tracta de l'activitat professional bàsica. Per aquestes i altres raons, l'efecte paradoxal pot ser un interès excessiu en la direcció i el control. Per tant, una resposta a la pregunta de per què cal el lideratge per a l'aprenentatge és per ajudar a resoldre aquesta tensió sempre que es produeixi i també per resoldre la paradoxa que en les organitzacions de coneixement pot ser difícil alinear tots els nivells de lideratge al voltant de l'activitat principal quan aquesta, com a les escoles, rau precisament en el coneixement, l'aprenentatge i la docència.

Si analitzem la pregunta des d'un altre punt de vista, Christiansen i Tronsmo (capítol 5) i MacBeath (capítol 3) suggereixen que els sistemes i les cultures difereixen a l'hora de donar-li resposta i esmenten especialment el treball de Hofstede sobre la gestió duta a terme a diferents països (Hofstede, 1991). Segons expressa MacBeath:

> «Geert Hofstede va realitzar enquestes en sistemes escolars d'arreu del món amb l'objectiu d'avaluar els usos relatius del poder institucional i determinar en quina mesura les persones en posicions de lideratge estaven obertes als

> reptes i disposades a fer ús dels aspectes tant femenins com masculins del seu caràcter.»

La importància de consultar i de desenvolupar la capacitat de formular (i rebre) preguntes inquisitives constitueix el nucli del programa de lideratge desenvolupat a la Colúmbia Britànica (capítol 5). En el capítol 3, MacBeath també destaca la importància de l'autoavaluació com a part de l'exercici i la preparació del lideratge per a l'aprenentatge, i la importància de consultar com a element clau del lideratge.

El «què» del lideratge per a l'aprenentatge

Necessitem elaborar definicions per tal d'establir uns límits amplis, però també hem d'examinar més de prop el terreny que hi ha dins d'aquests perímetres. Atès que «el lideratge per a l'aprenentatge enfocat en la innovació» s'exerceix en tot un seguit de nivells i escenaris i per part de participants diversos, la nostra definició no dóna per fet que es refereixi solament als qui treballen en aquests llocs que anomenem *escoles*. Per tant, per demarcar els límits del «què» del lideratge per a l'aprenentatge, la nostra definició, tal com s'indica al principi d'aquest capítol, és la següent:

> «El lideratge per a l'aprenentatge consisteix a contribuir activament al disseny, la implementació i la sostenibilitat d'entorns d'aprenentatge sòlids i innovadors. Es duu a terme a través d'activitats i relacions distribuïdes i connectades. Va més enllà dels participants formals per incloure-hi altres socis diferents i es pot exercir des de nivells diversos dins del sistema global d'aprenentatge.»

Els diferents capítols d'aquest volum aporten més perspectives sobre els aspectes d'aquesta definició general. En aquest apartat s'inicia el debat amb el lideratge en general, abans de passar a aprofundir en el lideratge per a l'aprenentatge en el marc de l'enfocament de l'ILE. Algunes de les formes en les quals es posa de manifest el lideratge per a l'aprenentatge, i que es podrien haver exposat en aquest capítol, es debaten en l'apartat sobre el «com» (desenvolupament d'un plantejament i establiment de fites, creació d'una comunitat, aprenentatge professional, etc.) i en l'apartat sobre el «qui» (diferents nivells i escenaris de lideratge).

Lideratge

En termes generals, el lideratge consisteix a establir la direcció vers un objectiu i a assumir la responsabilitat d'assolir-lo. Atès que és un procés creatiu, que es produeix en situacions socials dinàmiques amb altres persones, té allò que James Spillane descriu en el capítol 2 com una qualitat «emergent». No és quelcom simple ni predictible i, de fet, hi ha qui distingeix entre lideratge i gestió precisament pel caràcter no rutinari del lideratge —no és el cas d'aquest informe—. El lideratge no és una activitat en solitari, sinó un procés social que involucra altres persones, que és essencialment social i interactiu i que, segons exposa Spillane, «va més enllà dels comportaments i els actes de persones individuals».

Aquesta necessitat d'anar més enllà de les accions i les qualitats de persones concretes és un dels motius pels quals aquest informe se centra bàsicament en el lideratge més que no pas en les persones que lideren. A més, atès que en l'educació i l'aprenentatge el lideratge està essencialment distribuït i que té lloc en nivells diferents, el fet de buscar qualitats individuals comporta el risc de reduir l'èmfasi en la gamma de situacions, actors i nivells que recollim en la nostra definició i centrar-se només en els termes ja familiars del lideratge escolar individual. L'alumne o el professor compromès i els alts directius no necessàriament han de compartir les mateixes qualitats. Les tasques del director es poden realitzar de maneres molt diferents i els perfils dels qui exerceixen el lideratge en l'aprenentatge en un districte escolar, una fundació, un ministeri d'educació o un programa no formal d'aprenentatge de serveis poden no ser iguals.

No obstant això, alguns autors d'aquest volum proposen qualitats genèriques que reflecteixen la naturalesa del lideratge en l'aprenentatge. John MacBeath fa referència a la importància de la *connoisseurship* —o capacitat de tenir coneixements— com a «capacitat de percebre allò que destaca entre la complexitat i la simultaneïtat de l'escola i la vida a l'aula». Els líders aventurers, segons els descriu MacBeath (capítol 3), necessiten cultivar els seus propis hàbits mentals i destreses favorables a la innovació, com també els dels altres. De manera similar, en el capítol 5 Dorit Tubin fa referència a «l'autoconsciència», que inclou la capacitat d'entendre quins són els seus valors, motius i eficàcia a l'hora d'influir en les altres persones. Jolonch, Martínez i Badia (capítol 6) inclouen l'obertura al món exterior i la bona disposició

per aprendre dels altres entre les qualitats que van observar en els casos investigats a Catalunya. Per a Dimmock, Kwek i Toh (capítol 4), els líders per a l'aprenentatge són «valents a l'hora de crear canvis». La «valentia» i la «creativitat» són qualitats freqüents relacionades amb el bon lideratge per a l'aprenentatge.

Aquest tipus de qualitats concorden amb l'atenció que hem prestat al lideratge com a disseny creatiu, elaboració d'estratègies i implementació, ja que això es reflecteix en qualitats com ara entendre què es podria fer, ser conscient dels altres i del món exterior, ser valent i estar disposat a comprometre's i estar obert a valorar altres opcions i possibilitats. Són qualitats que poden servir per configurar programes de desenvolupament de lideratge i criteris de selecció. Tanmateix, el lideratge per a l'aprenentatge com a tal no s'hauria de reduir a una sèrie de qualitats individuals.

Lideratge i gestió

Hi ha autors que estableixen un contrast comú entre «lideratge» i «gestió». Hi ha qui destaca els aspectes creatius i d'inspiració del lideratge en contrast amb els aspectes rutinaris de la gestió que tenen més a veure amb el manteniment. No es tracta de conceptes idèntics i cal aclarir-los, però al cap i a la fi poden resultar ser més complementaris del que sembla. En el capítol 5, per exemple, Christiansen i Tronsmo es mostren a favor de Mintzberg (2009), que no recomana contrastar excessivament aquests dos conceptes: «Hauríem de considerar els gestors *com a* líders i el lideratge com una gestió ben practicada. En posar el lideratge en un pedestal separat de la gestió, convertim un procés social en un procés individual». L'avís sobre un excés de personalització encaixa amb el nostre interès en el lideratge més que no pas en la preocupació amb els líders individuals, però el nostre èmfasi és una mica diferent del de Mintzberg.

A l'hora de provar d'aclarir els conceptes, una font de confusió prové del fet que aquells a qui es considera formalment com a líders tot sovint també s'encarreguen d'una sèrie de tasques de gestió rutinària i administrativa a banda de les tasques de lideratge. Aquestes tasques sovint s'inclouen en el mateix paquet per tal de reflectir l'amplitud de la descripció de feines concretes relacionades, per exemple, a la direcció d'una escola. En el capítol 2, Spillane utilitza la idea de «l'edifici escolar»

per ajudar a separar les tasques i les definicions: «Amb algunes excepcions, moltes anàlisis es fixen en com dirigir l'edifici escolar més que no pas a dirigir la feina bàsica de l'escola. En conseqüència, les descripcions i les receptes de lideratge acostumen a estar poc relacionades amb la feina real d'ensenyar i liderar-ne la millora». L'autor advoca per la complementarietat del lideratge i la gestió: «El repte per als educadors no és només introduir i aplicar canvis en els sistemes educatius, sinó també mantenir-los un cop s'han posat en pràctica. Lluny de ser pols oposats, o fins i tot enemics, el canvi i la constància estan estretament relacionats».

Això suggereix que el contrast que es busca no és entre el lideratge i la gestió en general, sinó entre aquelles activitats directament relacionades amb l'aprenentatge i la docència, d'una banda, i les que tracten del funcionament de la institució i de la conformitat envers la normativa, que potser només tenen una relació molt indirecta amb l'activitat principal dels entorns d'aprenentatge. El problema del disseny i la innovació dels entorns d'aprenentatge ve quan determinats líders/gestors estan tan preocupats pels aspectes de gestió institucional de les seves funcions que deixen de banda la tasca de liderar l'activitat principal de l'aprenentatge i l'ensenyament.

L'objectiu d'aquest informe és el lideratge per a l'aprenentatge, i sobretot allò que fa referència a la innovació dels entorns d'aprenentatge, cosa que no s'aconseguirà només amb accions de disseny creatives, inspiradores i de col·laboració. Aquest objectiu ha d'anar seguit de la capacitat i la resistència per aplicar aquests dissenys a la pràctica i per mantenir un rumb amb visió de futur que superi la complicada realitat de la vida quotidiana. Això exigeix la gestió de processos i persones. El complement del lideratge per a l'aprenentatge és la gestió per a l'aprenentatge, i tots dos es troben implícits en aquest informe.

Però això pot requerir tot un seguit impressionant d'expectatives i enfocaments que exigeixin als mateixos dirigents que facin les dues coses ben fetes. Tant John MacBeath (capítol 3) com Susanne Owen (capítol 5) fan referència a aquest punt. Per a MacBeath:

> «La qüestió crítica i polèmica per als líders és, segons la terminologia de Hampden-Turner (2007), entendre i gestionar "l'espai de dilema" que es produeix entre la roca i el remolí... Ell contraposa els valors de la roca (la cons-

tància, la fiabilitat, el rendiment, la competència, la transparència) als valors del remolí (la capacitat d'elecció, la diversitat, el dinamisme, l'espontaneïtat i l'autonomia).»

No és que el lideratge per a l'aprenentatge sigui tot «remolí» i la gestió per a l'aprenentatge sigui tot «roca». Tots dos tenen el seu valor, però poden entrar en tensió i aquesta tensió s'ha de saber tractar. Owen planteja una qüestió similar en afirmar que «el lideratge de la innovació va més enllà dels enfocaments tradicionals habituals respecte al pensament, el canvi estratègic i la gestió que se centren en la lògica, el raonament deductiu i els resultats correctes/incorrectes». Es tracta de recalcar que el lideratge per a l'aprenentatge implica diverses formes de lideratge i també de gestió de l'aprenentatge, cosa que crea unes enormes exigències als qui hi estan més activament compromesos.

Lideratge per a l'aprenentatge en entorns sòlids i innovadors d'aprenentatge

El punt de partida de la nostra anàlisi més en profunditat del lideratge per a l'aprenentatge és el que ens dóna el document *Innovative Learning Environments*, publicat recentment (OECD, 2013): el lideratge per a l'aprenentatge situa l'aprenentatge al bell mig de tots els processos de reforma i disseny; l'aprenentatge dels estudiants és l'eix d'aquesta empresa que té com a treball fonamental garantir un aprenentatge profund propi del segle XXI, sigui quin sigui l'entorn. Quan l'enfocament es limita a observar el «lideratge educatiu», se centra especialment en un ensenyament i un aprenentatge de qualitat dins dels nuclis pedagògics de les escoles, que són només una part de la història. Si s'entén que el lideratge per a l'aprenentatge té a veure amb proporcionar indicacions per tornar a l'aprenentatge tradicional típic, se surt del concepte tal com s'explica en aquest volum en general.

El lideratge per a l'aprenentatge sovint implica reptes adaptatius, que requereixen respostes que van més enllà del repertori habitual dels líders actuals (Heifetz i Linsky, 2002). Com s'ha assenyalat anteriorment, exigeix que els líders siguin creatius, pensin de manera diferent i assumeixin riscos al mateix temps que s'obliguen a sortir de la seva zona de confort i experimenten com desenvolupar i posar en pràctica

nous dissenys i com encoratjar els altres a fer el mateix sense por al fracàs (Stoll i Temperley, 2009). Això se centra principalment en l'aprenentatge dels alumnes, però es pot estendre molt més enllà. Els líders de l'aprenentatge entenen que el disseny i el desenvolupament d'entorns innovadors d'aprenentatge exigeixen que tothom continuï aprenent, desaprenent i tornant a aprendre perquè l'aprenentatge continu de tots els participants i socis és una de les condicions per a l'èxit de la seva aplicació i sostenibilitat.

Diverses descripcions del lideratge per a l'aprenentatge proposades pels autors d'aquest informe s'inclouen dins de la perspectiva més àmplia de l'ILE. Per a Jolonch, Martínez i Badia (capítol 6), el lideratge per a l'aprenentatge és innovador i es troba en contextos de canvi i en l'esforç per trencar amb l'*statu quo*:

> «És el resultat de la intersecció i l'acumulació de diversos lideratges (pedagògic, organitzatiu, etc.) i de fer-los avançar un pas més endavant. Aquest lideratge aprèn i genera aprenentatge, autonomia i apoderament en els aprenents i en la comunitat d'una manera continuada i sostenible. La seva intenció és trobar teories transferibles sobre gestió del canvi, sobre estratègies de lideratge compartit, col·laboratiu i d'equip, i també quines són les organitzacions que proveeixen l'aprenentatge, i identificar-les amb les cadenes de creació de valor que poden "llegir" i interpretar la realitat (de l'aula dins de l'escola o de l'escola dins de l'aula).»

Per tant, també combinen elements de la gestió per a l'aprenentatge amb el lideratge per a l'aprenentatge i els consideren multidimensionals (diversos lideratges). Això sovint requerirà canvis profunds en la mentalitat i en la pràctica de tots els membres de la comunitat d'aprenentatge i no només dels educadors.

En el capítol 4, Dimmock, Kwek i Toh ofereixen tres característiques que defineixen el tipus de lideratge necessari per transformar les escoles en entorns d'aprenentatge del segle XXI:

> «Centrat en l'aprenentatge, que posa l'accent en el lideratge dels plans d'estudis, la docència i l'aprenentatge; distribuït de manera que el lideratge atorgui poders als professors i capaciti el capital humà disponible, i connectat amb

> la xarxa comunitària, de manera que es pugui beneficiar dels recursos d'altres escoles i de la comunitat.»
> (Dimmock, 2000, 2012)

Els autors suggereixen que per posar tot això en pràctica i per transformar les escoles a gran escala es requereix molt més que uns petits ajustos:

> «Cal replantejar-se el lideratge, i particularment el lideratge centrat en l'aprenentatge, des d'una perspectiva més holística i estratègica i amb un fort enfocament vers els elements que donen forma i suport als entorns innovadors d'aprenentatge propis del segle XXI. És "estratègic" a l'hora de connectar els elements més generals que configuren el procés de disseny mateix (sobretot els objectius, les metes i els resultats de l'aprenentatge, és a dir, amb quin objectiu aprenen els estudiants) amb una comprensió del lideratge que va més enllà dels models institucionals establerts del segle XX.»

En el capítol 5, Tanja Westfall-Greiter ens ofereix un tercer exemple de conceptualització del lideratge per a l'aprenentatge en termes holístics i emmarcat en el context de canvi del segle XXI. Per començar, l'elecció del nom per a un nou càrrec en les *Neue Mittelschule* d'Àustria (les noves escoles d'ensenyament mitjà, o NMS) exemplifica aquest enfocament de l'ILE en el lideratge com a disseny: es tracta dels *Lerndesigners* (una mena de dissenyadors de l'aprenentatge). A banda d'això, i com a suport per al títol de *Lerndesigner,* hi ha l'anomenada *NMS-House*, que es considera essencial per promoure el canvi en la cultura de l'aprenentatge i es duu a terme al llarg de diferents assignatures i lliçons. Comprèn sis àrees de desenvolupament que conjuntament construeixen la «casa», d'una manera que recorda quins són els principis de l'aprenentatge de l'ILE: consciència de l'aprenentatge, diversitat, orientació de competències, desenvolupament curricular de «disseny retrospectiu», ensenyament diferenciat i avaluació (vegeu el capítol 5 i la imatge 5.2).

Nivells i entorns diferents

L'activitat de lideratge per a l'aprenentatge varia segons el nivell del sistema en qüestió i del context d'aprenentatge concret que s'estudiï. Així, tenim el gran disseny

d'estructures, polítiques i processos, plans d'estudi, governança, etc., que s'ocupa, com argumenten Dimmock i els seus companys en el capítol 4, de «l'orquestració, la implementació, el manteniment i l'ampliació del procés de transformació». Però també tenim el disseny detallat d'allò que Jim Spillane descriu com «la pràctica de l'ensenyament capdavanter» (capítol 2), i altres estratègies per facilitar l'aprenentatge dels estudiants. Aquest és el disseny de nivell «micro», realitzat per mestres i altres líders pedagògics, així com també pels directors d'entorns escolars. Hi ha també una activitat de nivell «meso» a través de xarxes i comunitats de pràctica que exerceixen el seu propi rol de lideratge en els sistemes d'aprenentatge i que necessiten les seves formes pròpies de lideratge. Els «entorns d'aprenentatge híbrids» (Zitter i Hoeve, 2012) combinen actors i tradicions molt diversos amb els seus propis reptes concrets de lideratge. I hi ha els programes no formals descrits per John MacBeath en el capítol 3. Aquesta varietat de nivells i entorns s'analitza sobretot en l'apartat sobre el «qui».

El «com» del lideratge per a l'aprenentatge

Quan analitzem el «com» del lideratge per a l'aprenentatge, ens basem en els factors influents que configuren la pràctica del lideratge per a l'aprenentatge i que destaquen amb més claredat en els diferents capítols d'aquest informe. Aquests factors s'ajusten molt de prop al marc presentat en el volum anterior de l'ILE pel que fa al lideratge per a l'aprenentatge i a «l'organització formativa», així com a l'èmfasi que es dóna en aquell informe a la creació de xarxes i connexions a través de diferents entorns d'aprenentatge (OECD, 2013).

