

EL LIDERATGE EN CENTRES DE MÀXIMA COMPLEXITAT: ANÀLISI DE L'ESTIL I EL SEU IMPACTE EN L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR.

Treball final de Màster

Lidia Herrera Segura

Juny, 2026

Tutora: Núria Serrat Antoli

Modalitat: Projecte d'investigació

Màster en Direcció i Gestió de Centres Educatius

AGRAÏMENTS

Vull expressar el meu agraïment a la meva parella, pel seu suport, per escoltar-me i per acompanyar-me amb paciència i afecte durant tot aquest procés. El teu recolzament ha estat fonamental per arribar fins aquí. També vull agrair a la meva família, per haver estat sempre al meu costat.

De la mateixa manera, vull donar les gràcies als centres educatius, especialment als equips directius i docents que han compartit el seu temps, les seves experiències i les seves reflexions. La seva col·laboració ha estat essencial per poder apropar-me a la realitat educativa dels centres i donar sentit a aquest treball.

També m'agradaria agrair a Núria Serra, la meva tutora del Treball de Fi de Màster, per l'acompanyament i l'orientació que m'ha ofert al llarg de tot aquest procés. La seva guia ha estat fonamental per poder avançar amb seguretat i ordenar les meves idees.

I, finalment, vull agrair-me a mi mateixa. Per no haver abandonat, fins i tot en els moments en què el cansament, els dubtes o la inseguretat es feien més presents. Per haver confiat en les meves capacitats i per haver continuat avançant, pas a pas, amb esforç, constància i compromís. Aquest treball també és el resultat de la meva dedicació, de les hores invertides i de la voluntat de créixer, tant personalment com professionalment.

ÍNDIX

1. PRESENTACIÓ.....	4
2. JUSTIFICACIÓ.....	5
2.1. Problemàtica.....	6
2.1.1. Pregunta d'investigació.....	7
3. OBJECTIUS.....	8
4. MARC TEÒRIC.....	8
4.1. Lideratge escolar i organització educativa.....	9
4.1.1. Què és el lideratge escolar?.....	10
4.1.2. Direcció o lideratge: conceptes complementaris.....	13
4.2. Estils de lideratge escolar.....	14
4.2.1. Tipus de lideratge exercit en centres amb contextos de complexitat.....	16
Comparativa entre lideratge transformacional i transaccional.....	20
4.3. Pràctiques de lideratge sobre la millora educativa en centres amb condicions complexes.....	21
4.4. Centres de màxima complexitat a Catalunya.....	21
4.4.1. Visió compartida, priorització i coherència pedagògica.....	22
4.4.2. Estabilitat del lideratge i sostenibilitat del canvi.....	22
4.5. Concepte de vulnerabilitat i complexitat educativa.....	23
4.6 Indicadors i criteris de classificació (marc oficial).....	24
4.6.1. Categories de complexitat de les escoles a Catalunya.....	25
4.7. Resposta del sistema educatiu català.....	26
4.7.1. Recursos i suports als centres.....	26
5. METODOLOGIA.....	29
5.1. Descripció de l'escenari.....	29
5.1.1. Criteris d'inclusió dels centres (mostra ideal).....	29
5.1.2. Criteris d'exclusió dels centres.....	30
5.1.3. Agents participants previstos.....	30
5.2. Justificació de l'enfocament investigador.....	31
5.3. Fonts, tècniques d'obtenció d'informació e instruments.....	32
5.3.1. Fonts d'obtenció d'informació.....	32
5.3.2. Tècniques d'obtenció d'informació.....	32
5.3.3. Instruments.....	33
5.4. Registre, organització, anàlisi i interpretació de les dades.....	37
5.5. Resultats de les entrevistes.....	38
5.5.1. Anàlisi entrevista A.....	41
5.5.2. Anàlisi entrevista B.....	46
5.5.3. Anàlisi entrevista C.....	51

5.5.4. Anàlisi entrevista D.....	55
5.5.5. Anàlisi entrevista E.....	62
5.6. Interpretació de totes les entrevistes.....	65
6. PROPOSTA DE MILLORA.....	70
7. CONCLUSIONS.....	73
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	75
9. ANNEXOS.....	81
Annex 1. Guió entrevista dirigida a les direccions dels centres educatius.....	81
Annex 2. Qüestionari dirigit al claustre.....	84
Annex 3. Guió pel grup de discussió amb famílies.....	87
Annex 4. Grup de discussió amb l'alumnat.....	89
Annex 5. Consentiment informat.....	91
Annex 6. Entrevista a l'escola A.....	93
Annex 7. Entrevista a l'escola B.....	114
Annex 8. Entrevista a l'escola C.....	130
Annex 9. Entrevista a l'escola D.....	151
Annex 10. Entrevista a l'escola F.....	173

ÍNDIX FIGURES I TAULES DE CONTINGUT

Figura 1.....	11
Taula 1.....	15
Taula 2.....	15
Taula 3.....	16
Taula 4.....	20
Taula 5.....	28
Taula 6.....	33
Taula 7.....	39

1. PRESENTACIÓ

El present treball final de màster, titulat el lideratge en centres de màxima complexitat: anàlisi de l'estil i el seu impacte en l'organització escolar, té com a finalitat d'investigar si existeix un estil de lideratge predominant en els centres de màxima complexitat i com aquest es relaciona amb el funcionament intern i organitzatiu del centre observant les dificultats i estratègies que fan servir les direccions per superar-les. El treball és de caràcter investigador i s'emmarca en l'àmbit de direcció i lideratge educatiu i parteix de la idea que, en contextos de major complexitat social i educativa, el lideratge pot actuar com a factor clau per garantir una coherència organitzativa.

