



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 claustre 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

