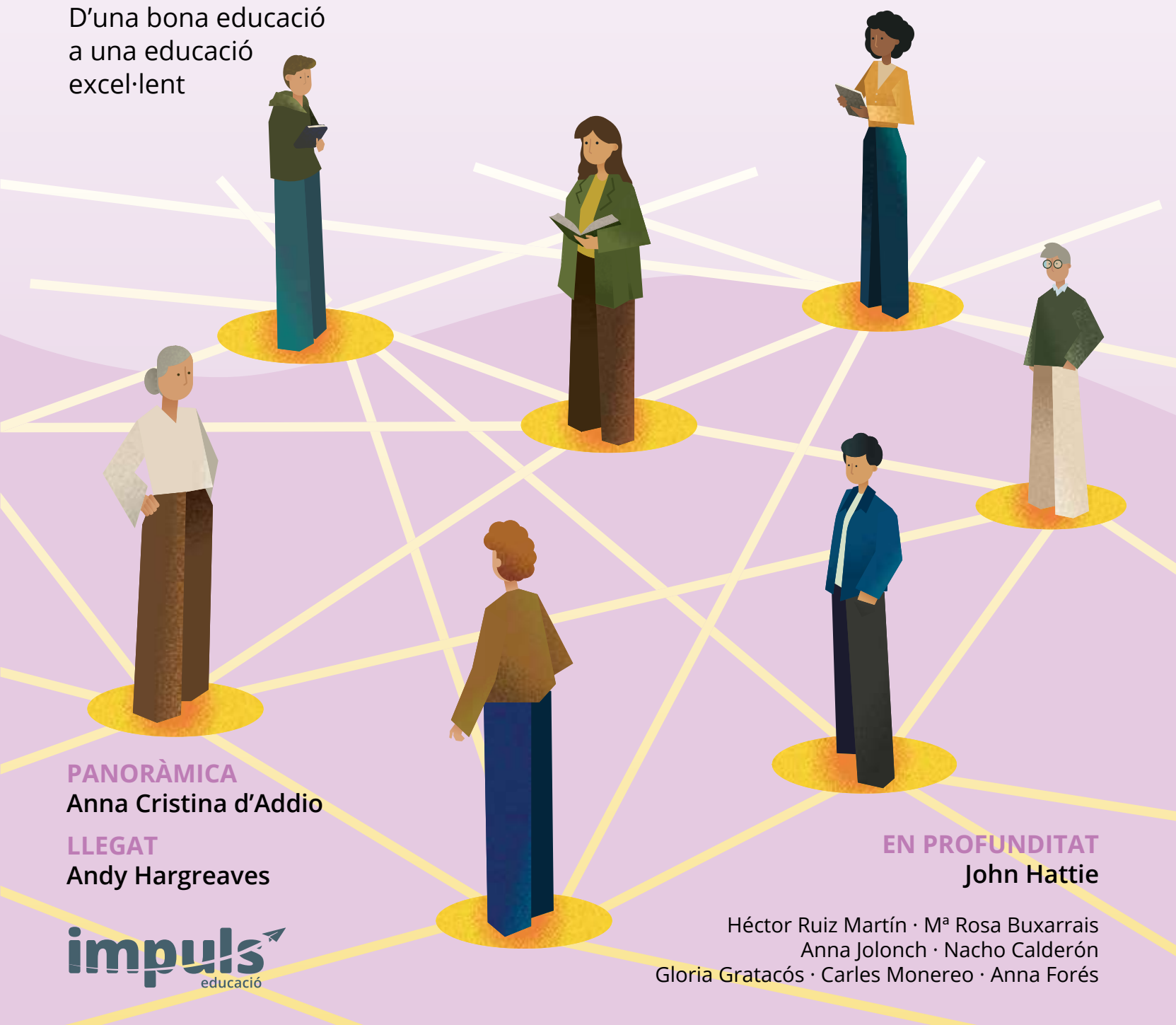


diàlegs

JULIOL 2026
VOL. 6 · NÚM. 1

Liderar l'escola del futur

D'una bona educació
a una educació
excel·lent



PANORÀMICA
Anna Cristina d'Addio

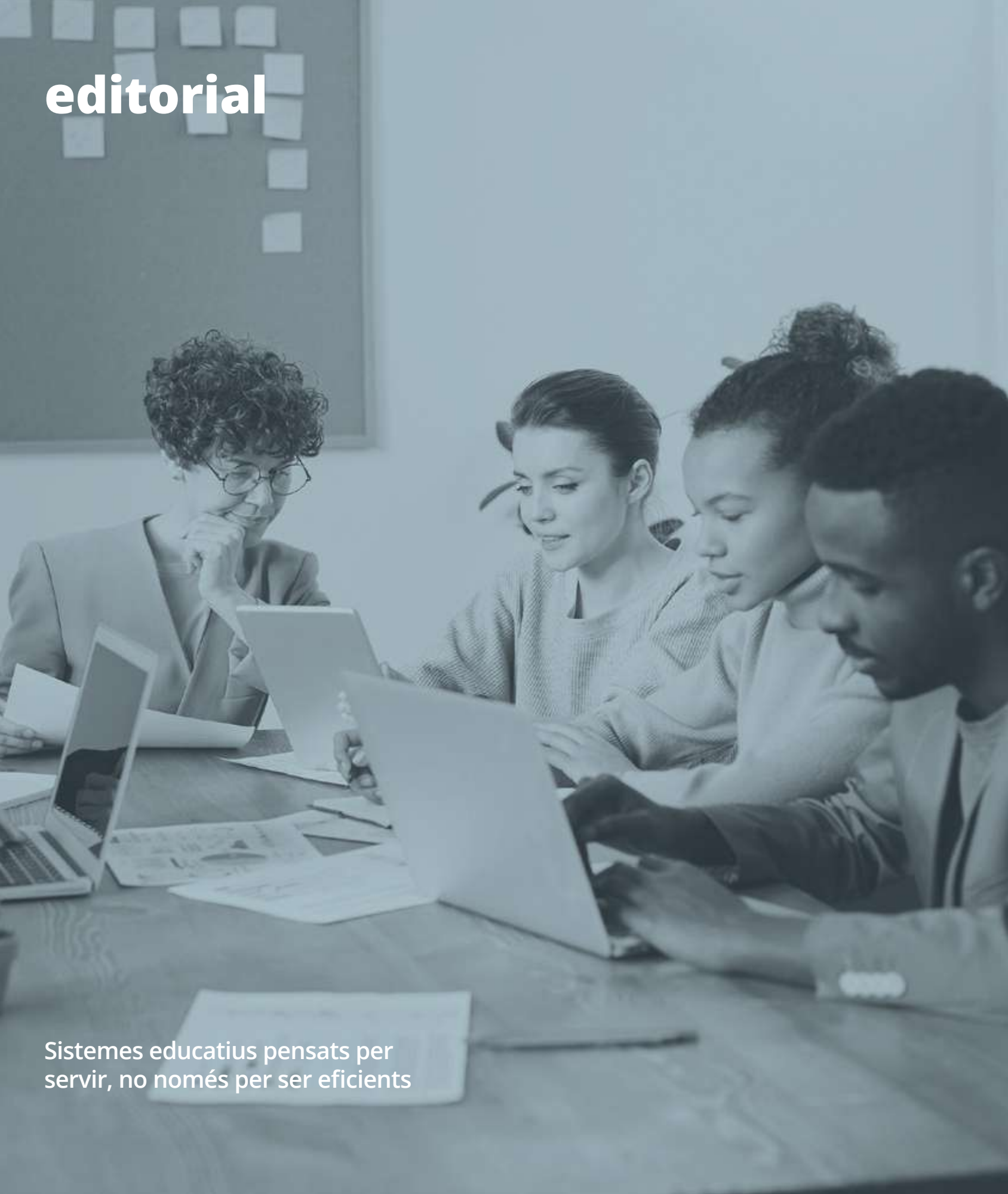
LLEGAT
Andy Hargreaves

EN PROFUNDITAT
John Hattie

impuls
educació

Héctor Ruiz Martín · M^a Rosa Buxarrais
Anna Jolonch · Nacho Calderón
Gloria Gratacós · Carles Monereo · Anna Forés

editorial



Sistemes educatius pensats per
servir, no només per ser eficients

Com més a prop, millor liderem



Ana Moreno Salvo
Directora d'Impuls Educació

Benvolgut/da lector/a:

Hi ha converses que no s'obliden. Una d'elles va tenir lloc fa poc més d'un any, amb responsables d'organitzacions escolars que reflexionaven sobre la formació dels seus directius. La seva reivindicació va ser unànime: calia passar d'una direcció gestora, atrapada en l'administració quotidiana, a un lideratge pedagògic i col·laboratiu, amb visió i arrelat en l'evidència. Poc després, el GEM Report 2024-2025 de la UNESCO venia a confirmar amb dades el que aquella conversa ja intuïa: el lideratge educatiu és el segon factor escolar de major influència sobre l'aprenentatge, només per darrere de l'acció docent. La palanca estava identificada. La pregunta era com accionar-la.

D'aquesta inquietud va néixer un grup de treball amb experts catalans de perfil divers: Coral Regí, Miquel Àngel Prats, Pepe Menéndez, Neus Lorenzo, Maria Rosa Buxarrais, Josep Maria Esteve, Montse Jiménez, Anna Jolonch, Jesús Moral. En les primeres reunions va sorgir la idea de crear el congrés Liderar l'escola del futur. Així va ser com el febrer de 2026 va tenir lloc la primera edició del I Congrés Impuls Educació, superant totes les expectatives, fins i tot les meteorològiques: quan una alerta civil va obligar a passar el primer dia al format en línia en qüestió d'hores. L'esdeveniment es va inaugurar a l'Aula Magna de la UIC, buida de persones físiques, però plena de presències digitals, una paradoxa amb un missatge contundent: «Liderar és també saber gestionar la incertesa, prendre decisions difícils i adaptar el rumb sense perdre el propòsit». Aquell dia, tots ho vam posar en pràctica.

Aquest exemplar de Diàlegs recull precisament totes les veus d'aquest primer congrés, les nacionals i les internacionals, cadascuna amb un missatge potent i enriquidor que va tenir gran impacte en els assistents. Andy Hargreaves va reivindicar el lideratge des del mig com a cor del canvi educatiu i va criticar el fracàs sistemàtic de les reformes imposades des de dalt. John Hattie va aportar el suport de 2.500 metanàlisis per proposar cinc arguments clau que tenen la "màgia" de portar les escoles de la zona de rendiment ordinari a l'excel·lència. Anna Cristina d'Addio, des del GEM Report, va recordar que l'educació no canvia amb documents: canvia a través de les persones. Anna Jolonch va reformular una pregunta de fons —quina escola per a quin món— i, juntament amb Maria Rosa Buxarrais, va situar el propòsit moral al centre de qualsevol lideratge educatiu genuí. Per a Héctor Ruiz Martín el repte és construir una innovació que neixi del problema, no de l'entusiasme, i s'avalui amb criteris científics, passant del dogma a l'evidència.

Al congrés hi va haver també un espai per a debats i taules rodones amb referències al context i anàlisi d'idees clau per impulsar un lideratge eficaç amb visió, ètica i pedagògica. Com era d'esperar, un dels moments que més entusiasme va aixecar van ser els panells d'experiències, ja que van manifestar l'alta professionalitat en lideratge transformador de molts centres catalans, però aquesta vegada no com a concepte, sinó com un fet que està passant en moltes escoles.

Esperem que t'inspiri.

editorial

Com més a prop,
millor liderem

2

panoràmica

ANNA CRISTINA D'ADDIO

L'educació canvia
a través de les
persones

8

projecte

**GLORIA GRATACÓS
PEDRO-LEÓN VIVAS**

Quan la direcció
sembla, el lideratge
del professorat
florix

24

en profunditat

JOHN HATTIE

Aprenentatge Visible:
Desbloquejant estratègies de
lideratge per a la transformació
escolar

ANDY HARGREAVES

Lideratge des del mig per al
desenvolupament professional

12



impuls
educació

CONSELL DE REDACCIÓ

Direcció i articles
Ana Moreno

Publicacions
Impuls Educació

Disseny Original
Guillem Batchellí

Disseny i Comunicació
Marta Masip Gibert

Il·lustracions
Maria Yuling Martorell

Redacció i subscripcions
Impuls Educació
Avda. Montserrat Roig, 3
08195 Sant Cugat del Vallès
revista@impulseducacio.org
<https://impulseducacio.org/>

ISSN 2938-2106
DL B 7334-2023



actualitat

32 Les virtuts d'un lideratge que millora l'aprenentatge

ANNA JOLONCH

36 Lideratge educatiu ètic. Identitat, interioritat i ètica

MARIA ROSA BUXARRAIS

42 Què aporta la ciència a una educació de qualitat

HÉCTOR RUIZ MARTÍN

48 Present i futur de la IA com a eina per a la qualitat educativa

OSCAR SECORÚN

debat

54 Reptes d'un lideratge per a l'aprenentatge

JOHN HATTIE, CARLES MONERO,
ANNA FORÉS I PEPE MENÉNDEZ

60 Reptes d'un lideratge sostenible

ANDY HARGREAVES, ANNA
CRISTINA D'ADDIO, M^À ROSA
BUXARRAIS I GLORIA GRATACÓS

experiències

68 Innovació informada per l'evidència

INS ANGELETA FERRER I SENSAT
ESCOLA VIROLAI
INNOVAMAT
INSTITUT DE GURB

74 Lideratge, visió i transformació

IES MATADEPERA
ESCOLA FONT DEL ROURE
ESCOLA SADAKO
COL·LEGI LA VALL

biblioteca

Novetats

80

autor

JOHN HATTIE

Deu Marcs Mentals de
l'Aprenentatge Visible

82

llegat

HOMENATGE A ANDY HARGREAVES

L'arquitecte de
l'ànima col·lectiva
escolar

90

taula rodona

96 Liderar per a l'aprenentatge

HÉCTOR RUIZ MARTÍN, IGNACIO
CALDERÓN, MERCÈ GISBERT I NEUS
LORENZO

100 Lideratge educatiu eficaç

MIREIA TINTORÉ, MERITXELL RUIZ,
ANNA JOLONCH I IGNASI GARCÍA
PLATA

panoràmica



Inaguració acadèmica





Anna Cristina d'Addio és analista Sènior de Polítiques a l'Informe de Seguiment de l'Educació al Món (GEM) de la UNESCO. Com a responsable de la secció temàtica, ha liderat la recerca de l'Informe GEM 2024/2025 sobre lideratge i educació, analitzant com els líders escolars poden transformar els sistemes d'aprenentatge. Doctora en Economia Quantitativa i Pública, anteriorment va treballar a l'OCDE. La seva visió combina el rigor estadístic amb el disseny de polítiques per apoderar directius i docents a escala global.

L'educació es transforma a través de les persones

per Impuls Educació

PONÈNCIA D'ANNA CRISTINA D'ADDIO

Davallada dels aprenentatges en països de rendes altes i baixes, dèficit creixent de professorat, salut mental al límit, transformació digital accelerada, disrupció climàtica i esclatxes de desigualtat a l'alça. En la conferència inaugural del I Congrés Impuls Educació, Anna Cristina d'Addio —una de les veus impulsores de l'Informe GEM de la UNESCO— situa el lideratge educatiu com a eix vertebrador de la resposta. L'evidència és incontestable: el lideratge és el segon factor d'incidència escolar sobre l'aprenentatge, només superat per la pràctica docent a l'aula. Aquesta és la tesi que obre la sessió: l'educació no es transforma a base de documents, estratègies ni marcs teòrics. Es transforma a través de les persones.

La urgència: una radiografia global complexa

Els resultats d'aprenentatge pateixen una regressió a escala global, fins i tot a les economies més avançades. Augmenta l'exclusió escolar, mentre que la inversió pública que els governs destinen a l'educació s'estanca o pateix retallades. A aquest escenari s'hi afegeix una llista de reptes estructurals, previs a la pandèmia i agreujats per aquesta: pèrdua d'aprenentatges, mancança de docents, fragilitat de la salut mental en l'alumnat i el professorat, una digitalització implacable, l'emergència climàtica i unes desigualtats cada cop més cronificades.

En paral·lel, però, emergeixen innovacions, noves metodologies pedagògiques i aliances inèdites. El dilema de fons —que d'Addio planteja des del primer instant—

ja no rau a saber si l'educació ha de mutar. La transformació és inevitable. La veritable incògnita és com es lidera aquest procés.

El lideratge com a palanca pedagògica

La recerca més recent confirma que el lideratge és determinant en qualsevol procés de millora educativa. L'Informe GEM 2024-25 ho quantifica: és el segon factor escolar de major impacte, només per darrere de la pràctica docent. Un lideratge sòlid optimitza la qualitat de l'ensenyament, vertebrava el clima escolar, afavoreix la retenció del professorat i, sobretot, maximitza els aprenentatges. Aquesta premissa xoca amb una concepció encara fortament arrelada: la creença que liderar un centre és, fonamentalment, administrar-lo, i que es tracta d'una funció subsidiària en relació amb la

El dilema de fons ja no és si l'educació s'ha de transformar. El canvi és inexorable. La veritable incògnita és com es lidera

dinàmica d'aula. Molt lluny d'això. El lideratge és, intrínsecament, una praxi pedagògica. El sistema educatiu no es transforma a base de decrets ni de marcs teòrics: ho fa a través de les persones que tracen el rumb, generen confiança, potencien el talent aliè i teixeixen les condicions òptimes perquè l'aprenentatge floreixi.

Aquesta visió recorre tot l'ecosistema educatiu. Des dels equips directius, passant pel professorat que exerceix un lideratge distribuït entre iguals, fins a l'administració, els rectorats i els departaments governamentals. El lideratge opera a totes les escales, i són aquests agents els qui determinen l'assignació de recursos,

la cura del benestar docent, les polítiques d'inclusió de l'alumnat i el grau d'implicació de la comunitat educativa.

Del lideratge heroic a la construcció de capacitat col·lectiva

Liderar, recorda d'Addio, no equival a administrar, dictar ni supervisar. Consisteix a inspirar, traçar el rumb, generar confiança, garantir la coherència i vertebrar un propòsit compartit. Es tracta d'un procés dinàmic, no d'un càrrec estàtic. Per això, no se circumscriu exclusivament a la direcció formal d'un centre o a l'emissió de normatives des d'un despatx institucional: també arrela en la docent que exerceix de mentora d'una companya, en la figura tècnica que fa de frontissa entre la política i la praxi, en els equips universitaris que vetllen per la cultura professional i en les comunitats que reivindiquen els drets del seu alumnat. Un lideratge eficaç és inclusiu, distribuït, fonamentat en l'evidència, permeable al context i focalitzat en l'aprenentatge. L'Informe GEM és categòric:

Un lideratge sòlid optimitza la qualitat docent, vertebrava el clima escolar, afavoreix la retenció del professorat i, sobretot, maximitza els aprenentatges

L'exercici del lideratge contemporani es desenvolupa en un ecosistema d'alta complexitat. Se'ls exigeix elevar el rendiment acadèmic, preservar el benestar de l'equip, assimilar la disrupció tecnològica, donar resposta a una transformació social vertiginosa i, de retruc, dotar el sistema de resiliència davant d'un futur cada cop més incert. Davant d'aquest escenari, el paradigma del líder individual i heroic esdevé insostenible. És imperatiu edificar una capacitat col·lectiva. Els sistemes educatius d'alt rendiment es fonamenten en cultures professionals robustes. Aquesta solidesa requereix tres transicions deliberades:



del mer compliment normatiu a la consolidació d'una cultura compartida, de la supervisió al suport professional, i de l'autoritat jeràrquica a la coresponsabilitat. Aquest model de lideratge genera capacitat transformadora en lloc d'acumular poder.

Un compromís ineludible amb el futur de l'educació

Abordar el lideratge educatiu —insisteix d'Addio— va molt més enllà de l'exercici teòric. El debat acadèmic té una translació directa a l'aula, impactant en els cossos docents, l'alumnat i el teixit comunitari. El propòsit últim és convertir el lideratge en un autèntic

En un ecosistema d'alta complexitat, el lideratge eficaç exigeix transitar d'un paradigma individual a la construcció d'una capacitat col·lectiva

Cal transitar del compliment normatiu a la cultura compartida, de la supervisió al suport, i de l'autoritat jeràrquica a la coresponsabilitat

motor de justícia social, excel·lència, equitat i igualtat d'oportunitats. Aquesta fita exigeix tres pilars fonamentals. Coratge, per desafiar els dogmes establerts, formular els interrogants incòmodes i socialitzar els fracassos amb la mateixa franquesa amb què se celebren els èxits. Col·laboració, transversal i interdisciplinària, perquè les idees més disruptives neixen en les cruïlles del coneixement. I propòsit, perquè l'essència del lideratge radica en les persones: en la voluntat de garantir el ple desenvolupament de cada estudiant i el creixement de cada professional, tot dissenyant sistemes que serveixin l'interès públic i no una mera eficiència tecnocràtica. El futur de l'educació no es decreta des dels despatxos polítics. El forjaran aquells que mantinguin el focus ferm en l'aprenentatge, que apostin decididament pel desenvolupament docent, que

integrin la veu de la comunitat i que assumeixin l'equitat com un imperatiu ètic, lluny de la retòrica buida. En això consisteix el veritable lideratge educatiu: un motor d'excel·lència, una palanca d'inclusió, un pont entre la macropolítica i la micropràctica, i un compromís inalienable amb cada estudiant.

El futur de l'educació no es decreta. El configuren els qui mantenen el foc en l'aprenentatge, invertisteixen en el professorat, escolten la comunitat i es responsabilitzen de l'equitat



en profunditat

A portrait of John Hattie, a middle-aged man with short, light-colored hair, smiling slightly. He is wearing a light-colored shirt and a patterned tie. The background is a solid, muted red color.

John Hattie PhD, investigador educatiu amb gairebé trenta anys d'experiència analitzant què és el que millor funciona en l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants. La seva recerca, coneguda com a Visible Learning (Aprenentatge Visible), és la culminació de gairebé tres dècades sintetitzant més de 2.100 metanàlisis que comprenen més de cent mil estudis i involucren més de 300 milions d'estudiants a tot el món. Ha participat com a ponent principal en més de tres-centes conferències internacionals i ha rebut nombrosos reconeixements per les seves contribucions a l'educació. Entre les seves publicacions més destacades s'inclouen: *Visible Learning*; *Visible Learning for Teachers*; *Visible Learning and the Science of How We Learn*; *Visible Learning for Mathematics, Grades K-12* i *10 Mindframes for Visible Learning*.

Aprenentatge Visible: Desbloquejant estratègies de lideratge per a la transformació escolar

El lideratge com a amplificador: cinc claus per a una escola d'alt impacte

per Impuls Educació

PONÈNCIA DE JOHN HATTIE

L'Aprenentatge Visible se sustenta en 2.500 metaanàlisis i dades de 300 milions d'alumnes: el corpus d'evidència més exhaustiu sobre l'eficàcia escolar. En aquest context, John Hattie converteix el lideratge educatiu en l'amplificador de l'impacte docent —amb una mida de l'efecte de 0,37, una xifra altíssima per a una variable mediada pel professorat— i formula cinc postulats per impulsar els centres des de la zona groga (efecte inferior a 0,40) cap a la zona blava (superior a 0,40). Cal afegir-hi una dada reveladora: l'eficàcia docent col·lectiva assoleix un efecte d'1,32, fet que quadruplica el ritme d'aprenentatge.

Les dues zones de l'Aprenentatge Visible

La fonamentació empírica del lideratge d'alt impacte és robusta:

2.500 metaanàlisis i prop de 300 milions d'alumnes. La mètrica vertebradora és la mitjana dels efectes identificats, fixada en 0,40 en l'escala de la mida de l'efecte. Tot i que les particularitats de cada efecte individual són rellevants, aquí l'atenció recau en la influència relativa. Hi ha una dada sorprenent: pràcticament cap influència educativa se situa per sota de zero. És a dir, gairebé cap intervenció pedagògica perjudica activament l'alumnat. Els pocs factors amb un efecte negatiu —l'assetjament escolar (−0,30) o l'ansietat (−0,50)— minven, com és lògic, l'assoliment competencial. Atès que entre el 95 % i el 97 % de les intervencions incrementen el rendiment en certa mesura, el llindar de l'èxit s'ha de fixar en la mitjana: 0,40. L'eix vertebrador de l'Aprenentatge Visible rau a contrastar les influències de la zona blava (superiors a 0,40) amb

les de la zona groga (entre 0,0 i 0,40). Aquesta darrera actua com a contrafactual. El propòsit últim de Hattie és garantir que cada alumne disposi d'un docent de zona blava. L'escrutini de les dades de les avaluacions nacionals d'Anglaterra, els Estats Units, Austràlia i Nova Zelanda al llarg de diversos anys posa al descobert un fet determinant: el progrés mitjà que experimenta un alumne d'un curs al següent és, exactament, de 0,40. Per tant, el professorat que opera a la zona blava genera més d'un any de creixement cognitiu per cada curs acadèmic. Actualment, entre el 50 % i el 60 % dels centres assoleixen aquest estàndard. Per a les escoles de la zona blava, la prioritat no és la transformació sistèmica, sinó comprendre i sostenir la pròpia excel·lència. En canvi, les de la zona groga necessiten millorar. Són freqüents les justificacions externes —el currículum, el perfil demogràfic



de l'alumnat, l'entorn familiar o les directrius de la direcció—, però el veritable repte de l'equip directiu rau dins del mateix centre: la variabilitat interna. Per què un docent assoleix resultats de zona blava mentre un altre, en un context idèntic, es queda a la groga?

El llistó de progrés d'un curs és de 0,40. Per sobre, zona blava (excel·lència); per sota, groga (baix rendiment)

El lideratge com a amplificador

L'efecte mitjà extret de prop de noranta metaanàlisis sobre lideratge escolar és de 0,37. Tot i que aparentment se situa per sota del llindar de 0,40, cal interpretar la xifra amb rigor: representa una influència indirecta, mediada invariablement per l'acció docent. Des d'aquesta òptica, un 0,37 constitueix una mida de l'efecte extraordinàriament alta.

La direcció d'un centre educatiu exerceix, fonamentalment, dues funcions: magnificar i amplificar. La seva eina més potent és la capacitat de vertebrar el relat pedagògic d'allò que s'esdevé a la institució. Dos líders poden implementar iniciatives idèntiques i,

tanmateix, generar impactes diametralment oposats en l'alumnat.

L'eficàcia no depèn tant de les accions que emprenen, sinó de la concepció subjacent a la seva pràctica. La credibilitat esdevé el pilar fonamental. La capacitat de teixir confiança

i consolidar entorns segurs determina, finalment, si el claustre pot transitar de la zona groga a la blava. Aquesta transició s'ha de concebre com un procés de desenvolupament professional, allunyat de qualsevol lògica de supervisió o retret.