En aquest sentit, el treball no es limita a descriure el lideratge com un concepte teòric, sinó que pretén comprendre com es concreta en pràctiques reals, especialment en contextos en què les demandes quotidianes són més intenses i sovint condicionades per recursos limitats.

Abans d'abordar l'anàlisi empírica, s'ha elaborat un marc teòric que revisa la literatura sobre lideratge escolar, delimita el concepte i el diferencia de la funció directiva, i presenta els models de lideratge més rellevants per a l'estudi. Seguidament, s'hi defineix què s'entén per centre de màxima complexitat a Catalunya, amb especial atenció al concepte de vulnerabilitat i als indicadors de context que s'utilitzen per a la classificació oficial, així com a les mesures i dispositius amb què el sistema educatiu català atén aquests centres.

Un cop establert el marc conceptual, es presenta la metodologia del treball: la mostra per a l'estudi, el disseny de la recerca i els instruments de recollida d'informació. A continuació, s'exposen els resultats obtinguts i se'n fa una anàlisi i discussió a la llum del marc teòric. Finalment, el treball es tanca amb les conclusions principals, les limitacions de l'estudi i possibles línies de continuïtat i millora.

Paraules clau: lideratge escolar, centres de màxima complexitat, vulnerabilitat educativa, organització escolar.

2. JUSTIFICACIÓ

Aquest TFM tracta sobre el lideratge en centres de màxima complexitat i, concretament, sobre quin estil de lideratge hi predomina, quines dificultats troben les direccions d'aquests centres i quines estratègies fan servir per contrarestar-les (coordinació, presa de decisions, col·laboració entre els membres de la comunitat, etc.). L'interès per aquest tema neix de la voluntat d'analitzar en profunditat els models d'organització i els principals reptes que afronten. L'experiència viscuda en el centre de pràctiques m'ha permès constatar la diversitat i la complexitat de les realitats presents en els centres educatius, fet que motiva la necessitat d'investigar com s'hi articula l'organització en entorns de màxima complexitat i com s'hi exerceix el lideratge.

Per tant, la motivació per dur a terme aquest estudi s'explica per una inquietud interna per entendre millor com es construeix un bon funcionament d'un centre quan el seu context i les seves particularitats exigeixen donar respostes constants, sovint amb recursos limitats. Segons Rodríguez Revelo (2017), en centres complexos, el lideratge eficaç és aquell que combina autoritat organitzativa —que coordina i pren decisions ràpides— amb una dimensió més humanista i participativa que integri la comunitat, gestioni la diversitat i els conflictes, i orienti el centre cap a un projecte compartit on l'aprenentatge sigui la brúixola que guia l'acció del centre. Diversos models de lideratge apareixen recurrentment a la literatura; tanmateix, dos models concentren bona part de l'atenció en contextos de complexitat: el lideratge instruccional/pedagògic i el transformacional (Leithwood, 2005, p. 7). En aquest sentit, també s'ha considerat rellevant el lideratge distribuït per comprendre com es reparteixen les responsabilitats, ja que aquest tipus de lideratge permet anticipar i respondre millor a les demandes de l'entorn (Leithwood, 2005, pp. 17–18).

Així mateix, la literatura recent insisteix en la idea que el lideratge educatiu actual s'ha d'entendre en un context de complexitat creixent marcat per la incertesa, que requereix una direcció escolar amb una preparació específica, sensibilitat cultural i eines per impulsar la motivació i l'aprenentatge (Weinstein i Muñoz, 2019).

L'estudi vol contribuir, d'una banda, a la comprensió de l'estil de lideratge que predomina en contextos de màxima complexitat i, de l'altra, a generar orientacions pràctiques per a la comunitat educativa sobre estratègies que ajudin a sostenir una millora continuada. Seguidament, es donen a conèixer les dificultats i els reptes que afronta la direcció en el seu

dia a dia i de quina manera intenta resoldre'ls. Per fer-ho s'empraran eines de recollida d'informació qualitatives i quantitatives amb l'objectiu d'obtenir la perspectiva de tota la comunitat educativa: direcció, professorat, famílies i alumnat.