Un sentit de l'orientació per a l'aprenentatge

Diverses contribucions identifiquen la importància de la visió, del projecte, de les senyals i de les «fites» adjuntes a l'hora d'oferir una orientació per a l'aprenentatge. Dorit Tubin d'Israel (capítol 5) descriu la visió educativa com una de les quatre condicions del lideratge per a l'aprenentatge:

> «[...] com un full de ruta que mostra el camí que va del poc satisfactori present dels entorns d'aprenentatge cap a un futur prometedor. La visió atrau els socis

> i els adeptes, i els proporciona una motivació, mètodes i explicacions sobre la importància de la reforma de l'ILE. La visió incorpora conceptes com *millora*, *aprenentatge* i *entorn* amb significats contextuals i de rellevància que tenen sentit i resulten interessants per als possibles socis.»

Jolonch, Martínez i Badia (capítol 6) fan referència al «projecte», formulat de maneres diverses però amb trets comuns, dels sis centres catalans seleccionats per oferir pràctiques exemplars de lideratge per a l'aprenentatge:

> «Tots els entorns d'aprenentatge estudiats tenen un projecte escolar específic formulat expressament. Aquest document de referència actua com a guia per a l'acció futura amb la flexibilitat necessària per adaptar-se a unes circumstàncies canviants, segons sigui necessari. Totes les escoles d'aquesta mostra són molt conscients que estan posant en pràctica un projecte educatiu diferent, que contribuirà a una millora contínua i que comporta un desafiament per a la comunitat educativa de l'escola en conjunt.»

Dimmock, Kwek i Toh (capítol 4), en la presentació del «model de disseny de l'escola» que incorpora la metodologia *back-mapping* ('disseny retrospectiu'), comencen per la importància d'identificar «els principals elements d'una escola que són fonamentals per al seu redisseny com a entorn d'aprenentatge del segle XXI». Perquè aquesta visió pugui orientar el lideratge per a l'aprenentatge, ha de ser comprensible en termes de l'aprenentatge que cal assolir i no només quant a les transformacions institucionals que implica.

Traduir la visió en estratègia

Tot i la importància que puguin tenir les visions i els projectes, cal que es tradueixin en estratègies de disseny i cal que aquestes estratègies es posin en pràctica. Tanja Westfall-Greiter (capítol 5) cita Barth (2000) per il·lustrar com n'és de fàcil defensar un ideal i com resulta molt més complicat convertir-lo en realitat:

> «"La nostra escola és una comunitat d'estudiants!" Quantes vegades hem llegit i sentit aquesta afirmació, tan comuna actualment a les escoles públi-

> ques? Certament, es tracta d'una declaració força ambiciosa. En primer lloc, es declara que l'escola és una "comunitat", un lloc ple d'adults i joves que es preocupen, tenen cura i s'animen els uns als altres i que treballen junts per al bé de tothom, tant en temps de necessitat com en temps de celebració. Trobo que són ben escasses les escoles que estan a l'altura d'investir-se com a "comunitats". N'hi ha moltes més que simplement són organitzacions o institucions. Com si això de la "comunitat" no fos ja molt prometre, parlar d'una "comunitat d'estudiants" encara implica molt més.»

Per tant, tot això té a veure amb la implementació i els factors associats amb l'èxit d'aquesta iniciativa. En el capítol 2, Spillane fa referència a la importància tant d'allò «performatiu» com d'allò «ostensiu», és a dir, tot allò que es fa per posar en pràctica l'ideal. En el capítol 3, MacBeath ho descriu com el repte de la «posada en escena», en relació amb els docents i la seva pràctica:

> «Tal com Joyce i Showers (2002) assenyalen, és fàcil per als docents saber què han de fer; els és més difícil ser capaços de fer-ho, i encara més complicat integrar-ho en la seva pràctica diària. Mary Kennedy (1999) va anomenar aquest fenomen com "el problema de la posada en escena": els docents s'enfronten a la dificultat de traslladar eficaçment a la pràctica i amb una actuació coherent les idees que poden haver adoptat, però encara lluiten per trobar la connexió entre allò que sembla correcte, en teoria i en principi, i allò que és correcte en cada circumstància.»

El mateix es podria dir de l'aplicació dels resultats d'una recerca en general, en què «conèixer» el resultat d'una investigació en matèria d'ensenyament i aprenentatge com a fet es pot confondre amb saber què significa a la pràctica en el seu context, i encara més com integrar-lo en la pràctica, per part de professionals individuals i al si de les comunitats d'aprenentatge en general. Però és igualment rellevant en el cas del repte general del lideratge per a l'aprenentatge en el seu pas de la visió a l'aplicació.

En aquest informe s'esmenten diversos factors i condicions de suport. Owen (Austràlia Meridional), Christiansen i Tronsmo (Noruega) i Dimmock i col·laboradors (capítol 4) es refereixen a la promoció de cultures de «positivitat», de desenvolupar

la predisposició a assumir riscos, en comptes de recórrer a la timidesa o el pessimisme. La predisposició a experimentar i a «apartar-se de les regles» en l'interès de la innovació per a l'aprenentatge també l'esmenten Susanne Owen (capítol 5) i MacBeath en el capítol 3 «els infractors autoconfessos, impulsats per la seva consciència i allò que creien que era correcte [...] amb ple coneixement dels riscos i de les conseqüències de desafiar les polítiques establertes»). El segon dels cinc «principis de lideratge per a l'aprenentatge» presentats per MacBeath diu que posar l'aprenentatge al capdavant pressuposa tenir una cultura capaç de crear un aprenentatge per a tothom, que ofereix oportunitats de reflexionar sobre la naturalesa, les habilitats i els processos d'aprenentatge, i de proporcionar els espais físics i socials que les estimulin i les valorin. Owen remarca així mateix la importància de garantir que la visió sigui compartida realment, a més de comptar amb un llenguatge comú que descrigui la innovació, per a la qual cosa l'aprenentatge acadèmic professional es considera essencial (vegeu també l'apartat sobre aprenentatge professional).

Estratègies organitzatives i canvi d'infraestructura

El marc de l'ILE afirma que el lideratge per a l'aprenentatge actua en primer lloc sobre el «nucli pedagògic» dels elements bàsics (els estudiants, els educadors, els continguts i els recursos) i sobre les estructures i dinàmiques organitzatives que uneixen tots aquests elements. Les quatre dinàmiques organitzatives presents en el document *Innovative Learning Environments* són: com s'agrupen els professors i educadors més enllà del model «d'aula amb un únic mestre»; com s'agrupen els estudiants; com s'empra el temps d'aprenentatge; i pedagogia i avaluació.

James Spillane para una atenció especial a aquests aspectes en el capítol 2, en el qual posa èmfasi en la importància del lideratge com a diagnòstic i disseny per tal de mantenir l'aprenentatge en el nucli de l'organització i d'innovar en conseqüència, i després desplegar tot un seguit d'eines i dispositius estructurals i organitzatius («una manera de considerar aquesta estructura social és com una *infraestructura* per a la pràctica d'un ensenyament capdavanter»). L'alteració de les condicions per a l'aprenentatge a través de rutines organitzatives ocupa un lloc destacat no només en el capítol 2, sinó també en una anàlisi prèvia de l'ILE que va escriure juntament amb Lauren Resnick, Pam Goldman i Elizabeth Rangel (Resnick, Spillane, Goldman

i Rangel, 2010). En aquell cas, es van centrar en «rutines essencials» dissenyades per alterar un comportament còmode mantenint així organitzacions fragmentades a favor d'unes rutines col·laboratives particularment centrades en l'aprenentatge. Com ell mateix explica més endavant, en el capítol 2, un dels reptes clau a l'hora de portar a la pràctica una visió per a l'aprenentatge és que sovint les estructures organitzatives escolars són tan conegudes i estan tan ben establertes que semblen invariables i inviolables, de manera que bloquegen l'espai perquè sorgeixin entorns d'aprenentatge més potents. Pot semblar que les rutines organitzatives per si soles siguin el principal problema, però, tal com argumenta Spillane, no és l'existència d'aquest tipus de rutines, sinó la d'unes rutines ben atrinxerades i invisibles, el que impedeix l'aprenentatge professional i la col·laboració entre col·legues:

> «Les rutines organitzatives són un element bàsic a les escoles i inclouen avaluacions dels mestres, contractació de docents, planificació de millores de l'escola, reunions de nivell de curs i assemblees estudiantils. Les rutines organitzatives tenen una mala reputació dins de la teoria organitzativa i la bibliografia sobre la reforma escolar, i gairebé sempre són culpables de la inèrcia i de la preservació de l'statu quo davant dels esforços de canvi. Però el fet és que les rutines organitzatives són essencials per al funcionament de les organitzacions i permeten una acció coordinada, redueixen els conflictes sobre com fer la feina d'organització i donen continuïtat en cas de mobilitat del personal.»

Per tant, la qüestió no recau tant en com desfer-se de les rutines organitzatives *per se*, sinó que el treball de diagnòstic del lideratge ha d'aclarir de quina manera aquestes rutines que es donen per suposades bloquegen un aprenentatge més sòlid i com es poden substituir per d'altres més potents, com ara les «rutines essencials» o les que sustenten l'estudi de les lliçons o l'estudi de l'aprenentatge a l'Àsia i els Estats Units (Cheng i Lo, 2013). Per molt que això es basi en la participació d'una sèrie de líders docents, és probable que exigeixi una promoció activa per part dels líders formals amb autoritat legítima per poder discutir la fi d'unes pràctiques escolars que es duen a terme des de fa anys, però que són poc favorables a l'aprenentatge.

Es podria esperar que aquestes transformacions organitzatives es produïssin naturalment per un efecte generacional, en substituir-se un conjunt de professors per un

altre. Però això és subestimar la capacitat de resistència de les rutines existents i les «gramàtiques» de l'escolaritat (Cuban, 1995), i en el capítol 3 MacBeath es mostra pessimista sobre el poder transformador de la formació del professorat: «L'etern problema és que aquests professors neòfits s'han format "dins" del sistema (Hoy i Murphy, 2001): els seus punts de vista sobre l'ensenyament estan modelats per la seva pròpia experiència, així que, quan tornen als llocs del seu passat, ho fan amb records i prejudicis que sovint tampoc no s'han vist afectats pel seu pas per l'educació superior o l'escola de formació de professorat». Per tant, així com amb els canvis en l'organització, és important que el lideratge tingui en compte els punts de vista i les interpretacions sobre com han de ser l'ensenyament i l'aprenentatge que els nous mestres aporten a l'inici de les seves carreres professionals. I, d'altra banda, hi ha una qüestió política més àmplia sobre com garantir que la formació del professorat exerceixi una influència suficientment potent per trencar els supòsits i les expectatives que es deriven de l'experiència dels mateixos docents com a estudiants arran de la seva pròpia escolarització prèvia.

Spillane també identifica cinc característiques de plans d'infraestructures ostensius, o formalment definits, que tindran un impacte en la forma com s'interpretin i es posin en pràctica. No són específics per al lideratge per a l'aprenentatge, sinó que representen mètodes de corregir els bloquejos i els desajustos que el lideratge pot utilitzar per afavorir el progrés vers una estratègia centrada més clarament en l'aprenentatge:

i. *L'ancoratge i l'alineació amb l'ensenyament* i com la infraestructura de lideratge escolar connecta amb la docència.
ii. *La idoneïtat cognitiva:* es refereix a l'exactitud amb què una infraestructura organitzativa es descriu i es comprèn a si mateixa, amb mètodes que es puguin aplicar en situacions diverses (Stinchcombe, 2001, p. 18).
iii. *Capacitat de comunicació, de corrupció i de correcció*: les representacions ostensives de la infraestructura han de ser transmissibles i capaces de suportar fàcilment un canvi en la pràctica, bo i seguint el ritme de la pràctica sobre el terreny.
iv. Cal *consistència* en els components individuals (per exemple, una rutina organitzativa en particular) i també entre els diversos components si es vol que la infraestructura formal de l'organització influeixi en la pràctica.

v. *Autoritat* de la infraestructura de l'organització escolar: fa referència al pes que recau sobre els membres de l'organització, que és especialment important en temps de redisseny i canvi.

En el capítol 4, Dimmock, Kwek i Toh se centren en un conjunt de mesures i eines organitzatives molt similars a les esmentades al document *Innovative Learning Environments* (OECD, 2013) en la recerca de la transformació: «Es presagien noves pràctiques curriculars, d'aprenentatge i pedagògiques en els canvis favorables que es facin en les estructures organitzatives, especialment quant a l'agrupació docent, l'horari i el disseny de l'aula (incloent-hi l'ús de l'espai físic, la tecnologia i l'equipament)». Els autors encara van més enllà en termes del «com» en el lideratge per a l'aprenentatge i proposen un «model de disseny d'escola» integral, basat en cinc característiques bàsiques:

> «En primer lloc, el model identifica els principals elements d'una escola que són fonamentals per redissenyar-la com a entorn d'aprenentatge del segle XXI. En segon lloc, reconeix la interconnectivitat de manera que el canvi d'un element requereix un canvi concomitant en la resta d'elements que hi estan interrelacionats. En tercer lloc, és estratègic en el sentit que, en molts dels elements que canvien, és imperatiu que el procés tingui cert ordre i una lògica. En quart lloc, el lideratge és el mitjà clau per garantir i aconseguir el redisseny total de l'escola i, fonamentalment, és el procés de disseny de l'escola i la naturalesa dels mateixos nous entorns d'aprenentatge el que ajuda a reconceptualitzar el nou lideratge que es presagia. Finalment, el model es basa en una metodologia explícita, coneguda com a *backward-mapping* o "disseny retrospectiu".»

Els autors presenten l'exemple de dues escoles de Singapur, les trajectòries de transformació de les quals es presenten dins del marc de disseny de l'escola. D'una banda, ofereixen un dispositiu analític per centrar-se en les principals dimensions i comprendre millor els processos de transformació. En un nivell més pràctic, argumenten que aquest marc es pot aplicar per ajudar els professionals a fer que un procés complex i a llarg termini sigui més clar conceptualment i més manejable organitzativament, en oposició a unes innovacions poc sistemàtiques i mancades d'un model de disseny per crear les connexions entre els elements clau.

Aprenentatge professional

Com portar a la pràctica el procés de disseny? L'acord que gaudeix d'un consens més generalitzat sobre aquest tema en els capítols d'aquest volum se centra en la importància de l'aprenentatge dels docents i dels líders i en el desenvolupament professional. L'aprenentatge generalitzat de l'educador no té lloc per casualitat: depèn d'una inversió seriosa en els millors tipus d'aprenentatge professional i de lideratge.

Hi ha bibliografia abundant i nombroses opinions internacionals sobre un aprenentatge professional i un desenvolupament efectius per a docents i líders (per exemple, Timperley, Wilson, Barrar, i Fung, 2007; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, i Orphanos, 2009; Dempster, Lovett, i Flückiger, 2011; Huber, 2010, 2011), que majoritàriament estan relacionades amb l'aula i els entorns escolars, amb un creixent interès en la repercussió en els resultats de l'aprenentatge dels estudiants. És evident que com més àmbits extraescolars s'incloguin dins dels entorns d'aprenentatge importants, més s'hauria d'ampliar aquesta base empírica i més profunda seria la reflexió que els líders haurien de fer sobre la seva pròpia repercussió, tot reconeixent que és probable que la seva transformació sigui una part necessària del canvi (Robertson, 2013). Una forma d'ampliar l'enfocament és centrar-se en els principis reconeguts de l'aprenentatge d'adults, que s'apliquen en molts contextos diferents. Aquests principis estan començant a servir de suport per als esforços més recents en l'àmbit de l'aprenentatge professional i per al lideratge, destacant la importància de combinar la teoria i la pràctica, amb oportunitats per a projectes i experimentació pràctica, i aprenent d'aquestes experiències a través de la resposta que s'hi dóna.

Hi ha nombrosos exemples il·lustratius relacionats amb l'aprenentatge professional, fins i tot en aquest breu informe, i se n'inclouen uns quants en el capítol 5. Una característica dels llocs innovadors descrits per Susanne Owen sobre Austràlia Meridional és el foment de les capacitats de lideratge de tots els membres d'aquests equips d'aprenentatge professional, que compten amb el suport del líder de l'escola primària/preescolar, que els proporciona temps i/o finançament per a l'aprenentatge professional. L'entrenament en lideratge és una característica de les organitzacions més destacades d'avui dia, segons afirma Roser Salavert en el capítol 5, en el qual presenta l'exemple de l'escola de Harlem on la directora, en col·laboració amb l'entrenador, va orientar el seu personal cap al desenvolupament d'una visió compartida,

va establir les condicions per a una cultura de col·laboració rigorosa i va implementar eficaçment el lideratge distributiu. L'aprenentatge professional organitzat per i amb els *Lerndesigners* en el cas d'Àustria, els quals ajuden a identificar les necessitats d'aprenentatge dels altres membres de l'escola i de les comunitats d'aprenentatge, és un tret notable del programa, que inclou tot un calendari de cursos i esdeveniments en tallers d'estudi (*Lernateliers*). Això compta amb el suport d'una plataforma en línia que permet la comunicació i l'intercanvi d'idees i innovacions.

El programa nacional de formació i desenvolupament del lideratge de Noruega, creat el 2008 després de la reforma nacional de 2006, i en resposta a l'informe noruec «PISA Shock», va adreçat a tots els directors d'ensenyament primari i secundari acabats de contractar. En la formació, es posa un marcat èmfasi en el fet que les escoles estiguin ben gestionades i orientades a uns objectius, i s'hi cobreixen cinc àrees principals, de les quals la més important és la primera: *a)* els resultats de l'aprenentatge i l'entorn d'aprenentatge; *b)* la gestió i l'administració; *c)* la col·laboració, el desenvolupament organitzatiu i la supervisió dels docents; *d)* el desenvolupament i el canvi, i *e)* el paper del lideratge. Fins ara, el programa de desenvolupament del lideratge ha estat avaluat positivament i sembla haver propiciat un canvi d'actitud sobre el lideratge i el desenvolupament de capacitats.

Jolonch, Martínez i Badia (capítol 6) identifiquen el gran interès comú i constant en el desenvolupament professional que van trobar en els sis centres escollits per estudiar el lideratge en l'aprenentatge a Catalunya. Això generalitza el desig d'un aprenentatge permanent en els llocs on el lideratge per a l'aprenentatge és compartit, i aquest desig és indispensable per tal que s'exerceixi el lideratge i el projecte general es faci realitat. És més:

> «La voluntat d'aprenentatge que es genera a través de pràctiques de lideratge compartit realitzades per un nombre més elevat d'agents proporciona un context que afavoreix la creació de capacitats i alhora mostra un horitzó d'innovació i de recerca enormement saludable per al sistema educatiu en general.»