La realitat quotidiana i els estils de lideratge

Resulta paradoxal l'escassa producció escrita de les direccions escolars sobre la seva pròpia pràctica. Mentre que acadèmics com Michael Fullan o Andy Hargreaves mantenen una producció prolífica, són comptades les obres signades per líders en actiu —amb excepcions notables com la de John Marsden. Una direcció escolar gestiona entre 80 i 120 incidències diàries, el 95 % de les quals són imprevistes. Malgrat això, més del 90 % afirma trobar una profunda satisfacció en la tasca directiva. Documentar aquestes vivències empíriques i les estratègies per fer-hi front resulta imprescindible. Pel que fa als estils de direcció, la recerca inicial establia una dicotomia entre el lideratge transformacional i el lideratge pedagògic. El model transformacional prioritza el clima de centre, l'acompanyament individualitzat i l'autonomia docent. En canvi, el pedagògic posa el focus en l'observació d'aula, l'anàlisi de l'avaluació i l'exigència d'alts estàndards. La investigació de Viviane Robinson (2010) va mostrar que el lideratge pedagògic té un impacte substancialment superior. La mida de l'efecte més elevada (0,84) s'assoleix quan l'equip directiu promou activament el desenvolupament professional del claustre i s'hi implica de ple. L'establiment d'objectius ambiciosos i altes expectatives també és determinant, una fita inassolible sense un clima d'alta confiança i entorns d'aprenentatge segurs. Al

Liderar no és executar iniciatives: és amplificar-les. Mateix pla, diferent líder, resultats molt diferents

capdavall, el lideratge és el garant de la cultura i el clima institucional.

Autonomia docent i la coalició de l'èxit

L'evidència palesa que una part significativa del professorat de secundària prefereix treballar sense intromissions: conceben l'autonomia professional com un valor suprem. Tanmateix, entesa des d'aquest aïllacionisme, l'autonomia llastra el desenvolupament d'una cultura de centre col·lectiva i d'alt impacte. L'enfocament de l'Aprenentatge Visible proposa identificar la posició de cada docent en el continuïum d'impacte, articular una coalició de l'èxit amb els professionals de la zona blava, atorgar protagonisme a aquesta coalició en la formació permanent i convidar el professorat de la zona groga a integrar-s'hi. Tot això sense retrets ni estigmes, des de la màxima confiança i amb una intencionalitat diàfana. L'horitzó últim és la millora contínua de l'assoliment competencial. Per materialitzar-ho, Hattie formula cinc postulats per a un lideratge d'alt impacte.

Cinc arguments per a un lideratge d'alt impacte

PRIMER: REDEFINIR L'IMPACTE I L'ENTORN D'APRENTATGE

El primer pas exigeix redefinir el concepte mateix d'impacte. Un alt impacte va molt més enllà d'obtenir bons resultats acadèmics; implica la creació d'un ecosistema escolar acollidor i psicològicament segur. La seguretat s'ha d'entendre

com la llibertat per admetre el desconeixement i per equivocar-se. L'error s'ha de viure com una oportunitat d'aprenentatge, mai com un estigma. Hattie il·lustra aquesta idea amb una anècdota familiar: el primer dia d'escola de la seva neta. Tot i l'entusiasme inicial, la nena es va angoixar de seguida en constatar que no sabia llegir. Va sentir vergonya. Aquest episodi quotidià revela una falla sistèmica greu: sovint, l'alumnat interioritza des del primer dia que el desconeixement és motiu de vergonya, quan precisament és la raó de ser de l'escolarització. La motivació i la seguretat per assumir reptes cognitius s'han de cultivar de manera intencional. De fet, els alumnes amb un rendiment superior a la mitjana tendeixen a defugir la complexitat i s'aferren a tasques que ja dominen. Al marge dels debats metodològics al si del claustre, cal no perdre de vista una premissa fonamental: a l'alumnat, en essència, no l'amoina com ensenya el docent; el seu anhel intrínsec és aprendre. Mitjançant instruments com la corba de Jenkins, la direcció ha d'avaluar si els estudiants desitgen genuïnament aprendre allò que se'ls proposa. Si el compromís cognitiu decau en arribar a l'educació primària, el centre fracassa en la consecució d'un alt impacte.

El lideratge que aprèn amb el professorat arriba a un efecte de 0,84. Exigeix una confiança alta

SEGON: EL PROGRÉS PER SOBRE DE L'ESTANCAMENT I LES ALTES EXPECTATIVES

Els centres han de monitorar tant el rendiment com l'evolució longitudinal de l'aprenentatge. Una disfunció sistèmica recurrent són

Una autonomia mal entesa frena la cultura col·lectiva. La coalició de l'èxit convida, no culpabilitza

les aules instal·lades en la inèrcia acadèmica: l'alumnat parteix d'un nivell superior a la mitjana, però no assoleix l'equivalent a un curs sencer de progrés. Els sistemes educatius solen ser eficaços a l'hora d'atendre l'alumnat amb dificultats, però fracassen a l'hora d'aportar valor afegit als estudiants més avantatjats, un estancament que sovint s'emmascara rere l'obsessió per mantenir alts estàndards. Les institucions veritablement excel·lents són aquelles que, independentment del punt de partida, garanteixen més d'un any de creixement cognitiu per curs acadèmic. L'escrutini de les dades d'aula resulta determinant. Així ho palesa el contrast entre perfils d'alt rendiment però estancats i perfils de rendiment inferior però amb una corba de progrés pronunciada. Tal com va posar de manifest Graham Nuthall, el professorat és aliè al 80 % de les interaccions que tenen lloc a l'aula. Per això, l'observació entre iguals i el diàleg pedagògic obert esdevenen pràctiques ineludibles, ja que desplacen el focus d'atenció cap al progrés integral de tot l'alumnat. D'altra banda, les expectatives docents exerceixen un poder transformador extraordinari. El professorat que projecta altes expectatives sobre la totalitat del grup classe duplica el ritme d'aprenentatge (efecte de 0,42). En canvi, quan les expectatives són baixes, l'impacte es desploma fins al 0,03, una xifra pràcticament nul·la. L'exigència mínima acceptable és acompanyar l'estudiant perquè assoleixi el potencial que ell mateix s'atribueix; el propòsit majúscul,

però, és guiar-lo perquè vagi més enllà dels seus propis límits percebuts. Per tant, la formació permanent ha de girar al voltant de la comprensió i l'elevació de les expectatives docents: aquest sistema de creences és el que dictamina la realitat de l'aula.

TERCER: MECANISMES DE SUPORT I DIAGNÒSTIC PRECÍS DEL PROBLEMA

El tercer postulat incideix en el desplegament d'estructures de suport. Com advertia Stephen Covey, l'esforç esmerçat en la direcció equivocada resulta estèril. La sala de professors s'ha de consolidar com un espai de seguretat psicològica per debatre obertament sobre els dilemes reals de la pràctica educativa. Una responsabilitat ineludible de la direcció és garantir la identificació i l'abordatge del problema adequat. Sovint, els centres articulen programes de formació excel·lents en àmbits on el claustre ja és altament competent, mentre que les mancances estructurals es mantenen intactes. Graham Nuthall va constatar que entre el 40 % i el 50 % dels continguts impartits ja són coneguts per l'alumnat: la demanda acadèmica és insuficient i no requereix un compromís cognitiu autèntic. El lideratge ha de diagnosticar les problemàtiques de fons, apoderar els docents capaços de resoldre-les i implementar mecanismes per monitorar-ne l'impacte, assegurant que cada estudiant assoleixi, com a mínim, un curs sencer de progrés.

Les altes expectatives dupliquen l'aprenentatge. Meta: que cada alumne excedeixi el que creu que pot fer

La amenaça no és la resistència, sinó l'adaptació que converteix el que és nou en el que és vell

QUART: L'EFICÀCIA COL·LECTIVA EN ACCIÓ

El quart eix se centra en l'eficàcia col·lectiva. Un referent pràctic és Grant Smith, líder en l'etapa d'educació infantil, que promou la presa de decisions col·legiades i basades en l'evidència per avaluar el progrés de l'alumnat a partir de criteris d'èxit tangibles. Aquest calibratge pedagògic erradica la confusió derivada de la disparitat de criteris d'avaluació entre els diferents docents. L'eficàcia docent col·lectiva assoleix una mida de l'efecte d'1,32, un índex que quadruplica el ritme d'aprenentatge de l'alumnat. Per materialitzar-ho, el claustre ha d'analitzar de manera conjunta el seu propi impacte, consensuar les expectatives i exercir d'amic crític respecte a la pràctica dels seus col·legues. Alhora, l'eficàcia col·lectiva de l'alumnat i l'aprenentatge col·laboratiu són competències cada cop més demandades en l'esfera laboral. Una col·laboració òptima exigeix habilitats específiques: participació activa i empatia cognitiva per comprendre la perspectiva aliena. Si en un grup s'hi integra un estudiant d'altas capacitats —com en Bishri, col·laborador habitual de Hattie—, la dinàmica més freqüent és que aquest assumeixi tota la càrrega cognitiva mentre la resta adopta un rol passiu. Aquesta dinàmica no constitueix un aprenentatge col·laboratiu, sinó un treball individual encobert. L'escolta activa és, probablement, la competència més menystinguda de l'ecosistema educatiu. Els grans líders i els col·laboradors altament eficaços són oients excepcionals, capaços de palesar que han interioritzat i comprès perspectives divergents.

CINQUÈ: EL MODEL D'IMPLEMENTACIÓ I EL PENSAMENT AVALUATIU

El darrer postulat subratlla la imperiosa necessitat de disposar d'un model d'implementació transparent. La construcció de la confiança relacional, tal com remarquen Viviane Robinson i Tony Bryk, n'és el pas fundacional. Aquesta confiança es forja a través d'una escolta sistemàtica, unes expectatives diàfanes i una corresponsabilitat autèntica en l'èxit educatiu.

El marc d'implementació —conegut com a model DIIA (Diagnòstic, Intervenció, Implementació, Avaluació)— parteix invariablement d'un diagnòstic rigorós. Les intervencions pedagògiques han d'estar estretament vinculades a la problemàtica detectada i s'han de desplegar amb una alta fidelitat i la intensitat adequada. Un exemple clar: la ciència de la lectura ha demostrat una eficàcia rotunda en la descodificació, però sobredimensionar la instrucció fonètica en alumnes que ja han assolit la fluïdesa lectora resulta contraproduent. El perill més gran per a qualsevol implementació és l'adaptació acomodaticia: el fenomen pel qual el professorat va modificant una intervenció innovadora fins a diluir-la i convertir-la, a la pràctica, en un calc de les seves rutines prèvies. El lideratge ha d'esperonar el pensament avaluador —la cerca constant d'evidències d'impacte, incloent-hi els indicis que les estratègies vigents puguin ser ineficaços— per tal de garantir una millora contínua i consolidar resultats d'alt impacte a escala sistèmica.



en profunditat



Andy Hargreaves PhD, Professor investigador al Boston College amb més de 100.000 citacions acadèmiques. Ha estat assessor de governs a Escòcia i al Canadà, i president de l'ARC, una xarxa global compromesa con la equitat i el benestar. Reconegut com el 15è acadèmic amb major impacte en el debat educatiu nord-americà, ha desenvolupat conceptes fonamentals com el capital professional i el lideratge sostenible. És autor d'obres de referència guardonades, entre les quals destaca el seu llibre recent *Leadership from the Middle* (2023). La seva trajectòria, avalada per doctorats honoris causa i el prestigiós premi Grawemeyer, combina la recerca d'avantguarda amb un ferm compromís per la transformació humanista de les escoles.

Lideratge des del mig per al desenvolupament professional

El cor, l'ànima i la columna vertebral del canvi educatiu

per Impuls Educació

PONÈNCIA D'ANDY HARGREAVES

El professor Hargreaves qüestiona les metàfores mecanicistes de les polítiques educatives i planteja un nou horitzó per a les direccions: l'impacte es multiplica quan s'actua a prop de la pràctica docent i es teixeix una col·laboració estreta entre iguals. Davant l'esgotament de les reformes verticals, el lideratge des del mig converteix la direcció del centre en motor de transformació —lluny de la mera gestió de directrius externes— i basteix una proposta arrelada en la cocreació, el capital social, la solidaritat i la solidesa.

La premissa: la proximitat com a motor de lideratge

L'eix vertebrador d'aquesta teoria es condensa en un principi diàfan: la proximitat optimitza el lideratge. Aquesta premissa es desplega en

dues dimensions. D'una banda, la intensitat de la col·laboració entre professionals n'eleva l'eficàcia directiva. De l'altra, la proximitat a la pràctica d'aula —el binomi ensenyament-aprenentatge— en maximitza l'impacte. Aquest marc interpella directament les direccions, els docents impulsors i tota la xarxa de professionals que operen tant a l'interior dels centres com en la interconnexió entre ells.

El fracàs sistèmic de les polítiques verticals

Per copsar la urgència d'un lideratge intermedi, cal analitzar primer el funcionament dels nivells superiors. Un estudi de l'OCDE, liderat per Romain Vienne i Beatriz Pont, va avaluar 450 polítiques educatives desplegades internacionalment durant una dècada. El veredicté és aclaparador: més del 80 % d'aquestes iniciatives

no s'acaben de consolidar mai. Aquest fracàs respon a dues causes estructurals.

L'impacte es multiplica quan la col·laboració s'estreny i el lideratge s'acosta a l'aula

La primera és la concepció estrictament lineal del desplegament normatiu. Les polítiques es dissenyen a les altes instàncies —sovint com a empelts d'altres sistemes— i s'imposen de dalt a baix d'acord amb la lògica de la cultura del rendiment de comptes (deliverology), un concepte popularitzat per Michael Barber. Aquest enfocament

18

19

diàlegs

EN PROFUNDITAT

es basa en terminis rígids, fites quantitatives i microgestió, sovint acompanyats de mesures punitives per a qui no assolix els estàndards. La conseqüència és previsible: els equips docents acaben pervertint el sistema per satisfer els indicadors. L'impacte real és nul o, encara pitjor, contraproduent.

Més del 80 % de les polítiques educatives avaluades per l'OCDE no s'acaben de consolidar mai

La síndrome del canvi crònic i l'aposta per la cocreació

La segona causa arrela en allò que l'expert en gestió organitzacional Eric Abrahamson denomina «síndrome del canvi repetitiu». En nombrosos sistemes educatius, les reformes se succeeixen de manera compulsiva. Abans que una



iniciativa tingui temps d'arrelar i fer efecte, una nova administració imposa directrius contradictòries. Els claustres, sotmesos a aquesta inestabilitat crònica, desenvolupen una inevitable fatiga reformista. Si analitzem el professorat situat a la «zona groga» de baix impacte (segons la categorització de John Hattie), hi trobarem moltes víctimes d'aquesta síndrome. No es tracta de professionals intrínsecament refractaris a la innovació, sinó de docents que han interioritzat que abocar-se a transformacions efímeres i verticals suposa un desgast estèril. L'antídote contra aquesta crisi d'implementació és la cocreació. Les polítiques educatives exigeixen la participació activa de tota la comunitat implicada: equips docents, personal de suport, alumnat i entorn social.

Capital social i treball en xarxa davant la complexitat

Mentre que certes instruccions simples poden tolerar una aplicació vertical, les polítiques multidimensionals hi fracassen estrepitosament. El model d'educació inclusiva de Nova Escòcia (Canadà), avaluat per Andy Hargreaves i Jess Whitley, n'és un paradigma. Aquest marc anava molt més enllà de les necessitats

Molts docents no són refractaris a la innovació, sinó víctimes de la fatiga d'un canvi crònic i imposat

específiques de suport educatiu per abraçar la identitat de gènere, la diversitat lingüística, la realitat migratòria i la vulnerabilitat socioeconòmica. En analitzar quins factors pronosticaven l'èxit d'un repte d'aquesta magnitud,

van despuntar dues variables clau. La segona amb més pes va ser l'habilitat de la direcció per orquestrar una col·laboració autèntica dins del claustre, atorgant autonomia als equips per dissenyar solucions contextualitzades. La primera, i absolutament determinant, va ser la capacitat de la direcció per teixir aliances amb altres direccions del territori. Aquesta pollinització creuada beu de les dues dimensions del capital social teoritzades per Robert Putnam. D'una banda, el capital de cohesió (bonding), propi de comunitats homogènies amb valors i pràctiques compartides. De l'altra, el capital pont (bridging), que enllaça perfils divergents o realitats disperses. Si bé els claustres generen capital de cohesió amb facilitat, és el capital pont el que resulta imprescindible per desllorigar els grans reptes sistèmics.

De l'enginyeria a l'ecologia: un nou marc conceptual

La semàntica de la transformació educativa en condiona inexorablement el desplegament. Històricament, el discurs institucional ha estat dominat per metàfores pròpies de l'enginyeria: implementar, escalar, transferir, estructurar. Aquest lèxic mecanicista és incapaç de copsar la complexitat orgànica i humana dels centres educatius. L'alternativa passa per adoptar un paradigma ecològic: ecosistemes, xarxes, sostenibilitat, arrelament. Sota aquest prisma, la noció mateixa de «lideratge intermedi»

El factor d'èxit més determinant no és la cohesió interna del claustre, sinó el treball en xarxa entre direccions

es transforma. Referents com Michael Fullan, Andreas Schleicher o Michael Barber han concebut tradicionalment els comandaments intermedis com a simples corretges de transmissió entre l'administració i l'aula. Des d'aquesta òptica, però, aquest espai es converteix en el cor, l'ànima i la columna vertebral de la millora educativa. Liderar des del mig implica actuar com a catalitzadors de la transformació, no com a mers executors de directrius externes.

Liderar des del mig és esdevenir el cor i la columna vertebral del sistema, no una simple corretja de transmissió

Verstehen: la comprensió profunda de l'ecosistema escolar

Aquesta visió del lideratge entronca amb l'epistemologia de les ciències socials. Fa un segle, a La metodologia de les ciències socials, Max Weber ja advertia d'una divergència fonamental respecte a les ciències naturals: els àtoms no tenen consciència del seu comportament; els éssers humans, sí. Weber va encunyar el concepte de Verstehen (comprensió comprensiva): l'anàlisi dels sistemes humans exigeix desxifrar la realitat des de la perspectiva dels propis actors.

L'acció docent no és un assaig clínic aleatoritzat ni una intervenció asèptica. S'assimila molt més a la medicina comunitària o al treball social: disciplines on el matis contextual és indefugible. La macroestadística aporta valor, sens dubte, però la recerca qualitativa —l'observació participant, l'escolta activa, la detecció de pràctiques emergents— resulta insubstituïble.

L'acció docent no és un assaig de laboratori, sinó medicina comunitària: exigeix una comprensió profunda del context

La recerca educativa ha de trobar l'equilibri entre les grans tendències quantitatives i la comprensió fenomenològica de les realitats d'aula.

Professionalitat collaborativa: l'equilibri entre solidaritat i solidesa

L'evidència científica corrobora que el treball en xarxa optimitza l'aprenentatge de l'alumnat, fidelitza el talent docent i n'incrementa el benestar professional. Per desentranyar l'anatomia d'una collaboració d'alt impacte, Andy Hargreaves i Michael O'Connor van

disseccionar cultures de centre altament cohesionades en cinc països. Els resultats van revelar dos pilars irrenunciables: la solidaritat i la solidesa. La solidaritat transcendeix la mera cordialitat de passadís o el consens de mínims. És un compromís ètic inquebrantable amb un propòsit compartit. És la maduresa professional per entomar converses incòmodes, debatre obertament i actuar amb una sola veu per garantir l'equitat i l'èxit educatiu. La solidesa, en canvi, remet a l'arquitectura organitzativa. La bona voluntat relacional és insuficient. Calen protocols d'actuació, rols diàfans, responsabilitats traçables i una gestió escrupolosa dels temps i els espais de coordinació. Dinàmiques com el torn estricte de paraula, per exemple, asseguren una participació simètrica i desactiven l'escalada emocional

en els debats més espinosos. El lideratge transformacional requereix la hibridació d'ambdues dimensions. Els perfils més empàtics i relacionals han d'integrar rigor metodològic i bastides estructurals. Al contrari, els perfils més tecnocràtics i orientats a l'anàlisi de dades han de fer un esforç conscient per cultivar una cultura de confiança i suport mutu.

La descolonització de les pràctiques collaboratives

La professionalitat collaborativa exigeix, a més, una lectura culturalment situada. Les dinàmiques de cooperació muten



dràsticament segons la latitud. A Hong Kong, metodologies com el *Lesson Study* (estudi de classes) assolixen cotes altíssimes de col·laboració dins d'un marc jeràrquic rígid i reverencial, tal com documenta la investigadora Veronica Yao. A Colòmbia, en canvi, les xarxes docents bateguen amb una informalitat efervescent, indestriable de l'activisme polític i el compromís vital.

La bona voluntat és insuficient: una cultura col·laborativa d'alt impacte exigeix valors compartits i rigor estructural

Quan s'importen models pedagògics forans, és imperatiu aplicar-hi un sedàs crític per destriar quins principis actius cal preservar i quins elements s'han d'emmotllar a la idiosincràsia local. Cal fugir del mimetisme acrític i establir un diàleg horitzontal i rigorós amb les pràctiques de referència.

Capitalitzar la resistència docent

Per acabar, liderar des del mig demana una gestió intel·ligent de les resistències. Qualsevol procés d'innovació xoca, inevitablement, amb friccions. Lluny de veure-la

com un boicot, és útil recórrer a l'analogia d'altres disciplines. En immunologia, la resistència es construeix inoculant una dosi controlada del patògen per blindar l'organisme. En enginyeria elèctrica, les resistències modulen el voltatge per evitar el col·lapse del circuit. En l'ebenisteria, l'artesà no lluita contra la veta de la fusta, sinó que n'aprofita la tensió natural. En l'ecosistema escolar, capitalitzar la resistència implica seduir aquells docents de tall clàssic, amb un fort ascendent sobre el claustre, que d'entrada recelen de la innovació. En un projecte impulsat per la Fundació Lego, una directora va integrar estratègicament una mestra d'escola tradicional, summament metòdica i obertament escèptica envers l'aprenentatge basat en el joc. Tot valorant la seva expertesa i convidant-la a cocrear, la direcció no només va aconseguir actualitzar la pràctica d'aquesta docent, sinó que va instrumentalitzar el seu lideratge informal per arrossegar la resta de l'equip.

La col·laboració no és uniforme. Cada context cultural demana discernir què cal adaptar i què cal conservar

Com postula la teoria de xarxes, el node neuràlgic d'una organització no és qui ostenta el càrrec més alt a l'organigrama, sinó qui vertebrava els fluxos de comunicació informal. Identificar aquests perfils, interpellar-los i sumar-los al projecte permet convertir la resistència inicial en un motor imparabile de canvi sistèmic i sostingut.

El node més crític no és a la cúspide, sinó al centre de la trama comunicativa

projecte

A woman with dark, wavy hair and brown-rimmed glasses is speaking into a small, gold-colored lapel microphone. She is wearing a blue and white patterned sweater over a red and white striped shirt. The background is a light-colored wall with large, faint, grey text that reads "més social", "verita", "ce", "a", "perso", "verita", and "so".

Gloria Gratacós Casacuberta és doctora en Educació i professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat Villanueva (Madrid), on ha exercit com a degana de la Facultat d'Educació i de la Facultat de Psicologia. Actualment, dirigeix el Màster en Direcció de Centres Educatius, orientat a la formació de directius nacionals i internacionals. Especialista en govern de centres educatius, la seva recerca se centra en l'impacte del lideratge directiu sobre el lideratge docent, la qualitat de l'ensenyament i el clima escolar. És autora de nombroses publicacions sobre lideratge escolar i col·labora activament en xarxes i fòrums internacionals, com l'*International Study of Teacher Leadership* (ISTL). Així mateix, és la coordinadora del Grup de Recerca CEAFAF (Qualitat educativa, aprenentatge eficaç i desenvolupament professional docent) de la Universitat Villanueva.

Pedro-León Vivas és doctor en Educació i Societat per la Universitat de Barcelona. Professor i investigador a la Universitat Austral (Argentina) i professor convidat en universitats d'Espanya, l'Uruguai i l'Argentina. El seu treball se centra en la comprensió de les pràctiques de lideratge escolar en processos de canvi en centres educatius. També investiga sobre el lideratge docent i sobre l'ús de la intel·ligència artificial generativa en la gestió escolar. Integra la xarxa ISTL (International Study of Teacher Leadership) i el Grup CEAFAF (Qualitat educativa, aprenentatge eficaç i desenvolupament professional docent) de la Universitat Villanueva. Ha publicat capítols i articles en editorials i revistes internacionals i compta amb una àmplia trajectòria en gestió educativa, incloent el seu exercici com a Inspector de Nivell Superior al Ministeri d'Educació de la Província de Santa Fe (Argentina).

Quan la direcció sembra, el lideratge docent floreix

per Impuls Educació

ARTICLE DE GLORIA GRATACÓS I PEDRO-LEÓN VIVAS

En un centre d'educació infantil de Madrid, l'arribada d'una nova directora l'any 2019 va desencadenar molt més que un simple relleu directiu: va activar el potencial latent del claustre i en va transformar la cultura professional. Aquest cas, documentat pel grup internacional de recerca ISTL, ofereix un full de ruta precís sobre com el lideratge docent pot renovar una escola quan la direcció decideix sembrar abans d'exigir.

El grup de recerca ISTL (International Study of Teacher Leadership; www.mru.ca/istl) aplega investigadors de diversos països amb un propòsit comú: analitzar el lideratge docent en contextos culturals heterogenis. El punt de partida és la constatació que les transformacions socials

contemporànies exigeixen als centres educatius un model que vagi més enllà del lideratge centralitzat en la figura directiva. La crisi sanitària del 2020 ho va il·lustrar amb nitidesa: allò que va garantir la continuïtat educativa a moltes escoles no van ser les infraestructures ni els recursos materials, sinó la implicació del professorat, capaç de mobilitzar el millor de si mateix per atendre l'alumnat en circumstàncies excepcionals. El grup ISTL articula la seva tasca entorn de tres interrogants: com es defineix el lideratge docent, com es fomenta i de quina manera se sosté en diversos contextos culturals. Una de les eines metodològiques centrals és l'estudi de casos, orientat a extreure aprenentatges directes de la realitat escolar. Amb aquesta orientació van participar en el I Congrés Impuls Educació

«Lidera l'escola del futur», on Gloria Gratacós va exposar aquesta recerca fonamentada en la pràctica docent, acompanyada d'experts nacionals i internacionals. El cas que presentem a continuació documenta com la direcció d'un centre d'educació infantil de Madrid va impulsar, l'any 2019, el lideratge docent mitjançant la creació de grups d'expertes. L'anàlisi examina les pràctiques directives que van viabilitzar aquesta iniciativa, les transformacions que va propiciar en la pràctica docent i l'impacte observat en l'aprenentatge de l'alumnat. Atès que es tracta d'una etapa d'educació infantil on la totalitat del claustre eren dones, s'empra el gènere femení al llarg de l'article.