La tria dels centres de màxima complexitat com a focus d'estudi respon a diverses raons. En primer lloc, l'experiència en un centre de pràctiques —ubicat en un context socioeconòmic desafavorit i amb una alta diversitat cultural i lingüística— em va permetre observar com les demandes sobre l'equip directiu eren diferents de les d'un centre ordinari: la gestió de conflictes, l'atenció a les famílies en situació de vulnerabilitat i la coordinació amb serveis externs formaven part de la quotidianitat. Aquesta realitat em va generar la pregunta de recerca: *com s'exerceix el lideratge quan les condicions estructurals dificulten sistemàticament la tasca directiva?* En segon lloc, des d'una perspectiva acadèmica, la literatura evidencia que els centres de màxima complexitat constitueixen un laboratori privilegiat per estudiar el lideratge educatiu, ja que hi apareixen de manera amplificada les tensions i els reptes que, en menor mesura, es donen a qualsevol centre (Ainscow, 2012).

2.1. Problemàtica

Els centres de màxima complexitat operen en un context influït per diversos factors socials, culturals i econòmics que incrementen la pressió sobre l'organització escolar i, especialment, sobre la funció directiva. La diversitat lingüística i cultural, la vulnerabilitat social, la mobilitat de l'alumnat i les necessitats educatives múltiples fan que la gestió del dia a dia exigeixi respostes constants, sovint amb recursos limitats i amb una elevada demanda de coordinació interna i d'articulació amb l'entorn. En aquest context, el lideratge no es pot entendre únicament com una funció administrativa, sinó com la capacitat de construir condicions organitzatives i pedagògiques que sostinguin l'aprenentatge, el clima escolar i la cohesió comunitària (Síndic de Greuges de Catalunya, 2023; Weinstein & Muñoz, 2019).

En aquest marc, Leithwood (2005) apunta que els centres en contextos complexos requereixen lideratges capaços de combinar diversos enfocaments. D'una banda, un lideratge instruccional/pedagògic que asseguri el focus en l'aula, en el seguiment de l'aprenentatge i en la coherència curricular; de l'altra, un lideratge transformacional que reforci la motivació, el compromís i la cultura professional del claustre. Paral·lelament, el lideratge distribuït esdevé rellevant perquè permet repartir responsabilitats i activar capacitats internes per respondre a demandes múltiples sense concentrar tota la pressió sobre una sola figura directiva

(Leithwood, 2005). El problema de fons és que, tot i aquesta evidència teòrica, en molts centres complexos no queda clar quin estil predomina en la pràctica, amb quines dificultats concretes es troba la direcció, ni quines estratègies resulten més efectives per equilibrar coordinació, presa de decisions i participació comunitària.

Per tant, aquesta investigació s'orienta a comprendre com s'exerceix el lideratge en aquests centres tenint en compte el context, analitzant aquesta realitat des de la perspectiva de diferents agents de la comunitat (equip directiu, professorat, famílies i alumnat) per, posteriorment, identificar problemàtiques, estratègies i pràctiques organitzatives rellevants.

Això planteja als líders escolars un repte immediat: gestionar la diversitat cultural i, en conseqüència, una varietat més àmplia de maneres d'aprendre de l'alumnat (Leithwood et al., 1998, p. 27).

2.1.1. Pregunta d'investigació

A partir de la problemàtica exposada en l'apartat anterior, es proposa analitzar el tipus de lideratge exercit en centres de màxima complexitat i de quina manera la direcció gestiona els recursos existents alhora que atén les situacions que es produeixen de manera quotidiana. A més, es vol incidir en les dificultats i els reptes que afronta i en les estratègies que implementa.

La pregunta d'investigació principal és: Quin tipus de lideratge s'exerceix en centres de màxima complexitat i quin és millor en aquest marc?

Subpreguntes que se'n deriven:

- Quin model de lideratge o models predominen en el centre?
- Quines dificultats afronta la direcció en el dia a dia (gestió de recursos, diversitat cultural i lingüística, convivència, estabilitat dels equips, etc.)?
- Quines estratègies organitzatives s'utilitzen per garantir la coordinació i la coherència del centre (espais de coordinació, distribució de rols, rutines, protocols)?
- Com es connecten les decisions organitzatives amb la millora pedagògica, especialment en relació amb els aprenentatges i el clima escolar?

3. OBJECTIUS

Els objectius proposats per assolir en aquest treball són els següents:

Objectiu general → Analitzar l'estil de lideratge de l'equip directiu d'un centre de màxima complexitat i la seva relació amb la dinàmica organitzativa i el clima escolar.

Objectius específics:

- O1. Identificar l'estil de lideratge predominant en centres de màxima complexitat a partir de la percepció de la pròpia direcció i del claustre
- O2. Examinar les principals dificultats i reptes que es troba l'equip directiu en un centre de màxima complexitat i descriure les estratègies de direcció i gestió que utilitza per afrontar-los.
- O3. Explorar la relació entre l'estil exercit i aspectes com la convivència, el clima escolar, la implicació docent i la participació de la comunitat educativa.
- O4: Oferir elements per a la millora de la gestió del lideratge, l'organització i el benestar docent identificant bones pràctiques i estratègies que contribueixin a un clima escolar positiu.