Per a Dimmock, Kwek i Toh, quan escriuen sobre Singapur en el capítol 4 argumentant, però, que el marc i les dimensions són aplicables universalment, els líders interessats en l'aprenentatge situen l'ensenyament i l'aprenentatge en el nucli del seu lideratge

i això requereix un procés continu d'aprenentatge per als líders mateixos, atès que han de posseir els coneixements, les habilitats i la disposició per liderar l'adopció de pràctiques curriculars, pedagògiques i d'avaluació innovadores, i també la construcció d'unes relacions professionals i una comunicació properes amb els seus col·legues. L'aprenentatge és necessari tant per aguditzar la visió estratègica a fi de millorar l'aprenentatge com per dirigir l'orquestració i les operacions organitzatives que calen per implementar la transformació.

Consultes, autoavaluació i recerca

Crear coneixement en els entorns d'aprenentatge en un esforç col·lectiu significa entendre el procés d'aprenentatge i identificar la direcció que ha de prendre i el tipus d'implementació per tal d'obtenir-ne valoracions per generar un cicle de disseny i redisseny, i aquesta tasca ocupa una part central del marc de l'ILE. L'anàlisi brillant d'Elmore per a l'OECD (2008) exigeix estratègies per desenvolupar i desplegar els coneixements i les habilitats a les escoles com a requisit per aconseguir qualsevol innovació o millora important. MacBeath, en el capítol 3, identifica el foment del diàleg com un dels cinc «principis del lideratge per a l'aprenentatge»: les xerrades entre col·legues ajuden a transformar el coneixement tàcit —el que es coneix, però no està articulat— en coneixement explícit i el procés socials que implica ajuda a crear un nou coneixement compartit (Nonaka i Takeuchi, 1995), en aquest cas, el disseny d'entorns innovadors d'aprenentatge. El diàleg és fonamental per crear i mantenir una cultura de consulta activa entre col·legues i d'aprenentatge, en què la pràctica del lideratge es fa explícita i és objecte de discussió i de transmissió.

En el capítol 5, Roser Salavert ofereix un exemple de consulta i autoavaluació que està directament relacionat amb la pràctica i amb la creació d'estratègies:

> «El model de consulta de l'Equip Docent Col·laboratiu que s'implementa a les escoles públiques de Nova York és una adaptació del model anomenat "Scaffolded Apprenticeship Model of School Improvement through Leadership Development" (Talbert i Scharff, 2008) en què els mestres aprenen a analitzar i triangular les dades de fonts diverses mentre observen de prop les pràctiques pedagògiques i el seu ajust a les necessitats dels alumnes destinataris. Junts, impulsen

l'aplicació de les estratègies que poden funcionar per als seus estudiants en particular i avaluen el seu impacte en l'assoliment d'uns objectius ambiciosos de fi de curs. Els resultats d'aquests equips, aleshores, serveixen per bastir les pràctiques pedagògiques i/o organitzatives de l'escola creant així les condicions necessàries per a un entorn d'aprenentatge innovador i una cultura escolar que promou els èxits dels estudiants degudament contrastats amb proves.»

La consulta també és fonamental en el programa de la Colúmbia Britànica presentat en el capítol 5, el concepte central del qual és «l'espiral de consultes» (vegeu també Halbert i Kaser, 2013). Els educadors del programa «participen en un enfocament disciplinari per a una consulta col·laborativa dissenyada per ajudar-los a aconseguir la confiança, els coneixements i la mentalitat que són necessaris per dissenyar uns entorns d'aprenentatge nous i potents: és a dir, per transformar les seves escoles i els seus sistemes». Val la pena descriure el «procés d'escaneig» amb cert detall, ja que és un procés dissenyat perquè cada entorn d'aprenentatge pugui obtenir una comprensió més profunda de l'experiència dels estudiants de formes que van més enllà de les dades de rendiment disponibles o dels resultats de les enquestes de satisfacció. *Escaneig* també vol dir fer preguntes dissenyades per centrar-se en l'aplicació dels set principis d'aprenentatge de l'ILE, com ara:

- Els alumnes es veuen i s'entenen a si mateixos com a estudiants? Estan autoregulats? S'estan convertint cada vegada més en metacognitius?
- Els alumnes veuen i comprenen les connexions entre les àrees de continguts?
- Els professionals de l'ensenyament estan en sintonia amb les emocions dels alumnes (i amb la connexió entre les emocions i la motivació)?
- Reben els estudiants un *feedback* específic de qualitat que els ofereixi unes indicacions clares sobre com millorar?
- Se senten segurs i còmodes els estudiants a l'hora de donar *feedback* als seus companys i de rebre'n, segons uns criteris creats conjuntament?
- S'aconsegueix el màxim de tots els alumnes a través de treballs exigents, interessants i estimulants?
- Participen periòdicament els alumnes en un ensenyament cooperatiu de qualitat i ben organitzat?
- Es respecta i valora el coneixement previ que els estudiants aporten a l'entorn?
- Els estudiants prenen part de cada decisió que es pren a l'escola?

Els líders assumeixen la responsabilitat d'assegurar que tots els mestres investiguen i avaluen la seva pràctica. Els educadors i altres membres dels entorns d'aprenentatge intercanvien idees i treballen per investigar i reunir proves sobre noves pràctiques pedagògiques millorades i com aplicar-les. S'aconsegueixen sinergies en tot l'entorn d'aprenentatge i s'atorga més importància a l'aprenentatge entre iguals a partir del coneixement tàcit i al foment d'una presa de decisions compartida entre tots els docents sobre l'adopció de les pràctiques contrastades. El lideratge s'exerceix i es construeix mitjançant el procés de consulta.

La creació de capacitats a través de les comunitats d'aprenentatge

Un tema recurrent en els diferents capítols és la importància de crear comunitats com a vehicle per al lideratge per a l'aprenentatge i com a mitjà per fer-lo més eficaç. Això no es discuteix principalment amb l'objectiu que els membres de la comunitat se sentin més positius sobre si mateixos per un sentiment de pertinença (tot i que podria ser un efecte indirecte molt benvingut i contribuiria a reforçar uns beneficis educatius positius), sinó com a mitjà perquè sorgeixin estratègies i visions compartides dins dels entorns d'aprenentatge i per generar uns coneixements tècnics apropiats a través de l'intercanvi. En el llenguatge d'Andy Hargreaves i Michael Fullan, és necessari que hi hagi tant un treball individual com d'equip, tot i que s'ha de prioritzar el treball en equip: «El capital social triomfa sobre el capital humà» (Hargreaves i Fullan, 2012).

Per tant, el lideratge per a l'aprenentatge tant tracta de la creació de comunitat (el «què») com s'exerceix a través de la comunitat que s'ha creat (el «com»; i també el «qui», ja que les comunitats sempre es componen de persones). Els principis de MacBeath per al lideratge per a l'aprenentatge (capítol 3) inclouen la creació i el manteniment de la comunitat, en afirmar que «la pràctica del lideratge per a l'aprenentatge implica compartir un lideratge en el qual les estructures organitzatives i els procediments donen suport a la participació». Es refereix a la discussió de Pasi Sahlberg sobre l'èxit educatiu de Finlàndia (2011), en què Sahlberg assenyala la naturalesa crítica del col·lectiu docent i la seva obertura a abordar i canviar la seva pràctica junts:

> «Tots els sistemes educatius amb els millors resultats han construït les seves estratègies de canvi amb enfocaments sistèmics que es basen en el desenvolupament col·lectiu professional i institucional (o capital social), en la millora de les condicions d'ensenyament i aprenentatge per a tots i en la igualtat d'oportunitats educatives dins dels seus sistemes educatius.»

El clima de col·laboració s'estén, segons MacBeath, a un «sentit compartit de l'obligació de retre comptes», fent-se ressò de «l'obligació de retre comptes interna», que destaca Elmore (OECD, 2008), i de la responsabilitat col·lectiva, que és el nucli de les comunitats d'aprenentatge professional (PLC, per les sigles en anglès) (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, i Thomas, 2006). Per tant, com a reflex de la naturalesa de distribució del lideratge per a l'aprenentatge, quan es duu a terme adequadament i com a mitjà per assolir uns entorns innovadors, potents i dinàmics d'aprenentatge, el «com» del lideratge per a l'aprenentatge inclou principalment la creació de comunitats d'aprenentatge. El lideratge per a l'aprenentatge es desenvolupa, creix i se sustenta en la participació en comunitats d'aprenentatge professional: es tracta d'un esforç d'equip i depèn d'unes activitats de col·laboració concebudes acuradament per aprofundir, difondre i mantenir l'aprenentatge. Això reflecteix el principi de l'ILE que es fonamenta en la naturalesa social de l'aprenentatge dels estudiants que fomenta activament el treball en grup i l'aprenentatge cooperatiu i ben organitzat (Dumont, Istance, D., i Benavides, 2010).

Creació de comunitats i xarxes més grans

Els líders de l'aprenentatge amb uns horitzons més amplis poden començar per les coses petites, però pensant en gran. Tenen la intenció que la seva visió i el seu compromís en última instància seran compartits per molts educadors de contextos diversos. Dediquen energia i esforços a aprofundir la seva comprensió i la pràctica de tots els elements que integren un entorn innovador d'aprenentatge (Hargreaves i Fink, 2000). Aquests són els «líders del sistema» segons Hopkins (OECD, 2008b), els qui creen comunitats i sinergies més enllà de la seva pròpia escola en particular. En aquest informe ens hem centrat més en el «lideratge» que en els «líders», a fi d'evitar personalitzar les funcions i vincular-les massa de prop a una sèrie de persones i als qui ocupen determinats càrrecs. Un vehicle important a través del qual pot

actuar un lideratge de tipus més ampli, més enllà del que proporcionen agents com ara els ministres, els directors i similars, són les comunitats professionals en xarxa.

Si bé el concepte de *comunitats d'aprenentatge professional* (PLC) amb freqüència es refereix a grups d'educadors dins de l'escola o al personal de tota l'escola i les *xarxes* s'apliquen als docents o als líders situats en llocs diferents, sovint els termes s'usen indistintament. Les PLC i les xarxes són els mitjans pels quals s'apleguen la visió, les consultes i altres formes d'aprenentatge de col·laboració, i el lideratge distribuït, ajudats pel nexe d'unió que són les relacions i les estructures de confiança. Així, connecten un bon nombre d'educadors mentre accedeixen a les dades de recerca, desenvolupen nous coneixements i pràctiques, i comparteixen aquestes dades amb la comunitat o la xarxa. El lideratge i els beneficis flueixen en les dues direccions: de la comunitat més àmplia a l'entorn d'aprenentatge individual, i dels diferents llocs concrets vers el sistema d'aprenentatge com un tot.

Diversos autors d'aquests capítols tant expliquen el cas general com mostren de quina manera es posa en pràctica. En el capítol 4, Dimmock, Kwek i Toh afegeixen a les característiques definitòries del lideratge «per transformar les escoles en contextos d'aprenentatge del segle XXI» que aquest no només ha d'estar centrat en l'aprenentatge i la distribució, sinó que també ha de ser «una xarxa comunitària, que gaudeixi dels recursos d'altres escoles i de la comunitat». Dorit Tubin (capítol 5) afirma que «una reforma innovadora, sostenible i a gran escala de l'aprenentatge ha de tenir una xarxa d'aprenentatge integrada dins de la seva estructura, impulsada pel lideratge per a l'aprenentatge i que proporcioni informació sobre l'aprenentatge que té lloc en els locals d'innovació entre els participants de tot el sistema». En conseqüència, tant si partim dels beneficis dels entorns d'aprenentatge individual com de l'èxit d'una reforma innovadora de l'aprenentatge, destaca la importància d'unes sòlides comunitats de pràctica en xarxa en el nivell «meso», que, en conjunt, haurien d'afegir-se a una infraestructura interconnectada i entrellaçada en el nivell de sistema.

Els capítols ofereixen altres exemples més específics utilitzant o no la terminologia de *comunitats de pràctica*. Els graduats del programa CIEL a la Colúmbia Britànica (Halbert i Kaser, capítol 5) també poden «continuar ampliant els seus coneixements i aprofundint les seves connexions [...] a través d'una participació contínua en les xarxes de consulta i innovació. Aquesta estratificació de les oportunitats d'aprenen-

tatge en xarxa ajuda a mantenir i estendre la seva influència en el lideratge». Owen, d'Austràlia Meridional, resumeix els beneficis d'una innovació en xarxa per a tot el sistema en el capítol 5: «A través la continuació i l'ampliació de la Comunitat de Pràctica per a la Innovació, els líders individuals d'un centre i les seves comunitats són capaços d'utilitzar la seva experiència i influència per treballar en col·laboració i donar forma a aquestes direccions futures i garantir que el nou departament tingui la innovació com un aspecte predominant del seu treball». En el capítol 6, es descriu amb detall la construcció acurada a Catalunya d'una comunitat d'actors que abastava tot el sistema, amb el suport de la recerca i en connexió amb l'experiència internacional.

En el capítol 2, James Spillane discuteix la necessitat de contemplar els diversos nivells que hi ha més enllà de l'escola o l'entorn d'aprenentatge, i observa, als Estats Units almenys, que «la infraestructura de suport a la docència, en el nivell de tot el sistema, sovint està fragmentada i empobrida». L'autonomia escolar, tal com es defensa habitualment, pot agreujar el problema d'un capital social i humà inadequat en els nivells «meso» i «macro» si l'autonomia es confon amb l'aïllament. Quan l'objectiu és construir comunitats de pràctica més grans i una infraestructura de sistema, l'estímul pot venir a través de la posada en xarxa dels diversos entorns d'aprenentatge o mitjançant el suport de polítiques per ajudar a crear i mantenir aquesta infraestructura.

Tanja Westfall-Greiter il·lustra aquest últim cas a Àustria en el capítol 5, amb el suport del Ministeri d'Educació als *Lerndesigners* a través de qualificacions nacionals i creació de capacitats per atorgar-los l'estatus i les habilitats necessàries, i a través del finançament i la voluntat d'organitzar els *Lernateliers* on es reuneixen els *Lerndesigners* d'arreu del país. Tant Tubin com Owen esmenten la identificació a escala de sistema i el suport a les xarxes d'escoles innovadores a Israel i Austràlia Meridional, respectivament. El departament d'Austràlia Meridional presenta paral·lelismes amb els exemples d'Àustria i d'Israel: «El treball de les escoles innovadores en tot el sistema d'educació pública d'Austràlia Meridional ha rebut suport a través d'un petit equip d'operacions de l'oficina central del departament».

Roser Salavert descriu com un «gran avenç organitzatiu» en les escoles de Nova York de fa una dècada «el requisit que els directors havien d'unir-se a una xarxa de la seva

elecció». Això també és interessant perquè planteja la qüestió de l'equilibri entre la naturalesa obligatòria o voluntària del compromís. Diversos autors insisteixen en el caràcter voluntari del seu programa (com l'equip assessor de Noruega), però el requisit que hi hagi un compromís dels líders per entrar en comunitats de pràctica més àmplies (deixant oberta la naturalesa d'aquesta participació) és un exemple interessant de lideratge per a l'aprenentatge en el nivell de sistema.

Finalment, en el capítol 5, Dorit Tubin tracta explícitament quines condicions milloren el lideratge i l'exercici de la influència en el nivell de sistema:

> «El lideratge per a l'aprenentatge es pot entendre de manera útil com la capacitat d'influir en els altres per aconseguir els objectius comuns de millorar l'entorn (o entorns) d'aprenentatge tant dins com fora de l'aula. Aquesta definició conté quatre elements que representen les condicions perquè el lideratge per a l'aprenentatge prosperi a gran escala: la posició social, la capacitat d'escollir un objectiu comú i desenvolupar una visió, la capacitat d'influir en els altres i crear una estructura, i la capacitat d'avaluar i proporcionar informació de resposta.»

Això posa l'èmfasi més en la millora d'uns objectius comuns, a diferència de la nostra definició, però identifica les condicions per a un lideratge per a tot el sistema, afegint-hi la concepció sociològica de la naturalesa de la influència.

El «qui» del lideratge per a l'aprenentatge

Abordar qui lidera en les escoles i l'educació implica entrar immediatament en un terreny controvertit. En aquest volum ens hem centrat expressament en el lideratge més que no pas en els líders. Una gran part de la bibliografia relacionada destaca que el lideratge no depèn del càrrec oficial, que, en general, és el de director d'escola, sinó que pot ser exercit, i hauria de ser-ho, per una gamma molt més àmplia d'agents influents i d'una manera més distribuïda. Però, si bé sens dubte és correcte que el lideratge no depengui del càrrec oficial, això no només és així perquè també hi ha altres persones implicades, sinó perquè un càrrec oficial no és cap garantia que s'exerceixi el lideratge.

El lideratge consisteix a proporcionar unes instruccions i assumir la responsabilitat de fer-les realitat, una responsabilitat i una tasca que poden dur a terme o no els responsables que tenen autoritat. Com sabem per treballs anteriors (per exemple, OECD, 2008a) i com Spillane ens recorda en el capítol 2, els sistemes educatius difereixen àmpliament pel que fa a les expectatives associades a una funció particular, perquè el que pot semblar ser a primera vista el mateix càrrec oficial (per exemple, director d'escola) pot convertir-se en un càrrec molt diferent en la pràctica, depenent de l'escenari i del sistema.

Fins i tot en sistemes que comparteixen cultures i tradicions similars, els qui ocupen un lloc d'autoritat en particular poden optar per exercir el lideratge, mentre que altres eludeixen la seva tasca. MacBeath (capítol 3) exposa la tipologia de formes de dirigir que ell i els seus col·legues van elaborar en un estudi anterior a Escòcia per il·lustrar que no hi ha una correspondència automàtica entre el càrrec oficial i la forma d'exercir-lo en la pràctica. Les cinc categories recollides per MacBeath i altres (2009) són: el «complidor diligent», el «pragmàtic cautelós», l'«autoconfiat silenciós», l'«autoassertiu optimista» i els que s'autoconfessen «temeraris desafiants». Per definició, el «complidor diligent» no oferirà cap mena de lideratge actiu. MacBeath generalitza aquesta llista fent referència a la distinció entre lideratge explícit i implícit:

> «El lideratge es pot fer clarament visible en la jerarquia de l'escola o bé pot no ser fàcil de percebre, ja que és més dispers, recau menys en l'autoritat institucional que en un esforç compartit, i és dut a terme espontàniament pels qui, individualment o en conjunt, assumeixen una responsabilitat sobre els seus companys. Sovint hi ha tensió entre aquestes dues formes de lideratge, l'explícit i l'implícit, una tensió que es defineix per l'ordre estructural o s'expressa en el decurs de l'activitat en què participen els membres de la comunitat escolar.»

