

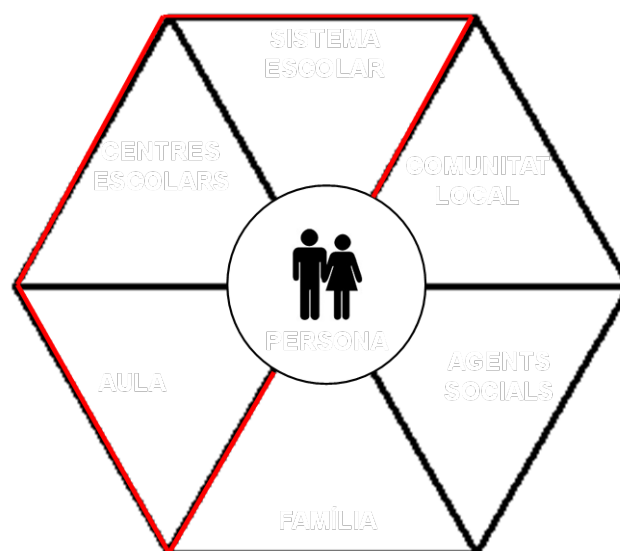
PROLEGÒMENS AL LIDERATGE EDUCATIU A CATALUNYA: el repte de liderar de manera integral

Àngel Castiñeira¹

I.

Sovint insisteixo a assenyalar que el concepte educació (almenys en la nostra accepció catalana del terme) no és sinònim d'escolarització, sinó que incorpora una visió més àmplia o integral. La funció educadora la realitzen avui una diversitat d'agents en un diversitat d'espais i també en una diversitat de temps. Algunes de les seves tasques són presencials, altres virtuals; algunes formals i reglades altres no; algunes es fan aïlladament, altres treballant en xarxa o cooperativament; algunes són definides en un temps concret i altres es desenvolupen al llarg de tota la vida. El sistema escolar és un dels agents educadors més importants, però no és l'únic. Per això identificar l'educació només amb la institució escolar és confondre la part amb el tot i fer un mal favor a aquesta.

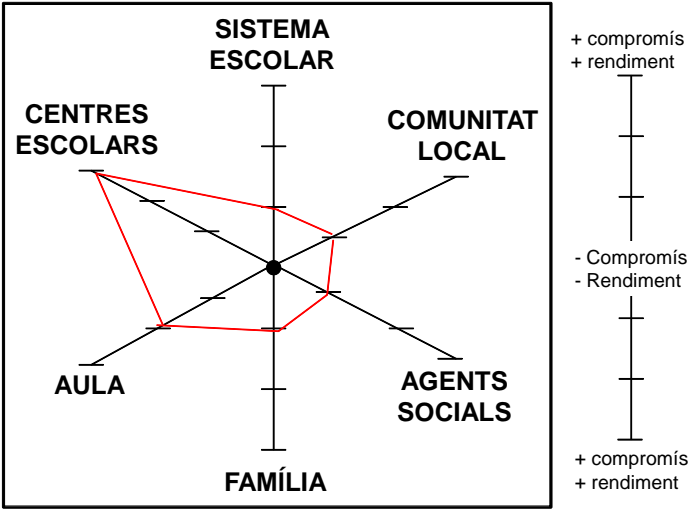
Qualsevol aproximació al lideratge educatiu i al seu enfortiment ha de ser, doncs, integral, tant si el que volem és tenir una visió comprensiva del que representa com si el que volem és incidir en la millora educativa d'un país. Una manera ordenada de presentar la visió global de l'educació pot ser aquesta:



¹ Àngel Castiñeira és director de la Càtedra Lideratges i Governança Democràtica d'ESADE i professor i director del Departament de Ciències Socials d'ESADE-URL.