4. MARC TEÒRIC

En aquest marc teòric es definirà el concepte de lideratge escolar i es diferenciarà de la direcció. Després, es presentaran els models de lideratge més rellevants per a l'estudi —instruccional/pedagògic, transformacional i distribuït— i la seva relació amb l'organització i el clima escolar. També s'explicarà què és un centre de màxima complexitat a Catalunya, amb especial atenció a la vulnerabilitat i als indicadors de context. Finalment, s'exposarà de manera sintètica com el sistema educatiu català atén aquests centres i quines implicacions té per a l'organització escolar i el lideratge de la direcció.

El lideratge en centres de màxima complexitat implica gestionar i optimitzar recursos humans, materials i estructurals en un context marcat per una elevada diversitat de necessitats educatives i socials. Això obliga l'equip directiu a prendre decisions sobre la distribució dels recursos disponibles, l'organització del centre, la coordinació interna i l'articulació del treball conjunt amb els diferents agents de la comunitat educativa i de l'entorn. En aquest sentit, tal com assenyala Bolívar (2010), la direcció escolar no s'ha de limitar a una funció merament

administrativa, sinó que ha d'orientar l'organització cap a la millora pedagògica i l'aprenentatge. Igualment, Leithwood i Riehl (2005) remarquen que el lideratge escolar implica mobilitzar persones i recursos amb la finalitat d'assolir objectius compartits, afavorir un clima escolar positiu i millorar l'equitat educativa.

Cal destacar, com menciona Bolívar (2012), que no hi ha centre escolar que funcioni de manera adequada sense tenir darrere un equip directiu que animi, recolzi i potenciï les accions individuals.

Tant Bolívar (2010, 2012) com Leithwood (2009) coincideixen a entendre que el lideratge escolar va més enllà de la gestió administrativa i que la seva funció principal és orientar el centre cap a la millora educativa. Tot i aquesta coincidència, Bolívar posa més èmfasi en la dimensió pedagògica de la direcció, mentre que Leithwood desenvolupa especialment la capacitat del líder per mobilitzar persones i construir objectius compartits. Així, el lideratge escolar es configura com una pràctica que combina organització, influència i orientació pedagògica.

4.1. Lideratge escolar i organització educativa

El lideratge escolar és el segon factor interescolar que té més incidència per aconseguir una millora en la qualitat educativa (Weinstein & Muñoz, 2019). Liderar implica dos enfocaments: d'una banda, orientar l'ensenyament i, per tant, gestionar recursos i distribuir-los de la millor manera per facilitar la inclusió i la col·laboració. De l'altra, la direcció ha de guiar el treball pedagògic, és a dir, dur a terme una organització educativa que permeti analitzar la distribució de responsabilitats, gestionar els suports acadèmics, estructurar els espais i establir les normes de funcionament del centre. A més, construeix relacions sòlides amb la comunitat educativa per millorar l'ensenyament-aprenentatge (Bryk, 2010).

En conjunt, els autors revisats coincideixen que el lideratge escolar té una incidència rellevant sobre la millora educativa, especialment perquè influeix en el clima escolar, l'organització i la coordinació pedagògica. Tot i això, cadascun posa l'accent en dimensions diferents: mentre Bryk (2010) destaca la construcció de relacions sòlides amb la comunitat educativa, Weinstein i Muñoz (2019) subratllen la seva incidència sobre la qualitat educativa. Aquesta

investigació parteix d'una mirada integradora que entén el lideratge com una pràctica organitzativa, pedagògica i relacional alhora.

En aquest apartat es delimita el concepte de lideratge escolar i les seves funcions, i s'estableix la distinció entre direcció i lideratge. A continuació, es descriuen els principals models de lideratge escolar i s'aprofundeix en tres enfocaments especialment presents en centres de màxima complexitat.

4.1.1. Què és el lideratge escolar?

La literatura coincideix que el lideratge té efectes de manera indirecta en l'aprenentatge perquè hi impacta a través de millores en el context escolar. Però, què és el lideratge escolar?

El lideratge escolar es pot entendre com el procés de mobilitzar i influir en altres persones —en relació amb les seves creences, valors i accions— amb la finalitat d'assolir fites compartides de l'escola (Leithwood, 2009, p. 21). Des d'aquesta mirada, ser líder és una funció que va més enllà del càrrec formal o la part burocràtica.

En aquesta línia, Leithwood (1994), citat per Leithwood (2009), descriu les responsabilitats que comporta el lideratge en la pràctica. En primer lloc, un líder ha d'establir rumb, és a dir, ajudar la comunitat educativa a desenvolupar una comprensió compartida dels objectius del centre. Això implica acompanyar-los en la identificació d'oportunitats i impulsar una visió de creixement personal i professional. Aquest procés també implica fomentar el desenvolupament de metes col·lectives, desafiantes i assolibles, amb l'objectiu de motivar les persones i tenir impacte per a elles, i alhora sostenir expectatives altes de rendiment en tot el personal docent (Leithwood, 2009, pp. 27–28). Aquesta idea es resumeix quan afirmen que: "Els líders influeixen sobre com la resta veu el món i com decideixen actuar" (Leithwood, 2009, p. 27).