Per on començar? Un diagnòstic clar i una pregunta guia

El punt de partida va ser un

diagnòstic rigorós: davallada de la matrícula a causa de la baixa natalitat, increment de la competència en l'entorn immediat i una necessitat imperiosa de renovar les pràctiques docents. L'equip directiu es va plantejar, aleshores, l'interrogant que guiaria tota la intervenció: com es pot millorar l'èxit educatiu i, simultàniament, consolidar la motivació i el compromís del professorat? La mateixa formulació ja suposava una declaració d'intencions: totes dues dimensions no eren pas excloents, sinó profundament complementàries. La direcció va comprendre que una simple adaptació procedimental resultava insuficient. Calia catalitzar un canvi cultural que situés les mestres com a agents clau en la concepció i l'aplicació de les millores. Aquest repte exigia evolucionar d'un model focalitzat en la figura directiva cap a un enfocament de lideratge distribuït, on la presa de decisions pedagògiques fos compartida i s'estimulés la proactivitat professional del claustre. La resposta es va materialitzar en una acció molt concreta: identificar i potenciar les fortaleces de l'equip docent. En paraules de la mateixa directora: *"Buscar els punts forts de les professores i recolzar-nos-hi, en les seves inquietuds, en les coses que se'ls donen bé. I a partir d'aquí, formar els grups d'expertes. Jo crec que això va ser clau per motivar el professorat"*.

Les decisions que van encendre el motor de la innovació docent

Els grups d'expertes són equips docents reduïts que s'estructuren al voltant d'un interès curricular compartit. La seva missió és investigar, formar-se, dissenyar, aplicar i avaluar noves propostes metodològiques per, posteriorment, transferir-les a la resta de l'escola. Lluny de ser comitès burocràtics, actuen com a autèntics laboratoris pedagògics dotats d'autonomia real i responsabilitat compartida. En

aquest cas específic, van prendre forma en iniciatives d'anglès, matemàtiques, educació emocional, psicomotricitat i aprenentatge basat en projectes (ABP). El seu desplegament va conjugar elements operatius i actituds específiques que la direcció va orquestrar amb total coherència. El pas inicial va consistir a conèixer l'equip a fons: la directora va dur a terme tutories individuals per cartografiar els interessos, les motivacions i les fortaleces de cada mestra. Aquest coneixement de proximitat es va convertir en la pedra angular de l'estratègia. A partir d'aquí, es van establir les prioritats curriculars del centre i es va cercar, de manera explícita, l'alineament entre els objectius institucionals i les vocacions personals. Els investigadors consideren que aquesta confluència va ser l'encert decisiu de la intervenció: els grups gestats sota aquest paradigma operen impulsats per una motivació intrínseca impossible d'assolir mitjançant incentius externs. Per garantir la sostenibilitat d'aquesta tasca, la direcció va blindar franges horàries exclusives, va proveir els equips amb recursos materials i formació especialitzada, i va instaurar una premissa irrenunciable: la despenalització de l'error. Aquesta xarxa de seguretat institucional va ser el factor determinant que va convertir els grups d'expertes en un motor genuí d'innovació pedagògica i desenvolupament professional.

Com els grups d'expertes van renovar la docència i van activar el lideratge docent

La irrupció dels grups d'expertes va capgirar la lògica de treball imperant a l'escola. El claustre va deixar de ser un mer executor de directrius per esdevenir coautor de la proposta curricular i didàctica, assumint un rol proactiu en el disseny metodològic, la revisió de continguts i la presa de decisions pedagògiques. Aquest

Els grups gestats sota aquest paradigma operen impulsats per una motivació intrínseca impossible d'assolir mitjançant incentius externs

canvi de paradigma es va fonamentar en un treball col·laboratiu sistemàtic. Les mestres van començar a reflexionar sobre la pròpia pràctica, a intercanviar experiències i a consensuar decisions. Aquesta dinàmica va cohesionar la línia curricular de l'etapa i va consolidar un clima permanent de confiança mútua i enriquiment professional. Les sessions de transferència interna —on cada grup exposava els seus avenços, proporcionava orientacions didàctiques i engrescava la resta de companyes a adoptar les noves iniciatives— van actuar com l'engranatge perfecte per convertir l'experiència individual en capital intel·lectual col·lectiu. Com afirma una docent del centre: *"Quan et formes i aprens a aplicar allò que has après, et ve molta més seguretat, molta més autoestima. Llavors ets millor docent"*. Durant el procés, diverses docents es van convertir en referents pedagògics dins les seves àrees d'especialització. No hi van arribar per cap nomenament jeràrquic, sinó gràcies al reconeixement natural de la seva expertesa, el seu compromís i la capacitat per mobilitzar la resta de l'equip. Aquest és, precisament, el perfil de lideratge docent que analitza el grup ISTL: d'origen informal, però dotat d'un abast i una influència transformadors. En participar activament en la conceptualització i l'optimització metodològica, les mestres es van convertir en les autèntiques artífexs de les innovacions que aplicaven



a l'aula. Aquest protagonisme va refermar el seu sentit de pertinença envers el projecte educatiu de l'escola. En hibridar els seus interessos i fortaleces amb les línies estratègiques del centre, la tasca docent va adquirir una transcendència personal i professional molt més profunda, tal com il·lustra aquest testimoni:

L'impacte dels grups d'expertes en els aprenentatges

L'impacte de la tasca dels grups d'expertes es va traduir en millores tangibles en diverses àrees. En l'àmbit logicomatemàtic, la implementació de noves metodologies va permetre a l'alumnat assolir fites competencials que van desbordar les expectatives inicials de l'equip docent, posant de manifest capacitats d'abstracció i de càlcul numèric inèdites en aquestes

edats sota els paradigmes anteriors. En llengua anglesa, l'enfocament en la fonètica, la comprensió auditiva i l'expressió oral va derivar en un salt qualitatiu de la competència comunicativa, garantint una transició molt més robusta cap a l'etapa de primària. D'altra banda, el treball en educació emocional va potenciar la consciència i l'autoregulació afectiva des de la petita infància, repercutint de manera altament positiva en el clima d'aula.

**Més integrada,
més com si l'escola
formés part de tu,
perquè tu hi estàs
aportant alguna
cosa teva per al
creixement educatiu**

Per últim, l'aprenentatge basat en projectes va disparar la motivació i va afiançar l'adquisició de coneixements en situar l'infant com a protagonista absolut del seu propi procés de descoberta. Aquests resultats no van passar inadvertits per a les famílies, les quals van expressar espontàniament la seva admiració davant l'evolució observada. En aquesta línia, els grups d'expertes constaten que la col·laboració professional sostinguda —sempre que disposi de l'ecosistema adequat— constitueix una palanca de canvi fonamental per maximitzar l'èxit educatiu de l'alumnat.

Liderar junts: quan la direcció i el professorat formen un sol equip

El cas analitzat demostra que afrontar reptes educatius complexos requereix un estil directiu que,

lluny de monopolitzar l'acció, aposti per distribuir-la. La direcció no va abdicar de les seves funcions, sinó que les va reconfigurar: va anar molt més enllà de la gestió administrativa per teixir un ecosistema on el claustre pogués liderar iniciatives basades en la seva pròpia expertesa. Des d'aquesta perspectiva, la direcció exerceix la seva influència no pas exclusivament mitjançant l'acció directa, sinó a través de les condicions estructurals que genera i de les capacitats que aconsegueix potenciar dins l'equip.

El lideratge directiu, de manera aïllada, resulta insuficient per donar resposta a la complexitat dels reptes educatius contemporanis. De la mateixa manera, un lideratge docent orfe de suport institucional i desvinculat d'un projecte educatiu cohesionat pot derivar en frustració, tant per al professorat com per a la institució. Ambdues dimensions són imprescindibles, i és precisament la seva simbiosi estratègica el que garanteix una millora sistèmica i sostinguda.

Per als equips directius i docents compromesos amb la transformació educativa, la lliçó d'aquest cas és diàfana: cal identificar les fortaleeses de l'equip, bastir les condicions

òptimes per al treball col·laboratiu i dissenyar mecanismes que converteixin l'experiència individual en un capital col·lectiu perfectament alineat amb el projecte educatiu de centre (PEC). Els grups d'expertes no representen cap recepta universal, però sí que constitueixen un model pràctic i altament replicable de com un lideratge integrat —on direcció i claustre actuen de manera complementària i coherent— és capaç de transformar una escola des de les seves pròpies arrels.

Les lliçons que aprenem de la pràctica

Els investigadors del grup ISTL posen en valor la importància d'una recerca educativa que neix de la pràctica i hi retorna. Quan l'acadèmia s'acosta a la realitat escolar, escolta els seus protagonistes i desxifra les dinàmiques que estructuren el seu dia a dia, s'activa un cercle virtuós: la pràctica inspira la investigació, i aquesta retorna a l'escola en forma d'eines per a la millora contínua. Durant el I Congrés Impuls Educació, l'expert internacional Andy Hargreaves va reivindicar la necessitat imperiosa de comprendre la pràctica educativa des de les entranyes. Aquest estudi adopta,

precisament, aquesta mirada: visibilitza un procés de lideratge que ha generat un impacte profund tant en el desenvolupament professional del claustre com en l'èxit educatiu de l'alumnat. El missatge subjacent és incontestable: si en una escola hi ha docents amb inquietuds i talents latents, el primer pas ineludible és l'escolta activa. El segon, orquestrar les condicions estructurals perquè aquest potencial esdevingui una pràctica compartida. Allò que va néixer en petits equips motors va acabar revolucionant la cultura professional de tota una institució. I aquest és, en essència, el veritable poder transformador del lideratge integrat.

La direcció influeix tant per les seves accions directes com per les condicions i capacitats que fomenta en el seu equip



Actualitat

lideratge educatiu





ANNA JOLONCH
Les virtuts d'un lideratge que millora l'aprenentatge
p. 32

MARIA ROSA BUXARRAIS
Lideratge educatiu ètic. Identitat, interioritat i ètica
p. 36

HÉCTOR RUIZ MARTÍN
Què aporta la ciència a una educació de qualitat
p. 42

OSCAR SECORÚN LUPÓN
Present i futur de la IA com a eina per a la qualitat
educativa
p. 48



Anna Jolonch Directora de LID-BARCELONA – Centre de Lideratge Educatiu i professora associada a l'UCL *Centre for Educational Leadership* de l'Institut d'Educació de Londres. El seu treball se centra en com els equips directius poden transformar les seves escoles per millorar els resultats acadèmics i el benestar de tota la comunitat educativa. La seva visió ofereix als líders una guia per exercir un lideratge pedagògic que impulsi realment el canvi i la millora. La seva trajectòria s'ha orientat a construir ponts entre la teoria i la pràctica educativa, i ha estat assessora en política educativa comparada per al govern català.

Les virtuts d'un lideratge que millora l'aprenentatge

Liderar és fer créixer l'altre

per Impuls Educació

PONÈNCIA D'ANNA JOLONCH

Només l'acció docent té un impacte superior en l'aprenentatge de l'alumnat que el lideratge educatiu. Partint d'aquesta premissa, Anna Jolonch reformula l'interrogant fonamental: quina escola volem per a quin món. En un escenari global marcat pels conflictes bèl·lics, la desigualtat estructural i la crisi democràtica —on un terç del jovent ha perdut la fe en el sistema—, la resposta demana líders virtuoses, no merament competents; figures capaces d'empoderar els qui els envolten. Perquè els bons líders transformen les organitzacions, però els grans líders transformen les persones

Quina escola per a quin món

La reflexió sobre quina escola anhelem per a quin món constitueix l'eix vertebrador de qualsevol projecte educatiu i de tot lideratge pedagògic. Fa més de vuitanta anys, la carta fundacional de les Nacions Unides va establir que situar l'educació i la cultura al centre del bé comú garantiria el respecte a la dignitat humana. La cruesa del present, però, contradiu obertament aquest principi. Habitem un món travessat per la guerra —

amb l'exemple d'Ucraïna i els seus milers d'escoles bombardejades—, la violència estructural, les xarxes d'explotació i una crisi democràtica que empeny un terç del jovent a la desafecció sistèmica. Tota aquesta complexitat penetra diàriament a les aules i converteix l'escola en un bastió de resistència encarregat de preservar valors i models de convivència. L'educació és, per definició, horitzó i futur. Assumim una responsabilitat majúscula: salvaguardar la dignitat de cada infant i jove, amb la certesa que un sol gest docent pot capgirar una trajectòria vital. El propòsit últim és forjar una ciutadania crítica, capaç de llegir el món i de governar la pròpia vida amb plena autonomia. Com insisteix el professor Hargreaves, el centre educatiu s'ha de consolidar com un espai de pertinença: en un món entestat a alçar murs, l'escola ha de teixir comunitat, honorar la diversitat i descobrir el talent singular de cada infant perquè, sobretot, cregui en les seves pròpies capacitats.

Els tres pols de la pedagogia: axiologia, ciència i praxi

El professor Philippe Meirieu articula la pedagogia al voltant de tres grans pols: l'axiològic (els valors i l'ètica, dimensió que aprofundeix

Maria Rosa Buxarrais), el científic (les evidències i el coneixement, desenvolupat per John Hattie) i el praxiològic (les metodologies). En l'actualitat, la pedagogia no pot basar-se exclusivament en la ciència. El paradigma basat en evidències no dicta el rumb del projecte educatiu: és precisament el pol axiològic el que marca l'horitzó i dona sentit a l'acte d'educar.

Un sol gest docent pot capgirar una trajectòria vital. L'escola, un espai de resistència i pertinença

La neurociència i la psicologia cognitiva desxifren el funcionament del cervell i els mecanismes de l'aprenentatge, però mai podran dictaminar què ha d'aprendre l'alumnat ni quin canó de lectures ha d'assumir. És la dimensió ètica la que aporta la visió i el rumb: qualsevol lideratge educatiu ha de tenir aquestes coordenades ben definides abans d'adoptar cap decisió tècnica. En aquesta línia, la professió docent conté un imperatiu moral ineludible: la

voluntat d'influir positivament en els altres. El líder educatiu és l'artífex de les condicions que garanteixen l'equitat d'oportunitats, i fa créixer el seu entorn generant, de retruc, nous lideratges. Tanmateix, la complexitat i les fractures socials contemporànies afegeixen una dificultat majúscula a l'exercici quotidià de la docència.

El segon factor amb més impacte en l'aprenentatge

La recerca educativa i els darrers informes de la UNESCO, exposats per expertes com Anna Cristina D'Addio, són concloents: el lideratge educatiu és un element determinant. Invertir en la formació, la capacitat i la dotació de recursos per als equips directius constitueix una de les polítiques educatives amb més retorn social. Existeix, a més, un consens internacional sòlid: calen lideratges altament qualificats en tots els estrats del sistema —des de l'aula fins a la inspecció i l'administració—, tal com recull l'adaptació al context català elaborada per LID Barcelona. I és que el lideratge representa la segona variable escolar amb més incidència en l'aprenentatge, només superada per l'acció docent directa.

La ciència desxifra com aprèn el cervell, però no dictamina què ha d'aprendre l'alumnat

Ara bé, perquè aquest lideratge exerceixi un impacte transformador requereix un ecosistema propici: autonomia en la presa de decisions, reconeixement institucional, programes de mentoria, avaluació formativa i una reducció dràstica de la burocratització asfixiant que, avui dia, allunya els equips directius del lideratge estrictament pedagògic que haurien d'encapçalar.

La càrrega administrativa allunya el líder del lideratge pedagògic que hauria d'exercir

Les virtuts del lideratge: tres dimensions de l'ofici

La professora Vivian Robinson insisteix en la rellevància del lideratge virtuós. En aquest context, les virtuts van molt més enllà de l'abstracció teòrica o l'ornament retòric: esdevenen pràctiques quotidianes que configuren l'exercici professional de qui lidera. Es resumeixen en un principi tan diàfan com exigent: fer allò que pertoca de la manera òptima. Aquestes virtuts s'estructuren al voltant de tres grans dimensions. En primer lloc, les virtuts inherents al lideratge: l'imperatiu moral i el compromís incondicional amb l'aprenentatge de l'alumnat, lliures de qualsevol ambició de poder o estatus personal. En segon lloc, les virtuts orientades a la resolució de problemes: visió estratègica per establir prioritats, capacitat analítica per desxifrar fenòmens com la resistència docent, i audàcia creativa per transformar centres d'alta complexitat —tal com il·lustren els projectes Magnet esmentats per Jesús Moral i Núria Sabaté. Per últim, les virtuts interpersonals: integritat ètica, respecte, coratge, empatia i la humilitat necessària per mantenir-se en un aprenentatge constant.

Liderar l'aprenentatge: indagació i comunitat professional

El paradigma de les organitzacions aprenents situa l'aprenentatge al nucli del projecte educatiu: si el claustre i els equips directius no aprenen, l'alumnat tampoc ho farà. Aquesta visió sistèmica té com a premissa irrenunciable l'èxit educatiu de tot l'alumnat, sense excepcions.

Segons Vivian Robinson i John Hattie, la intervenció de més impacte d'un líder educatiu és l'impuls del desenvolupament professional del seu equip. Aquest creixement no es pot fonamentar en càpsules formatives descontextualitzades i sense transferibilitat directa a l'aula, sinó en models que es tradueixin en un impacte autèntic, tal com postula la piràmide de Thomas R. Guskey citada per Ana Iturbe

Les virtuts no són retòrica: són pràctica diària. Compromís moral, capacitat estratègica i humilitat

Per materialitzar-ho, l'arquitectura organitzativa del centre ha de ser flexible: pràctiques com la codocència o l'observació entre iguals s'han d'integrar de manera orgànica en la cultura de centre.

Aquest procés requereix, alhora, consolidar una cultura de la indagació pedagògica. Abans d'abraçar la innovació, és imperatiu investigar i diagnosticar la realitat singular de cada aula. Com assenyala la professora Louise Stoll, el desenvolupament professional d'alt rendiment es forja posant en diàleg l'expertesa docent amb l'anàlisi de dades i la recerca acadèmica. Aquesta dinàmica exigeix blindar espais, temps i protocols rigorosos per articular converses pedagògiques focalitzades en l'aprenentatge, capaces de destil·lar un coneixement pràctic i altament contextualitzat. Cal, igualment, promoure comunitats professionals d'aprenentatge fonamentades en la confiança mútua, on l'observació entre docents persegueixi exclusivament la millora contínua, allunyada de qualsevol

lògica punitiva. Aquesta cultura col·laborativa ha d'ultrapassar els murs de l'escola i teixir xarxes entre centres: cal superar la competitivitat institucional en favor d'una autèntica responsabilitat col·lectiva.

L'acció amb un major impacte d'un líder és promoure el desenvolupament professional del seu equip

Benestar docent: quan transformar l'organització implica transformar les persones

El benestar docent està intrínsecament vinculat al desenvolupament professional.

La professora Qing Gu adverteix que bona part del malestar i la desafecció actuals del professorat emanen de la impossibilitat de materialitzar l'imperatiu moral de la seva professió. Més enllà de les legítimes reivindicacions salarials o de la reducció de ràtios, el sistema educatiu ha de garantir oportunitats genuïnes perquè els docents despleguin el seu talent, gaudeixin d'una trajectòria professional estimulante i puguin assumir rols de mentoria i lideratge distribuït. Els bons líders transformen les organitzacions; els grans líders transformen les persones. L'escola és, fonamentalment, un ecosistema humà: la clau de volta del seu èxit rau a assegurar que tots els seus membres disposin d'espais reals per al creixement professional. En un món sovint a la deriva, l'educació

El sistema ha d'oferir oportunitats reals perquè el professorat desenvolupi el seu talent, tingui una carrera professional amb perspectiva i pugui exercir rols de mentoratge

assumeix la responsabilitat històrica de capitanejar la construcció del model de societat que anhelem, establint els fonaments d'un futur més just i esperançador per a tota la ciutadania.



Lideratge educatiu ètic. Identitat, interioritat i ètica

El futur de l'escola depèn de la integritat i els valors de qui la lidera

per Impuls Educació

PONÈNCIA DE MARIA ROSA BUXARRAIS

Pandèmia, emergència climàtica, intel·ligència artificial, polarització social: la incertesa contemporània empeny a buscar solucions tècniques, indicadors mesurables i eficiència gestora. Davant d'aquesta inèrcia, Maria Rosa Buxarrais reivindica una via menys transitada: la transformació profunda del lideratge mateix. Tres dimensions —identitat, interioritat i ètica— articulen una proposta on el treball cap enfora neix, indefectiblement, del treball cap endins. Liderar és, abans que res, una manera de ser.

El present reclama molt més que gestió tècnica

Habitem un temps de profunda incertesa. L'emergència climàtica, les tensions geopolítiques, l'eixamplament de les desigualtats i la disrupció tecnològica de la intel·ligència artificial capgiren el context en què s'exerceix el

lideratge educatiu. Els centres educatius encaren reptes inèdits: integrar la intel·ligència artificial sense diluir l'essència pedagògica, acompanyar una generació abstreta en la sobreinformació, donar resposta a una diversitat creixent i cohesionar comunitats en un clima d'extrema polarització social. En aquest escenari, és temptador refugiar-se en respostes exclusivament tècniques: gestió eficient, mètriques estandarditzades i protocols hermètics. Tanmateix, la transformació de l'escola exigeix un pas previ a qualsevol protocol: la metamorfosi profunda de qui n'assumeix el timó. Com ja va apuntar William Foster, cada decisió administrativa comporta una reestructuració de la vida humana. Per això, la direcció escolar és,

en la seva essència més íntima, un exercici constant de resolució de dilemes morals. Cada decisió va més enllà de l'organització i impacta directament en l'alumnat, les famílies i l'entorn comunitari. Urgeix un lideratge que vagi més enllà de l'eficàcia gestora per actuar des d'una consciència ètica arrelada. Un lideratge que compregui que la seva missió primordial és educar, acompanyar i inspirar. Aquest lideratge ètic s'articula al voltant de tres dimensions indestruïbles: la identitat, la interioritat i l'ètica pròpiament dita.

La identitat: un procés d'esdevenir, no pas un do heroic

La recerca educativa contemporània palesa que la identitat no és un atribut estàtic, sinó un procés

Cada decisió administrativa reestructura vides. La direcció escolar és, en essència, la resolució de dilemes morals



Maria Rosa Buxarrais Estrada és catedràtica del Departament de Teoria i Història de l'Educació i investigadora principal del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la UB. El seu treball es focalitza en com els líders educatius poden construir escoles que no només siguin centres d'excel·lència acadèmica, sinó també comunitats que promoguin el desenvolupament humà integral i la ciutadania responsable. La seva visió és fonamental per a qui busca un lideratge amb propòsit i valors sòlids. La seva tasca ha estat reconeguda per la contribució al debat sobre la funció de l'educació en la societat i la importància dels valors en la formació de les noves generacions.

d'esdevenir, un continu arribar a ser. Es tracta d'una identitat fluida i polièdrica, forjada en la intersecció de diversos discursos, contextos i vivències. Tradicionalment, s'havia conceptualitzat des de perspectives individualistes que enaltien la figura del líder heroic —una tendència àmpliament documentada per autors com Nietzsche i Heffernan. Aquesta visió resulta del tot insuficient i, sobretot, nociva per als reptes del segle XXI: genera expectatives inassolibles, aïlla qui exerceix el càrrec i torpedina el desenvolupament d'un lideratge distribuït i col·laboratiu. La identitat, lluny de davallar de cap pedestal, es teixeix en la pràctica quotidiana i en l'entramat de les relacions socials. Aquesta identitat es desplega en múltiples dimensions interconnectades. La identitat personal —el bagatge vital, els valors nuclears, les experiències formatives— afina la sensibilitat envers les esquerdes de l'entorn, una qualitat irrenunciable per no perdre el pols de la realitat. La identitat professional —la manera com es concep la tasca educadora i els principis que la vertebraren— no s'assoleix merament acumulant titulacions: es reconstrueix al llarg de la trajectòria a través del pòsit de l'experiència i la resolució de conflictes de valor. La identitat relacional ens recorda que liderar és, intrínsecament, vincular-se: com ja postulava Martin Buber, el lideratge ètic exigeix bastir relacions genuïnes de tipus «jo-tu», fonamentades en el reconeixement ple de l'altre, defugint la lògica instrumental del «jo-això». Per últim, la identitat contextual i interseccional evidencia que l'entorn és constitutiu, no pas accessori. Investigadores com Blackmore i Horsford subratllen com aquestes identitats es modelen

en les cruïlles del gènere, la classe social i l'origen ètnic: les dones directives, per exemple, han de transitar entre discursos sovint contradictoris sobre feminitat i autoritat, mentre que els líders de col·lectius minoritzats s'enfronten als esculls dels estereotips estructurals. Consolidar una identitat ètica robusta requereix quatre pilars fonamentals: l'autoconeixement, seguint la màxima socràtica, com a llindar per identificar els valors i els biaixos propis; la reflexivitat crítica, acompanyada de la humilitat indispensable per qüestionar les assumpcions pròpies; la coherència entre el pensar, el ser i l'actuar, per tal d'escurçar la distància entre la narrativa personal i la pràctica real; i la sensibilitat envers la diversitat, concretada en una identitat genuïnament intercultural. Com apunta Kappers, el lideratge orientat a l'equitat demana, indefectiblement, una transformació personal profunda.

La interioritat: un acte de resiliència contracultural

El concepte d'interioritat pot grinyolar en un ecosistema educatiu colonitzat per l'eficiència i el retiment de comptes. En un món absorbit per les mètriques, reivindicar la interioritat esdevé un acte de resiliència contracultural —i, malgrat tot, un requisit indefugible per sostenir un lideratge autèntic i perdurable. La interioritat remet a la vida íntima: els valors nuclears, les motivacions, els propòsits i aquella capacitat reflexiva que permet destil·lar la saviesa pràctica —allò que Aristòtil anomenava frònesi. En una època que ens empeny compulsivament cap a l'exterior i la hiperconnexió, cultivar la interioritat és un exercici de llibertat que ens prepara per activar la consciència i la profunditat de pensament. Grans referents de

la pedagogia com Maria Montessori, Paulo Freire o Nel Noddings van furgar a fons en aquesta dimensió. Es lidera des del moll de l'os del propi ésser: si el paisatge interior està fragmentat o saturat d'angoixes no resoltes, aquestes esquerdes es projectaran sobre les decisions i els vincles professionals. Foucault, a través del seu concepte de les tecnologies del jo, ja va il·lustrar com és possible modelar conscientment la pròpia formació subjectiva. El cultiu d'aquesta interioritat es concreta en pràctiques ben tangibles. D'entrada, l'autoreflexió a través d'eines com el diari de camp, blindant espais per disseccionar les vivències i les decisions de la jornada. A continuació, l'atenció a la dimensió emocional: investigadors com Shapiro i Stefkovich, així com neurocientífics de la talla d'Antonio Damasio, han posat de manifest que tota decisió racional va amurada de components emocionals ineludibles —un paradigma que fulmina la dicotomia clàssica de Kohlberg. I, per acabar, l'autocura: en professions basades en la cura com és la docència, establir límits higiènics i preservar l'equilibri personal no respon a cap caprici estètic, sinó a un imperatiu ètic per esquivar la síndrome del professional cremat. Aquesta riquesa interior ens capacita per establir vincles molt més autèntics. Es tradueix en una presència de qualitat, en una escolta activa orientada a desxifrar genuïnament l'interlocutor i en una resposta emesa des de l'ésser, desactivant els automatismes reactius que sovint es disparen davant del conflicte. Autores com Deborah Netolicky han documentat abastament com aquest exercici capgira la naturalesa de les relacions. Implica, a més, abraçar la pròpia vulnerabilitat i superar el mite del líder cuirassat per donar pas a una figura més humana, porosa i, precisament per això, dotada de molta més autoritat moral.