Hem dibuixat un hexàgon que inclou set figures diferenciades en dues categories: a) els principals agents educatius i b) els subjectes de l'educació. Els *agents educatius* són totes aquelles institucions o organismes que directament o indirecta tenen un rol destacat en la funció educativa. N'hem identificat sis, tres dels quals corresponen a l'escolarització (és a dir, el sistema escolar, els centres escolars i el paper interactiu de professors i alumnes a les aules) i tres dels quals s'exerceixen fora de l'àmbit escolar (la tasca socialitzadora de la família, la funció educativa de les comunitats locals i el paper rellevant dels agents socials, culturals, mediàtics i econòmics del país). Els *subjectes educatius*, indubtablement, són les persones, tant des del punt de vista de l'estratègia educativa en el seu conjunt com també des del punt de vista del seu protagonisme i responsabilitat autoformativa al llarg de tota la seva vida. Parlem de subjectes sovint oblidats o menystinguts com si fossin simples agents passius receptors dels processos de l'educació. Situem la persona al centre, al cor de la nostra visió integral per dues raons. En primer lloc, perquè el procés educatiu ja no pot estar centrat en qui ensenya, sinó construït al voltant de qui aprèn. El punt clau és el procés d'aprenentatge. I en segon lloc i fonamentalment, per subratllar que l'educació és la tasca humanitzadora per excel·lència, la que ens converteix pròpiament en persones, justament perquè situa la persona al centre del procés de socialització i la converteix en protagonista de la seva formació. L'educació ha d'acollir i s'ha d'adreçar a la diversitat de subjectes del nostre país (iguals i diferents, autòctons i arribats de nou, etc.) i ha de tenir cura de la seva subjectivació, és a dir, de poder-los oferir a tots un servei personalitzat.

En parlar de lideratge educatiu, doncs, una primera reflexió ha d'anar adreçada al conjunt del sistema i a l'equilibri i connexió de les seves parts; és a dir a la seva interdependència, coordinació i simultaneïtat i, si voleu, al fet bàsic de compartir el mateix projecte, la mateixa visió de cap on es vol anar i com es vol anar-hi. L'aprenentatge individual i la seva millora ni comença ni finalitza a l'escola. La formació és una activitat permanent de la persona. Per tant, cal que les institucions amb les quals tindrem contacte al llarg de la nostra vida assumeixin també la seva funció educativa. L'aprenentatge té lloc en un context col·lectiu, és a dir, en el si d'una comunitat d'aprenentatge. És lògic, doncs, que el lideratge educatiu correspongui a tota la comunitat, que les xarxes organitzatives aprenguin a compartir els objectius bàsics i els recursos i que facin més senzill l'accés a la informació. El lideratge educatiu que pot aconseguir la millora contínua del rendiment dels alumnes comença, per tant, aquí. O són tots els agents i subjectes educatius els que tiren alhora del mateix carro o bé ens trobarem amb importants anomalies i frustracions: mestres molt sensibilitzats amb pares passotes, o famílies molt mobilitzades amb administracions públiques molt encarcarades, o comunitats locals innovadores amb centres i alumnes rutinaris, etc. Les combinacions podrien seguir, però la conclusió és la mateixa: servirà de molt poc apostar per centres de qualitat, invertir-hi molts diners, si alhora en el context familiar i social no es creen entorns exigents i favorables d'aprenentatge i no es reforcen determinats valors lligats a aquest procés. Les polítiques educatives reformistes s'estimbaran si pares, comunitats i agents socials no assumeixen llurs responsabilitats educatives. Per tenir un veritable impacte en la millora dels processos d'aprenentatge i en el rendiment escolar el lideratge ha de ser compartit, distribuït i transversal a tot el procés i agents.



els diversos agents de l'educació en una mateixa estratègia, actuar tots plegats en una mateixa direcció i compartir uns valors i requisits bàsics sobre la nostra manera d'entendre i afavorir l'aprenentatge, com ara la qualitat, l'exigència, l'equitat, el rigor i l'esforç. Educar no es fa només en el reduït de l'escola o en el marc de la família, sinó en el conjunt de la societat.

II.