En segon lloc, ha de promoure el desenvolupament de les persones, generant preguntes al seu equip que despertin la curiositat i els facin repensar i analitzar aspectes relacionats amb la seva pràctica. Per fer-ho, ofereix espais de conversa i recursos d'informació amb la finalitat de donar-los suport i acompanyament, i també a través del respecte pels sentiments i les necessitats dels membres de la comunitat educativa (Leithwood, 2009, pp. 29–30).

En tercer lloc, ha de redissenyar l'organització: influir en la cultura organitzativa del centre promovent pràctiques per desenvolupar normes, creences i valors compartits, donant valor al benestar i la confiança de tot l'equip educatiu. En cas que sigui necessari, també introdueix canvis en aquells elements que puguin dificultar o facilitar el rendiment personal o l'assoliment d'objectius, oferint a la comunitat educativa l'oportunitat de participar en la presa de decisions en aspectes que afecten el conjunt de la comunitat (Leithwood, 2009, pp. 30–31).

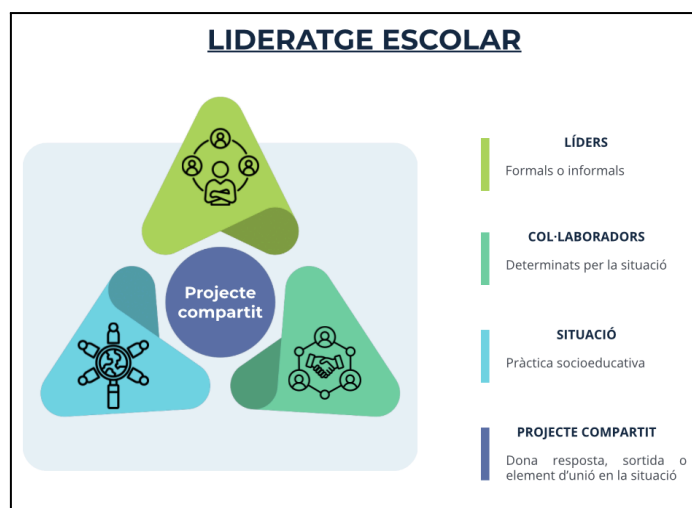
Des d'una altra perspectiva, Leithwood, Harris i Hopkins (2008, citats a Jara, Sánchez & Cox, 2019, p. 353) assenyalen que el lideratge educatiu inclou les tasques següents:

- Crear una visió i establir objectius.
- Distribuir els recursos de manera estratègica.
- Garantir un ensenyament de qualitat pel seu alumnat.
- Asegurar un ambient ordenat i segur en el que tot els membres de la comunitat educativa estiguin còmodes per propiciar l'aprenentatge.

Tenint en compte aquest conjunt de responsabilitats, Bolívar (2010) assenyala que el lideratge educatiu s'ha d'entendre lligat a la millora escolar i al centre com a organització. En coherència amb això, cal repensar la mirada del lideratge instructiu amb la necessitat d'articular una visió compartida i redissenyar rols i estructures per orientar l'acció col·lectiva cap a la millora. Reforçant aquesta idea, Maureira Cabrera (2018) planteja el lideratge com una pràctica col·lectiva que es construeix a partir de la interacció triangular entre tres components: els líders, la situació i les persones que col·laboren en un moment determinat; això permet entendre el lideratge com una dinàmica organitzativa basada en el compromís col·lectiu, i no com una funció estrictament individual (Maureira Cabrera, 2018, p. 10).

Figura 1.

Esquema dels components del lideratge escolar



Font. Elaboració pròpia adaptada de (Spillane, 2006, p. 3), citat a Maureira Cabrera (2018, p. 10).

Tal com es mostra a la figura, la "pràctica de lideratge" no depèn únicament de qui ocupa el càrrec formal, sinó que es configura en la interacció entre líders (formals i informals), situació i col·laboradors en un moment i context determinats (Maureira Cabrera, 2018, p. 10). En aquesta mateixa línia, Rojas i Gaspar (2006) subratllen que liderar implica conduir una comunitat cap a la construcció d'un futur desitjable, i que això requereix una dimensió humana i comunicativa: preservar l'essència personal i desplegar qualitats com l'empatia, la passió, la seguretat i la identitat. A més, destaquen el paper central de la bona comunicació, perquè el líder és qui proposa, dóna sentit, valora i dialoga, transmetent als col·laboradors energia, esperança, visió de futur i expectatives compartides. Finalment, destaquen la idea que un líder ha de saber pensar i actuar d'acord amb la situació i el context en què es desenvolupa (Rojas & Gaspar, 2006, p. 23).