**El mite del líder heroic pertany al segle XX.
La identitat ètica es forja en la quotidianitat**



Sense una vida interior cultivada no hi ha saviesa pràctica ni lideratge que se sostingui en el temps

Quatre paradigmes per a una ètica del lideratge

L'ètica del lideratge educatiu s'articula a partir de quatre paradigmes fonamentals que cal saber identificar i harmonitzar. El primer és l'ètica de la justícia, ancorada en la tradició liberal democràtica de pensadors com Kant, Rawls o Kohlberg. Se centra en els drets, el marc normatiu i els principis d'equitat: es qüestiona si les regles del joc s'apliquen amb justícia i proporcionalitat per a tota la comunitat.

El segon és l'ètica de la crítica, d'arrel freiriana i sostinguda per teòrics com Henry Giroux o Michael Apple. Aquest enfocament ens esperona a dissecar les estructures de poder i les asimetries sistèmiques. Ens interpella a preguntar-nos qui treu rèdit d'una política concreta, quines veus queden als marges i fins a quin punt les inèrcies escolars poden estar cronificant el classisme o el racisme. Ens recorda, al capdavant, que l'acte educatiu mai no és asèptic i que liderar equival a capgirar les dinàmiques reproductores de la desigualtat.

El tercer és l'ètica de la cura, abanderada per autores com Carol Gilligan, Nel Noddings o Virginia Held. Desplaça el focus cap a la responsabilitat envers l'altre, l'empatia i l'impacte tangible de les decisions sobre els rostres concrets que conformen la comunitat. Davant l'esclat d'un conflicte, prioritza

L'autèntic lideratge ètic no tria: orquestra els quatre paradigmes — justícia, crítica, cura i professió

desxifrar les necessitats de l'alumne i explorar vies restauratives que en catalitzin el creixement personal. El quart és l'ètica de la professió: l'amalgama entre la deontologia formal i el sistema de valors personals. Exigeix situar de manera inexcusable el benestar i l'interès superior de l'infant o jove al centre de l'equació, fins i tot quan aquesta premissa pugui col·lidir amb conviccions personals profundament arrelades. L'autèntic lideratge ètic no rau a atrinxer-se en un paradigma en detriment dels altres, sinó a orquestrar-los tots quatre, assumir-ne les tensions inherents i invocar la fronesi aristotèlica per destil·lar decisions ponderades davant la singularitat de cada context.

Dilemes quotidians i deliberació col·lectiva

En la pràctica del dia a dia afloren innumbrables dilemes ètics. Entre els més recurrents hi trobem la fricció entre les llibertats individuals i els consensos comunitaris —com ara els límits a la llibertat d'expressió o els codis d'indumentària—; la dissonància flagrant entre el currículum prescriptiu i el currículum ocult, és a dir, l'abisme entre allò que es predica i els missatges latents que supuren de l'arquitectura escolar o de la gestió disciplinària; el xoc entre la moralitat íntima i la deontologia professional; i el fràgil equilibri entre el dret a la privacitat i l'imperatiu de la seguretat —una cruïlla especialment espinosa en l'era de la hipervigilància digital, les xarxes socials i la irrupció de la intel·ligència artificial a les aules. Per entomar aquests atzucacs amb rigor acadèmic i ètic, s'imposa una metodologia sistemàtica: delimitar amb claredat el dilema subjacent, recollir evidències i bastir una fonamentació teòrica sòlida, dissecar l'escenari a través

de la lent dels quatre paradigmes, sospesar les alternatives i els seus danys col·laterals i, finalment, executar i avaluar la decisió presa. Aquest procediment no hauria de degenerar mai en un soliloqui directiu: exigeix àgores de deliberació democràtica amb l'equip motor, el claustre i el teixit comunitari. L'escrutini col·lectiu i sostingut d'aquests dilemes actua, de fet, com una palanca transformadora per enriquir el raonament moral de tota la institució.

La discussió constant de dilemes ètics eleva el raonament moral. Decidir bé és pràctica democràtica

Liderar des d'allò que s'és

Identitat, interioritat i ètica són indissociables. El lideratge ètic no depèn d'un càrrec, sinó de la integritat i la coherència entre l'ésser, el pensar i l'actuar, situant l'alumnat al centre i basant-se en la cura, la justícia i l'equitat.

A la pràctica, cal un codi ètic com a brúixola i rutines de reflexió (com l'atenció plena o el diari de camp). Les noves generacions demanen referents d'integritat i espais de pensament crític, i només els podem oferir allò que ja encarnem. En definitiva, es lidera des d'allò que s'és, fent del viatge interior la fita més transcendent.



Què aporta la ciència a una educació de qualitat

Educar amb evidència: la ciència com a aliada del lideratge escolar

per Impuls Educació

PONÈNCIA D'HÉCTOR RUIZ MARTÍN

Reducir el fracàs lector del 30 % al 5 % o incrementar la competència lectora del 47 % al 84 % en només tres anys en entorns d'alta complexitat socioeconòmica. Són només alguns dels resultats que la ciència aporta a l'educació quan s'aplica amb rigor metodològic. Héctor Ruiz Martín hi planteja un canvi de paradigma: deixar enrere la presa de decisions fonamentada exclusivament en la tradició o la intuïció, identificar els biaixos cognitius que llasten l'experiència professional i articular una innovació que neixi del problema —i no pas de l'entusiasme cec— per avaluar-la amb criteris estrictament científics.

La medicina com a mirall: del dogma a la recerca

Avui assumim sense reserves que la medicina és una disciplina fonamentada en la recerca científica; de fet, dubtaríem molt abans de posar la salut en mans d'un professional que no s'hi guiés. Aquesta base empírica,

però, és sorprenentment recent: durant millennis, la pràctica mèdica es va fonamentar gairebé exclusivament en la tradició, el criteri d'autoritat i l'experiència personal. Aquesta mateixa transició —del dogma a l'evidència— és el gran repte que té avui l'educació al davant. Des de l'òptica del lideratge pedagògic i dels processos d'ensenyament-aprenentatge, la pregunta nuclear és clara: què pot aportar la ciència a la qualitat educativa?

De Babilònia a Lluís XIV: la lliçó de la flebotomia

Un exemple il·lustratiu del pes asfixiant de la tradició per damunt de l'evidència és la flebotomia, o sagnia, una tècnica aplicada des de l'antiga Babilònia per tractar pràcticament qualsevol patologia. Els galens de cada època n'estaven plenament convençuts de l'eficàcia. Al segle XVII, Lluís XIV se sotmetia a sagnies preventives, fins al punt que Molière va escriure El malalt imaginari per satiritzar l'ús indiscriminat d'un mateix remei per a mals del tot oposats. Textos de l'època, com els que signava el professor Guy Patin, degà de la Facultat de Medicina de



Héctor Ruiz Martín Investigador i divulgador, la seva feina consisteix a promoure una educació informada per l'evidència, transferint a la comunitat educativa els coneixements científics sobre com aprenen les persones. La seva visió ofereix als líders educatius una base científica per prendre decisions que maximitzin el potencial d'aprenentatge de cada alumne. Les seves aportacions han estat reconegudes en fòrums internacionals per la seva capacitat de simplificar conceptes complexos i fer-los accessibles per a la pràctica educativa.

La medicina va transitar del dogma a l'evidència; avui, l'educació afronta exactament la mateixa cruïlla

la Universitat de París, arribaven a qualificar-les de miraculoses. A mitjan segle XIX, el metge Pierre Charles Alexandre Louis va formular una idea tan senzilla com revolucionària: comprovar empíricament l'eficàcia del tractament a través de la recollida sistemàtica de dades. Va comparar la taxa de supervivència dels pacients sotmesos a sagnies amb la d'aquells que se n'havien lliurat. Els resultats van ser demolidors: sobrevivia més pacients sense la intervenció. Malgrat que un sol estudi va aportar més llum que mil·lennis d'exercici basat en l'autoritat, la resistència al canvi va ser ferotge: les sagnies van continuar vigents fins a la Segona Guerra Mundial. Aquest períple mostra amb tota claredat com una disciplina amb un fort component artesanal i tècnic pot servir-se de la ciència per destriar les pràctiques més adequades, sense haver de renunciar a la seva dimensió professional.

Les sagnies es van aplicar fins a la Segona Guerra Mundial. La resistència conviu amb l'evidència

Probabilitat enfront de determinisme: la ciència en sistemes complexos

En l'ecosistema educatiu és habitual que sorgeixin reticències raonables sobre la viabilitat d'aplicar-hi el mètode científic, atesa l'enorme multiplicitat de variables que

conflueixen a l'aula. La ciència, però, fa dècades que opera amb sistemes multivariables. La seva funció és, precisament, aïllar i identificar quines variables són veritablement determinants; una tasca que desborda, amb escreix, la capacitat analítica de la simple experiència humana.

Cal comprendre que la ciència rigorosa no ofereix respostes deterministes, sinó probabilístiques, de manera anàloga a la meteorologia. La ciència mitiga la incertesa, però no expedeix certeses absolutes. En educació, quan un estudi confronta dos enfocaments metodològics, la recerca assenyala quin té una probabilitat d'èxit superior. Com que l'aprenentatge depèn d'una xarxa de factors interconnectats, l'èxit o el fracàs d'un alumne amb un mètode concret no invalida l'evidència general. El factor clau, en cada cas, és discernir si l'estudiant aprèn gràcies a la metodologia aplicada o, ben al contrari, malgrat aquesta.

El que és decisiu: si l'alumne aprèn gràcies al mètode o malgrat aquest

Els límits de la ciència i les fronteres de l'experiència

La ciència, com qualsevol forma de coneixement, presenta limitacions inherents: no pot donar resposta a tots els interrogants que planteja el fet educatiu. Qüestions com ara quines finalitats ha de perseguir el sistema o quins sabers cal transmetre pertanyen a l'esfera de la política, la ideologia i l'ètica, i no pas al terreny de la recerca empírica. Ara bé, un cop consensuat democràticament un objectiu —per exemple, que tot l'alumnat assoleixi una competència lectora òptima—, la ciència sí que ens pot guiar amb rigor metodològic

sobre com materialitzar-lo. Davant d'aquestes limitacions, l'alternativa —fonamentar les decisions pedagògiques exclusivament en l'experiència personal, la tradició o la intuïció— presenta esquerdes molt més profundes. El bagatge professional té un valor inqüestionable, però és altament permeable als biaixos cognitius. Aquests biaixos no deixen de ser mecanismes naturals del processament cerebral que alteren, de manera sistemàtica, la percepció, la memòria i la interpretació de la realitat.

La ciencia no responde a todo, pero la tradición y la intuición tienen deficiencias mucho mayores

Biaix de confirmació i dissonància cognitiva

El cervell humà no enregistra la informació sensorial de manera asèptica, sinó que la reconstrueix. Aquest fenomen explica els biaixos perceptius, on la realitat física difereix de l'experiència visual. Més enllà de l'esfera perceptiva, el biaix de confirmació adquireix una rellevància crítica en els entorns professionals. Es tracta de la propensió a percebre, interpretar i emmagatzemar les experiències de manera que encaixin amb el nostre sistema de creences i expectatives prèvies. Aquest biaix distorsiona l'atenció que prestem als fets, la lectura que en fem i el rastre que en conservem a la memòria. Concretament, empeny el docent o la direcció del centre a evocar amb molta més facilitat aquelles situacions que validen les seves decisions —com ara el desplegament d'una innovació— i a

esborrar les que les contradiuen. Al capdavant, el biaix de confirmació ens arrossega, inexorablement, cap a les conclusions a les quals ja volíem arribar des d'un bon principi.

El mètode científic aspira, precisament, a emancipar-nos d'aquests biaixos. En fer-ho, però, la ciència sovint desencadena una dissonància cognitiva: aquella incomoditat mental que aflora quan l'evidència fa trontollar creences profundament arrelades. Històricament, la ciència moderna va néixer provocant una dissonància a escala planetària en demostrar l'heliocentrisme davant l'experiència intuïtiva del geocentrisme. A les aules passa exactament el mateix: multitud d'idees populars, revestides d'una pàtina de lògica, manquen de qualsevol aval empíric. Abraçar una educació fonamentada en

L'experiència, sense mètode, condueix a les conclusions a les quals ja volíem arribar

evidències exigeix, per tant, una profunda honestat intel·lectual i una predisposició genuïna a desaprendre conviccions prèvies.

L'impacte tangible de l'educació basada en evidències

L'aplicació rigorosa de l'evidència científica té un impacte tangible i avaluable en els resultats educatius. Un cas exemplar el trobem en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura. El desplegament de metodologies basades en l'anomenada ciència de la lectura ha aconseguit reduir dràsticament el percentatge d'alumnat que no assoleix la competència lectora esperada: d'un 30 % a xifres

que oscil·len entre el 5 % i el 8 %. Hi ha intervencions a gran escala, com la duta a terme en diversos districtes escolars de Pennsilvània amb índexs severos de vulnerabilitat socioeconòmica, on la capacitat específica del claustre en aquestes metodologies va disparar el percentatge d'estudiants competents del 47 % al 84 % en només tres cursos acadèmics.

Les investigacions del mateix Ruiz Martín al voltant de l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge —en línia amb els postulats de John Hattie— constaten que instruir l'alumnat de secundària en tècniques per aprendre a aprendre no només optimitza el rendiment



La ciència de la lectura va elevar l'alumnat competent del 47 al 84% a Pennsilvània

acadèmic a curt termini, sinó que incrementa, de manera molt significativa, la consolidació i la transferència d'aquests aprenentatges a llarg termini.

Redefinir la innovació: de l'entusiasme cec a la resolució de problemes

Tot i això, la transferència de la recerca científica no sempre arriba a les mans dels professionals de l'educació, un fet que llastra directament els processos d'innovació pedagògica. Als centres, la innovació tendeix a associar-se gairebé en exclusiva amb la creativitat, la inspiració o el desenvolupament, obviant el concepte que n'hauria de ser el motor fonamental: el problema. La innovació mai no hauria de ser una finalitat per si mateixa, ni néixer de simples ocurrences —per molt ben intencionades que siguin—; hauria de sorgir, de manera sistemàtica i disciplinada, de la necessitat imperiosa de resoldre un repte educatiu concret.

A l'hora de dissenyar un projecte d'innovació, és imprescindible formular-se tres preguntes vertebradores: quin és el problema exacte que es vol resoldre, com es planificarà l'avaluació de l'impacte i en quines evidències se sustenta l'elecció d'aquella mesura concreta. El cicle de la innovació ha d'adoptar, doncs, una mirada genuïnament científica: fixar un objectiu diàfan, dur a terme una avaluació diagnòstica inicial, desplegar la intervenció avalada per la recerca i mesurar-ne els resultats amb un rigor metodològic escrupolós. Si l'impacte no és l'esperat, cal esquivar a qualsevol preu el parany del biaix de confirmació

—com ara reformular els objectius a posteriori per justificar-ne la inversió de temps i recursos— i aprofitar les dades obtingudes per reajustar la intervenció.

Pseudociències i neuromites: el peatge de no saber destriar el gra de la palla

En definitiva, la ciència ens dota d'un marc crític indispensable per avaluar la validesa de l'allau de propostes innovadores que aterren diàriament als centres educatius. Bona part d'aquestes iniciatives estan completament mancades de fonamentació rigorosa i s'emparen en pseudociències. En trobem exemples eloqüents en pràctiques com el Brain Gym, l'ús d'ulleres de colors per tractar la dislèxia —un trastorn d'origen fonològic, no pas visual— o el mètode Doman. La penetració dels neuromites dins els claustres assoleix cotes alarmants. Estudis recents adverteixen que més del 90 % de la comunitat educativa dona per vàlida la teoria dels estils d'aprenentatge (visual, auditiu, cinestèsic), per bé que la literatura científica l'ha refutada de manera categòrica i reiterada. Més d'un 40 %, a més, encara atorga credibilitat a la fallàcia que només utilitzem el 10 % del nostre cervell. L'apropiació superficial del llenguatge neurocientífic per legitimar pràctiques buides de rigor empíric suposa una amenaça constant. Avançar cap a una educació fonamentada en evidències exigeix, al capdavant, armar els equips directius i els líders pedagògics amb referències sòlides i criteris científics robustos que els permetin prendre les decisions més encertades per a la seva comunitat educativa.

Liderar exigeix distingir l'evidència del neuromite. Més del 90% creu en mites refutats



Present i futur de la IA com a eina per a la qualitat educativa

Aprendre no és generar: la IA com a repte pedagògic, no tecnològic

per Impuls Educació

PONÈNCIA D'OSCAR SECORÚN LUPÓN

Oscar Secorún Lupón lidera la implementació d'eines innovadores com Gemini i NotebookLM, ajudant les institucions a utilitzar-les com a palanques de qualitat i eficiència. Actualment, és l'Education Lead de Google for Education per a Catalunya, Andorra, les Illes Balears i la Comunitat Valenciana.

L'ús de la intel·ligència artificial generativa a l'aula va molt més enllà del repte tecnològic i es converteix en un repte fonamentalment pedagògic. Aquesta és la tesi que Óscar Secorún Lupón fonamenta en la seva trajectòria a Google, el seu bagatge com a docent de matemàtiques i enginyer industrial, i les dades de l'informe Digital Education Outlook de l'OCDE. Lluny de la temptació de mesurar l'aprenentatge pel producte final, Secorún en reivindica el procés: generar una infografia o un text amb IA és un acte gairebé instantani, però la comprensió autèntica només aflora quan l'alumne és

capaç d'explicar què ha après. El pensament crític, la privacitat institucional i un nou paradigma avaluatiu vertebren la seva proposta.

Una missió reformulada per la IA

L'anàlisi aprofundeix en l'evolució de Google, l'horitzó d'integració de la intel·ligència artificial i les urgències actuals del teixit educatiu, des de les aules fins a les instàncies governamentals i universitàries. Des dels seus inicis, la missió de la companyia ha estat organitzar la informació global per fer-la universalment accessible i útil. Avui, aquest propòsit adquireix una rellevància inèdita: l'aprenentatge universal i l'atenció personalitzada exigeixen les respostes precises

que la intel·ligència artificial pot proporcionar. Cal recordar el llarg recorregut de Google en la integració d'aquesta tecnologia. Tot i l'eclosió mediàtica recent, la companyia fa anys que incorpora processos d'IA en eines d'ús quotidià: el text predictiu del correu electrònic, els diccionaris mòbils o els algorismes de recomanació del cercador i de YouTube en són l'exponent. Actualment, més de dos mil milions de persones interactuen amb aquesta tecnologia amb total naturalitat.

Una matriu científica: DeepMind i els premis Nobel

A banda del cercador i de les aplicacions educatives que l'han universalitzat, Secorún subratlla



l'ADN fonamentalment científic de Google. N'és prova la presència de tres premis Nobel a les seves files. Dos d'ells, Demis Hassabis i John Jumper —Nobel de Química 2024—, integren l'equip de Google DeepMind, on també despunta el vicepresident Oriol Vinyals. Aquesta divisió ha impulsat projectes d'alt impacte com AlphaFold, centrat en el plegament de proteïnes per accelerar la recerca en biologia

La qüestió no és si la IA arribarà a l'aula: és amb quin criteri pedagògic la integrarem

i medicina. Alhora, cal esmentar Michel Devoret, referent en física pel seu treball a Google Quantum AI, un espai on convergeixen la computació quàntica i la intel·ligència artificial. D'altra banda, DeepMind lidera projectes com AlphaGenome, iniciatives de robòtica avançada i models de predicció meteorològica d'alta precisió per anticipar catàstrofes naturals. El propòsit fundacional és posar la intel·ligència artificial al servei de la humanitat, situant la ciència i l'aprenentatge com a eixos vertebradors.

LearnLM i NotebookLM: la IA concebuda per a l'aula

La intel·ligència artificial reconfigura la resolució de problemes i redueix dràsticament els temps

de creació de continguts. En l'ecosistema educatiu, aquesta disrupció impacta de ple en les metodologies d'aprenentatge, estudi i docència. Aquí és on Google ha desplegat solucions com Gemini for Education i NotebookLM, totes dues impulsades pel motor intern LearnLM.

LearnLM, tal com detalla Secorún, fuig de la lògica del producte comercial adaptat a posteriori: és un model concebut i calibrat específicament per a l'entorn escolar, fonamentat en les ciències de l'aprenentatge. Aquest motor s'imbrica tant en l'ecosistema propi —Google Classroom, Gemini, YouTube— com en plataformes de tercers, com ara Khan Academy. A Gemini, per exemple, la funció

d'aprenentatge guiat defuig el lliurament de respostes directes i aposta per la maièutica socràtica per guiar l'alumne en el seu procés de descoberta. Una de les eines més disruptives de l'actualitat és NotebookLM. Es tracta d'una intel·ligència artificial lliure d'allucinacions: només articula respostes a partir del corpus documental —PDF, presentacions, webs— que l'usuari ha bolcat i validat prèviament. És, en essència, un quadern intel·ligent capaç de resoldre dubtes i sintetitzar materials d'estudi —infografies, mapes conceptuais— limitant-se estrictament a les fonts subministrades.

El pensament crític com a premissa

Des de la seva doble perspectiva com a pare i exdocent, la inquietud primordial de Secorún no rau en l'ús instrumental que els infants fan de la tecnologia, sinó en els mecanismes d'aprenentatge i en el desenvolupament competencial associat. L'habilitat més transcendent que cal consolidar és el pensament crític i l'assimilació profunda del coneixement. Aquesta premissa exigeix un autèntic canvi de paradigma pedagògic que enterri, definitivament, l'hegemonia de l'avaluació memorística —aquella que deixava l'alumne cognitivament buit just després de lliurar l'examen. L'aprenentatge significatiu es fa palès quan l'estudiant és capaç

LearnLM és un model dissenyat per a l'educació. A Gemini, les preguntes socràtiques substitueixen les respostes

La governança de les dades no és opcional. Les dades de l'alumnat poden acabar entrenant models comercials

de verbalitzar i argumentar allò que ha interioritzat. Per això, cal hibridar el suport tecnològic amb metodologies analògiques, cultivant de manera deliberada l'expressió oral i la competència lectora.

L'aprenentatge real es demostra quan l'estudiant és capaç d'explicar allò que ha après

Privacitat i seguretat: la línia vermella institucional

La implementació de la intel·ligència artificial a les aules exigeix un blindatge rigorós de la privacitat i la seguretat de les dades de l'alumnat. En aquesta línia, cal traçar una línia divisòria clara entre els comptes comercials —on les dades alimenten el model de negoci corporatiu— i els comptes educatius institucionals. En operar sota un domini educatiu validat, la privacitat assoleix un nivell organitzacional: Google no entrena els seus models d'IA amb les dades de la comunitat educativa, no les cedeix a tercers i garanteix a les institucions una governança absoluta sobre la seva informació. Aquests entorns s'alineen, a més, amb marcs normatius d'alta exigència, com l'Esquema Nacional de Seguretat (nivell alt) i el Reglament General de Protecció de Dades (RGPD). Constitueix una negligència greu, adverteix Secorún, vincular comptes institucionals a aplicacions de tercers que no reconeixen la naturalesa educativa del domini. En aquests escenaris, la petjada digital de l'alumnat podria ser engolida, a esquena del centre, per entrenar models comercials

totalment aliens a la missió pedagògica.

L'informe de l'OCDE: quatre vectors per integrar la IA generativa

La integració de la intel·ligència artificial a l'educació va molt més enllà de la mera adopció tecnològica per esdevenir un repte estrictament pedagògic. L'informe Digital Education Outlook de l'OCDE sobre l'ús efectiu de la IA generativa aporta dades esclaridores: les tasques que generen més desgast docent són, curiosament, la burocràcia administrativa i l'avaluació. La intel·ligència artificial té el potencial de mitigar aquesta sobrecàrrega actuant com un microassistent eficient, la qual cosa allibera temps perquè el professorat pugui focalitzar-se en el nucli de la seva professió: l'acció pedagògica.

L'estudi destilla quatre vectors fonamentals. Primer: cal ensenyar l'alumnat a pensar abans de redactar les instruccions —el conegut prompt—. Abans d'interpellar l'eina, l'estudiant ha d'estructurar el pensament i acotar el propòsit de la consulta. Segon: l'algorisme suggereix, però el docent decideix i valida; l'acceptació acrítica dels resultats generats per la IA és inacceptable. Tercer: les eines han d'estar concebudes per equips pedagògics i amb finalitats educatives, lluny de ser adaptacions postisses de productes de consum massiu. Quart: la tecnologia ha d'empoderar, no pas controlar. L'objectiu no és vigilar si l'alumnat recorre a la IA —el seu ús és ineludible—, i la resposta no pot basar-se en el prohibicionisme o el control disciplinari, sinó sobre una transformació radical de la cultura avaluativa.

El procés per sobre del producte

La reflexió de cloenda —i la més transcendent, segons el ponent— és que el resultat generat, l'output, no és sinònim d'aprenentatge. Produir una infografia o un assaig mitjançant IA és un acte gairebé instantani que no pressuposa cap mena de comprensió. L'aprenentatge autèntic resideix en el procés: en el trajecte cognitiu per desxifrar un concepte

La tecnologia ha d'empoderar, no vigilar. La solució no és prohibir: és transformar l'avaluació

i, de manera molt especial, en la capacitat de transferir-lo i explicar-lo a un tercer. És aquí on s'articula el veritable cercle virtuós de l'educació. La implicació pràctica d'aquesta premissa és directa: l'avaluació ha de desplaçar el focus del producte final cap a l'acompanyament i la valoració integral del procés d'aprenentatge. Al capdavant, els equips directius i els responsables de dissenyar les polítiques d'integració tecnològica als centres han d'assumir aquesta distinció com a punt de partida fundacional, i no com una reflexió afegida a *posteriori*.

L'output no és aprenentatge: generar és instantani; comprendre, no. Cal avaluar el procés, no el producte





The background is a stylized landscape composed of various geometric shapes. The sky is divided into blue and yellow sections by a diagonal line. There are white clouds in the upper right and middle left. The ground is a series of yellow and orange triangles, with a road of parallel lines receding into the distance.