Assumir que hi hagi una correspondència simple entre el càrrec oficial i l'exercici del lideratge és, per tant, perillós perquè els qui ocupen el mateix càrrec oficial d'autoritat poden exercir el lideratge d'una manera molt diferent i perquè el lideratge mai no resideix en un sol individu, sinó que en certa mesura sempre es distribueix.

En aquest punt, és útil tornar a l'eix del nostre projecte que se centra en els entorns d'aprenentatge. Una raó important per adoptar aquest enfocament i aquesta terminologia és precisament començar per la naturalesa i l'organització de l'aprenentatge, en comptes de fer-ho per les institucions on té lloc l'aprenentatge. Ambdós són importants, evidentment, però la manera com s'emmarquen les preguntes i les solucions depèn fonamentalment del punt de partida. Per utilitzar el llenguatge de Spillane (capítol 2), ens centrem en l'activitat bàsica que té lloc *a l'interior de* l'edifici escolar (així com en altres escenaris) en comptes de fer-ho *sobre* l'edifici escolar.

Amb aquest punt de partida, és obvi que el càrrec institucional oficial és insuficient per si mateix per entendre el lideratge per a l'aprenentatge. Així, esdevé una qüestió de fet empíric establir qui té la influència en la presa de decisions sobre l'aprenentatge, en lloc de basar-se en l'assignació del càrrec a les institucions, per important que pugui ser (segons s'argumenta més amunt). Com s'ha exposat abans en relació amb el «què» del lideratge per a l'aprenentatge, i d'acord amb Spillane, cal considerar el lideratge com una interacció de persones i no només com les seves accions individuals, i això també vol dir anar més enllà dels ocupants individuals de certs càrrecs. Hem esmentat l'afirmació d'Elmore (2008) que el progrés porta formes més complexes de lideratge, menys definides pels càrrecs formals; l'augment de la complexitat organitzativa dels entorns innovadors d'aprenentatge, a mesura que amplien les seves ambicions i els seus socis, també advoca d'una manera similar per formes més complexes de lideratge.

En aquest apartat, per tant, podem veure punts de vista diversos sobre qui participa en el lideratge per a l'aprenentatge fent una ullada als diferents capítols: es comença per les escoles, però l'interès s'estén més enllà, tant en termes de diferents socis i agents —l'«amplitud» del lideratge per a l'aprenentatge— com en termes del nivell d'operació en termes sistèmics —la «profunditat»—.

Directors i màxims responsables de la gestió de les escoles

En el capítol 2, James Spillane, conegut internacionalment pel seu treball sobre el lideratge distribuït, tracta de corregir qualsevol malentès que pugui generar el fet d'acceptar que la importància del lideratge distribuït d'alguna manera ha de disminuir

o anar en detriment de la funció dels directors i altres responsables de la gestió de l'escola. Segons les seves pròpies paraules:

> «Es posa en qüestió el "paradigma del líder heroic" (Yukl, 1999), i en el seu lloc busquem entendre com es distribueix la responsabilitat del lideratge i del treball entre diverses persones sobre el terreny. Aquest reconeixement, contràriament al que s'escriu popularment sobre el lideratge distribuït, de cap manera nega la importància del paper del director en el lideratge de l'escola. En efecte, el treball empíric des d'una perspectiva distribuïda (a diferència de la teorització des de la butaca) assenyala sistemàticament la funció essencial del director d'escola (Camburn, Rowan i Taylor, 2003; Spillane i Diamond, 2007).»

A banda de conduir estratègies d'aprenentatge pròpies, una sèrie de casos basats en escoles posen de manifest que, fins i tot quan els líders docents són l'eix central dels esforços, el lideratge per a l'aprenentatge dels directors també és fonamental per donar permís i espai i aplegar un equip més ampli. Això es repeteix al llarg dels diferents capítols:

> [Jolonch, Martínez i Badia, Catalunya (capítol 6)]: «L'equip de gestió és un altre element clau que té un paper essencial en tots els casos, encara que també es dóna reconeixement a la naturalesa distribuïda del lideratge i el lideratge col·laboratiu, basat en la participació dels membres de l'equip mateix o en la creació d'equips de coordinació més amplis. En molts casos, l'equip genera les condicions perquè emergeixi el lideratge en equips docents reduïts durant un cicle o vinculats a un projecte.»

> [Dimmock, Kwek i Toh, Singapur (capítol 4)]: «La distribució del lideratge atorga encara més responsabilitat als líders escolars, especialment els directors, a l'hora d'organitzar i assegurar l'alineació, la uniformitat i la coherència de les pràctiques polítiques i de lideratge a tota l'escola. Unes estructures més planes permeten establir unes relacions funcionals més estretes dels directors i líders sèniors amb els docents d'aula.»

> [Owen, Austràlia Meridional (capítol 5)]: «No es pot subestimar el paper del líder escolar pel que fa al suport als equips d'aprenentatge professional. Els

> professors que treballen en equip, centrant-se en determinats grups d'estudiants i compartint el lideratge i la responsabilitat de l'aprenentatge dels altres, necessiten el recolzament d'uns líders que no només aportin temps i finançament per fer realitat l'aprenentatge professional sinó que donin suport a la creació d'equips com a "estructures deliberades on les persones puguin desafiar-se les unes a les altres sobre el nivell en què duen a terme aquella tasca" (Owen, 2012: Leader Interview 3).»

La creació d'una comunitat, com ja s'ha esmentat anteriorment en el marc del «com» del lideratge per a l'aprenentatge, sovint dependrà essencialment de les activitats i del permís dels directors i dels màxims responsables de la gestió escolar.

Per tant, exercir el potencial obert a força d'ocupar un càrrec de lideratge formal significa que «els directors són importants». És tan fal·laç suposar que «el càrrec no importa» com ho és suposar que «el càrrec ho defineix tot». Hem fet esment del vistiplau d'Spillane al paper fonamental del director; Dorit Tubin, en la seva anàlisi de les condicions per a l'exercici del lideratge per a l'aprenentatge (capítol 5), hi inclou «la posició social» i «la capacitat d'influir en els altres i de crear una estructura», coses que es faciliten (però no garanteixen) en ocupar un lloc oficial d'autoritat, en qualsevol part del sistema. Jolonch, Martínez i Badia (capítol 6), però, adverteixen dels perills de la «saturació o excessiva dependència d'un nombre reduït de persones», en el sentit que hi ha una base insuficient o una escassa difusió del lideratge dins de l'organització, que posen en perill la continuïtat o la sostenibilitat a mitjà o llarg termini.

La distribució del lideratge distribuït

En el capítol 2, Spillane analitza els resultats dels Estats Units sobre quanta gent es dedica a la tasca del lideratge a les escoles i de qui es tracta a l'hora de descriure el significat de *distribuït*. Hi ha un nombre considerable de persones que s'hi dediquen, fins i tot en les escoles primàries, i encara es pot esperar que n'hi hagi més que siguin líders actius en els entorns d'aprenentatge més complexos dels estudiants d'educació secundària:

> «Un estudi de més de 100 escoles primàries dispersades geogràficament, per exemple, va trobar que la responsabilitat de les funcions de lideratge es distribuïa en equips de líders que, en general, constaven de tres a set persones, inclosos directors, subdirectors i entrenadors. A més, mentre que els directors tendien a assumir la responsabilitat per tasques que engloben tots els aspectes del lideratge, els entrenadors i altres especialistes tendien a centrar-se en l'ensenyament del lideratge (Camburn *et al*., 2003). En un altre estudi que incloïa les 30 escoles primàries d'un districte escolar urbà es va determinar que el nombre mitjà de líders formals (inclòs el director d'escola) a temps complet per escola era de 3,5 (Spillane i Healey, 2010; Spillane, Healey i Kim, 2010). Tenint en consideració les persones que assumien responsabilitats docents a l'aula, així com responsabilitats de lideratge, aquesta xifra va augmentar considerablement...
>
> La manera exacta com el lideratge es distribueix entre persones diverses sembla que depèn de diferents factors, com ara el tipus de funció de lideratge o la rutina (Camburn *et al*., 2003; Heller i Firestone, 1995), la temàtica (Spillane, 2005), les dimensions de l'escola (Camburn *et al*., 2003), el tipus d'escola (Portin *et al*., 2003) i si l'equip de lideratge de l'escola està sòlidament arrelat o bé si és nou (Copland, 2003; Harris, 2002).

Molts dels agents implicats en el lideratge distribuït són líders docents. Generalment, els qui exerceixen el lideratge docent, ja sigui formal o informal, són mestres amb experiència que participen en els esforços per augmentar la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge a les escoles i que donen suport al desenvolupament dels seus col·legues (York-Barr i Duke, 2004). Tanja Westfall-Greiter, d'Àustria, descriu un conjunt específic de funcions per als líders docents que han estat creades per tal de potenciar el disseny de l'aprenentatge a través d'agents de canvi (capítol 5). L'exemple austríac dels *Lerndesigners,* que són nomenats entre els docents ja existents, adopta un llenguatge que encaixa plenament amb el del projecte ILE:

> «Els *Lerndesigners* són líders docents amb coneixements específics en les àrees de desenvolupament curricular i pedagògic relatius als objectius reformistes d'equitat i excel·lència. Cada centre de les NMS designa un docent perquè sigui el *Lerndesigner* i assisteixi als *Lernateliers* regionals i nacionals,

> així com als esdeveniments de gestió de xarxes locals. En la situació ideal, actuen com a agents de canvi en una dinàmica de lideratge compartit amb els directors de les escoles i altres líders docents (coordinadors de matèries, equips de desenvolupament escolar, etc.).»

Sobretot al principi de la reforma hi va haver molts interrogants sobre les implicacions d'aquesta nova funció. En qualsevol cas, no es tracta de cap funció formal inscrita en la legislació escolar amb les estructures salarials corresponents, de manera que cada *Lerndesigner* crea la seva pròpia funció, amb els seus col·legues, en el seu propi context. Això il·lustra la caracterització del lideratge per a l'aprenentatge com a «emergent» i «elaborat conjuntament» (Spillane, capítol 2). La necessitat identificada de comptar amb agents de canvi explícits i de nova definició que és específica de l'impuls de reforma endegat a Àustria està relacionada amb el «com» del lideratge per a l'aprenentatge.

L'exemple noruec ofert per Christiansen i Tronsmo (capítol 5) comparteix alguns paral·lelismes amb el d'Àustria pel que fa a la creació d'un càrrec concret per als agents de canvi per al qual se selecciona específicament el personal, on la naturalesa del treball és voluntària i variada i està en funció de les circumstàncies locals, i forma part d'una estratègia política deliberada d'innovació per millorar la qualitat. Però els exemples no són de cap manera idèntics, ja que el personal de l'equip assessor noruec es recluta principalment entre els grups als quals s'adreçarà l'orientació: els pertanyents a l'administració i els principals líders/gestors escolars. La seva funció es considera de caràcter orientatiu, d'identificació de les necessitats de desenvolupament, de planificació del projecte de desenvolupament i d'orientació per posar-lo en pràctica.

El propòsit d'aquest apartat no ha estat repetir sense més tot el seguit d'arguments a favor del lideratge distribuït —un argument que gaudeix d'una àmplia acceptació, fins i tot en les escoles relativament tradicionals, per no parlar dels entorns d'aprenentatge més complexos i innovadors—, sinó donar contingut al que significa el lideratge distribuït en la pràctica a l'hora de donar cos al «qui» del lideratge per a l'aprenentatge. Òbviament, això no pretén ser una revisió, ni molt menys una de caràcter exhaustiu, dels diferents participants que poden intervenir en el lideratge distribuït, sinó que es basa principalment en les fonts disponibles d'aquest informe.

També suposa un tast de l'apartat següent (l'«on»), en el qual tractem la hipòtesi dominant que els escenaris i els socis estan ben establerts i centrats al voltant de les escoles. Com més s'ampliïn els escenaris i s'involucrin socis diferents com a part de la innovadora extensió dels entorns d'aprenentatge, més complexos i variats seran els que s'afegeixin a l'elenc del lideratge per a l'aprenentatge distribuït.

Els estudiants en el lideratge per a l'aprenentatge

Una escola que se centra en l'aprenentatge busca la implicació de tots els grups, inclosos els estudiants (Salavert, capítol 5, amb referència a Leithwood, Louis, Anderson i Wahlstrom, 2004). La noció de «comunitats d'aprenentatge» quedaria estranyament incompleta si hi quedessin excloses les persones a les quals s'adreça l'aprenentatge per sobre de tot, és a dir, els joves. Segons argumenta Salavert, no s'hauria de subestimar l'impacte dels estudiants que ocupen una funció oficial, i la pròpia experiència de l'autora ha estat orientar els directors perquè establissin consultories acadèmiques, així com consells d'estudiants o altres formes de governança estudiantil. Amb la participació activa dels estudiants en les estratègies destinades a millorar l'aprenentatge es fomenta la responsabilitat sobre el seu propi aprenentatge alhora que demostren la seva capacitat per contribuir al manteniment d'uns entorns d'aprenentatge efectius.

De la mateixa manera, en tots els centres d'innovació de Catalunya (capítol 6) estava clar que els estudiants havien d'assumir responsabilitats de lideratge relatives al seu aprenentatge, i ajudar amb l'aprenentatge col·lectiu contribuint a la participació en grup i al treball en equip sovint provinent de problemes o projectes proposats pels estudiants com a grup. MacBeath (capítol 3) sosté que parar atenció a la «veu» dels estudiants ha estat un tret cada vegada més difós en diversos països durant les últimes dècades. Assenyala l'exemple de Nova Zelanda, on els estudiants són vistos com a actors clau en l'avaluació de la qualitat de la seva escola, i on el personal ha dotat els seus estudiants de les habilitats i el vocabulari necessaris per parlar de pedagogia i d'allò que constitueix un bon aprenentatge.

Més endavant, en el capítol 3, MacBeath reprèn el paper dels joves estudiants en l'exercici del lideratge, en relació amb programes no formals que depenen d'una

implicació molt activa dels joves, com ara el cas de la Universitat dels Nens: «A mesura que augmenta la participació i el compromís dels nens, comencen a tenir un paper més proactiu en la generació d'idees per a activitats futures i desenvolupen una major confiança en l'assumpció del lideratge».

El fet d'instar els joves a assumir el lideratge del seu aprenentatge s'ha d'entendre des de la perspectiva distribuïda de compartir el lideratge amb els altres. Crear simplement possibilitats d'accés i atorgar la responsabilitat als estudiants perquè siguin ells els qui prenguin totes les decisions importants i s'aprofitin d'aquestes possibilitats —la defensa més extrema de la provisió no formal— equival a suprimir la responsabilitat que haurien d'exercir tots els altres integrants de la constel·lació del lideratge. El projecte ILE ha evitat deliberadament aquestes perspectives i, per contra, ha argumentat que els entorns sempre inclouen els educadors i que haurien d'aplicar-se els principis d'aprenentatge segons els quals els professionals exerceixen unes poderoses responsabilitats de lideratge i disseny. MacBeath, si bé està a favor del lideratge de l'alumnat, fa aquesta mateixa observació en concloure: «Com més nens i joves assumeixin el control del seu propi aprenentatge, major serà el coneixement pedagògic i la capacitat d'adaptació que s'exigirà als docents i els líders docents».

En lloc que el paper actiu dels joves en el lideratge per a l'aprenentatge representi una disminució del lideratge exercit per altres agents importants, el que significa és que aquests líders i educadors han d'exercir una professionalitat i responsabilitat de lideratge encara més exigents.

Lideratge per a l'aprenentatge des de diferents nivells

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

Fins i tot més que en les escoles, l'exercici del lideratge per a l'aprenentatge per part de tercers no es pot definir pel càrrec o l'autoritat oficial. En algunes circumstàncies i sistemes, les autoritats centrals poden exercir molt poc lideratge sobre l'aprenentatge i l'encomanen a agents i actors que són molt més propers als estudiants i les aules. Aquest lideratge, quan s'exerceix, es fa a través de mitjans com ara el desenvolupament deliberat de la capacitat de mantenir un aprenentatge de qualitat, les orientacions curriculars, els incentius i la manca d'incentius dels sistemes per retre comptes i el finançament, o pot incloure iniciatives concretes per fomentar entorns d'aprenentatge innovadors. Spillane en dóna una idea general en el capítol 2, on es refereix en concret a l'ensenyament com la pràctica que més influeix en l'aprenentatge:

> «Un professor i els seus alumnes elaboren l'ensenyament de manera conjunta, però la seva pràctica l'afavoreixen i la limiten unes disposicions que se situen més enllà de l'aula immediata (Cohen, 2011). L'escola concreta on hi ha l'aula, juntament amb les disposicions del govern en ensenyament en els àmbits local, estatal i nacional, així com tota una sèrie d'altres organismes (per exemple, els editors de llibres de text, els programes de formació docent o els organismes d'avaluació) del sector de l'ensenyament, són fonamentals a l'hora de comprendre el lideratge per a l'ensenyament.»

Arribats a aquest punt, cal recordar l'eix dels entorns innovadors d'aprenentatge i el debat sobre el «què» del lideratge per a l'aprenentatge: el nostre interès no rau en el lideratge per a l'aprenentatge que ofereix el polític que insisteix en un programa per «recuperar l'essència» o les agències educatives que impulsen sistemes amb criteris d'obligació de retre comptes que incorporen interpretacions molt limitades dels coneixements i les habilitats que necessiten els joves en el món actual. Per contra, el nostre interès se centra en el lideratge que sorgeix d'altres nivells dels sistemes d'aprenentatge que marquen el camí i fomenten les condicions sobre el terreny que faciliten un aprenentatge profund, desenvolupen competències del segle XXI i apliquen principis com els exposats a *The Nature of Learning* ('La naturalesa de l'aprenentatge') de l'OCDE (Dumont i altres, 2010).

Per tant, es poden ressaltar dos aspectes del lideratge per a l'aprenentatge. En primer lloc, els sistemes d'aprenentatge són massa complexos perquè el lideratge es restringeixi només a un sol nivell (escolar) i a l'exercit pels líders formals. En

segon lloc, el lideratge que tractem aquí és el que s'exerceix en la promoció d'uns programes contemporanis per a un aprenentatge innovador i potent; no es tracta de qualsevol programa d'aprenentatge i, certament, tampoc dels programes que defensen la tornada a l'educació tradicional d'ara fa un segle.