Finalment, Adab (2018), citat per Miranda i Valdivieso (2021), es refereix al lideratge educatiu com a institucional, fent de connexió entre les exigències socials i les necessitats que tenen els docents i l'alumnat, impulsant-los en la seva formació personal i acadèmica. A més, estableix objectius institucionals i revisa que aquests s'assoleixin, afavorint un clima de desenvolupament humà. En aquest sentit, es pot definir el lideratge efectiu com aquell que exerceix una influència positiva sobre els membres que participen en la comunitat educativa, creant una coherència organitzativa a través de grups unificats i empoderats que assumeixin responsabilitats envers la millora dels resultats de tots els estudiants (Meyers & Hambrick Hitt, 2019).

4.1.2. Direcció o lideratge: conceptes complementaris

Per comprendre amb més profunditat el concepte de lideratge, convé distingir-lo de la direcció, que a priori poden semblar sinònims, però que en realitat són dos rols que es complementen dins la funció directiva.

Pel que fa al primer concepte, la direcció s'associa al poder vinculat al càrrec, mentre que el segon concepte, el lideratge, té relació amb l'autoritat que s'aconsegueix a partir de la capacitat d'influir i dinamitzar les persones de la comunitat educativa (Rodríguez Revelo, 2017, p. 7). Per tant, és possible ocupar un càrrec directiu i, tanmateix, no exercir un lideratge reconegut; alhora, un docent o un tutor sense responsabilitat formal pot arribar a exercir una funció de lideratge (Lorenzo Delgado, 2005).

Des d'una mirada organitzativa, Owens (1983), citat per Rodríguez Revelo (2017), aprofundeix en la complementarietat entre direcció i lideratge des de dues dimensions: la dimensió estructural, que fa referència a l'organització del treball —és a dir, definir funcions, distribuir tasques i guiar en el camí a seguir—, i la dimensió de consideració, vinculada a la construcció de relacions de confiança i respecte, oferint possibilitats de participació en decisions compartides. Aquesta doble dimensió manifesta la idea que la funció directiva no pot limitar-se únicament a l'organització i el control, perquè sense la influència i la capacitat de generar vincles —motivant, sensibilitzant i integrant tots els membres— serà difícil mantenir la seva implicació i promoure processos de millora cap a objectius compartits. En conseqüència, ambdós rols s'haurien de complementar, combinant autoritat i reconeixement social, especialment en contextos escolars diversos i de complexitat social (Rodríguez Revelo, 2017, pp. 7–8).

En aquesta línia, Rodríguez Revelo (2017) recull una formulació sobre el rol del líder en la gestió de la convivència:

“El líder és aquí per a baixar la flama del conflicte, sense necessitat d’apagar-la, per a mediar i no solucionar tot, per a guiar i no manar, per a incloure i no excloure, ja que té com a premissa la participació” (González & Prats, 2013, citat a Rodríguez Revelo, 2017, p. 8).

Des d'una perspectiva similar, Lorenzo Delgado (2005) exposa que cada vegada es parla més de lideratge i menys de la figura del líder perquè es passa d'una visió individualista a una

funció compartida. Per tant, s'entén el lideratge com un procés col·lectiu que necessita la funció de control sobre els membres, la construcció d'una missió conjunta i la cura de la satisfacció de les persones que hi participen.

En síntesi, la distinció entre direcció i lideratge no pretén oposar els dos conceptes, sinó mostrar com es necessiten mútuament: la direcció aporta estructura, coordinació i responsabilitat formal, mentre que el lideratge aporta influència, dinamització i construcció de sentit compartit. Entendre'ls com a conceptes complementaris permet analitzar amb més precisió com es construeixen processos de participació, convivència i orientació a l'aprenentatge dins dels centres, especialment en contextos de major complexitat (Lorenzo Delgado, 2005; Rodríguez Revelo, 2017).

En síntesi, la literatura revisada permet entendre el lideratge escolar com una pràctica contextual i col·lectiva que influeix indirectament en l'aprenentatge a través de la millora de les condicions organitzatives i pedagògiques del centre. Aquesta perspectiva és especialment rellevant en contextos de màxima complexitat, on la coordinació, la cohesió i la construcció d'una visió compartida esdevenen elements clau per sostenir els processos de millora educativa.

4.2. Estils de lideratge escolar

Sabem que la literatura identifica diversos tipus de lideratge escolar, entenent l'estil de lideratge com el patró de conducta que adopta un líder amb l'objectiu de guiar els col·laboradors cap a l'assoliment de metes comunes de l'organització (López & Beltrán, 2020).

Jara, Sánchez i Cox (2019), a partir d'un estudi propi, afirmen que el líder educatiu és un actor clau en la creació d'un clima cohesionat i en el desenvolupament del sentit de pertinença per part del claustre i dels estudiants envers la comunitat educativa. Entre els tipus de lideratge que es troben, Duarte Ramírez (2021) destaca quatre enfocaments:

Taula 1.

Estils de lideratge

ESTILS DE LIDERATGE	DEFINICIÓ
Lideratge situacional	Adapta l'estil a les necessitats del context i al nivell d'autonomia de l'equip.
Lideratge transformacional	Posa el focus en impulsar el canvi a través d'una visió compartida, la motivació i el desenvolupament professional.
Lideratge distribuït	La pràctica de liderar es fa de manera col·lectiva i compartida entre els membres col·laboradors.
Lideratge resilient	Està relacionat amb la capacitat de sostenir el funcionament i la millora malgrat les dificultats i la incertesa.