Debat

internacional

REPTES D'UN LIDERATGE PER A L'APRENENTATGE

John Hattie, Carles Monereo, Anna Forés i Pepe Menéndez

p. 54

REPTES D'UN LIDERATGE SOSTENIBLE

Andy Hargreaves, Maria Rosa Buxarraís, Anna Cristina d'Addio i Gloria Gratacós

p. 60



John Hattie és PhD i investigador educatiu amb gairebé trenta anys d'experiència analitzant el rendiment acadèmic. És l'autor d'Aprenentatge Visible, la síntesi de metaanàlisis sobre educació més gran a escala mundial, duta a terme des de la Universitat de Melbourne. Ha rebut nombrosos reconeixements internacionals per les seves contribucions científiques a l'impacte de l'aprenentatge real.

Anna Forés és doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació i directora de la càtedra de neuroeducació de la Universitat de Barcelona (UB). Acadèmica de número de l'Acadèmia Hispanoamericana de Doctors i experta reconeguda en resiliència i didàctica. Investiga la dimensió relacional del lideratge, subratllant la importància de la xarxa afectiva i l'obertura al canvi.

Pepe Menéndez és referent del lideratge educatiu en projectes de transformació escolar i assessor internacional. Impulsor del projecte Horitzó 2020 a la xarxa de Jesuïtes Educació i autor de l'obra Educar per a la vida. Defensa una escola basada en el consentiment de l'aprenentatge i en la creació d'entorns de seguretat emocional.

Carles Monereo és doctor en Psicologia i catedràtic de Psicologia de l'Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). És un referent en psicologia de la instrucció, coordina el grup de recerca SINTE i és expert en l'anàlisi d'incidents crítics. El seu enfocament destaca la importància del lideratge autèntic i la capacitat de reflexió dialògica en el docent.

Com liderar el progrés real per sobre de l'assoliment acadèmic

54

55

diàlegs

DEBAT

modera Enric Vidal

REPTES D'UN LIDERATGE PER A L'APRENENTATGE

Diferents veus de referència, moderades per Enric Vidal, van debatre en el I Congrés Impuls Educació els reptes d'un lideratge orientat a l'aprenentatge. Hi van participar John Hattie, autor de l'enfocament de l'aprenentatge visible; Carles Monereo, catedràtic de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona; Anna Forés, doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació i directora de la Càtedra de Neuroeducació de la Universitat de Barcelona; i Pepe Menéndez, referent en lideratge educatiu i projectes de transformació escolar. Del consentiment per aprendre a la xarxa afectiva, passant pel coratge de formular

les preguntes complexes o la prioritització del progrés per sobre dels resultats acadèmics: les qüestions plantejades van dibuixar la panoràmica de les condicions necessàries perquè el lideratge educatiu impacti de manera genuïna en l'aprenentatge de l'alumnat.

El líder autèntic: vulnerabilitat, reflexió i compromís

Carles Monereo va obrir el diàleg partint de la literatura científica sobre el lideratge autèntic: aquell que exerceix una figura propera, lliure d'actituds defensives, capaç de mostrar la pròpia vulnerabilitat i d'entomar la crítica. Sobre aquesta base, va assenyalar dues condicions ineludibles: la capacitat reflexiva i l'habilitat per comprometre l'equip

en un propòsit compartit. Des d'una perspectiva dialògica, la reflexió demana un diàleg intern amb les pròpies conviccions. En la figura del docent coexisteixen múltiples rols —avaluador, comunicador, regulador de la convivència, tutor, investigador— que sovint entren en conflicte. En la línia de Hubert Hermans, la democràcia interna d'aquest diàleg íntim es projecta en la democràcia externa cap als altres. L'horitzó, doncs, és un líder capaç de convocar aquestes veus internes per prendre decisions genuïnament democràtiques. Com a evidència empírica, Monereo va exposar el cas de la mentoria curricular en el desplegament de la LOMLOE a Catalunya: els perfils més eficaços no perseguien consensos ficticis, sinó acords

tangibles, la qual cosa implica establir límits, negociar i teixir una narrativa compartida. D'altra banda, el compromís exigeix una mirada holística cap a l'altre per convertir-lo en soci estratègic del projecte. Aquesta aliança requereix comprendre'n la trajectòria vital, atorgar-li una agència autèntica i compartir els marcs de representació davant dels incidents crítics.

«El líder autèntic fuig de posicions defensives: mostra la pròpia vulnerabilitat i accepta la crítica

El consentiment per aprendre i l'autoritat moral

Pepe Menéndez va introduir al debat un concepte d'una

gran potència pedagògica: el consentiment per aprendre. Tal com formula Begonya Gas, directora de la Fundació El Llindar, els joves no esdevenen alumnes fins que no accepten aprendre. Per això, una responsabilitat primordial del lideratge educatiu és la creació d'entorns de seguretat emocional, benestar i sentiment de pertinença. Només aquest clima de confiança confereix l'autoritat moral necessària per desencadenar, lluny de qualsevol imposició, el procés de creixement personal de l'estudiantat. L'escola, va argumentar Menéndez, no és cap cadena de muntatge per produir individus en sèrie, sinó un espai de pacte on l'estudiant conquereix una autonomia progressiva, en línia amb l'educació dialògica de Paulo Freire. Aquest consentiment, a més, va més enllà de l'alumnat: el claustre també ha de sentir-se partícip d'un projecte col·lectiu que el visibilitzi i el valori.

El jove no es converteix en alumne fins que accepta aprendre. L'escola no fabrica: pacta

Escolta, vincle i exploració: l'actitud de qui lidera

Anna Forés va enriquir el retrat del lideratge des d'una dimensió relacional. Prenent com a referència l'obra *Alto y claro* de Nélida Zaitegi, va subratllar que qui lidera ha de cultivar una actitud d'obertura i escolta activa. En una societat on l'escolta és un bé escàs, aquesta disposició esdevé una via genuïna d'acollida de l'altre. A això s'hi afegeix una segona exigència: la revisió constant de les pròpies certeses des de la humilitat i l'audàcia de canviar sense por. L'antídote contra la por és la confiança, i aquesta, va recordar



Forés, s'ha de teixir amb tota la comunitat educativa, més enllà del nucli directiu estricte.

Carles Monereo va intervenir per aportar-hi un matís complementari: segons Néstor Román, tot ésser humà té tres necessitats irrenunciables: sentir-se estimat, sentir-se respectat i sentir-se reconegut. El gran repte institucional rau, precisament, a garantir que cada membre de la comunitat educativa experimenti aquesta triple validació de manera simultània. Forés va cloure aquest bloc incidint en la dimensió exploradora del lideratge. Tal com assenyala Genís Roca, la innovació sempre arriba de la mà dels exploradors. En aquesta línia, qui encapçala un centre educatiu ha d'actuar com un cercador d'oportunitats: una figura capaç de descobrir nous horitzons i d'encomanar-los amb entusiasme i passió.

El contrari de por és confiança. Un líder és un explorador que comunica amb passió

El coratge de formular les preguntes difícils

Quan se li va preguntar per les pràctiques de lideratge que catalitzen realment l'aprenentatge, John Hattie va centrar l'atenció en un aspecte aparentment senzill però d'una gran exigència: el coratge de formular les preguntes difícils, d'identificar els problemes pertinents i de perseverar fins a resoldre'ls. La missió nuclear de la direcció és l'impacte en l'alumnat. L'objectiu, va sostenir, és aconseguir que cada infant desitgi ser un aprenent; per tant, la funció del lideratge és legitimar-ne la curiositat i fer visible aquest aprenentatge. Aquesta premissa exigeix, per damunt de tot, que el mateix

Massa escoles són impermeables a l'aprenentatge i només s'obren a l'ensenyament. Què aprenen, realment, els estudiants?

líder mantingui una permeabilitat constant cap a la formació contínua. Massa escoles són impermeables a l'aprenentatge i només estan obertes a l'ensenyament. L'èmfasi, per contra, hauria de recaure en què està aprenent exactament l'estudiantat i en si aquest procés genera un impacte transformador. Per a Hattie, l'alumne és, per naturalesa, un aprenent nat, tal com demostra la seva interacció amb els videojocs o les xarxes socials, entorns on troba una interacció autèntica i la certesa de ser escoltat. La responsabilitat dels equips directius és, en conseqüència, cal gosar escoltar les veus de l'aprenentatge.

La forja de nous lideratges: llegat, xarxa i mentoria

La qüestió plantejada pel moderador sobre com es gesten nous lideratges en l'ecosistema escolar va suscitar tres mirades complementàries. Per a Carles Monereo, la ment opera com un laboratori social: davant d'un conflicte, qui lidera pot projectar mentalment la situació per desxifrar les raons de l'altre i bastir acords. En tot procés de transformació afloren resistències, atès que el canvi comporta un patge emocional. Sovint, les metodologies avalades per la recerca no arrelen perquè fracassen a l'hora d'integrar-se en la cultura de centre. El primer pas per formar un líder, doncs, és capacitar-lo per a la negociació i ensenyar-li a tractar el claustre com un aliat estratègic —i no com un mer executor— en qualsevol procés d'innovació. Pepe Menéndez, des del seu bagatge directiu, va formular una autoexigència ineludible: garantir la capaciació dels futurs equips directius abans de passar el relleu.

És l'imperatiu de llegar una herència fonamentada en l'exemplaritat. Per a Menéndez, el lideratge educatiu està íntimament lligat a l'articulació d'un projecte vital fonamentat en valors compartits, una empresa que demana il·lusió, visió de futur i l'assumpció conscient de riscos. Anna Forés hi va afegir un tercer pilar: la presa de consciència que no s'està sol. En els sistemes complexos, els elements interactuen de manera no lineal. El fonament d'un lideratge transformador és envoltar-se de perfils sòlids que reforcin el projecte. El mite del líder solitari és una trampa: la seva veritable fortalesa emana de la xarxa afectiva i efectiva que li dona suport.

Un líder s'ha d'envoltar de persones potents. La seva força rau en la xarxa afectiva i efectiva

Rendiment vulnerable: prioritzar el progrés per sobre dels resultats

Sobre com intervenir en un centre amb indicadors acadèmics desfavorables, John Hattie va traçar una distinció crucial: l'error primordial és obsessionar-se amb els resultats absoluts en detriment del progrés. El focus ha de ser, inexcusablement, la millora contínua. En qualsevol claustre hi ha petits nuclis docents que assoleixen avenços significatius amb el seu grup; la missió de la direcció és detectar aquests focus d'excel·lència

El primer error: obsessionar-se amb l'assoliment. Identificar focs d'èxit i escalar-los

i escalar-ne l'impacte, aconseguint que les altes expectatives d'aquests mestres travessin tota la institució. Aquesta decisió requereix la valentia de prioritzar el progrés pedagògic per sobre de l'antiguitat. Cal cercar victòries a curt termini: aconseguir que l'alumnat interioritzi què implica ser un aprenent i garantir una diagnosi precisa dels errors. La sortida, va subratllar, no passa per alterar el currículum, sinó per donar suport incondicional als educadors que marquen la diferència.

Carles Monereo hi va aportar una eina metodològica: treballar dins la zona de desenvolupament proper del centre, prenent com a palanca les bones pràctiques ja consolidades. És imprescindible documentar les iniciatives d'èxit per garantir-ne la transferibilitat quan s'incorpori nou professorat. El projecte educatiu es basteix amb passos discrets però fermes.

Pepe Menéndez va introduir una reflexió de caràcter organitzatiu: l'equip directiu ha de definir quines converses pedagògiques són centrals al centre. Si els espais de coordinació s'espremen per articular un relat fonamentat en l'expectativa d'èxit de l'alumnat, es consolida una narrativa transformadora que amara tota la institució. La formació docent contínua, va recordar, es dona també a través de la mateixa governança de les reunions.

Anna Forés va arrodonir la resposta des de la dimensió simbòlica: quan un centre desplega un projecte fonamentat en evidències, té el deure de comunicar-lo amb claredat a tota la comunitat. En aquest procés, la simbologia juga un paper determinant. Va il·lustrar-ho amb el

cas d'un institut on l'abandonament a secundària era total i que va decidir penjar una estrella amb el nom de cada estudiant que aconseguia graduar-se. Aquest artefacte visual va esperonar la resta de l'alumnat, demostrant, de manera tangible, que l'èxit acadèmic era una fita assolible.

Famílies i aprenentatge: la transformació de les preguntes

Quant a la implicació de les famílies en el projecte educatiu, John Hattie va subratllar la urgència de capgirar la tipologia de preguntes que se'ls formulen des de casa. Caldria interrogar l'infant sobre quin retorn formatiu ha rebut avui del seu mestre i quins obstacles cognitius ha aconseguit superar. Com a professionals de l'educació, tenim el deure ètic d'informar les famílies sobre l'aprenentatge profund que experimenten els seus fills, projectant un missatge de confiança envers les estratègies pedagògiques desplegades.

Pepe Menéndez va complementar aquesta visió des de l'òptica organitzativa: en les trobades amb les famílies, la inèrcia empeny a monopolitzar el temps amb aspectes purament logístics o normatius. Si s'aconsegueix desplaçar l'eix de la conversa cap al procés d'aprenentatge, es forja una aliança família-escola infinitament més sòlida i fecunda.

Canviar les preguntes: de quina nota has tret, a quina dificultat has superat

Temps, burocràcia i resiliència: el sosteniment de l'ofici docent

Sobre com liderar la transformació en entorns complexos quan la burocràcia absorbeix el temps, Anna Forés va oferir una reflexió filosòfica: el temps és relatiu i depèn

de les prioritats. Sense espais per al diàleg pedagògic, l'aprenentatge i l'avenç institucional són quimeres. Carles Monereo va aportar una via instrumental: la gestió intel·ligent de dades de l'alumnat permet personalitzar l'acompanyament i anticipar incidents crítics, mitigant la immediatesa reactiva que acapara la jornada.

John Hattie va reivindicar un lideratge distribuït. Citant Andy Hargreaves, va recordar que Martin Luther King no tenia un pla estratègic: tenia un somni. El claustra necessita connectar amb la visió de qui el lidera; si la direcció queda atrapada en la burocràcia, el projecte naufraga. Sobre la sobrecàrrega administrativa, Hattie va demanar rigor: sovint el temps normatiu és marginal, i la burocràcia actua com una coartada alimentada per inèrcies que els mateixos centres perpetuen.

Pepe Menéndez va vincular la resiliència al propòsit: en escenaris adversos, si batega un projecte compartit, la comunitat resisteix.

En aquesta cruïlla, l'actitud i la comunicació no verbal de l'equip directiu són determinants.

Carles Monereo va afegir una directriu pragmàtica: cal blindar el professorat compromès amb els reptes complexos, traduint el reconeixement en compensacions organitzatives tangibles. Com a primera línia d'intervenció, cuidar-los és vital per prevenir el desgast professional.

Anna Forés va cloure amb una síntesi diàfana: la resiliència educativa se sustenta sobre dos pilars: un propòsit compartit i la robustesa de la xarxa de suport comunitari. Tota la resta s'edifica des d'aquí.

El professorat necessita conèixer el somni de qui el lidera





Andy Hargreaves

Boston College



Maria Rosa Buxarrais

Universitat de Barcelona



Anna Cristina d'Addio és doctora en Economia Quantitativa i Pública, i economista sènior de la UNESCO. Com a figura clau de l'Informe GEM (Global Education Monitoring), ha liderat la recerca sobre lideratge i educació a escala mundial, aportant una visió que combina el rigor estadístic amb el disseny de polítiques per empoderar directius i docents.

Maria Rosa Buxarrais és doctora i especialista en ètica i lideratge educatiu de la Universitat de Barcelona (UB). La seva recerca se centra en com els líders poden construir escoles que, més enllà de l'excel·lència acadèmica, siguin comunitats basades en valors sòlids, el propòsit, el desenvolupament humà integral i la ciutadania responsable.

Glòria Gratacós és doctora en Educació i professora titular a la Universitat Villanueva (Madrid). Experta en govern de centres i directora del Màster en Direcció de Centres Educatius, la seva recerca se centra en l'impacte que té el lideratge directiu sobre el lideratge docent, la qualitat de l'ensenyament i el clima escolar.

Andy Hargreaves és PhD i professor investigador al Boston College, i és un dels acadèmics amb major impacte i cites en el debat educatiu actual. Assessor de governs i creador de conceptes clau com el capital professional i el lideratge sostenible, combina la recerca d'avantguarda amb un ferm compromís per la transformació humanística de les escoles.

Una escola amb futur i un projecte que perduri

60

61

diàlegs

DEBAT

modera Enric Vidal

REPTES D'UN LIDERATGE SOSTENIBLE

Diferents veus de referència van abordar, en el segon col·loqui internacional del Congrés i sota la moderació d'Enric Vidal, els reptes d'un lideratge educatiu veritablement sostenible. Hi van participar Andy Hargreaves, coautor amb Michael Fullan del concepte de capital professional; Maria Rosa Buxarrais, especialista en ètica i lideratge educatiu de la Universitat de Barcelona; Anna Cristina d'Addio, figura clau de l'Informe GEM (Global Education Monitoring) de la UNESCO, i Glòria Gratacós, experta en lideratge i desenvolupament docent. El diagnòstic de fons va ser unànim: liderar consisteix,

fonamentalment, a bastir les condicions perquè el projecte educatiu vagi més enllà de la figura de qui l'encapçala. Per sostenir aquest ecosistema, cal capital professional —humà, social i decisonal—, un contracte moral compartit i un sentit de pertinença genuí que amari tota la comunitat.

Què significa liderar persones en l'entorn educatiu?

Maria Rosa Buxarrais va obrir la sessió emmarcant el lideratge en la generació d'oportunitats. Liderar persones equival a ordir les condicions necessàries perquè tots els membres de la comunitat puguin co-crear i fer seu el projecte educatiu. Aquest guiatge cap a un

propòsit compartit demana un fonament ètic inamovible: equitat, ètica de la cura i compromís. La condició sine qua non, va remarcar, és la legitimitat moral: l'equip ha de conèixer i interioritzar els valors de la direcció per esvair recels i teixir un clima de confiança. Glòria Gratacós va aterrar aquesta premissa des d'una òptica més operativa. Liderar pressuposa, d'entrada, una fe incondicional en el potencial humà. En l'esfera del lideratge docent —aquell que exerceix el professorat sense càrrecs formals—, la confiança esdevé la pedra angular. Actualment, les polítiques educatives acostumen a forçar la participació docent mitjançant dinàmiques verticals; tanmateix,

cal virar cap a un model basat en la creació d'entorns propicis. Al cap i a la fi, qui coneix de primera mà les necessitats autèntiques de l'alumnat i les famílies és el mateix claustre. Gloria Gratacós hi va aportar un matís determinant sobre la vocació: l'evidència científica subratlla el pes del compromís moral i vocacional, i alerta que els docents amb una forta motivació altruista —aquells que anhelan contribuir a la transformació social i a l'equitat— sovint deserten de la professió si topen amb una direcció o una cultura de centre que no els fa costat. Anna Cristina d'Addio va elevar el focus cap a una dimensió sistèmica. Liderar equips és, per damunt de tot, un procés coral orientat a un horitzó compartit: l'excel·lència educativa.

Liderar és crear condicions perquè tothom comparteixi el projecte. Sense legitimitat moral no hi ha confiança

Segons l'Informe GEM, un lideratge d'alt impacte se centra en quatre eixos: fixar expectatives diàfanes i compartides, posar l'aprenentatge al centre, promoure la col·laboració a través d'un lideratge distribuït i impulsar el desenvolupament professional de l'equip. Atès que un docent brillant no esdevé automàticament un líder eficaç, cal professionalitzar la funció directiva amb formació altament especialitzada. Andy Hargreaves va cloure aquest primer bloc amb una reflexió que matisa les intervencions prèvies. El lideratge s'exerceix en un ecosistema saturat

de complexitat. El sistema educatiu ha de garantir que les direccions trobin espais de gaudi en la seva pràctica diària, tot constatant l'impacte positiu que generen en els altres. Si bé les adversitats són inherents al càrrec, la tasca directiva no pot ser un pou inesgotable d'estrès: ha de permetre entomar cada jornada amb un optimisme encomanadís que impregni tota la comunitat escolar.

Vocació, cicle professional i contracte moral

Arran de la pregunta del moderador sobre com cal modular el lideratge



segons el cicle vital i professional del claustre, dues veus van coincidir en una mateixa tesi: el factor determinant no és l'edat cronològica, sinó la pulsio vocacional i la cultura de centre. Maria Rosa Buxarrais va assenyalar que la literatura científica desvincula l'actitud de l'edat. Hi ha docents novells que aterren carregats d'idees disruptives però cauen en el desencís si la institució els talla les ales, de la mateixa manera que hi ha docents veterans que preserven intacte el seu compromís vocacional. La clau de volta, doncs, rau en la vocació i en el clima ètic de l'escola. El contracte moral que se subscriu en integrar-se a un claustre comporta implicacions ètiques de gran calat: depèn, al capdavant, de la concepció íntima que cada professional tingui sobre el fet d'educar.

L'actitud no depèn de l'edat: depèn de la vocació i de la cultura moral

Glòria Gratacós hi va incorporar la dimensió sistèmica. Perquè el lideratge docent sigui perdurable, ha d'estar integrat en el sistema: cal que sigui reconegut, avalat i prestigiós. Als centres hi conviuen docents de llarga trajectòria que han interioritzat l'ADN de la institució; el repte directiu és propiciar els espais perquè aquests referents transfereixin el seu bagatge i la visió del projecte a les noves fornades de mestres. Es tracta, en les seves pròpies paraules, de cercar un impacte col·lectiu, un lideratge per missió que harmonitzi els propòsits de l'escola amb els del professorat, tot aprofitant la riquesa inherent a la diversitat de mirades.

El capital professional: tres elements per liderar amb consistència

La pregunta sobre el capital professional va donar a Andy

El capital professional descansa sobre tres pilars: humà, decisonal i social. La rotació ràpida els destrueix

Hargreaves l'ocasió de desgranar un dels conceptes més influents del seu corpus teòric. Aquest constructe, encunyat juntament amb Michael Fullan, va néixer com a contrapès a les polítiques neoliberals que pretenien substituir els docents per solucions tecnològiques o promoure una alta rotació de professorat jove i de baix cost.

Davant d'aquesta deriva, el capital professional defensa que l'expertesa docent es forja a foc lent, a través de vincles significatius i del pòsit del judici clínic. S'articula al voltant de tres eixos.

PRIMER, EL CAPITAL HUMÀ.

Per a les direccions, implica saber ser: autoconfiança, un marc ètic inamovible, valentia i, sobretot, autenticitat. Emmascarar la pròpia identitat —va advertir Hargreaves— erosiona tant l'individu com el seu ecosistema professional.

SEGON, EL CAPITAL DECISIONAL.

La capacitat de destil·lar expertesa i criteri pedagògic amb el pas del temps. Aquesta és, precisament, la dimensió que la inestabilitat de les plantilles i la precarietat contractual erosionen de manera sistemàtica.

TERCER, EL CAPITAL SOCIAL.

La certesa que el col·lectiu sempre supera la suma de les individualitats. Hargreaves va matisar, però, que la cultura col·laborativa ha de ser ponderada i no pot derivar mai en una paràlisi en la presa de decisions inherent a l'ofici.

Forjar la resiliència en escenaris d'incertesa

Quant a la construcció de lideratges resilient en l'actual context de volatilitat, Anna Cristina d'Addio va articular la seva intervenció al voltant de quatre condicions estructurals. Blindar la resiliència davant la

Construir lideratges resilient exigeix formació, mentoria, major diversitat i atenció al llegat positiu

complexitat contemporània demana, d'entrada, formació i acompanyament sostingut. Les direccions requereixen mentoria i una capacitació altament específica per copsar un rol que va més enllà de l'èxit acadèmic: implica, inexcusablement, la creació d'un entorn segur i de contenció emocional per a l'alumnat. A aquests factors s'hi afegeixen dues exigències inajornables. D'una banda, cal revertir el dèficit de diversitat en els equips directius, per tal que reflecteixin fidelment la pluralitat de les aules que governen. De l'altra, cal analitzar com els líders basteixen i preserven un llegat transformador a les seves escoles —un àmbit on la recerca educativa, va alertar d'Addio, encara té un llarg camí per recórrer.

Els pilars irrenunciables d'una bona escola

Sobre la qüestió plantejada pel moderador sobre els mínims irrenunciables que tota escola hauria de garantir, els quatre ponents van esbossar respostes altament complementàries. Maria Rosa Buxarrais va destil·lar tres condicions: l'escola ha de mantenir una coherència amb els valors

familiars, disposar d'un claustre estable i articular-se al voltant d'un projecte educatiu robust i compartit. Glòria Gratacós va subratllar la congruència entre el discurs i la pràctica institucional. L'escola ha de disposar una fe cega en el potencial del seu alumnat, del claustre i de les famílies, integrant-les de manera proactiva per donar resposta a les necessitats autèntiques dels infants i joves.

L'escola excel·lent és aquella on cada infant torna a casa sentint-se part de la comunitat i amb aprenentatges vitals a la motxilla

Andy Hargreaves va formular tres garanties tangibles: que l'alumnat assoleixi aprenentatges nous i rellevants cada dia; que es cultivi el sentit de pertinença i els vincles d'amistat —amb especial atenció a la gestió de la diversitat—, i que

s'asseguri un entorn protector mitjançant polítiques diàfanes i proactives contra l'assetjament escolar. Anna Cristina d'Addio va aportar la definició més sintètica i, probablement, la més pragmàtica: cada infant ha de tornar a casa amb la certesa que pertany a la comunitat escolar i que ha adquirit aprenentatges vitals per al seu dia a dia.

Lideratge intermedi i la sostenibilitat del compromís docent

El darrer bloc del col·loqui va abordar el moll de l'os de la jornada: com poden els càrrecs intermedis exercir un lideratge veritablement sostenible i quines condicions són imperioses per blindar el compromís del claustre?

Anna Cristina d'Addio va recalcar que el desenvolupament de la capacitat professional no és patrimoni exclusiu de l'equip directiu, sinó que afecta tots els agents de l'ecosistema escolar. La direcció ha d'empoderar i infondre confiança a tot l'equip humà, dotant-lo de les eines necessàries perquè cadascú pugui entomar els reptes des de

la seva parcel·la de responsabilitat. Glòria Gratacós va cloure la sessió amb una reflexió que actua com a epíleg perfecte. Per sostenir el compromís docent, cal oferir un acompanyament i una formació estretament lligats a les necessitats reals del centre. Cal projectar sobre tota la comunitat educativa l'expectativa que la seva aportació és vital per assolir l'impacte desitjat. Quan els professionals, l'alumnat i les famílies perceben que són peces clau de l'engranatge i n'assumeixen la corresponsabilitat, arrela un autèntic sentit de pertinença que consolida un compromís indestructible amb el projecte educatiu.