Aquest enfocament integral del lideratge compartit en l'educació no impedeix fer una segona aproximació al que podríem anomenar el subsistema escolar que afecta, a més dels propis alumnes, a tres nivells diferents del sistema. Els podríem denominar així: a) **El nivell macro** o institucional, que té a veure amb el lideratge i la governança en i del sistema escolar. b) **El nivell meso** o organitzatiu, relacionat amb la direcció i el lideratge dels centres docents; i c) **El nivell micro** o docent, que s'apropa al lideratge a l'aula com a tasca del professorat en interacció amb els alumnes.

Lògicament, els tres nivells estan molt relacionats i en són dependents, però sens dubte que la clau fonamental ara per ara recau en la deficient governança general del sistema, ja que és aquí on es determinen els marcs normatius d'actuació, les polítiques educatives, els nivells de gestió i autonomia (sic) dels centres, la seva grandària, les condicions d'exercici de la funció docent en particular i de la funció pública en general, els nivells de proximitat al territori i a la comunitat, la planificació, assignació i optimització de recursos, la inspecció educativa i els nivells de relació i cooperació amb els centres.

En general, en la governança del sistema escolar a Catalunya ha predominat una cultura paternalista i burocràtica, que imposava un control financer estricte i que a la pràctica en lloc de "cedir" autonomia definia un pla de gestió dels centres a partir d'una simple descentralització administrativa, poc sensible a avaluar el rendiment dels centres i a formar i professionalitzar els seus equips directius. Tot això amanit, a més a més, amb guerres legislatives de caràcter partidista i canvis constants del marc normatiu d'actuació i amb una elevadíssima ideologització de la tasca docent i dels centres. I malgrat això, seria injust no reconèixer que hi ha hagut centres que, amb ganes, voluntat i convicció, han superat molts d'aquests obstacles i han assolit bons resultats dels seus alumnes, de vegades deixant-hi la pell tot l'equip directiu i tota la comunitat docent.

III.

La pressió social, les anàlisis comparatives internacionals sobre el nivell d'aprenentatge i el rendiment escolar de cada país i, en alguns casos, la pròpia convicció d'alguns responsables polítics faran, al meu parer, que malgrat els inconvenients esmentats, la tendència general durant els propers anys sigui la de donar més protagonisme i responsabilitat als centres i als seus directors, guanyant tots dos més autonomia en la gestió dels recursos i en la definició de les prioritats. Es tendirà també a impulsar una

major preparació i professionalisme dels equips. En contrapartida, els centres veuran incrementades també les exigències en la millora del seu rendiment i en l'avaluació i publicació periòdica dels resultats assolits pel que fa a la qualitat de l'aprenentatge, incorporant d'aquesta manera un element de major competència entre ells. En definitiva, hi haurà un desplaçament de protagonisme. El suposat lideratge macro no desapareixerà però sí serà com més va més compartit pel nivell meso, que acabarà per esdevenir central. La raó és ben òbvia, la millora dels resultats en l'aprenentatge dels alumnes i en la qualitat docent no s'obté des de dalt, a llarga distància i per decret. La capacitació, professionalització i dignificació dels equips directius, a més d'un canvi cultural profund, serà, però, una condició necessària i prèvia per poder donar definitivament aquest pas cap a un lideratge post-burocràtic en el sistema escolar. I no hem de descartar durant aquest període de transició efectes reactius contra el canvi provinents d'alguns dels mateixos centres, especialment dels públics, perquè aquesta forma d'empoderament implicarà més responsabilitats organitzatives i personals i, per tant, una avaluació més rigorosa de l'aportació de cada membre del centre i de cada centre. D'altra banda, aquest lideratge compartit hauria de permetre a la part institucional macro dedicar bona part de les seves energies a exercir la seva responsabilitat en la tasca de lligar i coordinar a tots els agents educatius (inclosos els no escolars).