Diversos capítols fan una referència explícita al tipus de lideratge per a l'aprenentatge del sistema que s'exerceix des de les més altes instàncies del sistema educatiu, que es resumeixen en l'apartat del «com». Els exemples d'Israel, Àustria, Noruega, Austràlia Meridional, la ciutat de Nova York i Catalunya, en els capítols 5 i 6, analitzen el paper d'una sèrie d'agents i organismes en el nivell del sistema que estableixen els programes, creen les condicions i donen suport a les iniciatives d'innovació en l'aprenentatge. En alguns casos (Alemanya, Àustria, Israel) s'esmenta el lideratge exercit per les persones de la cúspide, els ministres, màxims gestors del sistema. Tubin suggereix: «Els sistemes d'educació pública, però, com les burocràcies, tendeixen a comptar només amb uns quants directors al capdavant i amb encara menys innovadors. Per tant, en general és una sola persona, de vegades acompanyada d'un petit equip de lideratge, la que inicia i encapçala aquesta reforma». Igual que a les escoles, però, cal ser cautelós amb el «paradigma del líder heroic» personal i reconèixer que hi ha altres persones implicades, inclosos els equips dels departaments especialitzats segons s'indica en els casos d'Àustria, Austràlia Meridional i Israel, en el capítol 5.

Hi ha dos punts més que tenen a veure amb aquest apartat. En primer lloc, la distinció entre el nivell de sistema «macro» i el nivell de xarxa «meso» no està clarament definida en l'exercici de lideratge per a l'aprenentatge. Una estratègia pot ser la creació d'una comunitat en xarxa o d'aprenentatge que funcioni com un dels braços del lideratge del sistema, «macro» en els seus orígens, «meso» en el seu funcionament, i «sistèmica» en la seva ambició. Les escoles NMS a Àustria o la South Australian Innovation Community of Practice (capítol 5) en són exemples. La iniciativa catalana descrita en el capítol 6 és un altre exemple impressionant de la creació d'una xarxa de nivell «meso» creada a partir d'una sèrie d'actors seleccionats, però que té per objecte influir en tot el sistema de pràctica.

L'exemple català introdueix aquí el segon punt important. El lideratge d'aquesta iniciativa de lideratge en desenvolupament i recerca recau en una fundació (la Fundació Jaume Bofill) i no pas en les autoritats educatives oficials. Així, els entorns d'aprenen-

tatge no només admeten organitzacions i socis aliens al sistema convencional, sinó que els sistemes d'aprenentatge també inclouen aquests socis que poden arribar a exercir un paper significatiu de lideratge i suport. Les fundacions estan duent a terme aquesta funció en molts sistemes educatius, i algunes grans corporacions i els moviments socials han assumit també papers de lideratge similars. No es tracta d'un fenomen especialment recent: l'estudi titulat «Schooling for Tomorrow» ('L'escola del demà') de l'OCDE/CERI sobre xarxes d'innovació va identificar i analitzar diversos exemples ara fa una dècada (OECD, 2003).

Contribució del projecte ILE de l'OCDE al lideratge per a l'aprenentatge

Els exemples tractats en aquest informe ofereixen diversos exemples directes de com el projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» de l'OCDE ha aportat estímul, suport i legitimació de les activitats locals. Així, ha dut a terme la seva pròpia contribució al lideratge per a l'aprenentatge.

El programa CIEL a la Colúmbia Britànica és un programa de postgrau d'un any de durada per a líders formals i informals (capítol 5). En el pla d'estudis són fonamentals tant les perspectives canadenques com les internacionals, i s'empra l'informe de l'OCDE *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (Dumont i altres, 2010) com a base per a un estudi en profunditat amb els líders de l'educació:

> «Els set principis concloents sobre aprenentatge exposats a *The Nature of Learning* actuen com un conjunt d'eines cognitives en el programa de lideratge. Els participants del CIEL analitzen la recerca, exploren cada principi individualment, duen a terme consultes per actualitzar els set principis en els seus contextos i presenten els resultats d'aquestes consultes als seus col·legues en una presentació final. A més, els participants experimenten expressament els set principis de l'aprenentatge com a part del seu propi aprenentatge dins del programa, fet que és extremadament important per a la transformació de les pràctiques de lideratge.»

El programa CIEL també requereix que s'explorin els estudis de casos de l'«Inventari» de l'OCDE/ILE (vegeu OECD, 2013) com a mètode per despertar una nova manera

de pensar i actuar basada en experiències recopilades en altres parts del món. A continuació s'ofereix un exemple de com el projecte d'aprenentatge internacional ha inspirat i proporcionat materials de partida per al desenvolupament del lideratge en un sistema escolar en particular.

A l'Austràlia Meridional ha tingut lloc un treball en xarxa sobre la participació en el projecte ILE de l'OCDE (vegeu el capítol 5), en el qual es va crear una comunitat de pràctica per a la innovació d'àmbit estatal sobre els entorns d'aprenentatge seleccionats per formar part del projecte internacional, però que ara tenen una vida independent, amb una activitat que supera el propòsit original.

> «Durant el 2011, set escoles, guarderies i centres d'educació preescolar pertanyents al Departament d'Educació i Desenvolupament Infantil (DECD) d'Austràlia Meridional van ser acceptats i integrats en el projecte ILE de l'OCDE, ja que complien uns criteris d'innovació notable. Des d'aleshores, el Departament ha catalogat vuit centres més com a notablement innovadors, amb el resultat actual d'un total de quinze centres reconeguts i en actiu dins d'una Comunitat de Pràctica (CoP) per a la Innovació d'abast estatal. [...] Formar part de l'enfocament d'un sistema dintre d'una comunitat de pràctica comporta uns beneficis i es reconeix la importància de la connexió amb el treball d'innovació de l'OCDE.»

Tanmateix, l'exemple més evident de la influència del projecte internacional que es tracta en aquest volum es troba en la tasca que ha donat com a fruit aquesta recerca i aquest informe sobre lideratge per a l'aprenentatge, és a dir, la col·laboració amb la Fundació Jaume Bofill a Espanya. Aquesta tasca es descriu en detall en el capítol 6, on s'explica com es va establir una associació amb múltiples actors, juntament amb un programa de recerca de suport sobre el lideratge per a l'aprenentatge, sota l'impuls i el lideratge d'una fundació —la Fundació Jaume Bofill—. El compromís i la col·laboració amb l'OCDE van permetre tenir accés a marcs i coneixements experts internacionals, que hi van aportar alhora legitimitat i inspiració. Bàsicament, l'exemple consistia en la creació d'una comunitat de pràctica d'alt nivell, que combinés participants locals i internacionals, avalats per la recerca, els seminaris i l'aportació de *feedback*, per exemple, mitjançant la formació del professorat. Els beneficis són recíprocs: l'exemple ha derivat en una labor de desenvolupament

d'àmbit internacional, mentre que el projecte internacional s'ha nodrit del desenvolupament local i regional.

Naturalment, cal esperar que aquesta influència continuï tenint lloc d'una manera més difusa dins de l'esfera internacional amb la publicació d'aquest informe.

L'«on» del lideratge per a l'aprenentatge

Es produeix un solapament important entre el «qui» i l'«on» del lideratge per a l'aprenentatge. És cert que el nostre debat anterior sobre els diversos agents de diferents nivells que formen part integrant del lideratge per a l'aprenentatge també es podria haver inclòs en aquest apartat. La combinació de diferents agents, nivells i ubicacions se suma a la complexa estratificació del lideratge per a l'aprenentatge. Per exemple, Halbert i Kaser, en el capítol 5, esmenten el paper fonamental de les xarxes i comunitats de pràctica, però també la creació d'espais especials i del seu propi paper en el lideratge per a l'aprenentatge a la Colúmbia Britànica, mitjançant l'establiment d'«espais tercers» fora de la retòrica de conflicte, en els quals els educadors puguin participar en consultes, experimentar un nou aprenentatge i provar noves pràctiques que beneficiïn els seus alumnes.

Un tema recurrent en els capítols d'aquest informe és la importància del **context**, que comporta molt més que la simple localització geogràfica. Els sistemes difereixen considerablement quant a les tradicions, les normes i les oportunitats. Hi ha àmplies variacions socioculturals i econòmiques dintre de cada país i sistema que incideixen fortament en les possibilitats de les diverses estratègies de lideratge. El context importa, però, com adverteix James Spillane en el capítol 2, es tracta d'un concepte més fàcil d'afirmar que de comprendre en totes les seves implicacions:

> «L'estructura social possibilita la interacció humana. Els detalls d'aquesta estructura social *permeten i limiten* a la vegada com interactuen uns individus amb els altres i d'aquesta manera defineixen la pràctica. El mantra "el context importa" s'ha utilitzat en excés i no ha estat prou ben entès en l'àmbit de l'educació. Els reformadors escolars sovint el consideren com un destorb, i els investigadors, com una variable "comodí" a la qual recorren per explicar

> l'èxit o el fracàs de les intervencions. Tots dos usos són desafortunats, perquè és essencial una major subtilesa a l'hora de reflexionar sobre la situació en relació amb la pràctica.»

El context no és quelcom merament «extern» a les escoles i els entorns d'aprenentatge. El context social penetra en les escoles i les aules, i la manera més evident és a través dels alumnes mateixos, que es presenten cada dia amb una sèrie de creences i experiències generades en el si de les seves famílies i comunitats. És precisament quan el context s'introdueix directament en l'entorn d'aprenentatge que adquireix tanta importància per al lideratge per a l'aprenentatge. En el capítol 3, MacBeath suggereix que l'augment de les expectatives i el professionalisme en les escoles del segle XXI significa que ara la direcció i els docents tenen una major responsabilitat a l'hora de respondre adequadament a la variació que, inevitablement, va de la mà de la sensibilitat al context. L'autor cita Mayer, Pecheone i Merino (2012), que escriuen: «Les exigents expectatives curriculars i la major diversitat dels alumnes comporten que els professors han de comprendre d'una manera més subtil els efectes del context i la variabilitat de l'alumne sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (p. 115)».

Els entorns d'aprenentatge proporcionen el seu propi context perquè hi tingui lloc l'aprenentatge. Les estratègies de lideratge per dissenyar i redissenyar aquests entorns són formes d'alterar el context per als educadors i els alumnes, d'una manera que sigui més atraient i que s'aproximi més a satisfer les seves necessitats i interessos. Tot seguit es debat una de les ampliacions més importants del terreny del lideratge per a l'aprenentatge, derivada d'anar més enllà dels paràmetres institucionals de les «escoles» i les «aules», amb la incorporació d'elements no formals que, a més, representen alguns dels aspectes més desafiants del lideratge i la governança.

Incorporació d'escenaris informals i no formals al lideratge per a l'aprenentatge

El projecte ILE sobre entorns innovadors d'aprenentatge ha donat per suposat que no tot l'aprenentatge d'interès es produeix en llocs anomenats *escoles*, alhora que reconeix que les escoles continuen essent institucions absolutament fonamentals en les societats contemporànies. A l'hora d'innovar, les escoles sovint recorren a

socis i fonts de coneixement que es troben fora dels seus límits tradicionals (OECD, 2013). Actualment s'han creat nous entorns d'aprenentatge no escolars que són especialment atractius per als joves. Encara més complexos, els entorns d'aprenentatge que es creen per als joves inclouen combinacions d'aquests enfocaments i escenaris d'aprenentatge —en part escolars i en part no escolars— com a avenços que cada vegada són més habituals.

Queda clar l'abast dels enfocaments sobre lideratge que han assumit majoritàriament que tant les persones involucrades («qui») com l'escenari («on») es basen en l'escola, així com també queden clars els reptes als quals s'enfronten aquests plantejaments. El repte del disseny i del lideratge és de nou ordre quan implica haver d'unir els elements formals i no formals, els elements que es basen en l'escola i els que es basen en la comunitat, els diferents recursos humans i d'aprenentatge, amb les diverses cultures professionals. Això també s'ha explorat en el treball de l'ILE, encara que no tant en termes de lideratge, sinó a través de l'anàlisi dels «entorns d'aprenentatge híbrids» (Zitter i Hoeve, 2012).

El capítol d'aquest informe que aborda més directament aquesta qüestió és el de John MacBeath (capítol 3). En part, el repte del lideratge és la creació d'estructures i capacitats per absorbir un tipus d'aprenentatge diferent, perquè és informal, i incorporar-lo a programes formals ja dissenyats. MacBeath descriu l'aprenentatge informal com més social, espontani i exploratori: «Aprendre a nedar, muntar en bicicleta, tocar el piano, llegir un mapa, guiar-se en un terreny desconegut, dirigir un equip, resoldre un problema... Totes aquestes accions es beneficien de certs trets comuns: s'integren en relacions, se centren en l'alumne, tenen a veure amb les habilitats i les disposicions, estan contextualitzades, són agradables però arriscades, serveixen de suport però suposen un repte, són relaxades però cal estar-hi alerta i no discriminen per edat».

MacBeath descriu exemples de programes no formals organitzats fora de l'entorn escolar regular, que es basen en els beneficis de l'aprenentatge informal que s'han descrit abans, però d'una manera que es pot reproduir i amb garantia de qualitat. Entre aquests exemples hi ha les Altres Experiències d'Aprenentatge (OLE, per les seves sigles en anglès) a Hong Kong, el model Parkway a Filadèlfia, l'Escola d'Aprenentatge a Escòcia i la Universitat dels Nens al Regne Unit, que aspira a oferir activitats

d'aprenentatge innovadores a nens i nenes entre 7 i 14 anys fora de l'horari escolar habitual. Per a MacBeath, aquests exemples ofereixen moltes esperances, tot i que encara no s'hagin dut a terme completament: «El potencial dels llocs per a l'aprenentatge ('centres de construcció') segueix estant sense explorar en gran mesura, però tenen una important contribució per fer a l'hora de revitalitzar l'aprenentatge».

MacBeath argumenta, a més, que a mesura que els entorns d'aprenentatge canvien i esdevenen més innovadors perquè absorbeixen elements no formals de més envergadura augmenten les exigències imposades en el lideratge per a l'aprenentatge:

> «Com més oportunitats es presentin de treure partit a centres d'aprenentatge fora de l'aula, més exigències hi haurà per als líders de l'educació. Els suposarà haver d'ajudar els professors a ampliar el seu repertori, de forma individual i en conjunt. "Com més nens i joves assumeixin el control del seu propi aprenentatge, més gran serà el coneixement pedagògic i la capacitat d'adaptació que s'exigirà als docents i als seus líders". Com més nens i joves es converteixin en alumnes independents i interdependents, més fonts de recursos estratègics caldran a les persones responsables de liderar i dissenyar el seu aprenentatge.»

Tot just s'ha començat a comprendre la complexitat del procés d'aquests exemples i d'altres similars en una bibliografia que fins ara ha estat tan dominada per «un lloc anomenat *escola*». Les exigències pedagògiques han crescut amb la incorporació de centres i programes no formals, però, tanmateix, molts dels docents que treballen en contextos no formals no rebran una formació orientada a satisfer aquestes exigències ni pertanyeran als tipus de «comunitats d'aprenentatge» que hem tractat repetidament en aquest volum com a part integral del desenvolupament del lideratge per a l'aprenentatge. Mentre aquests exemples romanguin fora dels principals programes i prestacions de l'ensenyament general, el lideratge de l'aprenentatge recaurà en els seus dirigents i en els joves —i els seus pares— que hi participin.

No obstant això, les possibilitats de canvi i d'innovació augmenten significativament com més s'allunyen de ser activitats marginals —com un aprenentatge de cap de setmana o de vacances—, és a dir, com més s'integren en els dissenys d'aprenentatge que també incorporen l'aprenentatge formal. Com a conseqüència, els reptes de

lideratge i gestió augmenten significativament. MacBeath reconeix que el caràcter «alternatiu» dels programes que presenta és el que els confereix atractiu, però alhora també un factor limitador pel que fa a l'abast d'emmarcar-hi un canvi innovador més ampli: «De tota manera, mentre la Universitat dels Nens es consideri com un contrast, un contrapès o una alternativa a l'escola, menys possibilitats hi haurà que es produeixi un canvi sistèmic». Aquestes qüestions són ampliacions importants del debat a l'entorn del lideratge per a l'aprenentatge, la gestió i la governança. Sorgeixen perquè cada vegada hi ha més joves que no aprenen a les escoles, sinó en entorns d'aprenentatge innovadors, que incorporen un seguit de professionals, voluntaris, socis i comunitats diferents que tant revitalitzen el seu «nucli pedagògic» com estenen les seves fronteres cap a l'exterior, a través d'una sèrie d'associacions (vegeu OCDE, 2013).

En conclusió, s'ha parat relativament poca atenció a l'«on» (i al «qui») de l'aprenentatge per al lideratge, en assumir que els escenaris i els socis són els habituals i se centren al voltant de les escoles. Com més s'ampliïn aquests escenaris i més socis diferents participin en la innovació dels entorns d'aprenentatge, més caldrà tractar i aclarir la complexitat del lideratge i els problemes derivats.

El «quan» del lideratge per a l'aprenentatge

Tal com s'emfatitza en els capítols d'aquest informe, no hi ha un moment concret per al lideratge per a l'aprenentatge i la creació d'entorns innovadors d'aprenentatge: han de ser una constant, no pas una opció. Podria afirmar-se que són especialment necessaris en circumstàncies en les quals l'organització i l'administració educatives s'han transformat en una rutina en comptes de ser dinàmiques, o en moments en els quals els resultats de l'aprenentatge són preocupantment baixos. De la mateixa manera, es podria esperar que aquestes circumstàncies fossin especialment hostils per posar en pràctica un bon lideratge per a l'aprenentatge.

No obstant això, encara que podríem argumentar que el lideratge per a l'aprenentatge hauria de ser una constant, el temps és una dimensió clau, tal com s'il·lustra en els capítols d'aquest informe. L'impuls per innovar i la disposició del nou lideratge per a l'aprenentatge a protegir aquest impuls poden sorgir especialment davant d'una

forta pressió per respondre a unes noves circumstàncies. Aquest tema queda més clarament expressat en el capítol 6 per Jolonch, Martínez i Badia:

> «[...] El començament del canvi es pot identificar clarament: una fita, una situació o el fet d'adonar-se de la necessitat de canvi. Les escoles i els projectes analitzats aconsegueixen el canvi desitjat en un moment concret, que el col·lectiu mateix és capaç d'identificar. Les escoles han arribat a aquesta crida al canvi a través de diversos "camins": una reducció sostinguda en la matrícula, un canvi en les característiques de l'equip directiu i en el seu mandat, la consciència del deteriorament de la imatge de l'escola al barri, el descens progressiu dels resultats acadèmics de l'alumnat, el naixement d'una escola nova per divisió d'una d'anterior, són alguns dels exemples de les escoles analitzades. Aquests processos condueixen a un "punt de ruptura" o de canvi respecte de l'etapa anterior en l'entorn d'aprenentatge.»