Quan es compta amb tothom i tothom assumeix la seva responsabilitat, neix el sentiment de pertinença





INNOVACIÓ INFORMADA PER L'EVIDÈNCIA

Abraham de la Fuente, Carol de Britos, Sandra Entrena, Marc Colomer, Francesc Giménez i Núria Samsó

p. 68

LIDERATGE, VISIÓ I TRANSFORMACIÓ

Xavi Ros, Xavier Solé, Jordi Mussons i Nuria Cagigós

p. 74





Experiències



Living Values

De l'aula al sistema: quatre experiències de transformació educativa fonamentada en l'evidència

modera Josep M^a Esteve

INNOVACIÓ INFORMADA PER L'EVIDÈNCIA

El panell moderat per Josep Maria Esteve va aplegar quatre experiències catalanes capdavanteres en transformació educativa. Hi van intervenir Abraham de la Fuente, director de l'Institut Angeleta Ferrer de Barcelona — un centre públic de nova creació, concebut d'arrel com a palanca de formació docent per al sistema—; Francesc Jiménez i Núria Samsó, director i coordinadora de qualitat de l'Institut de Gurb, que aporten un model de gestió certificat per la norma ISO 9001 i una avaluació formativa per blocs; Sandra Estrena i Carol Britos, responsable d'innovació i cap d'estudis de primària de l'Escola Virolai, on el canvi es vertebra mitjançant plans estratègics triennals; i Marc Colomer, gerent i responsable de recerca educativa d'Innovamat, que va exposar el marc de la

transformació responsable. Són quatre trajectòries singulars unides per un fil conductor: com podem garantir que la innovació educativa arrela, s'avalua amb rigor i vagi més enllà dels murs del centre.

Institut Angeleta Ferrer: la formació docent com a motor del sistema

Abraham de la Fuente va encetar el torn amb una proposta singular: un centre públic de secundària gestat, de manera deliberada, com a catalitzador del sistema. L'Institut Angeleta Ferrer sorgeix d'una iniciativa conjunta del Departament d'Educació i el Consorci d'Educació de Barcelona, impulsada per la necessitat imperativa de millorar els resultats educatius del país. L'aposta és ferma: crear un centre des de zero, orientat plenament a la formació docent i a la recerca

educativa. Tot i ser un institut públic on l'alumnat assoleix les mateixes fites competencials que qualsevol altre estudiant de Catalunya, la seva singularitat rau en el focus: l'atenció no se centra exclusivament en l'aprenentatge de l'alumne, sinó que s'estén al del professorat. Aquest desenvolupament docent va més enllà de la millora de la pròpia pràctica a l'aula; el propòsit últim és forjar líders educatius capaços de desplegar en altres centres aquelles pràctiques que la recerca ha demostrat que són efectives. D'acord amb investigadors com Héctor Ruiz Martín o John Hattie, el projecte s'articula al voltant de tres eixos: l'aprenentatge basat en projectes, el personalitzat i el comunitari. Quant a la personalització, els 320 estudiants disposen de 320 plans de treball individualitzats, gaudeixen de lliure circulació i reben l'acompanyament tant dels docents com dels seus

iguals. La finalitat és clara: fomentar l'autonomia, la motivació intrínseca i l'autoregulació de l'aprenentatge. Aquest model exigeix una simetria metodològica absoluta: si l'alumnat treballa en equip i per projectes, el claustre també ho fa. Cada docent disposa d'un itinerari formatiu propi, mentoria individualitzada i espais de reflexió pedagògica, com ara els cercles de paraula. La missió fundacional de l'Angeleta Ferrer, va subratllar De la Fuente, no és convertir-se en una illa d'excepcionalitat, sinó actuar com a palanca de canvi sistèmic. En la pràctica, els docents que s'hi formen, un cop han consolidat el seu aprenentatge, assumeixen la direcció o la creació de nous instituts.

Formar líders educatius per escalar al sistema el que funciona. La simetria docent-alumnat n'és la condició

Avaluar per dimensions mitjançant rúbriques, fugint de la nota global. L'automatització de processos allibera temps d'alt valor docent

Aquesta transferència es complementa amb un programa d'estades formatives per a professionals d'arreu del territori, on es demostra, sobre el terreny, que un model lliure d'assignatures estanques, qualificacions numèriques i mesures punitives és plenament viable i funcional.

Institut de Gurb: avaluació formativa i gestió de la qualitat

L'equip directiu de l'Institut de Gurb —encapçalat per Francesc Jiménez, director, i Núria Samsó, coordinadora de qualitat— va exposar un model diferent però altament complementari. Aquest centre, inaugurat l'any 2010, acull estudiants de quatre municipis d'Osona i el Lluçanès. Des de la seva gènesi, ha posat l'accent en l'enfocament competencial, l'avaluació formativa, l'aprenentatge cooperatiu i una acció tutorial

robusta per blindar el benestar emocional de l'alumnat.

El seu model de gestió es fonamenta en la cultura de la qualitat i la millora contínua, avalat per la certificació ISO 9001. Aquest estàndard actua com a mecanisme vertebrador per aterrar el projecte educatiu en una realitat tangible i avaluable. Fugen del paradigma tradicional on el claustre opera com una mera agregació d'individualitats aïllades: el centre desplega una arquitectura organitzativa sòlida, dotada d'espais de coordinació estratègica, formació entre iguals i avaluació interna a través d'indicadors d'alt rigor. Una de les fites més rellevants del seu projecte ha estat la reformulació profunda dels informes d'avaluació. El propòsit és proporcionar un retorn qualitatiu i minuciós, tant a l'alumnat com a les famílies, sobre el procés d'aprenentatge i les



estratègies d'autoregulació. En lloc d'una qualificació numèrica global i opaca, opten per una avaluació desglossada per dimensions. En llengua anglesa, per exemple, s'avalua la comunicació oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita, integrant-hi, a més, les competències personals, socials i digitals de manera transversal. Aquests informes incorporen observacions derivades de rúbriques d'avaluació que detallen els assoliments i tracen camins clars per a la millora contínua. D'altra banda, han donat veu a l'alumnat mitjançant instruments de reflexió metacognitiva d'ús trimestral, on els joves autoavaluen la seva implicació a l'aula, la gestió del temps i la dinàmica del treball cooperatiu. Així mateix, es valora l'hàbit lector i la gestió del portafolis

De la intuïció a l'evidència. Tres anys, termini òptim per avaluar l'impacte

d'aprenentatge. Per garantir la viabilitat d'aquest sistema sense sobrecarregar de burocràcia el professorat, han dissenyat una eina informàtica pròpia que automatitza la generació d'ítems a partir de les evidències recollides, els quals són posteriorment revisats, matisats i personalitzats per cada docent.

Escola Virolai: decisions fonamentades en l'evidència i plans estratègics

Tot seguit, Sandra Estrena i Carol Britos van desgranar el model de l'Escola Virolai: una institució de gran complexitat amb 1.400 estudiants —des de l'educació infantil fins als cicles formatius— que, tot i estar distribuïda en quatre edificis, opera com un ecosistema educatiu plenament integrat. En l'escenari educatiu contemporani —marcat per una exigència acadèmica a l'alça, la urgència de preservar el benestar emocional de la comunitat, la creixent diversitat a les aules i una digitalització omnipresent—, la velocitat de les transformacions pot esdevenir vertiginosa. Davant

d'aquesta complexitat sistèmica, la presa de decisions pedagògiques no pot quedar a mercè de la intuïció, la inèrcia o la mera reactivitat. S'imposa un canvi de paradigma: transitar de la intuïció a l'evidència, de la reacció a la reflexió compartida, i de les percepcions subjectives a l'anàlisi de dades. L'interrogant nuclear és inalterable: les nostres pràctiques tenen un impacte real, mesurable i positiu en l'aprenentatge de tot l'alumnat? Aquesta premissa fonamenta la identitat del centre com a «organització que aprèn», recolzada en marcs d'excel·lència com el model e2cat. Aquesta visió exigeix definir fites estratègiques diàfanes, establir indicadors pertinents i operatius, cercar la validació constant a través de la recerca

Cal analitzar a fons si una innovació funciona: per a qui, en quin context, amb quins suports



universitària i sostenir una cultura de l'avaluació contínua. En l'àmbit organitzatiu, aquesta filosofia es vertebrava mitjançant plans estratègics triennals —una temporalitat òptima, van argumentar, per calibrar l'impacte real de les intervencions pedagògiques. En l'actualitat, clouen un pla centrat en el pensament creatiu, fonamentat en les investigacions del Project Zero de la Universitat de Harvard i en els marcs d'avaluació de PISA. El primer curs es destina a perfilar els eixos d'actuació i a teixir consensos dins del claustre: un procés de cocreació lent, farcit de pauses reflexives, però irrenunciable per garantir el sentit de pertinença i consolidar una visió compartida. El segon curs es focalitza en el desplegament a l'aula i la formació permanent. El tercer es reserva a l'avaluació rigorosa de l'impacte. Aquestes línies mestres, van precisar, no tenen data de caducitat un cop exhaurit el trienni, sinó que queden empeltades de manera indestruïble en la cultura i l'ADN de la institució.

Innovamat: transformació responsable i avaluació de programes

Marc Colomer va cloure les intervencions aportant una mirada inèdita: la d'una entitat dissenyadora de recursos didàctics que fa de pont entre la recerca acadèmica, l'anàlisi de dades i la realitat de l'aula. Va introduir el concepte de transformació responsable: cap innovació pedagògica no s'ha d'impulsar per inèrcia ni per moda; ha d'estar rigorosament fonamentada en la literatura científica i l'evidència teòrica. A més, el cicle no es tanca amb el desplegament de la proposta a l'aula, sinó que exigeix recollir evidències d'impacte i retroalimentar la recerca amb aquestes dades, enriquint així el cabal de coneixement de tota la

El veritable centre no és l'estudiant: és l'aprenentatge. També per al professorat

comunitat educativa. El diagnòstic del qual parteix l'organització és clar: arrosseguem una tradició didàctica de les matemàtiques de caràcter excessivament mecanicista, ancorada en algorismes opacs i en la memorització com a finalitat última. El propòsit d'Innovamat és capgirar aquesta dinàmica a les aules. Tanmateix, per determinar la validesa d'un programa, va alertar Colomer, cal fugir de les dicotomies simplistes i dissecionar amb precisió què funciona, per a quin perfil d'alumnat, sota quin context específic i amb quina bastida de suport. El procés d'implementació és d'una alta complexitat, atès que està mediatitzat per la totalitat de l'ecosistema educatiu: claustre, equips directius, famílies i recursos disponibles. L'entitat aborda la recerca des d'una triple dimensió. La primera se centra en l'anàlisi del contingut: els seus postulats teòrics es condensen en un llibre blanc d'accés obert, i empenen instruments d'investigació per mesurar la riquesa competencial de les activitats dissenyades. A més, se sotmeten a auditories pedagògiques altament exigents —com ara les de l'estat de Califòrnia—, on comitès d'experts n'escruten i en validen la qualitat didàctica. La segona dimensió avalua la implementació: a través de la recollida sistemàtica de valoracions docents anuals, han constatat que la percepció d'autoeficàcia i l'impacte del programa experimenten un salt qualitatiu a partir del segon curs d'aplicació. La tercera dimensió mesura l'impacte final: a Rio de Janeiro, una auditoria externa va certificar l'èxit de la proposta en cinc escoles públiques, fet que va portar el govern a desplegar el programa a gran escala en 160 centres. Així mateix, mitjançant l'adaptació de proves estandarditzades

internacionals com les TIMSS, han constatat un rendiment acadèmic significativament superior en aquells centres que apliquen el seu mètode.

Síntesi: l'aprenentatge com a veritable centre de gravetat

Com a cloenda, Josep Maria Esteve va destillar cinc idees força que vertebraven les quatre ponències: el treball autònom no implica aïllament docent; el professorat és l'autèntic motor i artífex de la transformació; les innovacions encapsulades corren el risc d'extingir-se si no s'irradien al conjunt del sistema; els centres educatius s'han de repensar com a organitzacions en aprenentatge perpetu; i cal validar els indicadors d'avaluació per certificar que les pràctiques d'aula milloren objectivament l'aprenentatge, consolidant, d'aquesta manera, una transformació ètica i responsable. Com a colofó, Abraham de la Fuente va aportar un matís que va elevar el debat cap a una reflexió de fons. El mantra pedagògic de situar l'estudiant al centre exigeix, segons va defensar, un gir copernicà: el veritable centre de gravetat ha de ser l'aprenentatge mateix. Des d'aquesta perspectiva, els docents esdevenen, ineludiblement, subjectes actius d'aprenentatge. La literatura científica internacional confirma que en aquells sistemes educatius on el professorat gaudeix d'un itinerari de desenvolupament professional rigorós i sostingut, els resultats acadèmics globals experimenten una millora substancial. Al capdavant, l'aprenentatge s'ha de convertir en l'eix vertebrador de tota la comunitat educativa, anant més enllà de la figura de l'alumne per abraçar el claustre i, finalment, la totalitat del sistema educatiu.



Equip, propòsit, coherència i missió: quatre relats de lideratge

modera Coral Regí

LIDERATGE, VISIÓ I TRANSFORMACIÓ

Moderades per Coral Regí, quatre veus de la direcció escolar catalana van exposar experiències reals de transformació educativa als seus centres. Jordi Musons, Xavi Ros, Xavier Solé i Núria Cagigós —cadascun des d'una realitat institucional diferent— van compartir les palanques que han permès consolidar el canvi als seus claustres: la cura de l'equip directiu entès com a òrgan col·legiat; la formulació diàfana d'un propòsit al centre públic; la coherència entre pensament, discurs i disseny de l'espai; i el desenvolupament d'una pràctica visible fonamentada en l'evidència

científica. Quatre relats i quatre respostes convergents sobre com es tradueix, en el dia a dia del centre, un lideratge autènticament eficaç per a l'aprenentatge.

L'equip directiu com a òrgan col·legiat

Jordi Musons va obrir el panell desmitificant, des de l'experiència, la centralitat del líder individual. Els centres immersos en processos de canvi presenten tipologies molt diverses —des d'estructures asíncrones fins a projectes amb una identitat històrica molt marcada—, però en tots ells la figura del líder únic resulta insuficient. La transformació i la solidesa d'un centre educatiu descansen sempre

en l'equip directiu: l'òrgan que vertebra un projecte educatiu robust, més enllà de qui l'ocupi conjunturalment. Una lliçó cabdal és la urgència de cuidar l'equip directiu, sotmès a tensions enormes i a la complexitat de les decisions diàries. Cal bastir equips plurals que integrin tres perfils essencials: persones amb visió estratègica connectades amb les tendències educatives globals; perfils amb pensament lateral o divergent, capaços d'aportar solucions i no només de diagnosticar problemes; i figures que representin la diversitat real del claustre pel que fa a edat, gènere i tarannà. La presa de decisions, a més, s'ha de fonamentar en l'evidència científica per trencar inèrcies



basades en apriorismes. L'equip directiu ha de projectar una visió positiva i compartir-la constantment amb l'equip docent per dotar de sentit cada acció. Musons va advertir que el volum de gestió actual desborda els equips directius tradicionals; aquest fet, afegit a un canvi generacional que reivindica la conciliació, obliga a redimensionar-los. Com a estratègia d'èxit per a la transformació, va posar en relleu la codocència: una eina clau per generar sintonia i trencar la solitud docent en els processos de canvi. La transparència, l'agilitat organitzativa i la capacitat de rectificar davant l'error també resulten determinants. El canvi demana un empoderament progressiu: temps perquè els equips assimilïn les noves pràctiques. Al capdavant, l'equip directiu ha de garantir que cap docent quedi despenjat, acompanyar el procés i teixir xarxa amb altres institucions

El líder individual és insuficient. La transformació ha de recolzar-se en un equip directiu plural

Consolidar el canvi a l'escola pública

Xavi Ros va abordar la transformació des de la realitat específica del centre públic. La urgència de ser més inclusius, d'assolir aprenentatges profunds i de garantir una convivència segura va empènyer el seu centre a implementar la personalització, l'avaluació formativa i el treball per àmbits interdisciplinaris.

Sostenir aquest canvi és complex, sobretot per l'alta mobilitat de les plantilles i la pèrdua de marge de maniobra dels centres públics en

Consolidar el canvi a l'escola pública exigeix propòsit, formació, lideratge distribuït, ètica i cohesió

la provisió de llocs de treball. Cal afegir-hi que hi ha una pressió social creixent que qüestiona la innovació pedagògica i clama pel retorn a models tradicionals. Per blindar la transformació, el centre desplega cinc estratègies fonamentals. Primer, tenir clar el propòsit de cada acció i explicitar-lo constantment; els nous models exigeixen més esforç i requereixen una justificació pedagògica diàfana. Segon, la formació interna i l'aprenentatge compartit com a motors del canvi: l'observació entre iguals i la recerca contínua de la millora hi són vitals. Tercer, una organització interna sofisticada, basada en el lideratge distribuït, amb múltiples espais de coordinació i equips impulsors, on la direcció actua com a facilitadora de l'ecosistema. Quart, el model educatiu s'ha de percebre com a just, ambiciós i èticament indiscutible, sobretot en la seva vocació inclusiva. I, per acabar, és imprescindible cohesionar l'equip humà: celebrar els èxits, generar un entorn de suport mutu i benestar professional, i convertir el centre en un veritable espai de seguretat i recer docent.

Coherència, espais i narrativa

Xavier Solé va descriure la personalització de l'aprenentatge al seu centre com la resposta a una alta diversitat a l'aula que feia inoperants els models estandarditzats. El procés de canvi no va ser lineal. La implementació va iniciar-se estratègicament al cicle inicial amb la creació d'un producte mínim viable, que posteriorment es va escalar a la resta d'etapes a través d'un treball col·lectiu de visió i propòsit. És fonamental, va defensar, operar amb idees clares

i potents, basades en la confiança en les capacitats inherents de l'infant —entès com una llavor que ja conté tot el necessari per florir. La coherència entre pensament, discurs i acció docent dota el projecte d'autenticitat i força. Per fer front a la inestabilitat de les plantilles, l'estratègia passa per una acollida rigorosa dels nous docents: se'ls integra mitjançant rituals que posen en valor la seva biografia educativa. El disseny dels espais actua com a catalitzador metodològic: l'eliminació de tarimes i pupitres tradicionals dificulta la regressió a la classe magistral i afavoreix la integració al nou model. El projecte descansa en tres eixos: el sentit —reconèixer i agrair la història del centre—, el significat —compartir acords i reflexió pedagògica amb la comunitat— i la direcció —focalitzar l'acció cap a un horitzó comú. Hi va afegir la construcció d'una narrativa compartida, la visibilització de les bones pràctiques, l'obertura a l'entorn i el treball en xarxa, elements clau per consolidar la cultura de centre.

Visió, evidència i pràctica visible

Núria Cagigós va exposar el model educatiu del seu centre com a exemple d'un lideratge amb visió, orientat a una transformació pedagògica sostenible i arrelada a la cultura de centre. Aquesta transformació descansa en tres palanques: una xarxa de persones implicades —per fugir de la dependència de figures individuals—; un desenvolupament professional sòlid —que vagi més enllà de la teoria abstracta—; i una pràctica visible a l'aula —que superi la retòrica. El lideratge sostenible, va argumentar, persegueix una millora educativa



ALTRES PANELS DEL I CONGRÉS IMPULS EDUCACIÓ

01

Inclusió i avaluació

«Èxit per a tothom»

MODERA **Pepe Menéndez**

- Eduard Riudavets** • *Escola Verdura Àngel*
Quan l'escola és casa: que allò urgent no ens impedeixi veure allò important.
- Marta del Campo** • *IE La Mina*
Referents positius: una escola inclusiva per a l'èxit de l'alumnat gitano.
- Telsa Dalmau** • *Institució Familiar d'Educació*
Cap infant enrer, El radar no neix del docent: neix de la direcció.
- Begonya Gasch** • *Fundació El Líndar*
Escola de noves oportunitats: una proposta travessada per la subjectivitat.

02

Tecnologia

«Potenciador de l'aprenentatge»

MODERA **Miquel Àngel Prats**

- Elena Vercher** • *Escola Sant Jordi* | everche2@xtec.cat
¡Storytelling Robots! Creativitat i robòtica a l'aula.
- Susanna Tuset** • *Col·legi Sagrat Cor Sarrià*
De STEAM a ESTIMA: la tecnologia com a eina d'aprenentatge i d'inclusió.
- Sílvia Zurita** • *IES Angeleta Ferrer i Sensat*
Fer a l'aula de tecnologia, i allò que s'ha après d'allò que s'ha fet (bé i malament).
- Pompeu Casanovas / Marta Poblet** • *ISA-CSIC*
Mitjans d'interès públic i IA: reflexions per al món educatiu.

03

Lideratge per al desenvolupament

i empoderament docent

MODERA **Miquel Àngel Prats**

- Ana Vicálvaro** • *Escola Octavió Par*
De viure-ho a liderar-ho en equip.
- Anna Comas** • *Escola La Moquinista* | aconias@xtec.cat
Lideratge compartit, projecte compartit. Més de 10 anys de transformació.
- David Bernal** • *FEDAC*
Teal no és només un color: repensar el lideratge de les 25 Escoles FEDAC.
- Núria Vaqués** • *ST Tarragona*
Quin és el nostre poder? Transformar el «jo» en un «nosaltres».

04

Lideratge sostenible

i formació de líders

MODERA **Jesús Moral**

- Núria Sabaté** • *Escola Maria Fortuny*
Liderar per comunitats: equips docents resilents i col·laboratius.
- Joan Urgell Farran** • *LearnLife* | joan@learnlife.com
Visió, sistema, cultura: formar líders perquè el caràcter del centre perduri.
- Albert Bayot i Fuertes** • *Instituto Tienen*
Liderar un centre de Secundària i fer-ho de forma compartida.
- Dolors Oliver** • *IE Terrasa Alvet*
Cercar complicitats, empoderar líders i decidir de forma col·legiada.

amb impacte real en l'aprenentatge profund, capaç d'inspirar la comunitat i de perdurar en el temps. Aquest procés exigeix identificar necessitats reals, seleccionar pràctiques avalades per l'evidència científica, implementar-les amb intencionalitat i mesurar-ne l'impacte per gestionar-ne el retorn i ajustar i millorar.

Tres eixos: sentit, significat i direcció. Sense tarimes ni pupitres, no es torna enrere

El desplegament operatiu es fonamenta en una formació contínua connectada amb la realitat de l'aula, en l'acompanyament mitjançant l'observació i el retorn constructiu, i en la figura dels líders pedagògics, que actuen com a model i suport per a la resta de l'equip. El centre aplica, a més, principis derivats de les ciències cognitives: l'alumnat aprèn allò que processa amb esforç. Coherentment, incorpora tècniques basades en l'evidència —com les de Doug Lemov—: amplia el temps d'espera després de formular preguntes per fomentar un pensament més profund, i estableix rutines per fer visible el pensament. Aquestes pràctiques garanteixen una avaluació formativa rigorosa i la participació equitativa de tot l'alumnat.

Més recursos i autonomia. I, més enllà: despertar el sentiment de missió i pertinença del professorat

Les condicions estructurals: què hauria de garantir l'Administració

La pregunta final de la moderadora sobre les condicions necessàries per blindar i millorar la tasca docent a l'aula —l'element transformador últim de l'escola— va suscitar quatre respostes complementàries.

Jordi Musons va identificar tres urgències estructurals: més dotació de plantilla per atendre la inclusió, una visió compartida de sistema i més autonomia de centre, tant en la provisió de llocs de treball com en la gestió econòmica. Xavi Ros va situar la resposta en el marc de la relació entre l'Administració i el centre. El Departament hauria de facilitar les condicions per a l'empoderament dels centres i defugir les imposicions verticals, que l'evidència ha demostrat sistemàticament ineficaces. Com recorda Andy

Hargreaves, la transformació ha de néixer del convenciment intern. Xavier Solé va apellar a una necessitat menys quantificable però decisiva: calma i temps per dedicar a la pedagogia, acompanyats d'una reducció dràstica i urgent de la càrrega burocràtica. Hi va afegir l'exigència d'un lideratge polític amb visió de futur que desemboqui en un autèntic pacte de país per l'educació, dotat d'un finançament adequat —especialment per a l'escola inclusiva. Núria Cagigós va cloure el panell desplaçant el focus dels recursos cap al sentit. Més enllà de la dotació econòmica, va defensar, és fonamental despertar el sentit de missió i de pertinença del professorat. Prendre consciència de l'impacte que tenim en les persones és el motor intern que garanteix el compromís i l'excel·lència professional.

Lideratge sostenible: xarxa, desenvolupament professional, pràctica visible. L'alumnat aprèn el que processa amb esforç



biblioteca

novetats



Diez marcos mentales del aprendizaje visible
John Hattie i Klaus Zierer
Narcea, 2025

A partir de la investigació empírica més extensa sobre rendiment escolar —que aplega milers de metaanàlisis—, Hattie i Zierer defineixen deu marcs mentals del docent d'alt impacte. Més que simples tècniques, són conviccions profundes basades en evidències sobre com es produeix l'aprenentatge. El llibre ofereix criteris clau perquè els docents esdevinguin agents de canvi, avaluadors de la seva pròpia pràctica i buscadors actius de *feedback*, aconseguint així que l'aprenentatge sigui visible tant per a l'alumne com per al professor.



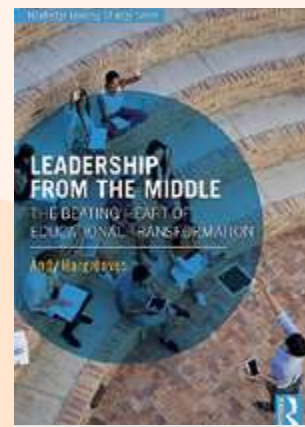
Visible Learning: The Sequel
John Hattie
Routledge, 2023

Quinze anys després de la publicació de *Visible Learning* (2008), considerada el "Sant Grial" de l'educació, Hattie torna amb una base empírica més que duplicada: més de 2.100 metaanàlisis i 130.000 estudis amb 400 milions d'estudiants. Aquesta continuació no sols actualitza les dades, sinó que amplia el model, reflexiona sobre la seva aplicació a les escoles, qüestiona el sistema escolar actual i traça el futur de la investigació. Una obra imprescindible per a tota la comunitat educativa i responsables polítics.



El liderazgo sostenible
Andy Hargreaves i Dean Fink
Morata, 2008

Hargreaves i Fink proposen set principis per a un lideratge escolar a llarg termini que beneficiï tot el sistema: Profunditat en aprenentatges reals enfront del rendiment superficial; Durada de l'impacte més enllà del mandat; Amplitud com a responsabilitat compartida; Justícia per no perjudicar altres centres; Diversitat enfront de l'estandardització; Inventiva per preservar l'energia de qui lidera; i Conservació del millor del passat. Una obra de referència per liderar amb propòsit.



Leadership from the middle
Andy Hargreaves
Routledge, 2023

Davant les crisis globals actuals, Hargreaves proposa superar els enfocaments verticals amb el "lideratge des del centre", un model que connecta governs, districtes i escoles en una xarxa col·laborativa. Basat en recerques als EUA, el Regne Unit i el Canadà, el llibre analitza com aquesta conducció transforma obstacles en oportunitats, abraça la paradoxa i resulta inclusiva i inspiradora. Una guia indispensable per desplegar aquest model davant els desafiaments educatius contemporanis.