Nota. Font d'elaboració pròpia (2026).

Altres autors, com Montañez Huancaya De Salinas et al. (2022), amplien aquesta classificació i incorporen estils com els que es poden observar en la següent taula. A més, assenyalen que aquests poden aparèixer de manera combinada en la pràctica directiva real.

Taula 2.

Altres estils de lideratge

ESTILS DE LIDERATGE	DEFINICIÓ
Lideratge laissez-faire (passiu)	Caracteritzat per una baixa intervenció del líder, deixant molta autonomia als membres de la comunitat.
Lideratge carismàtic	Es defineix per l'influència personal i la capacitat de influenciar i inspirar.
Lideratge transaccional	Es centra en l'intercanvi de recompenses i el compliment de normes.
Lideratge orgànic	En aquest cas el lideratge emergeix de manera col·lectiva i flexible.

Nota. Font d'elaboració pròpia (2026)

En la mateixa línia, De La Torre et al. (2018) afegeixen dos models rellevants:

Taula 3.

Més estils de lideratge

ESTILS DE LIDERATGE	DEFINICIÓ
Lideratge autocràtic	En aquest cas el líder és qui pren les decisions sense considerar altres opinions perquè concentra el poder absolut i els col·laboradors obedeixen.
Lideratge servicial	S'orienta l'acció directiva des de la influència moral i posant èmfasi en les necessitats dels col·laboradors.

Nota. Font d'elaboració pròpia (2026)

Els diferents models exposats no s'han d'entendre com a categories tancades o excloents. Diversos autors coincideixen que, en la pràctica educativa real, els equips directius combinen estratègies de diferents estils segons les necessitats del context.

A més, Rodríguez Pico (2024) esmenta el **lideratge pedagògic**, el qual guia el procés educatiu, crea un entorn d'aprenentatge positiu i impulsa el desenvolupament integral de l'alumnat.

Finalment, podem dir, tal com exposa Katsikas (2025) que cap estil de lideratge per si sol funciona i és suficient per respondre als reptes socials i educatius del context canviant actual. En conseqüència, en comptes de centrar-se en un únic model es podria fer ús d'un enfocament sintètic que integri elements dels diferents lideratges adaptant-se a les demandes del context educatiu actual.

4.2.1. Tipus de lideratge exercit en centres amb contextos de complexitat

Si traslладem aquesta evidència a escoles amb contextos complexos, Smith i Bell (2014) assenyalen la rellevància del lideratge transformacional en escoles amb condicions desafiantes; tanmateix, mostren que, en aquests contextos, els equips directius sovint combinen pràctiques transaccionals (per estabilitzar i assegurar el funcionament) amb pràctiques transformacionals (per impulsar canvis més sostinguts) (Smith & Bell, 2014, citat a Gurr, 2019, pp. 28-29).

En aquesta mateixa línia, Gurr (2019) apunta que la combinació d'aquests dos models de lideratge respon al que anomena "lideratge per etapes" de manera que en moments més difícils el líder pot fer servir un lideratge més directiu per poder estabilitzar la situació i que

quan aquesta ja sigui estable evolucionaria cap a un estil més col·laboratiu/compartit amb l'objectiu de desenvolupar una visió compartida fent servir idees de lideratge transaccional, transformacional i instruccional. De la mateixa manera, Moreno-Casado et al. (2021) destaquen que el lideratge transformacional no s'ha de percebre com a substitut del transaccional, perquè és fonamental aquest últim per millorar l'efectivitat del lideratge que s'exerceix i, a més, actua com a punt de partida del lideratge transformacional.

Des d'una altra perspectiva, Gurr (2019) adverteix que el lideratge transformacional, per si sol, no és suficient perquè li manca l'enfocament educatiu i, en centres complexos, és necessari combinar el lideratge transformacional amb el pedagògic per aconseguir un caire educatiu orientat a la millora (Gurr, 2019, p. 29).

En aquest sentit, Gurr (2019) i Moreno-Casado et al. (2021) coincideixen que el lideratge en contextos complexos no es pot explicar des d'un únic model pur. Ambdós autors defensen la necessitat de combinar pràctiques orientades tant a l'estabilitat organitzativa com a la transformació pedagògica i relacional del centre. Això reforça la idea que el lideratge escolar en aquests contextos és necessàriament híbrid i adaptable.

Arribant a aquest punt, a continuació es definiran els tres tipus de lideratge que la literatura, fins al moment, indica que s'empren amb més freqüència en contextos educatius complexos, perquè el següent estudi se centra a analitzar el tipus de lideratge predomina en escoles de màxima complexitat.