Aquesta situació transitòria d'indefinió (el vell model no serveix, el nou no s'acaba d'implementar) és veu avui clarament reflectida en les biografies professionals dels directors dels centres. Hi ha una clara consciència de trànsit, de passar de ser coordinador-gestor a haver d'exercir realment de director. Un rol aquest incòmode perquè obliga a fer d'intermediari entre els col·legues i "el Departament". A tot això s'ajunta un llistat de febleses clarament patides: la consciència urgent de professionalitzar-se, la inquietud a abocar-se a la funció directiva en detriment de la tasca docent, la falta de reconeixement intern i extern (material i social) a la seva tasca, la manca clara d'un model organitzatiu de futur, l'orfenesa derivada de l'absència d'una identitat directiva col·lectiva que identifica i discuteix els problemes comuns, etc.

No obstant això, el canvi fonamental a fer aquí és un canvi de mentalitat. No és el mateix ensenyar que gestionar, gestionar que dirigir, i dirigir que liderar. No són tasques o funcions incompatibles, però són diferents. No tothom serveix per a tot, no tothom està preparat per a tot i no tothom vol fer-ho tot. Es pot ser un bon docent i un mal gestor. O es vol preferir ser només un docent i no un gestor. De la mateixa manera que Pep Guardiola va ser un gran jugador de futbol i ara és un molt bon líder i entrenador del Barça, hi ha molts bons jugadors que no aspiren a liderar equips ni en sabrien.

Les competències pedagògiques, doncs, són clarament diferents de les competències de gestió habituals, como ara la representació, la gestió de persones, la gestió econòmica i pressupostària, l'organització de l'activitat acadèmica, la gestió de l'equipament i de les instal·lacions, la gestió d'imprevistos, etc. El gestor planifica, organitza, coordina, pren decisions tècniques, controla i executa l'acció i obté

resultats. Si em permeteu jugar amb una metàfora, el gestor d'un centre docent és les seves mans, tècnicament molt qualificades, perquè d'una manera ordenada i sistemàtica ha de saber aprofitar al màxim (amb eficàcia i eficiència) els recursos de què disposa.

D'altra banda, el director també realitza altres funcions: elabora un pla detallat, prepara/dissenya l'estructura de l'organització, identifica els passos a seguir, realitza la supervisió de l'organització i aconsegueix resultats predictibles. La metàfora que l'identifica és el cap, perquè ha de tenir-hi a dins tota l'organització, la seva estructura i el seu pla d'actuació.

Finalment, el líder formula els fins i propòsits que guien l'acció del centre i de tot l'equip, comunica la visió i el projecte, elabora una bona estratègia per arribar-hi, mobilitza el grup de persones per a materialitzar la visió, és a dir, inspira, motiva i impulsa el canvi, gestiona expectatives, orquestra el conflicte, revisa els valors, i redefineix el projecte si cal. És el cor i el transmissor d'energia del centre.

Sovint les funcions de direcció i de lideratge (i en part la de gestió) van unides en la mateixa persona, però això no vol dir que siguin les mateixes. Els bons directors tenen un pla, els bons líders tenen un somni. En temps d'estabilitat i continuïtat de les organitzacions hi ha prou amb la tasca de direcció. En temps de canvi o de crisi, quan el que toca és repensar a fons el que fem i per què ho fem, és quan ens calen els lideratges. Hi ha bons directors que en temps de crisi serien mals líders i es cremarien. I també hi ha líders que en temps estables els avorriria no tenir nous reptes a què enfrontar-se.