No necessàriament s'ha de tractar d'una crisi total, però els costos d'intentar mantenir l'*statu quo* o de no fer res acaben essent més grans que els beneficis de seguir com sempre. En el capítol 4, Dimmock, Kwek i Toh presenten uns estudis de casos innovadors en escoles de Singapur en les quals realment no hi havia cap urgència per canviar i hauria estat fins i tot comprensible que «s'adormissin sobre els seus llorers», acostumats com estan a tenir un alt rendiment. No obstant això, gràcies a un lideratge valent i a la percepció que allò que es considera un alt rendiment en la primera dècada del segle XXI és ben possible que no sigui suficient l'any 2020, els líders de les escoles es van embarcar en noves trajectòries, fins i tot quan la pressió externa per fer-ho era reduïda. L'establiment de fites i plantejaments implica necessàriament mirar cap al futur i estar preparats per activar els canvis amb el temps. En aquest volum, els autors que més se centren en el temps són Dimmock, Kwek i Toh (capítol 4), almenys de dues formes diferents.

En primer lloc, el seu enfocament respecte del lideratge per a l'aprenentatge basat en el *backward-mapping* ('disseny retrospectiu'), que coincideix amb l'enfocament d'Elmore i altres autors com Wiggins i McTighe (2005), introdueix deliberadament la planificació del futur en el procés de lideratge: decidir on es vol estar en un moment concret del futur i, a partir d'aquí, elaborar estratègies que permetin assegurar, almenys, que es disposa d'una oportunitat per aconseguir aquests grans objectius.

Això estableix un paral·lelisme amb la ideologia prospectiva que tants altres treballs anteriors de l'OCDE/CERI va inspirar en el marc del projecte «Schooling for Tomorrow» ('L'escola del demà'; vegeu, per exemple, OECD, 2001, 2006). Els autors del capítol 4 esmenten Covey (1989) citant una màxima que se li atribueix: «Les persones que assoleixen l'èxit comencen amb un fi en ment». La previsió també té a veure amb la continuació dels que capaços d'impulsar el projecte d'aprenentatge, tal com destaquen Jolonch, Martínez i Badia en el capítol 6 en la identificació de la conscienciació dels principals líders de contractar persones que continuïn amb el seu treball en els seus llocs d'innovació.

En segon lloc, en el seu model i en els dos casos de lideratge per a l'aprenentatge en la pràctica, Dimmock, Kwek i Toh emfatitzen que la transformació requereix temps (fins a una dècada), que calen trajectòries en què s'han de fer certes coses abans que unes altres en termes de context i realització de la visió, i que les mateixes visions i estratègies poden canviar amb el temps. El marc de l'ILE, amb els seus cicles de lideratge, disseny, redisseny, aprenentatge, avaluació i *feedback*, es basa en el pas del temps i en la possibilitat de comprovar l'impacte de les decisions de lideratge en els patrons d'aprenentatge i de prendre decisions organitzatives en consonància. L'aprenentatge professional demana temps, igual que generar confiança i establir associacions sòlides. Reconèixer la importància del temps no significa abandonar la urgència de la innovació i el canvi, sinó, simplement, que, tot i fer-ho amb la millor voluntat del món, els entorns d'aprenentatge no es poden crear ni modelar de la nit al dia.

Orientacions finals sobre el lideratge per a l'aprenentatge

El lideratge per a l'aprenentatge és fonamental per a la reforma i la innovació: És tan important perquè el lideratge influeix molt en la direcció que cal seguir i en els resultats, tant en el nivell «micro» de les escoles i els entorns d'aprenentatge com en els sistemes més amplis. L'aprenentatge és l'activitat principal de l'educació i, per tant, és la forma i l'assumpte primordial del lideratge —del lideratge centrat en la creació i el manteniment d'entorns que afavoreixin un bon aprenentatge—. La innovació és una part integrant de l'exercici del lideratge per a l'aprenentatge que s'ocupa de crear noves direccions i de dissenyar entorns d'aprenentatge.

El lideratge per a l'aprenentatge consisteix a participar en el disseny, implementació i sostenibilitat d'uns entorns d'aprenentatge innovadors i potents: Es tracta d'establir la direcció que cal seguir i d'assumir la responsabilitat de fer-la realitat. El lideratge per a l'aprenentatge es duu a terme a través d'activitats i relacions distribuïdes i connectades. Va més enllà dels participants formals per incloure-hi altres socis diferents i es pot exercir des de nivells diversos dins del sistema global d'aprenentatge. Inclou la «gestió de l'aprenentatge» en el compromís de transformar, perseverar i fer realitat els canvis.

El lideratge per a l'aprenentatge prioritza la creació de les condicions per a l'aprenentatge i l'ensenyament del segle XXI en la pràctica del lideratge: L'aprenentatge dels estudiants és la part essencial de la iniciativa; la tasca principal és garantir un aprenentatge profund propi del segle XXI, sigui quin sigui l'entorn. El disseny i el desenvolupament d'entorns d'aprenentatge innovadors per satisfer aquestes ambicions exigeixen repertoris docents molt exigents i que tots els implicats continuïn aprenent, desaprenent i tornant a aprendre. L'aprenentatge continu de tots els participants i interessats és una condició imprescindible per a l'èxit de la implementació i la sostenibilitat dels entorns d'aprenentatge.

El lideratge per a l'aprenentatge demostra creativitat i, sovint, valentia: Innovar, dissenyar, saber implicar altres persones en el projecte, redissenyar; totes aquestes accions exigeixen creativitat. Quan l'objectiu és la transformació, calen canvis profunds en la mentalitat i en la pràctica, així com una gran capacitat per mantenir una visió a llarg termini, encara que el punt de partida sigui molt gradual. L'interès del lideratge se centra en els canvis profunds en les pràctiques, les estructures i les cultures (no en simples retocs superficials) i a garantir que es donen les condicions de suport adequades. Sovint, això exigeix valentia, a més de creativitat.

El lideratge per a l'aprenentatge modela i nodreix el professionalisme del segle XXI: A través de l'aprenentatge professional, les consultes i l'autoavaluació, els líders de l'aprenentatge són també treballadors amb uns coneixements d'alt nivell. En participar en un aprenentatge professional adequat i crear les condicions necessàries perquè altres persones facin el mateix, els líders de l'aprenentatge demostren i difonen una professionalitat similar en les seves comunitats més àmplies. L'aprenentatge professional combina la teoria i la pràctica i ofereix oportunitats per a l'experimen-

tació pràctica en ensenyament i organització, així com per a l'aprenentatge a partir d'aquestes experiències i del *feedback*.

El lideratge per a l'aprenentatge és social i està connectat: El lideratge per a l'aprenentatge és de naturalesa fonamentalment social; la interacció és l'essència de la pràctica del lideratge. Es tracta d'un esforç en equip, que depèn d'una activitat col·laborativa curosament dissenyada, per aprofundir, difondre i mantenir l'aprenentatge. El lideratge per a l'aprenentatge es desenvolupa, creix i se sustenta mitjançant la participació en comunitats i xarxes d'aprenentatge professional. Això significa que el nivell «meso» (de xarxes, més que de tipus administratiu) és essencial, perquè es nodreix a través del lideratge per a l'aprenentatge i dels seus propis reptes, com a palestra on exercir aquest lideratge.

El lideratge per a l'aprenentatge prové de més diversos socis no formals com més innoven els entorns d'aprenentatge, cosa que exigeix una major atenció a les seves funcions i capacitats: La bibliografia sobre el lideratge educatiu ha estat sempre dominada per «un lloc anomenat *escola*». Cada vegada més, l'aprenentatge innovador incorpora centres i enfocaments no oficials de formes que requereixen creixents demandes pedagògiques i organitzatives. El lideratge per a l'aprenentatge i les comunitats d'aprenentatge professional s'han d'ampliar i incorporar un ventall de professionals, socis i comunitats diversos.

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

Cal un lideratge per a l'aprenentatge en el nivell de tot el sistema: Pot ser per crear un espai inicial per a la innovació o bé pot respondre a una innovació de nivell «micro». Hi ha un paper polític clau en la creació de les condicions perquè tingui lloc l'apre-

nentatge professional en xarxa. Pot exigir un lideratge valent per assegurar que els sistemes de governança i l'obligació de retre comptes es coordinin amb l'ambició de crear entorns d'aprenentatge innovadors i potents, o que, almenys, no vagin en direccions oposades.

Preguntes per als líders de l'aprenentatge

El lideratge per a l'aprenentatge, en els termes descrits en aquest capítol, suposa tot un repte en la pràctica i no és només un pedaç ràpid. Per a molts dels que tot just acaben de començar, pot ser un viatge llarg, però sens dubte és un viatge essencial per fer realitat uns entorns d'aprenentatge innovadors i efectius per al segle XXI.

Després de llegir aquest capítol, és possible que vulgui reflexionar-hi o utilitzar-lo per endegar un debat a la seva comunitat d'aprenentatge sobre les qüestions següents:

- Amb què està d'acord?
- Què li ha fet replantejar-se les seves idees?
- Quan pensa en els seus propis exemples i experiències de lideratge per a l'aprenentatge, on se situen dintre del marc interrogatiu «per què», «què», «com», «qui», «on» i «qui»?
- Quines altres reflexions ha fet sobre el lideratge per a l'aprenentatge?
- Com podria utilitzar, adaptar i tirar endavant aquestes idees?

A continuació trobarà més preguntes que li serviran per reflexionar i debatre a mesura que llegeixi les aportacions dels experts i els casos internacionals en els capítols següents:

- Què li ha interessat més i per què?
- Què és similar o diferent respecte a la seva experiència i els seus contextos?
- Com adaptaria qualsevol dels exemples internacionals per desenvolupar-lo en el seu context?
- Quines noves reflexions té sobre el lideratge per a l'aprenentatge?

Referències

Barth, R. (2000). «Foreword». A: P. J. Wald i M. S. Castleberry (eds.). *Educators as Learners: Establishing a Professional Learning Community in Your School*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. En línia: ‹*http://www.ascd.org/publications/books/100005/chapters/Foreword.aspx*›

Camburn, E. M., Rowan, B. i Taylor, J. E. (2003). «Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 25(4), p. 347-373.

Cheng, E. C. K. i Lo, M. L. (2013). «The Approach of Learning Study: Its Origin and Implications». Projecte Innovative Learning Environments de l'OECD CERI. En línia: ‹*http://www.oecd.org/edu/ceri/Eric Cheng. Learning Study.pdf*› [Consulta 10/07/2013].

Cohen, D. K. (2011). *Teaching and Its Predicaments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Copland, M. A. (2003). «Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 25(4), p. 375-395.

Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. Nova York: Free Press.

Cuban, L. (1995). «The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform». *Theory into Practice*, núm. 34(1), p. 4-11.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U. S. and Abroad*. Dallas, TX: NSDC.

Dempster, N., Lovett, S. i Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Dimmock, C. (2000). *Designing the Learning-centred School: A Cross-cultural Perspective*. Londres: The Falmer Press.

Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, Themes and Impact*. Londres: Routledge.

Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París: OECD Publishing.

Elmore, R. (2008). «Leadership as the practice of improvement». A: OECD (2008). *Improving School Leadership*, *Volume 2, Case Studies on System Leadership*, p. 37-67. París: OECD Publishing.

Halbert, J. i Kaser, L. (2013). *Spirals of Inquiry: for quality and equity*. Vancouver: BCPVPA Press.

Hampden-Turner, C. (2007, abril). *Keynote address*. Seminari «Leadership of Learning», Peterhouse College, Cambridge.

Hargreaves, A. i Fink, D. (2000). «The Three Dimensions of Reform». *Educational Leadership*, núm. 57 (7), p. 30-34.

Hargreaves, A. i Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*. Londres: Routledge.

Harris, A. (2002). «Effective leadership in schools facing challenging contexts». *School Leadership and Management*, núm. 22(1), p. 15-26.

Heifetz, R. A. i Linsky, M. (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive through the Dangers of Leading*. Boston: Harvard Business School Press.

Heller, M. F. i Firestone, W. A. (1995). «Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools». *Elementary School Journal*, núm. 96(1), p. 65-86.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations*. Londres: McGraw-Hill.

Hopkins, D. (2008). «Realising the potential of system leadership». A: OECD (2008). *Improving School Leadership*, *Volume 2, Case Studies on System Leadership* p. 21-35. París: OECD Publishing.

Hoy, A. i Murphy, P. (2001). «Teaching educational psychology to the implicit mind». A: B. Torff i R. J. Sternberg. *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning*, p. 145-186. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Huber, S. G. (ed.) (2010). *School Leadership: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Huber, S. G. (2011). «Leadership for learning – Learning for Leadership: The impact of professional development». A: J. MacBeath i T. Townsend (eds.). *International Handbook on Leadership for Learning*, p. 635-652. Dordrecht: Springer.

Joyce, B. i Showers, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. Nova York: Longman.

Kennedy, M. M. (1999). «The role of pre-service teacher education». A: L. Darling-Hammond i G. Sykes (ed.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy*, p. 54-86. San Francisco: Jossey Bass.

Leithwood, K., Louis K. S., Anderson S. i Wahlstrom K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.

MacBeath, J., Gronn, P., Opfer, D., Lowden, K., Forde, C., Cowie, M. i O'Brien, J. (2009). *The Recruitment and Retention of Headteachers in Scotland*. Edimburg: Scottish Government.

Mayer, D., Pecheone, R. i Merino, N. (2012). «Rethinking Teacher Education in Australia». A: L. Darling-Hammond i A. Lieberman. *Teacher Education around the World*, p. 110-129. Nova York: Routledge.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow, Essex: Prentice Hall.

Nonaka, I. i Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Nova York: Oxford University Press.

OECD (2001). *What Schools for the Future?* París: OECD Publishing.

OECD (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*. París: OECD Publishing.

OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. París: OECD Publishing.

OECD (2008a). *Improving School Leadership*, *Volume 1, Policy and Practice*. París: OECD Publishing.

OECD (2008b). *Improving School Leadership*, *Volume 2, Case Studies on System Leadership*. París: OECD Publishing.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publishing.

OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing.

Owen, S. (2012, desembre). 'Fertile questions,' 'multi-age groupings', 'campfires' and 'master classes' for specialist skill-building: Innovative Learning Environments and support professional learning or 'teacher engagers' within South Australian and international contexts. Article amb revisió col·legiada presentat en la reunió de la World Education Research Association (WERA) dins de la conferencia de la Australian Association for Research in Education (AARE), Universitat de Sydney (Sydney, Austràlia).

Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M. i Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education, Washington University.

Resnick, L. B.; Spillane, J. P.; Goldman P. i Rangel, E. S. (2010). «Implementing Innovation: from visionary models to everyday practice». A: OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, p. 285-315. París: OECD Publishing.

Robertson, J. (2013, en premsa). «Leadership for 21st century learning». *Leading and Managing*, núm. 19 (2).

Spillane, J. P. i Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Nova York: Teachers College Press.

Spillane, J. P. i Healey, K. (2010). «Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective». *The Elementary School Journal*, núm. 111(2), p. 253-281.

Spillane, J. P., Healey, K. i Kim, C. M. (2010). «Leading and managing instruction: Using social network analysis to explore formal and informal aspects of the elementary school organization». A: A. J. Daly (ed.). *Social network theory and educational change*, p. 129-156. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Stinchcombe, A. L. (2001). *When formality works: Authority and abstraction in law and organizations*. Chicago: University of Chicago Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. i Thomas, S. (2006). «Professional learning communities: a review of the literature». *Journal of Educational Change*, núm. 7(4), p. 221-258.

Stoll, L. i Temperley, J. (2009). «Creative leadership: a challenge of our times». *School Leadership and Management*, núm. 29(1), p. 65-78.

Talbert, J. i Scharff, N. (2008). *The Scaffolded Apprenticeship Model of School Improvement through Leadership Development*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Teaching Stanford University.

Timperley, H. (2011). *Realising the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. i Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Wiggins, G. i McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

York-Barr, J. i Duke, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, núm. 74(3), p. 255-316.

Yukl, G. (1999). «An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories». *The Leadership Quarterly*, núm. 10(2), p. 285-305.

Zitter, I. i Hoeve, A. (2012). «Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions». *OECD Education Working Papers*, núm. 81. OECD Publishing.

2 Lideratge per a l'aprenentatge: una iniciativa de recerca i desenvolupament a Catalunya[1]

Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia

1. La presentació del projecte i les seves connexions internacionals han estat elaborades principalment per Anna Jolonch, mentre que l'estudi de recerca és fruit del treball de Màrius Martínez i Joan Badia. Aquest capítol recull les conclusions extretes de l'estudi de recerca «Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya» publicat al número 81 de la col·lecció Polítiques de la Fundació Jaume Bofill.

Internacionalitzar la innovació educativa a Catalunya

Catalunya és un país amb una forta tradició d'innovació educativa. En la seva història existeixen 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 el de 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 es desprèn que també

ens trobem en una societat de l'aprenentatge. En l'etapa escolar, l'aprenentatge és central i ho continuarà essent 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'aprenentatge: 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 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 a 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 condiciona —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 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 d'internacional i una altra d'àmbit local, i hem construït ponts entre ambdues. En la 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 celebra a Barcelona el desembre de 2013.

La 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 el novembre de 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 hem 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 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 referir-se a un moviment educatiu, una comunitat, una xarxa, les autoritats educatives (locals, de zona, de serveis territorials o generals) o 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 fins a l'internacional. És una iniciativa que es gesta i es desenvolupa des de la coresponsabilitat, més necessària que mai en una societat en què l'educació ha esdevingut una de les qüestions més rellevants dels nous contextos 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 esdevenen 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 a 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».

El novembre de 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, directors i educadors, que 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 poden 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», centrats 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 objectius 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 decaigut, s'han estroncat 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 rectors 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 dóna 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

travessen 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 «què caldria fer», més pròpia de l'actor, ens allunyava de la pregunta «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 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*. El juny de 2013 hi va haver acord dels dotze experts catalans per continuar treballant plegats en clau de recerca, amb voluntat de difondre i ampliar el grup, i es va convidar 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 tendeixen 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» destaqui 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 en el qual hi havia acadèmics i actors 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, han 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, fet que enforteix les interconnexions i propaga 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 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'encarna 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.

Lideratge per a l'aprenentatge: estudi de recerca

Aclariment dels termes de referència

El projecte internacional «Entorns innovadors d'aprenentatge» de l'OCDE adopta una nova perspectiva a l'hora d'analitzar els entorns educatius, que ens ha permès centrar el nostre estudi en el lideratge per a l'aprenentatge en les escoles catalanes. No es disposa d'una literatura àmplia sobre el *lideratge per a aprenentatge*, així que el grup de treball ha abordat el projecte fent ús de diverses fonts. Juntament amb les referències del projecte ILE (OECD, 2008, 2010), que aporten les bases sobre entorns innovadors d'aprenentatge, s'ha emprat també la documentació del nou projecte, com ara MacBeath (esborranys inicials del capítol 3 d'aquest volum), centrat en l'aprenentatge, les condicions per a l'aprenentatge, el diàleg, el lideratge compartit i l'obligació de retre comptes; i també Senge (1990), Spillane (2005, 2006), Fullan (2002, 2010), Hallinger (2011) i Leithwood, Louis, Anderson i Wahlstrom (2004), les

publicacions de MacBeath i Cheng (2008), Seashore *et al.* (2010) per a la Fundació Wallace, i Salavert (2012).