¿Cómo aprendemos?

Héctor Ruiz Martín
Graó, 2020

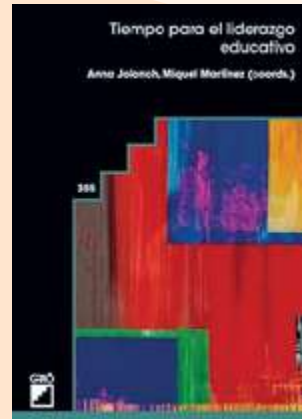
En els últims anys, la ciència de l'aprenentatge ha unit la recerca i l'aula d'una manera rigorosa i accessible. Aquest llibre recorre aquest camí analitzant des dels mecanismes cognitius de la memòria fins als factors socioemocionals que influeixen en la motivació de l'alumnat. També examina processos clau com la instrucció, el *feedback*, l'avaluació i l'autoregulació per a l'èxit acadèmic. Una obra que posa l'evidència científica a l'abast de docents, estudiants i famílies per fonamentar l'educació més enllà de la intuïció.



«Edumitos»

Héctor Ruiz Martín
ISTF Editorial, 2023

En educació circulen nombroses idees populars sobre l'aprenentatge que no tenen suport científic. Aquests «edumites» sorgeixen sovint de la intuïció o de la malinterpretació d'estudis, i la seva acceptació contamina els debats i les decisions educatives. Al llarg de vuit blocs temàtics —que inclouen el cervell, la memòria, les tècniques d'estudi, les emocions i la tecnologia—, l'autor contrasta aquestes creences amb l'evidència. Una obra rigorosa i accessible, imprescindible per fonamentar la pràctica educativa en la ciència de l'aprenentatge.



Tiempo para el liderazgo educativo

Anna Jolonch i Miquel Martínez (coords.)
Graó, 2024

Aquesta obra col·lectiva reuneix experts internacionals per analitzar les qualitats del lideratge escolar transformador. El llibre defensa la formació permanent dels equips i assenyalava el lideratge col·laboratiu —basat en la confiança i l'autoritat moral— com a palanca clau per millorar l'aprenentatge. Així, situa la indagació docent, l'evidència científica i el benestar del professorat com a motors inseparables de l'èxit educatiu. Una lectura de referència per liderar amb propòsit i vocació de canvi.



Temps per a l'escola

Coral Regí, Montserrat Jiménez i Carme Ortoll
Penguin Random House, 2025

Tres educadores de llarga trajectòria reflexionen sobre els reptes del sistema educatiu actual: inclusió, pobresa infantil, immigració, burocratització, tecnologia i formació docent. Recollint les veus de mestres, alumnes i famílies, el llibre convida a un debat conjunt per impulsar els canvis estructurals que l'escola necessita, defensant que educar és una responsabilitat compartida que transcendeix les aules.



autor

Deu marcs mentals de l'Aprenentatge Visible



John Hattie (1950, Nueva Zelanda)

és, molt probablement, l'investigador educatiu amb més projecció pràctica de les darreres dues dècades. Professor emèrit del Melbourne Education Research Institute (Universitat de Melbourne) i expresident de l'Australian Institute for Teaching and School Leadership, fa més de vint-i-cinc anys que destil·la l'evidència científica sobre l'eficàcia de les pràctiques d'aula. La seva gran síntesi, l'Aprenentatge Visible, es fonamenta en prop de 2.500 metaanàlisis i en les dades de 300 milions d'estudiants. El seu propòsit no és pas identificar què funciona —gairebé tot funciona en certa mesura—, sinó esbrinar què funciona millor i com se'n pot maximitzar l'impacte.

MASTERCLASS DE JOHN HATTIE

per Impuls Educació

Aquest volum, publicat recentment en castellà, recull una de les tesis fundacionals de Hattie: l'expertesa docent va més enllà de la metodologia. El factor decisiu no és què ensenya el professorat, sinó com concep la seva tasca i per què l'entén com una activitat d'impacte avaluable. L'obra vertebrava aquesta mirada en deu marcs mentals, agrupats en tres dimensions —impacte, canvi i repte, i enfocament de l'aprenentatge—, i proporciona, per primer cop en llengua castellana, un vocabulari compartit per parlar amb rigor de l'ofici docent.

La lliçó magistral que Hattie va impartir al I Congrés Impuls Educació —sintetitzada en aquest article— trasllada aquesta mateixa arquitectura al terreny del lideratge educatiu. Si el llibre és una eina de treball per a l'aula, la ponència n'és l'equivalent per a les direccions de centre. Recomanem la lectura de tots dos materials com a condició indispensable perquè els marcs mentals de l'autor arrelin, de manera simultània i coherent, tant en l'equip directiu com en el claustre

Marc mental del lideratge: pensar i actuar amb mentalitat avaluativa

John Hattie ha redefinit el concepte d'ensenyament d'alt impacte. En aquesta lliçó magistral, adreçada als equips directius, l'autor neozelandès trasllada al terreny del lideratge els deu marcs mentals concebuts originalment per al professorat. La seva premissa és exigent: el primer marc que qualsevol direcció ha d'interioritzar, abans de prendre cap altra decisió, és «avalúo el meu impacte». Tota la resta —l'avaluació, el retorn (*feedback*), la cultura d'aula i la millora contínua— se subordina a aquest principi.

El marc empíric: 2.500 metaanàlisis i la frontera del 0,40

L'enfocament de Hattie es fonamenta en unes 2.500 metaanàlisis que abasten 300 milions d'estudiants. Una metaanàlisi sintetitza la literatura científica existent per determinar la grandària d'un efecte —nul, petit, mitjà o gran— i n'identifica els moderadors: variables que poden alterar aquest efecte, com ara la ubicació geogràfica o l'edat. A una escala de 300 milions d'estudiants, però, costa trobar moderadors significatius. Allò que funciona en educació funciona, en essència, igual de bé a tot el món desenvolupat: la singularitat d'una escola no rau en el seu alumnat, sinó en com desplega les intervencions educatives i en la mentalitat de qui la lidera. La mitjana de totes les influències educatives se situa en una grandària de l'efecte de 0,40. Aquesta xifra actua com a llindar per destriar les intervencions de baix impacte de les d'alt impacte. L'efecte del *summer slide* —la pèrdua d'aprenentatge estival— és de -0,15. Curiosament, l'impacte del tancament escolar provocat per la pandèmia de la COVID-19 va ser exactament el mateix: -0,15. Tot i plantejar un escenari gairebé

inassumible, l'efecte negatiu global de la pandèmia va quedar relativament contingut. El mèrit va ser, sens dubte, del professorat, que va saber reinventar l'escolarització de la nit al dia. L'objectiu, doncs, no és identificar què funciona —gairebé tot funciona en algun grau—, sinó descobrir què funciona millor i com se'n pot optimitzar el desplegament.

La gran pregunta del lideratge ja no és què funciona, sinó què funciona millor i com optimitzar-ho

Los marcos mentales del impacto: evaluar lo que se hace

El marc mental més decisiu per a qualsevol direcció es resumeix en una premissa: «avalúo el meu impacte». Cada matí, qui lidera un centre hauria de creuar-ne la porta amb aquest propòsit. Portar-ho a la pràctica, però, exigeix una concepció clara i compartida de què significa realment l'impacte. No es tracta únicament d'obtenir bones puntuacions en proves estandarditzades; l'impacte implica garantir un clima i una cultura d'aula òptims, fer de l'escola un espai acollidor on cada infant senti que hi pertany i aconseguir que l'alumnat forgi la confiança necessària per entomar nous reptes. El pensament avaluatiu es concreta en tres interrogants: què s'ha ensenyat bé avui i què no? A qui s'ha ensenyat bé i a qui no? Quin grau de creixement cognitiu s'ha assolit? La funció del lideratge és exigir al professorat les evidències necessàries per respondre a aquestes qüestions. Com recordava Karl Popper, la



ciència avança preguntant-se quina evidència demostraria que estem equivocats. Trobar dades que confirmin allò que ja creiem és senzill; el veritable repte —i el moll de l'os del pensament avaluatiu— consisteix a furgar allà on el nostre impacte fracassa.

El lideratge ha de recórrer a eines com la corba de Lee Jenkins per avaluar la implicació de l'alumnat. Si un percentatge significatiu d'estudiants no vol ser a l'escola aprenent allò que se li ensenya, el sistema fa aigües. La urgència més gran del sistema educatiu actual és la variabilitat de l'impacte docent dins d'un mateix centre. La direcció ha de saber identificar quins docents catalitzen sistemàticament el progrés, quins permeten que l'alumnat entri en mode creuer i quins resulten sense impacte. A partir d'aquesta diagnosi, cal atorgar centralitat a les veus del professorat altament eficaç per tal d'esperonar la millora col·lectiva. Estretament vinculat al primer marc, n' emergeix un segon: l'avaluació com a brúixola de l'impacte. Si una avaluació no informa el docent sobre què s'ha ensenyat bé, qui

ha après i quin creixement s'ha assolit, esdevé una pèrdua de temps per a l'alumnat. La raó de ser de l'avaluació formativa és dictar els passos següents del procés d'ensenyament. En la psicometria educativa, la qualitat de les dades és rellevant, però la interpretació n'és el factor determinant. Si les dades no s'han d'interpretar, val més deixar de recollir-les. Aquest mateix principi s'aplica a constructes complexos com la creativitat o la passió, els quals s'avaluen mitjançant l'observació experta, la interpretació i la crítica col·laborativa. L'objectiu últim és formar estudiants i docents capaços d'autoavaluar el seu aprenentatge, conscients del seu nivell de comprensió, proactius en la cerca de retorn i hàbils a l'hora de reconèixer quan han assolit el domini d'un concepte.

Si les dades no s'interpreten, val més deixar de recollir-les: ningú no les llegirà

Els marcs mentals del canvi i del repte

El professorat és un agent de canvi. L'efecte de les expectatives és majúscul: els docents que mantenen altes expectatives envers tot el seu alumnat arriben a duplicar-ne el ritme d'aprenentatge (efecte de 0,42). A les antípodes, els docents amb baixes expectatives generen un efecte gairebé nul (0,03). La recerca de Christine Rubie-Davies mostra que el professorat amb baixes expectatives abusa de la diferenciació estàtica i de l'agrupament per nivells. Tal com argumenta Carol Ann Tomlinson, l'agrupament rígid o semipermanent és nociu:

assigna tasques més senzilles a l'alumnat amb més dificultats i, consegüentment, eixampla la bretxa de rendiment. La veritable atenció a la diversitat consisteix a oferir temps i itineraris diferents perquè tot l'alumnat assoleixi els mateixos criteris d'èxit, que han de ser exigents. Estudis recents indiquen que un estudiant necessita entre cinc i set oportunitats per consolidar un concepte; un docent eficaç s'assegura de dissenyar-les. El professorat també ha de reivindicar el mèrit del seu èxit. L'any 1900, només el 14 % de la població mundial estava alfabetitzada i tenia nocions de càlcul; l'any 2000, aquesta xifra s'enfilava fins al 86 %. Aquesta transformació històrica no va ser obra dels llibres de text ni de les infraestructures: va ser obra dels mestres. La funció del lideratge és garantir que cada docent reconegui i celebri la magnitud d'aquest impacte.

Las altas expectativas docentes duplican el ritmo de aprendizaje (0,42); las bajas lo anulan (0,03)

L'aprenentatge també demana una cerca activa de reptes. En aquest punt, la ciència de l'ensenyament gira al voltant del principi de la Rínxols d'Or: la tasca no ha de ser ni massa difícil, ni massa fàcil, ni massa avorrida. Els videojocs illustren a la perfecció aquest paradigma: avaluen el rendiment previ, calibren el repte òptim i proporcionen una pràctica deliberada on el fracàs s'entén com una part inherent del procés. Les escoles haurien d'abraçar aquesta lògica i donar

la benvinguda a l'error com un pas ineludible de l'aprenentatge, alliberant-lo de qualsevol estigma. Cal distingir, però, entre expectatives i aspiracions. Quan una família imposa una aspiració concreta —«vull que el meu fill sigui cirurgià»—, se sol generar un efecte negatiu derivat de la sobrepressió. Tanmateix, les altes expectatives de caràcter general —«vull que el meu fill cursi estudis superiors o aprengui un ofici»— tenen un impacte altament positiu. L'escola no ha de frustrar les expectatives familiars, sinó canalitzar-les cap a l'amor per l'aprenentatge i el cultiu de la resiliència.

Els marcs mentals de l'enfocament cap a l'aprenentatge

El retorn (*feedback*) és un dels motors més potents de l'aprenentatge. Tanmateix, un terç del retorn que es proporciona a l'aula té un efecte entre nul i negatiu. El seu gran llast és la variabilitat. Perquè sigui eficaç, l'estudiant l'ha d'escollar, comprendre i traduir en acció. D'altra banda, l'elogi en dilueix l'impacte: si un docent barreja l'elogi personal amb el retorn crític sobre la tasca, l'estudiant només en retindrà l'afalac. L'avaluació de l'acompliment docent opera sota el mateix principi. Les avaluacions tradicionals, limitades a enumerar èxits i fracassos pretèrits, resulten ineficaces. Igual que l'alumnat, el professorat valora el feed-forward: una retroacció prospectiva que identifica els esculls amb claredat i aporta passos accionables per a la millora futura.

L'aula pateix, alhora, un fort desequilibri entre el monòleg i el diàleg. A partir de 20.000 hores d'observació, s'ha constatat que el professorat monopolitza la paraula el 89 % del temps. El discurs docent és necessari en la fase d'adquisició inicial del coneixement superficial, però esdevé perjudicial en la fase de consolidació



Un terç del feedback que donem té un efecte entre nul i negatiu: l'elogi el dilueix

profunda. Consolidar exigeix donar la veu a l'estudiant, fomentar l'autoqüestionament i promoure el pensament en veu alta. La memorització en la fase d'adquisició té un efecte pírric de 0,03; en canvi, en la fase de consolidació —mitjançant l'evocació i la pràctica deliberada— s'enfila fins al 0,96. Les escoles han de deixar de ser escenaris on el professorat actua per esdevenir entorns on l'alumnat consolida els aprenentatges a través del diàleg i la resolució de problemes.

Anticipar a l'alumnat —i al claustre— quin aspecte té l'èxit augmenta exponencialment la probabilitat d'assolir-lo. El 63 % dels estudiants que desconeixen els criteris d'èxit s'avorreixen a classe; la implicació es capgira per complet quan aquests criteris es fan transparents. Tota aquesta bastida se sustenta en la confiança relacional, el ciment de qualsevol entorn d'aprenentatge. La confiança és el que garanteix que l'error sigui benvingut i que el professorat pugui exposar al claustre les dificultats de la seva pràctica diària sense por de ser jutjat.

Liderar la transformació: IA, diagnosi i desimplementació

Si els ordinadors van trigar cinquanta anys a superar el llinar d'efecte de 0,40 —bàsicament

El profesorado habla el 89 % del tiempo. La memorización en consolidación alcanza un efecto de 0,96

perquè es van utilitzar per guanyar eficiència administrativa i no pas per millorar l'ensenyament—, la intel·ligència artificial impulsarà un canvi pedagògic molt més accelerat. Avui dia, en una jornada lectiva, el professorat formula entre 80 i 120 preguntes; l'alumnat, en canvi, fa una mitjana de dues preguntes no procedimentals. Aquesta dinàmica és insostenible en l'era de la IA. Els perfils professionals amb més projecció a la indústria tecnològica



són els d'enginyeria d'instruccions (prompt engineering): cal ensenyar a l'alumnat a formular les preguntes adequades, a repreguntar amb criteri i a exercir el pensament avaluatiu per discernir si el rendiment d'una IA és fiable i precís. Per a qui assumeix una direcció amb el mandat de liderar una transformació, la recepta de Hattie és diàfana: cal no implementar nous programes de manera immediata. El punt de partida ha de ser una diagnosi rigorosa —una avaluació de les capacitats del centre— que determini si l'escola és un veritable entorn d'aprenentatge, si l'alumnat i el professorat se senten acompanyats i si hi ha una cultura de crítica col·laborativa centrada en l'impacte. Les proves estandarditzades, les avaluacions d'aula i les entrevistes s'han de triangular per bastir una radiografia completa. Una nova direcció ha de

ser percebuda, sobretot, com una figura que escolta i que resol els problemes de manera col·legiada. Cal deixar de mirar obsessivament cap a Finlàndia, Singapur o Xangai a la recerca de respostes màgiques. Cada territori té la seva pròpia història i la seva realitat singular. El focus s'ha de posar a identificar i escalar amb fiabilitat l'excel·lència que ja batega a les escoles locals. El repte global més apressant és la manca de prestigi social de la professió docent: si no es reconeix i se celebra públicament l'expertesa del professorat, la crisi de captació de futurs docents i líders educatius està del tot garantida. El lideratge d'alt impacte requereix un model transparent d'implementació, com ara el cicle DIIA (Diagnosi, Intervenció, Implementació, Avaluació). Però l'altra cara de la moneda és igual d'important: la desimplementació. Cal tenir el

coratge de deixar de fer allò que no aporta valor per tal d'alliberar espai per a les pràctiques que sí que impacten en l'aprenentatge de l'alumnat. L'adopció d'aquests marcs mentals avaluatius és la clau de volta per transformar la cultura, el diàleg pedagògic i els resultats de tota la institució.

**Tan importante
como implementar
es desimplementar:
dejar de hacer lo
que no aporta al
aprendizaje**

llegat





L'arquitecte de l'ànima col·lectiva escolar

Homenatge a Andy Hargreaves

Andy Hargreaves és professor investigador al Boston College i un dels acadèmics amb més impacte en el debat educatiu internacional. Ha estat assessor de governs a Escòcia i al Canadà, i ha desenvolupat conceptes clau com el capital professional i el lideratge sostenible. Autor d'obres de referència guardonades, com *Leadership from the Middle* (2023), la seva trajectòria està avalada pel prestigiós premi Grawemeyer i milers de cites acadèmiques. El seu treball combina la recerca de vanguardia amb un ferm compromís per la transformació humanista i l'equitat a les escoles..



per Impuls Educació

Fa quaranta anys que pensa el canvi educatiu des de la professió docent. Andy Hargreaves ha consagrat la seva trajectòria a un projecte inequívoc: situar novament el professorat i el lideratge intermedi al bell mig del canvi educatiu. Amb una recerca rigorosa i una clara vocació aplicada, ha demostrat que cap reforma és sostenible si no arrela en aquells que l'habiten en el dia a dia, i s'hi orienta. Andy Hargreaves (Accrington, Regne Unit, 1951) és un dels teòrics més influents de les darreres quatre dècades en l'àmbit del canvi educatiu i el lideratge escolar. És professor emèrit de la Lynch School of Education and Human Development del Boston College, on va ocupar la càtedra Thomas More Brennan en Educació. Actualment, exerceix com a professor d'investigació a la Universitat d'Ottawa i com a professor visitant a la Universitat de Hong Kong. Com a cofundador i director de l'Atlantic Rim Collaboratory (ARC Education) —una xarxa internacional de sistemes

educatius compromesos amb l'equitat, el benestar i la inclusió—, ha presidit l'International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). La seva vasta obra, traduïda a múltiples idiomes, ha estat guardonada amb distincions de prestigi com el Premi Grawemeyer d'Educació (compartit amb Michael Fullan el 2015) i el Whitworth Award for Educational Research, atorgat per la Canadian Education Association. Al llarg de més de trenta llibres, Hargreaves ha desplaçat l'eix del debat sobre el canvi educatiu: ha superat la lògica vertical i mecanicista per abraçar una visió ecològica, professional i sostenible. Conceptes que avui vertebral la literatura especialitzada —capital professional, professionalisme col·laboratiu, lideratge intermedi, lideratge sostenible— són, en gran part, fruit de la seva autoria i de les aliances acadèmiques forjades amb Michael Fullan, Dean Fink, Dennis Shirley i Michael O'Connor.

Prolífic autor, entre les seves publicacions destaquen:

Professorat, cultura i postmodernitat: Canvien els temps, canvia el professorat (1994). Assaig fundacional sobre l'ofici docent i l'impacte dels temps escolars en la professió.

Lideratge sostenible (amb Dean Fink, 2006). Marc de referència internacional per concebre la sostenibilitat del canvi educatiu més enllà del mandat del líder en actiu.

Capital professional (amb Michael Fullan, 2012). La seva aportació més citada: el capital professional entès com la suma del capital humà, social i decisor del professorat.

Professionalisme col·laboratiu (amb Michael O'Connor, 2018). Anàlisi comparada de cinc cultures docents col·laboratives arreu del món..

SÍNTESI DEL SEU PENSAMENT:

La conferència de cloenda d'Andy Hargreaves al Congrés va esdevenir una autèntica síntesi testamentària del seu pensament sobre la sostenibilitat educativa.

Set regles per a un lideratge educatiu sostenible

Profunditat, durabilitat, amplitud, diversitat, renovació, justícia i conservació. Fa gairebé dues dècades, el professor va desgranar aquests set principis juntament amb Dean Fink. Ara els rescata per perfilar un lideratge capaç de maniobrar en un món atrapat entre la volatilitat global i la hiperestandarització sistèmica. Lluny d'una sostenibilitat malentesa com a mera inèrcia burocràtica, la seva proposta recupera l'essència de l'Informe Brundtland: satisfer les necessitats del present sense hipotecar la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves.

La matriu millora-innovació: una zoologia institucional

Per copsar el significat d'un lideratge autènticament sostenible, Hargreaves planteja una matriu que entrecreu dues dimensions cabdals: la millora i la innovació. La millora rau a perfeccionar les pràctiques existents per guanyar eficiència i eficàcia en allò que ja es duu a terme; és la lògica de les bones pràctiques (*best practice*). La innovació, en canvi, exigeix desplegar enfocaments radicalment inèdits; és la lògica de les pràctiques de futur (*next practice*).

Millorar sense innovar: cavall de curses. Innovar sense millorar: pegàs. La meta és el cavall de ferro

De la intersecció d'aquests dos eixos n'emergeixen quatre arquetips organitzatius, il·lustrats metafòricament com quatre tipus de cavalls. Una institució mancada de millora i d'innovació resta estancada: és un cavall mort. Una organització que millora però no innova esdevé un cavall de curses: altament eficient i veloç, però en essència inalterada. Un centre que innova sense millorar s'assimila a un pegàs o a un unicorn: persegueix idees màgiques i noves, mancades d'eficàcia pràctica i d'ancoratge en la realitat. I, com a darrer arquetip, la institució que conjuga millora i innovació actua com un cavall de ferro. Es tracta d'una entitat transformadora, capaç d'assolir fites tradicionals mitjançant mecanismes absolutament nous i potents. El propòsit del lideratge sostenible és, precisament, cultivar aquesta capacitat transformadora.

El context insostenible: entre l'entorn VUCA i el GERM

La urgència d'un lideratge sostenible sorgeix d'un entorn profundament insostenible en què operen els centres educatius contemporanis. Avui dia, les escoles es troben atrapades entre dues forces sistèmiques antagòniques. D'una banda, l'entorn VUCA (volatilitat, incertesa, complexitat i ambigüitat): un món que percebem cada cop més descontrolat a causa de les pandèmies, els conflictes bèl·lics, l'emergència climàtica i el retrocés global de les democràcies plenes. De l'altra, allò que Pasi Sahlberg va batejar com a GERM (Global Education Reform Movement). Aquesta força imposa un control asfixiant mitjançant l'estandardització, la prescripció rígida i les avaluacions d'alt impacte. S'alimenta dels pànics sistèmics generats per mètriques com els resultats de l'informe PISA. Aquestes dades sovint desencadenen intervencions fulminants per part de figures com Andreas Schleicher, tot i que, paradoxalment, les proves mesuren el rendiment educatiu passat —i no pas el present— de l'etapa primària. Aquesta dicotomia —un descontrol global combinat amb un hipercontrol sistèmic— genera una càrrega psicològica inassumible per a l'alumnat i el professorat. La crisi de l'addicció digital en constitueix una manifestació paradigmàtica: mentre els sistemes educatius malden per prohibir els telèfons intel·ligents a les aules, els adults sovint reproduïen aquestes mateixes conductes addictives. Abordar aquesta problemàtica exigeix un model de corresponsabilitat. Escoles i famílies han de transitar plegades pels reptes de l'era digital, en lloc de descarregar el pes de l'adaptació sobre una sola de les parts.

La crisi docent: de la perifèria al nucli de l'ofici

Aquest ecosistema insostenible ha precipitat una crisi global en la captació i retenció del talent docent. Com a resposta, una comissió d'alt nivell impulsada pel secretari general de les Nacions Unides, António

Guterres, en col·laboració amb l'Organització Internacional del Treball, ha publicat recentment un informe exhaustiu sobre el futur de la professió.

Les escoles, atrapades entre el VUCA global i el GERM sistèmic: fora de control i hipercontrolades

El document encerta a l'hora d'identificar la urgència de millorar les condicions laborals de la professió: retribució, estatus, benestar i temps de coordinació i planificació, tal com ja succeeix en sistemes com el finlandès, l'estonià o el xinès. Ara bé, aquestes mesures aïllades només actuen en la perifèria de l'ofici. Per resoldre de soca-rel la fuita de docents, cal transformar la naturalesa intrínseca de la tasca educativa: fer-la més estimulante i, sobretot, més gratificant. Aquesta metamorfosi requereix cultivar veritables cultures d'innovació als centres. Amb l'impuls d'iniciatives com les de la Fundació Lego, les escoles han de bastir entorns on tant l'alumnat com el claustre experimentin un aprenentatge engrescador i innovador. No hi pot haver implicació ni benestar de l'alumnat si no hi ha implicació i benestar del professorat. Això no implica imposar disruptors tecnològics de dalt a baix, sinó dotar els docents de l'autonomia necessària per innovar. Així ho demostren els sistemes educatius dels Països Baixos i Singapur: prescriuen un currículum competencial bàsic, però alliberen prop d'un 30 % del temps lectiu perquè els centres desenvolupin propostes curriculars arrelades al seu context i a la seva comunitat.

No hi ha implicació ni benestar de l'alumnat sense implicació i benestar del professorat

Redefinir la sostenibilitat: el llegat de l'Informe Brundtland

Per assolir aquest horitzó, cal redefinir el concepte de sostenibilitat. En l'esfera educativa, sovint es confon la sostenibilitat amb la mera inèrcia de manteniment: preservar un programa vigent quan s'esgoten els fons o canvia l'equip directiu. La sostenibilitat genuïna, però, entronca amb la definició encunyada per la Comissió Brundtland l'any 1987: satisfer les necessitats del present sense hipotecar la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves.

Partint d'aquesta premissa fundacional, Hargreaves i Dean Fink han desglossat el concepte en set principis

vertebradors del lideratge sostenible. Aquests set eixos, exposats com a balanç durant la cloenda del Congrés, recullen el gruix de la seva aportació intel·lectual al camp del lideratge educatiu.