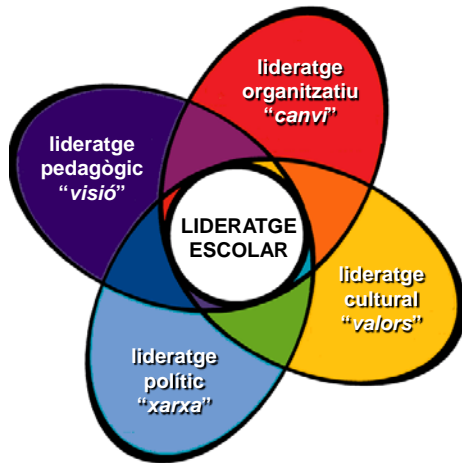
En la majoria de centres escolars de Catalunya, especialment en els públics, no hi ha hagut mai ni lideratge ni direcció, tan sols gestió. No és una crítica contra les capacitats (de vegades excel·lents) dels actuals equips directius, sinó la pura constatació de què se'ls ha permès fer i què no. Quan tant el projecte educatiu —és a dir, el model de centre (la seva identitat, valors, visió de futur, finalitats i objectius) així com el projecte pedagògic—com el govern dels centres: la contractació i desenvolupament de les persones, el disseny de l'organització, la definició de l'estratègia, el control dels recursos, etc.—com fins i tot la pròpia direcció dels centres recau en el Departament d'Educació, quan pràcticament totes les funcions són en mans del Departament, la funció dels equips directius és simplement la de gestors. Com a catalans, això que dic és fàcil d'entendre per a la majoria. Si no tenim capacitat de decidir, si el marge d'autonomia que tenim és molt limitat i si el que predomina és tan sols una descentralització administrativa, llavors és impossible parlar ni de direcció ni de lideratge. Sense autonomia de funcionament dels centres no hi ha direcció; sense autogestió dels centres no hi ha possibilitat de lideratge. Si el projecte educatiu ja ens ve imposat, definit i fixat des de dalt i si el govern del centre dels directors s'ha de realitzar sense les facultats necessàries per governar (organització dels serveis, pressupost, avaluació del personal, etc.) llavors perquè li diuen *amor* (direcció i lideratge) si el que volen dir és *sexe* (gestió)? Hi ha una dita que afirma que “qui no realitza els seus somnis es passa la vida realitzant els dels altres” (Sylvie Marcoux). Els

directors dels centres escolars de Catalunya han estat gestionant els somnis d'altri, amb un grau de motivació previsible.

Ras i curt, per gestionar calen competències tècniques; per dirigir i governar un centre educatiu cal tenir *potestas*, és a dir, poder socialment reconegut. (El diccionari afirma que "ostenta la *potestas* aquella autoritat, en el sentit modern de la paraula, que té capacitat legal per fer acomplir la seva decisió"). I, finalment, per liderar cal tenir *auctoritas*, és a dir, una legitimitat moral col·lectivament reconeguda i atorgada per la qualitat de les nostres competències, pel prestigi i magnitud de les nostres obres, pel compromís demostrat i per la coherència de la nostra actuació.

El pas de la gestió al lideratge no serà fàcil i no funcionarà com per obra de màgia. Els canvis de mentalitat generen resistències, tant en les instàncies de poder com en els mateixos agents educadors. Quan el 1996, el Govern de la Generalitat va crear les primeres 12 Entitats de Base Associativa Sanitàries (EBAS), amb autogestió total, tant jurídica com econòmica, diversos sindicats i partits polítics van posar el crit al cel dient que allò representaria la fi del model públic sanitari. A data d'avui, s'ha comprovat que aquests centres obtenen una major satisfacció per part dels usuaris, uns millors resultats de salut i una major eficiència i solvència. Hem hagut d'esperar fins el 2008, és a dir 12 anys (12 anys!), perquè l'ara govern tripartit sortint acceptès crear 10 CAPs (Centres d'Atenció Primària) autònoms. Autònoms pel que fa al servei, a la part organitzativa i d'equip, a la part laboral (selecció de contractats) i a la part econòmica (control de la despesa i fons de maniobra). El més interessant no és pas això, sinó que ara hi ha altres 274 CAPs més fent cua per poder gaudir d'aquesta autonomia a partir del 2011. Aquestes dades no tan sols són interessants per veure quina és la distància avui existent entre els dos pilars bàsics dels serveis públics de Catalunya (la sanitat i l'educació) sinó també per comprovar quin és el ritme amb què es treballa des de les institucions de govern. El lideratge del sector educatiu a Catalunya va molt endarrerit, molt més que el del sector sanitari a dintre del mateix territori, però també molt més que el lideratge educatiu de molts altres països.