Aquestes fonts s'han emprat per delimitar el concepte d'aquest nou lideratge que estableix les condicions per a l'aprenentatge, tant dels joves aprenents (rendiment acadèmic i desenvolupament personal) com dels educadors (evolució professional i estudis continuats com a membres d'una comunitat professional). Es tracta, per tant, del lideratge que fa possible l'èxit educatiu. Un component essencial del lideratge per a l'aprenentatge es troba en les complexes interrelacions que constitueixen el substrat del centre escolar i de l'aula com a organització viva i dinàmica que aprèn (Marsick *et al.*, 2013). Aquestes interaccions no són només comunicatives i vinculen les persones, sinó que també són sistèmiques. Això és palpable, per exemple, en els canvis pautats en el rendiment de l'alumnat causats per les expectatives del professorat, o en el rigor acadèmic producte d'un millor treball col·laboratiu dels docents.

L'equip va acabar adonant-se que el lideratge per a l'aprenentatge no es circumscriu únicament a la figura del director del centre: un centre d'èxit en l'aprenentatge és un centre on els alumnes es desenvolupen com a aprenents i també com a persones. I això passa quan els docents creen unes condicions que irradien caliu, respecte, motivació, curiositat intel·lectual i suport, de manera que permeten que cada aprenent progressi individualment i també que el grup progressi i creixi conjuntament. El lideratge del professorat es demostra en la seva competència per crear aquestes condicions a l'aula i per saber fomentar el lideratge dels alumnes, que es manifesta, entre altres aspectes, en bons hàbits d'estudi, motivació intrínseca per aprendre, creixent autonomia, tracte i cohesió amb els altres, i participació.

El lideratge per a l'aprenentatge és un concepte innovador i, com a tal, se situa en contextos de canvi, en els quals crea valor afegit i trenca amb l'*statu quo*. És el resultat de la intersecció i l'acumulació de diversos lideratges (pedagògic, organitzatiu, etc.) i de fer-los avançar un pas més endavant. Aquest lideratge aprèn i genera aprenentatge, autonomia i apoderament en els aprenents i en la comunitat d'una manera continuada i sostenible. La seva intenció és trobar teories transferibles sobre gestió del canvi, sobre estratègies de lideratge compartit, col·laboratiu i d'equip, i també buscar quines són les organitzacions que proveeixen l'aprenentatge i identificar-les

amb les cadenes de creació de valor que poden «llegir» i interpretar la realitat (de l'aula dins de l'escola o de l'escola dins de l'aula).

Una nova estratègia de treball amb múltiples actors

El lideratge de la Fundació Jaume Bofill en el nivell «meso» és el primer element que cal entendre en aquest procés, ja que és el responsable d'implicar-hi tot un seguit d'actors (vegeu més amunt). El procés es recolza, en gran mesura, en la recerca, amb la finalitat de promoure discussions i debats basats en dades contrastades. Per tal d'identificar els elements del lideratge per a l'aprenentatge, s'ha desenvolupat per a aquest estudi una metodologia de recerca sense judicis de valor ni avaluacions. Amb aquesta metodologia s'han identificat i descrit els elements que concorden amb la teoria i l'enfocament conceptual del lideratge per a l'aprenentatge, a través del procés que s'exposa a continuació.

Creació d'un grup d'experts catalans. A partir d'un petit nucli de quatre persones, la Fundació Jaume Bofill va convidar un panel d'experts tant del sistema educatiu (mestres, directors, inspectors, caps de servei, etc.) com del sector universitari (investigadors acadèmics). Junts han funcionat com un grup de treball i d'estudi.

Es va dur a terme una selecció intencional exploratòria de sis escoles d'acord amb els criteris següents:

- Les escoles s'han de considerar escoles típiques, «normals» en el sentit estadístic, per evitar l'argument que la seva experiència no pot oferir pràctiques que serveixin de referència pel que fa a escalabilitat o transferència.
- Han de ser, però, excepcionals pel que fa a l'aprenentatge i el lideratge que promouen: experiències i lideratges que facilitin un aprenentatge més ampli i de més qualitat, tant si és formal com curricular o altres formes d'aprenentatge no formal.
- Cada centre escolar seleccionat ha d'estar connectat a través d'una dimensió «meso» que inclogui grups de persones, internes i externes a l'entorn/projecte d'aprenentatge i relacionades mitjançant un lideratge distribuït i l'ensenyament col·laboratiu.

A més, també s'ha parat atenció a les dimensions de l'escola, prenent com a guia de dos a cinc grups per curs; al rendiment en proves objectives per sobre la mitjana catalana o amb una evolució positiva sostinguda en els darrers cinc anys, i a l'equilibri entre els cicles, a través de la selecció de tres escoles d'educació infantil i primària (o que incloguin persones d'aquestes edats; CINE1) i tres escoles d'educació secundària (o que incloguin joves d'aquestes edats; CINE2). També es van cercar escoles on es constatés la participació de les famílies i d'altres agents en l'entorn d'aprenentatge o en el projecte. Es van triar escoles on la demanda de places superés les places disponibles en els tres darrers anys, com a indicador de «l'èxit» de l'escola i de la percepció social de canvi, i on es pogués comprovar una reducció sostinguda de l'absentisme —especialment en els centres de secundària— durant els darrers cinc anys.

Visita d'estudi a les escoles seleccionades. Per a cada centre es va seguir un protocol de contacte, visita i entrevista prèviament dissenyat, que contemplava les fases següents:

- Cada parella d'estudi —formada per persones de l'equip, una del món acadèmic i l'altra de la vessant pràctica— contactava amb el centre i l'informava del projecte, de les raons per les quals s'havia triat aquella institució en concret i de la intenció d'analitzar la feina de l'escola més que no pas d'avaluar-la o valorar-la.
- La parella visitava l'escola en un dia pactat i s'entrevistava amb la direcció del centre. Acompanyada d'un representant de l'equip directiu de l'escola, la parella visitava diverses classes de tots els nivells i parlava amb alguns dels alumnes. Així es recopilaven evidències a l'aula i es generava una mostra per comentar-la i analitzar-la amb la direcció del centre.

Seminaris. Es van celebrar diversos seminaris a la Fundació Jaume Bofill amb els directors de les escoles i tot l'equip d'estudi per presentar el projecte de cada entorn d'aprenentatge i aprofundir en la visió sobre el lideratge.

Cada parella d'estudi elaborava un **informe sobre el cas** amb l'anàlisi de les evidències relacionades amb el lideratge per a l'aprenentatge pel que feia als processos, resultats i altres repercussions identificades.

Factors relacionats amb el lideratge per a l'aprenentatge

A continuació es presenten els elements que han estat identificats durant aquest treball en relació amb l'objecte d'estudi. Cada experiència ha mostrat aspectes singulars i també s'han identificat diferents fases o nivells de desenvolupament dels projectes. Els processos i els resultats educatius han estat igualment diversos. Les escoles es van seleccionar intencionadament d'acord amb els criteris anteriors. Atesa la novetat del tema i la manca de precedents, es pot dir que es tracta d'un estudi exploratori.

Com es van iniciar aquests projectes

En la majoria de projectes, el començament del canvi es pot identificar clarament: una fita, una situació o el fet d'adonar-se de la necessitat de canvi. Les escoles i els projectes analitzats aconsegueixen el canvi desitjat en un moment concret, que el col·lectiu mateix és capaç d'identificar. Les escoles han arribat a aquesta crida al canvi a través de diversos «camins»: una reducció sostinguda en la matrícula, un canvi en les característiques de l'equip directiu i en el seu mandat, la consciència del deteriorament de la imatge de l'escola al barri, el descens progressiu dels resultats acadèmics o el naixement d'una escola nova per divisió d'una anterior són alguns dels exemples de les escoles analitzades.

Aquests processos condueixen a un «punt de ruptura» o de canvi respecte de l'etapa anterior en l'entorn d'aprenentatge. En alguns casos, qui ha propiciat el canvi ha estat l'entitat que té la titularitat del centre —l'autoritat educativa o els propietaris privats—, que ha col·locat al capdavant de l'escola una persona o un equip de persones que han assumit la responsabilitat de la transformació de la institució sobre la base 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 generat una oportunitat en què un equip de persones han decidit donar un tomb a les coses i aportar un nou enfocament, creant un espai més adient per a l'aprenentatge o millorant les condicions de l'aprenentatge. En tots els casos, però, es podria establir un «abans» i un «després», un moment donat en què un equip de persones (primer reduït) pren la decisió de canviar el rumb i comença formulant aquest canvi de rumb en un nou projecte. Aquest inici també s'evidencia en un nou

«relat» col·lectiu i compartit per totes les persones de l'escola, que permet tenir una interpretació personal del passat i de l'evolució del centre escolar que porta a compartir també la necessitat del canvi.

L'actitud dels professionals, en especial de la direcció

Davant de la realitat d'haver d'obrir-se al món i d'establir connexions i xarxes amb altres institucions, professionals i agents educatius, la presa de consciència es relaciona amb una determinada actitud mostrada pels equips directius a través d'afirmacions força coincidents en el conjunt de casos analitzats. Aquesta actitud expressa la necessitat de millorar, d'obrir-se al món, d'establir connexions i d'aprendre d'altres realitats que han assumit situacions difícils anteriorment. La visita a escoles, l'estudi d'experiències de referència, els viatges d'estudi a països amb sistemes educatius d'èxit o la participació en xarxes d'escoles són presents en les experiències analitzades i es justifiquen amb arguments que mostren una actitud de recerca, de consulta, d'aprenentatge continuat i la incorporació d'aquests aprenentatges en la societat. Valguin com a exemples el fet que el director d'un dels centres va doctorar-se estudiant el sistema educatiu finlandès, o que un altre centre va aprofitar la dinàmica de millora d'una xarxa educativa (planificació estratègica de la xarxa d'escoles).

Un altre element actitudinal observat en la majoria dels casos és el sentit d'«acció» en oposició a la «cultura de la queixa»: la major part de les explicacions dels equips directius se centren en la consciència que l'equip ha de ser el principal element de millora i que la responsabilitat de solucionar els problemes del centre és interna i col·lectiva. Majoritàriament, les escoles se centren a fer una anàlisi de la situació actual com a punt de partida per a millores futures i no amb l'objectiu de legitimar l'immobilisme davant del canvi o per justificar l'acceptació d'una situació negativa.

Un projecte d'escola

Tots els entorns d'aprenentatge estudiats tenen un projecte escolar específic formulat expressament. Aquest document de referència actua com a guia per a l'acció futura amb la flexibilitat necessària per adaptar-se a unes circumstàncies canviants, segons sigui necessari. Totes les escoles d'aquesta mostra són molt conscients que

estan posant en pràctica un projecte educatiu diferent, que contribuirà a una millora contínua i que comporta un desafiament per a la comunitat educativa de l'escola en conjunt. El lideratge per a l'aprenentatge depèn d'un projecte, sense planificar necessàriament què es vol aconseguir per a l'escola o per a les persones que formen part d'aquell entorn d'aprenentatge.

Aquest projecte es va portar a terme de manera molt diferent en cadascuna de les situacions estudiades. En alguns casos, es va resumir en un lema que aplega visió i missió. En altres casos, va prendre la forma d'un pla estratègic per als propers anys (en l'horitzó del 2020, per exemple), va establir objectius a mitjà i llarg termini i va acordar les actuacions, els recursos, els terminis i els indicadors per informar dels assoliments anuals. I en d'altres, va afectar el pla educatiu del centre, que es va reformular i convertir en una visió de com hauria de ser el centre a mitjà i llarg termini. En un cas concret, els directors de l'escola van elaborar el pla amb força precisió, si bé no es va formalitzar com a document complet.

Cada projecte presenta un enfocament diferent i no en tots els casos s'esmenta concretament que l'objectiu és millorar l'aprenentatge —encara que aquest sigui el resultat final—, per bé que allà on aquest objectiu no s'explicita hi ha raons que ho justifiquen. En un cas, el projecte parteix de la necessitat d'incidir en les dinàmiques, les relacions i les interaccions entre persones i equips, de millorar la convivència professional i el tracte mutu, com a condició necessària per abordar un segon procés centrat en l'aprenentatge. En definitiva, eliminar les barreres que dificulten el progrés de l'escola permet després poder centrar-se en l'aprenentatge. Així ho expressava el directiu d'un dels centres: «Fins ara hem fet una "evolució"; ara encapçalem una "revolució"».

El paper de l'equip directiu

L'equip de gestió és un altre element clau que té un paper essencial en tots els casos, encara que també es dóna reconeixement a la naturalesa distribuïda del lideratge i el lideratge col·laboratiu, basat en la participació dels membres de l'equip mateix o en la creació d'equips de coordinació més amplis. En molts casos, l'equip genera les condicions perquè emergeixi el lideratge en equips docents reduïts durant 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, durant el qual, al final, haurà de ser rellevat per un equip nou que continuï i actualitzi la missió i el pla. En tres dels casos s'ha pogut constatar que els anteriors equips directius segueixen a l'escola una vegada han abandonat la seva responsabilitat directiva i han seguit donant suport al projecte com a docents ordinaris. En un cas, un exdirector romania encara en l'equip directiu.

Trobar, implicar i formar el personal que farà el relleu es considera una part de la missió dels equips directius: vincular les persones a la direcció de manera progressiva o facilitar una formació —a escala universitària de postgrau o màster— en temes d'interès estratègic per a l'organització a les persones que s'incorporaran a les tasques directives. No en tots els casos s'ha fet explícita aquesta consciència sobre la sostenibilitat i la continuïtat del pla. Però, en aquells casos en què es reconeix que la sostenibilitat és una prioritat, s'han pres mesures per formar els nous directius, amb una delegació progressiva de responsabilitats, formació intensa en gestió, etc.

Els directius de les escoles estudiades també han mostrat clarament una actitud oberta a nous aprenentatges i a noves oportunitats, així com una disposició a mostrar de manera transparent tota la feina que duien a terme. En gairebé tots els casos, han valorat molt positivament el fet de participar en aquest estudi perquè ho han contemplat com una oportunitat que s'ajusta molt de prop al seu projecte institucional per seguir aprenent.

Lideratge dels docents

El lideratge dels docents es concreta en el canvi de la seva funció dins de l'aula i també en el si de l'organització. S'ha pogut observar, en un nombre significatiu de visites, el seu paper de mediador i regulador de les dinàmiques de l'aprenentatge, i no tant de docent tradicional transmissor de coneixements i continguts. També s'han identificat accions de lideratge en el si d'equips relacionats amb nivells, etapes o altres agrupacions d'aprenents, i també en el marc de projectes transversals d'escola.

Alguns docents han mostrat una elevada competència per generar oportunitats d'aprenentatge a l'aula fent funcionar els espais de l'escola (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'aprenent amb un nivell d'exigència elevat pel que fa als objectius i el sentit de l'activitat. S'ha pogut observar la interacció d'un o més docents amb un o més grups d'aprenents a través de projectes coneguts i compartits pels aprenents i també hem comprovat el seguiment que fan de tot el procés, com a reguladors de les interaccions i la comunicació, i el paper de suport i incentivació en la resolució de problemes, escoltant amb deteniment les sol·licituds, formulant preguntes, fent suggeriments i proposant situacions estimulants per als aprenents amb la utilització de recursos i suports diversos.

Alguns docents vistos en acció a les aules visitades han explicat la seva visió de lideratge respecte al grup d'aprenents: senten que han de tenir-ne 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 com una contínua creació d'oportunitats d'aprendre i de millorar personalment, i també d'oportunitats per créixer i madurar, per avançar en el seu desenvolupament. A més, han manifestat la seva consciència d'estar «aprenent dels seus alumnes» simultàniament i, per tant, creixent com a persones.

Això es pot comprovar en el tractament de l'error que s'ha pogut observar en alguns entorns d'aprenentatge, en els quals els aprenents han manifestat una manca de por a equivocar-se. El professorat d'aquests alumnes ha fet que l'error esdevingui una oportunitat per intensificar l'aprenentatge. En paraules d'un aprenent: «Tots ens equivoquem. També, de vegades, el mestre».

En tots els casos estudiats, hi ha una preocupació constant pel desenvolupament professional del professorat. Aquesta preocupació es tradueix en la recerca de fórmules de formació individuals i col·lectives relacionades amb la gestió del coneixement, però també implica mobilitzar els recursos interns i externs per millorar la qualitat de la docència.

Cada final de curs, l'equip directiu d'una de les escoles de la mostra parla amb tots els professors en relació amb els resultats d'una enquesta de satisfacció feta a les famílies i als aprenents. D'acord amb els resultats i amb la reflexió del professor, se li demana quins punts de millora, en forma d'objectius, creu que haurien de fixar-se per al curs següent i se cerca la formació o altres recursos necessaris per

tal que el professor pugui assolir els objectius de millora que es proposa. Aquesta fórmula uneix l'avaluació formativa, la reflexió sobre la pròpia pràctica del docent i el suport al desenvolupament professional en un clima de gran (auto)exigència i de millora contínua.

També hi ha exemples de la preocupació per la formació i el desenvolupament professional col·lectius. S'han observat diverses fórmules d'organització d'espais i de temps perquè els docents es puguin reunir i aprendre plegats: tallers de formació, formació interna impartida pels mateixos docents, creació d'equips per a projectes, revisió vertical i horitzontal del currículum i també la cerca d'oportunitats de formació externes, que després es comparteixen en el centre.

En alguns casos, les escoles tenen un interès particular a contractar nou professorat i fer que se sumi al projecte. L'ús de mentors («professors assessors») i de processos especials en els departaments educatius són alguns dels mètodes usats per incorporar el nou professorat al projecte en marxa i assegurar-ne la continuïtat. En el cas de les escoles privades, les fórmules també passen per la selecció del nou professorat a partir d'uns requisits estratègics que es preveu que es necessitaran per al desenvolupament futur del projecte. En seria un bon exemple demanar una titulació superior a la necessària legalment (llicenciat en educació primària, per exemple) i coneixements d'anglès, en previsió que puguin impartir classes en aquesta llengua utilitzant metodologies específiques, com ara l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres.