Sostenibilitat no és mantenibilitat: és no comprometre la capacitat de les generacions futures

Les set regles del lideratge sostenible

- 1. Profunditat: sostenir allò que importa.** El lideratge ha de fonamentar-se en propòsits autènticament significatius —l'aprenentatge profund, el benestar, el compromís cívic—, en lloc d'obcecar-se de manera miop amb els resultats de les proves estandarditzades.
- 2. Durabilitat: perdurarà en el temps?** El lideratge sostenible exigeix una planificació meticulosa del relleu. Hi ha líders que erosionen el seu propi llegat en negar-se a acceptar la seva partida: exhaureixen els recursos abans de marxar, fracturen la institució en faccions o pretenen teledirigir el futur designant un successor a imatge i semblança seva (un mini-me). Cedir el testimoni és una transició existencial que requereix visió estratègica per garantir que l'organització prosperi més enllà del mandat del líder sortint.
- 3. Amplitud: corresponsabilitat i diversitat.** Els entorns estandarditzats i monoculturals pateixen d'una fragilitat crònica, tant a escala ecològica com organitzativa. Les escoles sostenibles reclamen neurodiversitat, pluralitat d'identitats i perfils professionals heterogenis —cal integrar tant les ments visionàries com les planificadores meticuloses— per teixir una corresponsabilitat sòlida i resilient.
- 4. Diversitat.** Les xarxes eficaces han de transitar des de models centralitzats de tipus radial (hub-and-spoke) cap a estructures nodals i, en una etapa posterior, cap a xarxes cristallines. En aquests ecosistemes, els centres i els docents interactuen i innoven amb autonomia, facilitats —i no pas controlats— pel nucli del sistema.
- 5. Renovació.** Lluny de concebre l'energia organitzativa des de la lògica de l'entropia —la creença que l'energia es dissipa de manera inexorable i cal racionar-la per evitar el col·lapse—, el lideratge sostenible l'entén com un recurs

renovable. Involucrar el claustre en processos d'innovació amb sentit genera una energia retroalimentada que actua com a antídoto contra la fatiga professional.

6. Justícia: impacte comunitari. El lideratge sostenible va més enllà dels murs de la pròpia aula o centre. Exigeix un compromís sistèmic amb l'equitat educativa, vetllant perquè l'acaparament de recursos o la concentració d'alumnat afavorit no vagi en detriment de les escoles i les comunitats de l'entorn.

7. Conservació. La sostenibilitat genuïna és, en la seva accepció més etimològica, conservadora: preserva el bo i millor del passat com a bastida per projectar-se cap al futur. Fer taula rasa de les pràctiques pedagògiques prèvies aliena el professorat veterà i malbarata un capital institucional d'incalculable valor.

La integració d'aquests set principis dota les institucions educatives de la brúixola necessària per navegar per les tensions de la contemporaneïtat sense cedir davant de cap. L'horitzó és assolir i consolidar la condició de cavall de ferro —aquell que conjuga millora contínua i innovació disruptiva— per transformar les escoles en autèntics motors de progrés educatiu i social. Entitats altament eficients, capaces d'autorenovar-se i de generar un impacte positiu en tota la comunitat educativa. Sens dubte, un horitzó immillorable per cloure un congrés i per destillar el llegat de quaranta anys de pensament pedagògic.

Els set principis converteixen escoles en cavalls de ferro: no morts, no pegassos efímers



Taula rodona





LIDERAR PER A L'APRENTATGE

Héctor Ruiz Martín, Ignacio Calderón, Mercè Gisbert i
Neus Lorenzo

p. 96

LIDERATGE EDUCATIU EFICAÇ

Mireia Tintoré, Meritxell Ruiz, Anna Jolonch i Ignasi
García Plata

p. 100

taula rodona

Liderar per a l'aprenentatge

**Evidència, ecosistemes, inclusió i dades: quatre
palanques del lideratge pedagògic**



modera Montse Jiménez

Veus de referència van convergir en la taula rodona sobre lideratge educatiu, moderada per Montse Jiménez: Héctor Ruiz Martín, divulgador científic i fundador de la International Science Teaching Foundation; Ignacio Calderón Almendros, catedràtic de la Universidad de Málaga i referent en educació inclusiva; Mercè Gisbert, catedràtica de la Universitat Rovira i Virgili especialitzada en tecnologia educativa; i Neus Lorenzo, consultora educativa i experta en polítiques digitals. Quatre eixos van vertebrar el debat: blindar el professorat mitjançant pràctiques fonamentades en l'evidència; convertir els centres en ecosistemes digitals ètics; transformar la cultura escolar fent aflorar el patiment latent derivat de l'exclusió i la patologització; i concebre l'ús de les dades com a motor de millora contínua, lluny de lògiques de control.

EVIDÈNCIA I FORMACIÓ: LA DIRECCIÓ COM A ESCUT DOCENT

Héctor Ruiz Martín va encetar el diàleg recordant que l'Informe GEM de la UNESCO situa la qualitat docent com el principal factor d'impacte escolar, en línia amb les troballes de John Hattie. L'impacte del lideratge rau, doncs, a capacitar el professorat per optimitzar-ne la pràctica mitjançant una formació rigorosa, eines pertinents i un acompanyament sostingut en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Així, una de les funcions cabdals de la direcció és blindar el claustre de les pressions externes per tal que pugui focalitzar-se en la seva missió essencial: ensenyar.

Aquest bastiment s'articula a través de la formació. Sovint, els centres reben propostes formatives mancades de rigor, incloent-hi corrents pseudocientífics disfressats d'innovació. El rol del lideratge consisteix a garantir que el desenvolupament professional docent s'alineï amb l'evidència empírica disponible. Per



aconseguir-ho, qui lidera ha de capacitar-se prèviament per destriar quines metodologies tenen viabilitat a l'aula i quines cal bandejar. Quant a la innovació, Ruiz Martín va alertar de dos paranys recurrents. D'una banda, concebre-la com una finalitat per se, quan estrictament és un mitjà per resoldre reptes concrets. De l'altra, innovar per perpetuar l' statu quo: alterar l'aparença sense sacsejar els principis pedagògics. En seria un exemple il·lustratiu la introducció de tecnologia per replicar pràctiques analògiques —com ara projectar un llibre de text en una pantalla— sense aportar-hi cap valor afegit. Per guiar aquestes decisions, va suggerir recórrer, provisionalment, a institucions anglosaxones com l'Education Endowment Foundation (EEF) o el What Works Clearinghouse (WWC), mentre no es consolidin referents anàlegs al nostre país.

ARQUITECTES D'ECOSISTEMES DIGITALS: EL LIDERATGE EN L'ERA DE LA IA

Neus Lorenzo va traslladar el focus a la digitalització amb una premissa fundacional: el quid de la qüestió no és com evoluciona la tecnologia, sinó amb quin propòsit la integrem. Qui assumeix la direcció s'ha de convertir en arquitecte d'ecosistemes digitals ètics, sostenibles i eficaços. Aquesta empresa ha de partir inexcusablement de la realitat del centre, optimitzant els recursos existents i transformant la pràctica docent per donar resposta a les necessitats de l'alumnat. Des d'aquesta arquitectura d'ecosistemes, s'imposa una mirada multisectorial. La legislació europea sobre intel·ligència artificial —l'EU AI Act— ja exigeix a les institucions transparència sobre l'ús d'aquesta tecnologia. Cal, doncs, auditar com s'aplica la IA als centres i consensuar protocols i

El lideratge protegeix el professorat de les pressions externes perquè pugui concentrar-se a ensenyar

decàlegs de bones pràctiques. Aquest ecosistema ha de supeditar-se a les prioritats pedagògiques del projecte educatiu: potenciar l'aprenentatge, vertebrar la inclusió i atendre la vulnerabilitat. La direcció ha de proveir espais d'experimentació controlats i avaluables, teixint complicitats amb les famílies i fomentant l'agència de l'alumnat. La fita no és una digitalització cosmètica, sinó la creació d'un entorn digital que enriqueixi el projecte de centre, l'arrel i a l'ecosistema territorial i faciliti la transferència de solucions a la resta de la xarxa educativa.

FER AFLORAR EL PATIMENT LATENT: LA INCLUSIÓ COM A CULTURA

Ignacio Calderón Almendros va portar el debat al terreny de la inclusió i la càrrega moral del llenguatge amb què categoritzem la diversitat. El pas primordial, va argumentar, és dotar de sentit profund el projecte d'educació inclusiva. No es tracta d'una moda passatgera: respon a un patiment latent i normalitzat a les aules que colpeja l'alumnat, les famílies i els mateixos professionals. Fer aflorar aquest dolor legítim la transformació i cohesiona els diversos estaments de la comunitat educativa. Ahora, cal capgirar les cartografies mentals que condicionen el pensament i l'acció educativa. S'ha naturalitzat la dicotomia entre «bons» i «mals» alumnes, el determinisme de les trajectòries socioeducatives i un model tecnocràtic que eleva el saber professional per sobre de qualsevol altra veu. És urgent desmuntar la patologització de la diferència, impugnar pràctiques inoperants com la repetició o la segregació, i perdre la por al conflicte, sovint silenciada per les inèrcies institucionals. Forjar una autèntica cultura de recerca als centres exigeix desafiar el sentit comú hegemònic. Aquest procés no es pot orquestrar exclusivament des de l'acadèmia: és la mateixa comunitat qui ha de co-construir el saber científic. Aquesta fita s'assoleix partint de les emocions i les vivències, hibridant-les amb l'evidència disponible i dissenyant col·lectivament noves pràctiques a través de metodologies biogràfiques i participatives.

La pregunta no és com evoluciona la tecnologia, sinó per a què volem usar-la a l'aula

DE LA CULTURA DEL CONTROL A LA CULTURA DE LA DADA ESTRATÈGICA

Mercè Gisbert va abordar la qüestió de l'avaluació i les dades amb una tesi transversal: tot docent hauria d'exercir un lideratge actiu en el procés formatiu, tot i que rarament es fa explícita aquesta competència en els currículums de formació inicial. I per liderar aquest procés amb rigor, cal fonamentar la presa de decisions en l'evidència. Des de la perspectiva de la recerca aplicada, Gisbert va subratllar la urgència de bastir ponts sòlids entre la universitat i la realitat de les aules. Cal analitzar l'impacte transformador de la tecnologia des d'una perspectiva longitudinal —des de l'educació infantil fins a l'educació superior—. Seguint la teoria de l'activitat com a marc de referència, es pot copsar l'ecosistema educatiu de manera holística: quines tecnologies s'implementen, com s'articula el disseny tecnopedagògic i quins agents hi intervenen. Aquesta visió panoràmica és la que permet, posteriorment, avaluar l'assoliment dels objectius formatius. D'altra banda, va incidir en la necessitat de destriar l'alfabetització digital de la competència digital docent. Ser competent no equival al domini instrumental d'una eina concreta —com ara ChatGPT—, sinó a la capacitat d'integrar-la amb criteri didàctic en el procés d'ensenyament. En aquesta línia, l'anàlisi qualitativa esdevé clau per destil·lar quines pràctiques funcionen en cada context específic.

L'educació inclusiva no és una moda: respon al patiment ocult que les escoles han normalitzat

El repte majúscul, va advertir, rau en la sistematització de les dades. Si bé els centres disposen d'infinitat d'eines que generen mètriques, sovint pateixen d'una manca d'estratègia per aprofitar-les en la presa de decisions. Cal definir amb precisió l'ecosistema digital de centre i establir sinergies robustes entre els grups de recerca universitaris i el sistema educatiu. La universitat pot aportar el temps i l'expertesa metodològica necessaris per sistematitzar el cabal d'informació que les escoles ja produeixen.

PALANQUES DE CANVI: COMPLICITAT, CONFLICTE I COL·LABORACIÓ

La pregunta final de la moderadora —qué palanca La darrera qüestió de la moderadora —quina palanca de canvi proposava cada ponent per blindar el temps destinat al lideratge pedagògic— va propiciar quatre síntesis personals i molt complementàries. Neus Lorenzo va apostar per un únic concepte: complicitat.

Els centres generen dades, però falta estratègia. El repte és passar de la dada al criteri

Liderar implica teixir equips i xarxes resilients, basades en la transferència de recursos i solucions. La intel·ligència artificial, per exemple, ja és capaç d'identificar patrons i simular solucions pràctiques — des del disseny de patis coeducatius fins a la gestió de l'hort escolar—. Disposem de prou eines i bagatge: el temps s'ha d'esmerçar a compartir pràctiques d'èxit, evitant la inèrcia de reinventar la roda constantment. Ignacio Calderón va formular una proposta aparentment paradoxal: obrir esclotxes perquè s'esdevingui allò que la institució considera improbable, fet que implica assumir el conflicte. En els processos d'avaluació participativa, quan s'escolta de manera autèntica la veu de l'alumnat vulnerabilitzat i n'afloren les experiències d'exclusió, emergeix un conflicte inherent i necessari per a la transformació. La recerca d'acció participativa permet construir un coneixement emancipador que transforma la realitat escolar des de les seves entranyes. Mercè Gisbert va reivindicar la col·laboració sistèmica entre la universitat i els centres educatius. A través de

projectes conjunts com el Projecte Pont, l'estudiantat universitari dissenya i implementa propostes tecnopedagògiques a les aules, donant resposta a necessitats reals. Aquest intercanvi bidireccional aporta noves perspectives i eines, enriquint tant la formació inicial dels futurs mestres com el desenvolupament professional dels docents en actiu. Héctor Ruiz va cloure la sessió amb una reflexió punyent sobre l'accessibilitat de la recerca. La transferència de coneixement entre l'acadèmia i la comunitat educativa encara pateix mancances estructurals. Les publicacions científiques, a més, imposen barreres d'accés, idiomàtiques i de format. Com a mesura palliativa, va recomanar recórrer a iniciatives anglosaxones dedicades a sintetitzar i divulgar aquesta recerca, amb l'esperança que ben aviat es consolidin plataformes anàlogues en el nostre context.

Complicitat, conflicte, col·laboració i evidència: quatre palanques per protegir el temps del lideratge pedagògic

98
99

diàlegs

TAULA RODONA



taula rodona

Lideratge educatiu eficaç

Cultura, visió, equitat i autonomia: quatre condicions per a un lideratge educatiu d'alt impacte



modera Xavier Chavarría

Veus de referència del sistema educatiu català es van aplegar en una taula rodona sobre lideratge educatiu eficaç, moderada per Xavier Chavarría. Hi van intervenir Mireia Tintoré, doctora en Humanitats i Ciències Socials, professora titular d'universitat i fundadora de l'Observatori Ibèric de Lideratge Educatiu; Ignasi García Plata, mestre, inspector d'educació i exsecretari de Polítiques Educatives; Meritxell Ruiz, secretària general de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya i exconsellera d'Ensenyament; i Anna Jolonch, directora del LID BARCELONA – Centre de Lideratge Educatiu, doctora en Ciències de l'Educació i cap de recerca de la Fundació Bofill. Les seves reflexions van convergir en quatre condicions sine qua non per bastir un lideratge educatiu transformador: una cultura institucional sòlida, una visió que harmonitzi el llarg termini amb fites properes i viables, una formació directiva que superi la falsa dicotomia entre equitat i excel·lència, i un marc d'autonomia fonamentat en la corresponsabilitat i l'estabilitat.

LA CULTURA COM A BASTIDA INVISIBLE: CLIMA, VALORS I LIDERATGE CAPACITADOR

Mireia Tintoré va encetar el debat amb una metàfora diàfana: el clima és la dimensió visible de l'ecosistema escolar, allò que s'hi respira només de traspasar-ne la porta —l'ordre, l'exigència, el benestar, l'aprenentatge—; tanmateix, no és sinó la punta de l'iceberg. El substrat ocult que sustenta l'organització el conformen els valors, els significats compartits i la cultura de centre. Per forjar un clima positiu, orientat a l'aprenentatge i al benestar emocional, el punt de partida inexcusable és la definició dels valors vertebradors. És sobre aquesta base que s'erigeix la visió de centre. El primer responsable de desplegar-la és l'equip directiu, que ha d'encarnar en la seva praxi els valors establerts i generar un entorn segur, basat en l'ètica de la cura. Tal com han posat de manifest autores com Karen Seashore Louis, el moll de l'os del lideratge són les relacions: hi tenen una rellevància idèntica el treball en equip i les interaccions individuals. Un altre vector clau és el lideratge distribuït, concebut com un lideratge capacitador. Lluny de limitar-se a delegar tasques, la seva essència rau a empoderar





El lideratge distribuït no és delegar tasques: és empoderar els professionals perquè assumeixin responsabilitats

els professionals perquè assumeixin responsabilitats. Aquesta distribució ha d'arrelar, d'entrada, en els lideratges intermedis —caps de departament, coordinacions, orientació—. En la línia d'Andy Hargreaves sobre el lideratge des del mig (*leading from the middle*), aquestes figures no han d'actuar com a meres corretges de transmissió, sinó com a autèntics motors de canvi. En paral·lel, cal potenciar els docents líders: professionals dotats d'una gran influència pedagògica dins i fora de l'aula. L'exigència acadèmica, el respecte, la cura de les persones i el treball col·laboratiu cimenten un clima on els docents assoleixen la plenitud professional.

MIRAR LLUNY I AVANÇAR AMB PAS FERM: L'EQUILIBRI ENTRE EL CURT I EL LLARG TERMINI

Meritxell Ruiz, avalada per la seva trajectòria directiva i de govern, va abordar la qüestió del ritme de la transformació educativa des de la ponderació. Resulta imperatiu conjugar totes dues perspectives: si ignorem cap a on anem, és impossible avançar; però si tenim

clara la destinació i menystenim el camí, la frustració està garantida. Sovint, va advertir, l'abús de conceptes grandiloqüents al voltant de la transformació i la innovació ha sembrat el recel als claustres. Per tant, resulta clau harmonitzar la mirada a llarg termini amb fites properes i tangibles. A partir d'una reflexió col·legiada sobre la visió de futur, cal destriar aquelles accions que resultin assumibles a curt termini. Aquests passos s'han d'ancorar en la singularitat de cada centre i en el bagatge pedagògic ja existent a les aules. Cada escola és un ecosistema únic, i pretendre aplicar receptes uniformes de transformació a tots els centres per igual constitueix un error estratègic. L'avenç real s'assoleix compartint una visió, definint fites a petita escala i partint, inexcusablement, de la realitat de cada claustre.

LA FALSA DICOTOMIA: EQUITAT I EXCEL·LÈNCIA COM A BINOMI INDESTRIBLE

Anna Jolonch va enfocar la formació directiva des d'una premissa que desmunta un tòpic recurrent: va

El llarg termini exigeix fites properes, tangibles i arrelades a la realitat de cada centre



Equitat i excel·lència poden i han d'anar juntes: cada estudiant ha d'assolir la seva pròpia excel·lència

sostenir que existeix una falsa dicotomia entre eficàcia i equitat, així com entre equitat i excel·lència. Tal com ja va postular el professor Ferran Ferrer, equitat i excel·lència poden i han de convergir. Treballar per l'equitat significa garantir que tot l'alumnat disposi d'oportunitats reals d'aprenentatge per tal d'assolir la seva pròpia excel·lència. Per fer-ho possible, urgeix un canvi de paradigma en la formació de líders, orientant-la cap a un impacte tangible als centres i a les aules. Això demana la introducció de metodologies basades en la indagació: rondes d'aprenentatge (learning walks), visites pedagògiques entre centres, mentoria i estudis de classe (lesson study). Aquestes pràctiques, que impliquen l'observació col·legiada de l'aprenentatge de l'alumnat i un retorn formatiu entre iguals, són el veritable motor d'una cultura col·laborativa autèntica. Les direccions també han de teixir xarxes de treball per trencar la solitud inherent al càrrec i catalitzar l'aprenentatge entre iguals. Cal, a més, disposar d'un marc de competències per a la direcció escolar que n'orienti la formació, la capacitació i l'avaluació formativa.

AUTONOMIA AMB PROPÒSIT: LA CORRESPONSABILITAT COM A CONDICIÓN ESTRUCTURAL

Ignasi García Plata, des del seu bagatge a l'administració educativa, va emmarcar la qüestió en termes estructurals. L'administració té dues obligacions ineludibles: fixar un propòsit nítid orientat a l'èxit educatiu i a l'equitat, i proveir els centres de les eines necessàries per assolir aquests objectius. L'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya i el desplegament dels decrets d'autonomia, direccions i plantilles van suposar, en el seu moment, un salt estructural de primer ordre. El model bevia d'experiències prèvies com els Plans d'Autonomia de Centre, impulsats per referents com Jesús Moral, Eugeni García i Marta del Campo. Aquells plans pivotaven sobre la planificació estratègica participativa, l'assignació de recursos addicionals, l'acompanyament pedagògic i el retiment de comptes. Avui dia, una palanca fonamental és la capacitat dels centres per perfilar llocs de treball específics, als quals s'accedeix mitjançant formació o expertesa acreditada. En l'àmbit de la immersió lingüística, García Plata va reivindicar la necessitat de recuperar referents didàctics de la talla de Josep Maria Artigal o Ignasi Vila per tal d'afrontar l'emergència actual en l'ús social i acadèmic del català. Consolidar aquest model exigeix garantir l'estabilitat

L'administració té dues obligacions: fixar un propòsit orientat a l'equitat i donar les eines

de les plantilles —frenant la rotació excessiva del professorat— i afavorir que els llocs perfilats siguin ocupats per funcionari docent mitjançant concursos específics de provisió. Així mateix, cal desplegar la figura del docent sènior, ja prevista normativament, per reconèixer l'excel·lència docent i la implicació en la millora institucional: aquests professionals podrien assumir tasques de mentoria i lideratge pedagògic sense necessitat de desvincular-se de l'aula.

ESTABILITAT, RECURSOS I GOVERNANÇA: LES CONDICIONS PENDENTS

La darrera interpellació del moderador, centrada en el finançament asimètric i els marcs competencials, va suscitar quatre reflexions complementàries. Anna Jolonch va assenyalar la inestabilitat institucional com un dels esculls principals per al desplegament de les polítiques educatives. Els girs constants a l'administració erosionen la consolidació dels projectes. Cal destriar, va subratllar, l'esfera política de la competència tècnica. A més, la diversitat de centres no s'hauria de traduir mai en desigualtat: el finançament ha de ser asimètric per donar resposta a la complexitat de cada realitat, fugint de respostes homogeneïtzadores que ignoren les necessitats específiques. Mireia Tintoré va enriquir la perspectiva amb evidència internacional: durant una estada a Portugal amb l'Observatori Ibèric de Lideratge Educatiu, el seu equip va constatar que els centres d'alta complexitat, amb un percentatge elevat d'alumnat amb necessitats educatives especials, gaudeixen d'una dotació de personal de suport infinitament superior

a la catalana. Les polítiques d'escola inclusiva, va remarcar, han d'anar indefectiblement acompanyades de la provisió de recursos humans i econòmics que les facin viables. Meritxell Ruiz va matisar que el sistema requereix condicions estructurals òptimes, més enllà de la mera dotació de recursos. L'estabilitat política i la fixació de les plantilles docents resulten cabdals. Urgeix repensar la governança: l'escola pública necessita l'agilitat dels mecanismes de governança de la concertada, i la concertada, l'equiparació de recursos de la pública. Cal, també, restaurar la confiança envers els docents i els equips directius, prestigiant la seva expertesa en la gestió pedagògica i organitzativa del centre. Ignasi García Plata va cloure el bloc subratllant que el finançament asimètric és imperatiu per atendre la complexitat, però que no s'hauria de vincular en absolut a l'assoliment de resultats. Els centres ubicats en entorns d'alta vulnerabilitat han de disposar, per definició, de plantilles més robustes. El veritable canvi de paradigma passa per consolidar l'autonomia de centre a través d'acords de corresponsabilitat amb l'administració: planificació estratègica, estabilitat d'equips i avaluació formativa contínua. Els indicadors de centre —que faciliten la comparativa amb centres d'índex socioeconòmic similar— esdevenen una palanca potent per fonamentar els plans de millora en l'evidència de les dades i orientar el sistema cap a l'excel·lència sostinguda.

La diversitat de centres no s'ha de traduir mai en desigualtat: el finançament asimètric és la resposta justa a la complexitat de cada realitat



CALL FOR PAPERS

Més humans que mai

Créixer amb la IA sense perdre el centre: la persona

Ja estem preparant el següent número de la revista «Diàlegs». Vols participar?

Mentre debatem si deixar fer servir ChatGPT en els deures, la frontera ja és en una altra banda: tutors de IA que adapten cada lliçó a l'instant, escoles pioneres que concentren la instrucció en un parell d'hores diàries i lliberen la resta per a projectes, agents que acompanyen a infants de primària, sistemes que perceben el desànim d'un alumne abans que el seu professor. La pregunta ja no és si la IA entrarà a l'escola, sinó quina escola quedarà quan sigui a tot arreu. I aquí comença el que és important. Quan la màquina explica, corregeix, personalitza i fins i tot consola, queda al descobert el que cap màquina pot donar: una mirada que reconeix, una pregunta que desperta, una comunitat on aprendre a ser. La IA no ve a substituir l'humà: ve a redescobrir-lo. Per això aquest número no va de tecnologia, va de grandesa: l'oportunitat de fer servir el canvi d'època més profund de la nostra generació per formar persones més lliures, més sàvies i més plenament humanes. Et Dynamic atreueixes a pensar-la amb nosaltres? Vols participar? Envia la teva col·laboració a: **revista@impulseducacio.org** Indica la secció en la qual t'agradaria col·laborar: Projecte, Actualitat, Experiències, En profunditat, o bé a la columna d'Opinió.

Articles

Els articles han de tenir una extensió de 1.500 paraules. Els autors han d'aportar:

- Títol
- Subtítol
- Bio de l'autor (40 paraules)
- Foto de l'autor
- Correu electrònic publicable (si ho desitges)
- Perfils a xarxes socials (preferiblement Twitter i/o LinkedIn)
- Referències bibliogràfiques

Les cites recollides en el text han d'anar acompanyades de la seva corresponent referència com a nota al peu. Les dades, xifres o mencions a informes han d'anar acompanyades de la seva corresponent nota al peu. Si proposes un destacat, ha de ser d'unes 30 paraules.

Columna d'opinió

Les columnes d'opinió han de tenir una extensió de 900 paraules. Els autors han d'aportar:

- Títol
- Subtítol
- Bio de l'autor (40 paraules)
- Foto de l'autor
- Correu electrònic publicable (si ho desitges)
- Perfils a xarxes socials (preferiblement Twitter i/o LinkedIn)
- Referències bibliogràfiques

Les cites recollides en el text han d'anar acompanyades de la seva corresponent referència com a nota al peu. Les dades, xifres o mencions a informes han d'anar acompanyades de la seva corresponent nota al peu. Si proposes un destacat, ha de ser d'unes 30 paraules.



diàlegs

Avda. Montserrat Roig, 3. 08195 Sant Cugat del Vallès
www.impulseducacio.org