Quan realment es posi en marxa aquest nivell meso o organitzatiu, relacionat amb la direcció i el lideratge dels centres docents caldrà tenir en compte almenys quatre àmbits d'actuació principals que, per sintetitzar, anomenarem així: el lideratge pedagògic, o treballar la "*visió*"; el lideratge organitzatiu o impulsar el "*canvi*"; el lideratge cultural, o construir una identitat organitzativa basada en "*valors*", i el lideratge polític, o aprendre a treballar en "*xarxa*". Aquest model l'hem adaptat del model desenvolupat per l'APAPDC (Australian Principals Associations Professional Development Council: http://www.principalsaustralia.edu.au/servlet/Web?s=157573&p=Wel_ind)



Formen part del **lideratge pedagògic** les següent funcions: Articular una visió educativa (projecte de centre), comprometre al personal desenvolupant la missió educativa i els objectius, implicar els pares i els alumnes, pensar les alternatives d'acció amb el personal, fixar els cursos d'acció que es poden prendre, fer un desenvolupament apropiat del personal, avaluar la contribució del personal, modelar i fomentar l'acció d'aprenentatge de l'alumnat, facilitar el desenvolupament i la renovació del personal, planejar i delegar la planificació dels canvis del Pla d'Estudis, revisar els canvis i innovar, desenvolupar i avaluar les polítiques i pràctiques d'avaluació, fer rendició de comptes, interpretar i articular les tendències socials, econòmiques i medioambientals per relacionar-les amb les necessitats i les pràctiques escolars, seleccionar i aplicar la tecnologia als processos d'instrucció.

No cal dir que en un centre escolar el lideratge pedagògic és el fonamental, és la seva ànima, el que dóna sentit últim a la dimensió de compromís i fins i tot de vocació de la tasca docent, perquè gràcies a ell els somnis prenen cos i s'encarnen en projectes concrets, únics i singulars, els que havien estat anhelats per una comunitat. Si en bona part a Catalunya hem perdut o s'ha diluït aquest sentit últim del sentit vocacional de molts mestres i escoles és perquè hem acabat "clonant" models públics en sèrie, sense ànima, o perquè quan hi ha hagut un projecte singular se li han tallat les ales de bell antuvi.

Formen part del **lideratge organitzatiu** les següents funcions: Tenir una visió, desenvolupar un propòsit comú i inspirador, liderar el procés de canvi i treballar cooperativament a través del canvi, adaptar les estructures a les necessitats del centre, col·laborar amb altres organitzacions, desenvolupar estratègies cooperatives (equip) per a la presa de decisions, assegurar la compartició del poder per tot el centre (*empowerment*), promoure codis ètics de conducta i acció, assegurar un clima positiu i moralment estimulant, construir afiliacions externes (xarxa).

Del **lideratge cultural** volem destacar dues funcions bàsiques que alhora es disgreguen en altres subfuncions. 1. Tenir coneixement i habilitats sobre *l'ethos* del centre: analitzar la història, tradicions i context del centre, la comunitat, el sistema i/ o el sector i auditar les habilitats de l'entorn 2. Tenir coneixement sobre la cultura

organitzativa: reflexionar sobre els trets de l'organització p. ex. històries, rituals, cerimònies, valors i els missatges que transmeten, diagnosticar cooperativament les àrees on el canvi es necessari i quan cal fer-ho, identificar com s'ha utilitzat el poder, modificar creences estratègiques i accions en línia amb la missió, els plans a llarg termini i el redisseny estructural, ajudar els altres a conèixer la cultura i modificar-ne alguns trets on pertoqui.

Per últim, entre les tasques del **lideratge polític** en els centres escolars, cal destacar les següents: Negociar amb professors, pares i membres de la comunitat el model de direcció del centre per aconseguir la seva missió i objectius. Negociar amb representants del sector i del sistema per assegurar que els recursos siguin adequats per al centre. Comprometre i mobilitzar el suport de polítics, administradors, estudiants, pares i altres membres de la comunitat, empreses i sindicats per millorar el lloc de treball i les condicions de professors i estudiants. Fomentar una comunitat d'aprenentatge en una xarxa complexa de grups d'interès. Desenvolupar i comunicar noves instruccions que facilitin la cooperació i que influeixin en la creació d'equips i coalicions que entenen la visió i les estratègies i accepten la seva validesa.