Lideratge de l'aprenent

Les escoles estudiades miren de treure profit de la diversitat dels seus aprenents. Sigui quin sigui el nivell educatiu, la idea que l'aprenent ha d'assumir el lideratge del seu aprenentatge, en primer lloc, i que ha d'ajudar a l'aprenentatge col·lectiu aportant-hi els seus trets personals o aprenent habilitats i tècniques mitjançant la participació en grups, en segon lloc, són característiques observades en totes les escoles examinades i que sovint es concreten en el lideratge d'un treball en equip a partir de propostes basades en problemes, projectes o reptes, o en una feina dins de la comunitat duta a terme en equip. Generalment els equips d'aprenents, com també la seva agrupació, responen a criteris d'inclusió, heterogeneïtat i una auto-

nomia creixent. En algunes aules, els aprenents autogestionen de manera individual o en petits grups la tasca que s'està treballant, i s'hi han observat dinàmiques de conducció de l'activitat, com també dinàmiques col·laboratives.

Convé destacar dues preguntes que s'han formulat sistemàticament als aprenents en les visites a les aules dels entorns d'aprenentatge observats: «què estàs fent?» i «per què ho estàs fent?». S'ha adoptat aquesta estratègia per poder copsar el grau de coneixement i de consciència del sentit i dels objectius de l'activitat que s'estava duent a terme. El grup d'estudi va considerar que si l'èmfasi es posava en l'aprenentatge (MacBeath, 2012; Salavert, 2012), calia preguntar a l'alumnat, de manera directa i senzilla, pel seu grau de consciència i coneixement sobre el propi aprenentatge. Això s'havia d'aplicar també a les estratègies emprades i fins i tot a la metacognició, així com al sentit, utilitat i finalitat última de l'activitat, a les raons per fer aquella activitat i quina era la seva connexió amb l'assignatura, el curs, el procés mateix de desenvolupament i el context. És per això que cada parella de l'equip feia aquestes dues preguntes a totes les aules visitades.

Les respostes han mostrat realitats d'aprenentatge diferents, que van des de l'acció mecànica i reproductiva d'una instrucció que l'aprenent aplica de manera acrítica («ho faig perquè ho ha dit el professor», «perquè toca», «perquè ara és 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 garantir una resposta que mostri un nivell de consciència elevat sobre l'activitat i el seu sentit, però l'estratègia de consulta ha proporcionat informació valuosa. Aquesta estratègia també ha estat validada en els tallers que l'equip de treball ha dut a terme amb l'alumnat i els directors dels centres a la Fundació Jaume Bofill, que han dut els equips docents i directius a revisar les estratègies que, tant en l'àmbit de l'aula com de la institució, cal reforçar per tal d'enfortir la consciència col·lectiva vers els objectius educatius.

La participació de les famílies i de la comunitat

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 un dels horitzons de la missió que volen emprendre. Les escoles

estudiades mantenen una relació especial amb les seves comunitats. En algunes escoles s'ha incorporat els pares i les mares (i fins i tot els avis) com a «experts» per explicar temes que coneixen a fons a l'alumnat del centre escolar 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 famílies mateixes. Algunes escoles han sabut mobilitzar els recursos de la comunitat en un sentit ampli enfortint i concretant relacions amb organitzacions i grups del barri i activitats d'aprenentatge de serveis o participant en projectes comunitaris.

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

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

Cal fer una revisió del currículum en un sentit ampli: de programes i continguts, però també de treball a l'aula, metodologies, incorporació de les TIC, espais emprats i agrupacions d'alumnes. En un dels entorns d'aprenentatge, van comentar que dedicaven una part considerable del treball preparatori del professorat a rellegir els programes i els continguts «oficials» per afavorir l'aprenentatge, i així els adequaven a les necessitats i oportunitats de l'entorn i desestimaven tot allò accessori i sobrer. Aquesta tasca s'aconsegueix mitjançant un nou programa docent centrat en les habilitats i en la dimensió instrumental de l'aprenentatge.

En altres casos, s'han redefinit les dinàmiques d'aula plantejant l'activitat de l'aula com una sèrie de projectes, amb la conseqüent alteració de les estratègies metodològiques, que han passat a subordinar-se a les necessitats de cada fase del projecte. En alguns entorns d'aprenentatge, la presència de les TIC a l'aula com a recurs habitual s'evidenciava en el fet que alguns aprenents generaven continguts que, de manera independent, publicaven en un blog de la classe. El treball amb les tecnologies de la informació i la comunicació es presenta de maneres diverses en les diferents escoles, però en moltes esdevé un element «invisible» del treball a l'aula, en el sentit que està interioritzat i que es considera que usar-les és un fet

natural i no res excepcional o singular. De tota manera, tots són conscients del llarg camí que resta encara per arribar a aprofitar tot el potencial tecnològic. En diverses escoles s'ha mantingut el treball iniciat en el projecte eduCAT 1x1 (un alumne, un ordinador) que va haver d'aturar-se per manca de finançament (el programa preveia dotar d'ordinadors i de pissarres digitals interactives tots els centres de primària i totes les escoles públiques de secundària).

L'equip ha pogut observar en diverses escoles un interès per la millora contínua de la capacitat de comunicar els coneixements que adquirien els aprenents, als quals, ja des dels primers cursos, es convidava a presentar de formes diverses (oralment, per escrit, dibuixant, mitjançant l'ordinador) allò que havien après, investigat, descobert a la xarxa o llegit, amb l'objectiu de potenciar tres competències: la gestió de la informació i el coneixement, la comunicació i el lideratge. En un altre cas es van unir dues classes diferents per tal que grups d'aprenents de dos nivells diferents i, per tant, d'edats diferents poguessin treballar conjuntament i aconseguir així ampliar la visió de l'alumnat sobre el seu propi desenvolupament i trencar les limitacions de la seva ubicació per motiu d'edat.

Les conseqüències identificades

Les conseqüències no sempre han tingut a veure amb l'aprenentatge, ja que les situacions de partida que han generat els projectes duts a terme sota el constructe de «lideratge per a l'aprenentatge» han estat molt diferents. Així, a banda de cercar conseqüències específiques en els aprenentatges més formalitzats, també s'han considerat altres conseqüències que són més rellevants en un context escolar i de comunitat educativa, com són la millora de l'assistència, la convivència positiva entre col·lectius diferents i especialment les relacions amb l'alumnat i les famílies, així com la interacció de l'alumnat amb el professorat, la imatge pública de l'escola dins de la comunitat, la comunicació i el reconeixement de la missió de l'entorn d'aprenentatge, i també el rendiment acadèmic i de l'escola —expressats a través de les qualificacions, els índexs de titulació, els resultats en proves externes i la continuïtat en estudis postobligatoris—.

En els casos estudiats, l'equip ha pogut constatar la millora dels processos i dels resultats a partir d'indicadors objectius facilitats per les direccions escolars en les

entrevistes. No totes les escoles han assolit millores en tots els indicadors, però sí que totes les escoles han presentat tendències de millora en almenys un dels indicadors, segons es recull de manera sintètica a continuació:

- Han baixat els índexs 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 dels estudiants que, en complir els 16 anys, abandonaven els estudis sense acabar-los i sense obtenir el títol d'educació secundària obligatòria (ESO).
- S'ha incrementat el percentatge d'estudiants amb un títol escolar en finalitzar l'ensenyament obligatori.
- Ha augmentat la taxa de retenció d'alumnat que continua estudiant ensenyaments postobligatoris.

Finalment, pel que fa al seguiment, l'avaluació i la sostenibilitat, cal tornar a assenyalar les diferents realitats copsades. Algunes escoles ja desenvolupen sistemes d'avaluació i d'obligació de retre comptes amb una periodicitat anual sobre la base d'uns indicadors establerts prèviament. També han notificat que un dels mecanismes per aconseguir millores ha estat l'avaluació participativa.

Recerca destinada a promoure el lideratge per a l'aprenentatge i la innovació: conclusions principals

L'estudi sobre el lideratge per a l'aprenentatge en sis escoles de Catalunya ha permès contrastar en la pràctica algunes de les idees que els diferents autors han suggerit en el pla teòric. S'ha pogut comprovar com la visió sistemàtica de la realitat de l'escola i l'eliminació de barreres que dificulten l'aprenentatge han generat les condicions propícies per millorar-lo (Senge, 1990). També s'ha pogut demostrar la importància del diàleg sobre els propòsits, la importància de destacar l'aprenentatge com la fita més important que ha de perseguir tota l'organització educativa (MacBeath, 2012) i la importància de concretar aquest èmfasi en un pla i un lema que sigui creat, conegut

i compartit per tota la comunitat (Salavert, 2012). També s'han posat de manifest durant l'experiència diversos aspectes relacionats amb el lideratge, com ara la importància de l'equip de direcció i la seva funció en el foment dels processos, però també en la creació d'unes condicions que afavoreixin 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, 2010; Hallinger 2011).

El projecte ha posat en relleu pràctiques en entorns d'aprenentatge que, al parer de l'equip d'experts, abans només s'entenien d'una manera molt general. En algunes ocasions, el discurs estava força més desenvolupat que unes pràctiques que es poguessin concretar i seguir. Altres 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 distingir elements d'aquest lideratge i dotar-se d'una metodologia simple i efectiva (ha estalviat temps, ha evitat la ingerència en la dinàmica de l'escola i ha insistit en el caràcter exploratori i no avaluatiu/judicatiu de l'estudi) que ha estat ben valorada tant per part de l'equip d'estudi com per part dels directors i membres de les escoles visitades.

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 i identificar els diferents nivells de desenvolupament de moltes de les idees recollides en les aportacions teòriques al llarg de múltiples dimensions: formalització de plans, distribució del lideratge, participació i comunicació amb la comunitat escolar, sistemes d'avaluació i seguiment, o incidència en l'aprenentatge.

Aquests diferents nivells de desenvolupament també estan relacionats amb els diferents graus de sostenibilitat dels projectes estudiats, de manera que, en alguns casos, podem identificar situacions de saturació o d'excessiva dependència d'un nombre reduït de persones, la qual cosa podria posar en perill la continuïtat o la sostenibilitat del projecte a mitjà o llarg termini, en opinió d'algun dels líders consultats.

L'experiència ha pogut copsar la voluntat d'aprenentatge permanent generada per una escola o un altre tipus d'entorn d'aprenentatge en el qual es comparteixi el li-

deratge, i aquest desig esdevé una condició indispensable per exercir el lideratge i perquè el projecte general es faci realitat. La voluntat d'aprenentatge que es genera a través de pràctiques de lideratge compartit realitzades per un nombre més elevat d'agents proporciona un context que afavoreix la creació de capacitats i alhora mostra un horitzó d'innovació i de recerca enormement saludable per al sistema educatiu en general.

La recerca sobre aquesta iniciativa de lideratge per a l'aprenentatge ha estat una part crucial de la generació de coneixements i de legitimitat, més que no pas una estratègia «avaluativa-judicativa». Com a tal, ha proporcionat de manera molt útil recursos i coneixements per informar el procés de canvi, i s'utilitzarà en el futur a través de mitjans com la formació inicial i contínua del professorat a partir d'aliances amb facultats de l'educació.

El grup d'estudi ha reconegut el seu desig de continuar amb aquesta tasca en el futur. L'objectiu és preparar un text que expliqui els sis casos, així com una sèrie d'orientacions adreçades a encoratjar les escoles i els líders de l'aprenentatge perquè promoguin la innovació en els seus entorns.

El grup, a través del lideratge de la Fundació Jaume Bofill, també s'ha plantejat la possibilitat de convidar més escoles a participar en un procés similar durant el pròxim curs acadèmic, amb la finalitat d'augmentar el coneixement sobre el lideratge per a l'aprenentatge i de promoure un millor lideratge per a un millor aprenentatge.

Finalment, un dels objectius més importants del projecte ha estat la creació i difusió del coneixement en el marc de les escoles i de tot el sistema. Per aconseguir-ho, s'han constituït com a estratègies importants l'organització de seminaris i debats tècnics amb diversos actors —la Fundació ja hi té una llarga experiència— i la publicació d'informes amb les conclusions i les metodologies principals. Tot el procés contribuirà a generar nous coneixements en l'àmbit internacional a través del canal de l'OCDE, amb potencial per engegar un cercle virtuós de canvi positiu que es comprovi en un escenari local/regional i que es pugui ajustar posteriorment i adoptar en altres àmbits.

Referències

Badia, J. i Martínez, M. (2012). «Protocol per a l'observació de contextos de lideratge per a l'aprenentatge». Document d'ús intern. Fundació Jaume Bofill.

Fullan, M. (2010). *Motion Leadership*. Publicació conjunta de Corwin, Ontario Principals' Council, School Improvement Network, American Association of School Administrators i National Staff Development Council.

Fullan, M. (2002). «The Change Leader». En línia: ‹*http://www.cdl.org/resource-library/articles/change_ldr.php*› [Consulta: 07/11/2013].

Hallinger, P. (2011). «Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research». *Journal of Educational Administration*, núm. 49(2), p. 125-142.

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

Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic - Centre d'Estudis de Temes Contemporanis.

Leithwood, K., Louis K. S., Anderson S. i Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.

MacBeath, J. (2005). «Leadership as Distributed: A Matter of Practice». *School Leadership and Management*, núm. 25(4), p. 349-366.

MacBeath, J. i Cheng, Y. C. (eds.) (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives*. Rotterdam: Sense Pub.

MacBeath, J. (2012). «Collaborate, Innovate and Lead. The Future of the Teaching Profession». Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Marsick, V. J., Watkins, K. E. i Boswell, S. A. (2013). «Schools as Learning Communities». A: R. Huang, Kinshuk i J. M. Spector (eds.). *Reshaping Learning. New Frontiers of Educational Research,* p. 71-88. Berlín: Springer.

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

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

OECD (2013). *Leadership for 21st century learning*. París: OECD Publishing.

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

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nova York: Currency Doubleday.

Seashore, K., Leithwood, K., Louis K. S., Anderson S. i Wahlstrom, K. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Spillane, J. P. (2005). «Distributed leadership». *The Educational Forum*, núm. 69(2), p. 143-150.

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

Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.

Annex: Índex de l'informe original *Leadership for 21st century learning* (OECD, 2013)

CAPÍTOL 1

Panorama general del lideratge per a l'aprenentatge en entorns innovadors d'aprenentatge
David Istance i Louise Stoll

Objectius i antecedents d'aquest informe
Ús d'anàlisis anteriors de l'OCDE
El «perquè» del lideratge per a l'aprenentatge
El «què» del lideratge per a l'aprenentatge
El «com» del lideratge per a l'aprenentatge
El «qui» del lideratge per a l'aprenentatge
L'«on» del lideratge per a l'aprenentatge
El «quan» del lideratge per a l'aprenentatge
Orientacions finals sobre el lideratge per a l'aprenentatge

Referències

CAPÍTOL 2

Lideratge i gestió de l'ensenyament en organitzacions i sistemes educatius Pràctica i infraestructura
James P. Spillane

Introducció
Ensenyament: l'essència del treball de lideratge
Concentració en la pràctica de l'ensenyament

Diagnòstic i disseny: infraestructura i pràctica organitzatives

Conclusió

Referències

CAPÍTOL 3

L'ensenyament en un món de canvi
John MacBeath

El caràcter del lideratge

Cinc principis del lideratge per a l'aprenentatge

Canvi de contextos per a l'aprenentatge

Aprenentatge més enllà de l'escola

Referències

CAPÍTOL 4

Creació d'entorns d'aprenentatge del segle XXI en un sistema d'alt rendiment: Lideratge i disseny escolar a Singapur
Clive Dimmock, Dennis Kwek, Yancy Toh

El context del sistema escolar a Singapur

Model de disseny i lideratge per a entorns innovadors d'aprenentatge en economies basades en el coneixement

Estudis de casos de transformació en dues escoles

Conclusió

Referències

CAPÍTOL 5

Foment del lideratge per a l'aprenentatge en la pràctica: exemples internacionals
Tanja Westfall-Greiter, Judy Halbert and Linda Kaser, Roser Salavert , Lone Lønne Christiansen and Per Tronsmo, Susanne Owen i Dorit Tubin

Introducció

Una xarxa d'agents de canvi: Lerndesigners com a líders docents de la reforma escolar a Àustria (Tanja Westfall-Greiter)

Desenvolupament del lideratge per a entorns innovadors d'aprenentatge: exemple de la Colúmbia Britànica (Judy Halbert i Linda Kaser)

Desenvolupament i foment del lideratge per a l'aprenentatge a la ciutat de Nova York (Roser Salavert)

Desenvolupament del lideratge per a l'aprenentatge a Noruega (Lone Lønne Christiansen i Per Tronsmo)

Lideratge per a l'aprenentatge a l'Austràlia Meridional (Susanne Owen)

Lideratge per a l'aprenentatge enfocat a la innovació en l'àmbit del sistema: Israel (Dorit Tubin)

Referències

CAPÍTOL 6

Lideratge per a l'aprenentatge: una iniciativa de recerca i desenvolupament a Catalunya
Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia

Internacionalitzar la innovació educativa a Catalunya

Lideratge per a l'aprenentatge: estudi de recerca

Referències

Informes breus

1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel

2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació

3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja

4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia

5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras

6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas

7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison

8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González

9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet

10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó

11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas

12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco

13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet

14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras

15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martin i Amparo González

16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo

17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez

18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega

19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Civís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons

20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso

21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal

23 **El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa**

Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González

24 **Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius**
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)

25 **L'opinió dels catalans sobre la immigració**
Mónica Méndez Lago

26 **Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària**
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias

27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**
Andreu Domingo i Albert Sabater

28 **De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos

29 **Educació i ascens social a Catalunya**
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo

30 **Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació**
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando

31 **Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives**
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay

32 **Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya**
María José Hierro Hernández

33 **Les llengües a Catalunya, 2001-2005**
Albert Fabà i Mireia Llaberia

34 **Conciliar per educar**
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons

35 **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)

36 **Nous comportaments residencials a les llars catalanes**
Cristina López Villanueva

37 **Competències lectores i èxit escolar**
Aurora Rincón Bonet

38 **Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat**
Aina Tarabini (coordinadora)

39 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011**
Bernat Albaigés i Miquel Martínez

40 **A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua**
Elena Sintes Pascual

41 **Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)**
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo

42 **Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir de l'estratègia de l'OCDE**
Queralt Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz

43 **Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013**
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau

44 **Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya**
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud

45 **L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)**
Xavier Bonal i Antoni Verger (amb la col·laboració de Marcel Pagès)

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Amb la voluntat de reprendre el fil interromput al projecte «Entorns innovadors d'aprenentatge» (*Innovative Learning Environments*; OECD, 2013), presentem una sèrie de reflexions sobre el lideratge per a l'aprenentatge i debatem els temes clau que en sorgeixen. Aquest informe conté els capítols 1 i 6 de l'informe de l'OCDE *Learning Leadership* que es presenta al Congrés Internacional «Liderar per aprendre» de desembre de 2013.

Informes breus **#46**

Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica

David Istance
Louise Stoll
Màrius Martínez
Joan Badia
Anna Jolonch

ISBN: 978-84-15526-46-9