Com es pot comprovar, no hi ha possibilitat d'impulsar un model integral de lideratge educatiu com aquest des de les visions heroiques o individualistes clàssiques. En organitzacions del coneixement sembla més adient parlar de **lideratge distribuït** o **lideratge compartit**. En paraules de F. Longo: "Qui dirigeix aquesta classe d'organitzacions no ha d'aspirar ja a eixamplar la seva base de poder i influència, mesurada pel nombre i qualitat dels seus seguidors. Allò que necessita és, més aviat, promoure al seu entorn l'aparició de persones disposades a agafar responsabilitats sobre iniciatives, projectes, encàrrecs i experiments. Dit d'una altra manera, necessita envoltar-se de gent disposada a exercir, en parcel·les específiques de l'activitat de l'organització, les tasques del lideratge".²

IV.

Aquesta nova concepció del lideratge distribuït ens permet finalitzar la nostra reflexió fent una brevíssima referència al **nivell micro** o docent, que s'apropa al lideratge a l'aula com a tasca del professorat en interacció amb els alumnes. Si hem dit que ja no és possible aspirar a models de líders visionaris, sinó que les organitzacions del coneixement reclamen formes compartides de lideratge, és lògic afirmar ara que el

² Vid. Francisco Longo, "Lideratge i participació en el centre", a *Temps de canvi i complexitat en l'educació*, Jornada de reflexió, Reus, 9 de maig de 2009, Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya. I també Longo, F. (2007) "Propostes de redisseny del model de governança dels centres del servei públic educatiu a Catalunya", a Martínez, M. (director) *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. I Longo, F. (2008) "Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación", a *Capital Humano*, núm. 226, p. 84 i següents

valor del lideratge avui ja no és una qüestió tan sols d'elits. Hi ha *diferents escales o nivells de lideratge* i, per tant, una part rellevant d'aquest lideratge el pot exercir a nivell micro el professorat.

En intervencions públiques recents, he vinculat la tasca de lideratge del professorat amb la tasca del referent. Ser referent i ser líder no són la mateixa cosa, però tenen molt més en comú que l'aspirar a ser només "ensenyant". Ser ensenyant és com omplir un got: s'aspira a transferir coneixements i administrar currículums. Ser referent vol dir, a més, encendre un foc: es contribueix a crear actituds i forjar caràcters. Els referents aspiren a ser testimonis vivents d'un estil de vida humana de qualitat. Els referents ens diuen: "*Podeu aspirar a ser millors*". Ens fan caure en el compte de la importància personal de la grandesa moral i l'autoestima i que la qualitat de l'acció té una certa correlació amb la qualitat personal.

A diferència dels referents, els líders ens plantegen reptes que ens desafien i ens impulsen al canvi. Ens diuen "*Podeu aspirar a més*", no sigueu conformistes, no us quedeu en la mediocritat, dintre del projecte de vida personal o col·lectiu teniu la possibilitat de créixer, d'excel·lir. Aquest tipus de lideratge treu de nosaltres competències i capacitats que ni tan sols nosaltres coneixíem. És per aquest motiu que jo el vinculo amb la idea de lideratge transformacional: perquè, orientat més enllà del propi interès, enlaira el nostre nivell de consciència i de propòsit en relació amb un objectiu compartit. I en segon lloc, el vinculo també amb la idea de lideratge responsable, perquè té cura dels valors comuns, de la comunitat en la que actua, ofereix inspiració i perspectiva sobre el futur desitjat, dona recolzament al grup i crea sentit i significat.

Sigui com sigui, potser no tots els educadors podrem ser líders, però, en diverses escales, de ben segur que tots podem ser referents.