Lideratge pedagògic

El primer terme, el lideratge pedagògic, es defineix com un conjunt de pràctiques orientades al desenvolupament i la millora de l'organització, del professorat i de l'aprenentatge de l'alumnat (Bolívar, 2015). Aquestes accions es van actualitzant a mesura que ho fan les condicions i els objectius del centre, per tal de respondre a les necessitats educatives i a la millora de l'educació. En aquest mateix sentit, Rodríguez Pico (2024) assenyala que qualsevol persona que guia, dona suport, dirigeix o motiva cap a l'assoliment de l'aprenentatge, contribuint al creixement personal i professional, està exercint aquest tipus de lideratge.

D'altra banda, Barba Miranda i Delgado Valdivieso (2021) exposen que el lideratge pedagògic també ha d'incloure l'avaluació dels processos que s'han dut a terme per, posteriorment, analitzar els resultats obtinguts i prendre decisions orientades a la cerca de la millora. Això implica afrontar els desafiaments i agafar-los com a oportunitats d'aprenentatge, mantenint el focus en el benestar de l'alumnat i garantint la igualtat d'oportunitats i la inclusió.

Per tant, un bon líder pedagògic ha d'orientar la seva acció directiva —amb una visió de futur— a motivar el professorat i l'alumnat, fomentar la comunicació i promoure l'assumpció de responsabilitats, tot estimulant-ne la capacitació (Rodríguez Pico, 2024, p. 561).

Lideratge distribuït

El segon terme, lideratge distribuït, és un enfocament amb una pràctica col·lectiva que emergeix a partir de la interacció entre diversos membres del centre. En aquest sentit, el lideratge no és una acció que exerceix únicament una persona sobre la resta, sinó que es configura com un treball conjunt on les responsabilitats i la presa de decisions són compartides. A més, en contextos de complexitat més alta, aquest tipus de lideratge és una estratègia clau per poder enfocar l'acció cap a la millora educativa (Harris, 2004).

Investigacions recents reforcen aquesta idea. Per exemple, Garcia Torres (2019) mostra que aquest tipus de lideratge s'associa positivament en situacions més desfavorides perquè contribueixen a generar entorns més estables, cohesionats i orientats a la millora educativa, afavorint el sentiment de pertinença i la implicació de la comunitat educativa.

Cal matisar que tal com assenyalen Maureira, Moforte i González (2014) distribuir lideratge no és delegar tasques: implica acció col·lectiva coordinada orientada a la millora, no només un repartiment administratiu de funcions. És a dir, el que exerceix un lideratge distribuït és un líder de líders.

Lideratge transformacional

El tercer terme, tal com s'ha mencionat anteriorment, manté una relació estreta amb el lideratge transaccional; no obstant això, abans d'establir aquesta relació començarem delimitant què s'entén per lideratge transformacional.

D'una banda, el concepte de lideratge transformacional va ser utilitzat per Burns l'any 1978 per primera vegada en un estudi sobre el lideratge polític. En l'àmbit educatiu, Velasco, Ospina i Salazar (2011) exposen en el seu article que el rol principal d'aquest estil és promoure el canvi, oferint als col·laboradors una manera diferent d'entendre la pròpia tasca i motivant-los a implicar-s'hi amb sentit de pertinença i contribuint al seu creixement personal. En altres paraules, aquest estil de lideratge pretén transformar valors, creences i actituds dels col·laboradors de l'organització, orientant-los cap a una visió compartida.

Tenint en compte això, una de les característiques centrals del líder transformacional és el carisma, convertint-se en una font d'inspiració i referència per a la resta. A més del carisma, podem trobar els següents components bàsics d'aquest estil:

- Influència idealitzada: actua com a model.
- Estimulació intel·lectual: promou l'autonomia i el desenvolupament de nous coneixements.
- Consideració individual: comunica un diagnòstic individual on identifica les necessitats i les capacitats de cadascun dels membres per afavorir el desenvolupament personal.
- Motivació inspiracional: planteja desafiaments que despertin l'esperit d'equip, l'entusiasme i l'optimisme. Al mateix temps comunica les expectatives que té sobre la resta, però motivant-los i inspirant-los a aconseguir una fita compartida.

Per tant, aquest tipus de lideratge dirigeix les seves accions a transformar les actuals aspiracions, ideals, motivacions i valors de la resta redirigint-les a objectius a llarg termini i estimulants el seu talent i la seva motivació, centrant-se en el compromís i les capacitats dels membres de l'organització educativa.

Lideratge transaccional

D'altra banda, el lideratge transaccional es defineix com un estil que es basa en un intercanvi entre el líder i els altres membres de l'organització. En aquest cas, el líder té com a objectiu garantir el compliment de les tasques tenint en compte les fites marcades, normes i resultats que s'han establert en un inici (Lefteri & Menon, 2025).

Pel que fa als components que caracteritzen aquest tipus de lideratge, Lefteri i Menon (2025) esmenten els següents:

- Lideratge per recompensa contingent: el líder ofereix recompenses als seus seguidors a canvi del compliment de les seves funcions i tasques.
- Direcció per excepció (activa): el líder controla i determina si es compleixen els requisits de l'organització i corregeix si troba errors.
- Direcció per excepció (passiva): el líder només intervé quan el problema ja ha aparegut o l'error ja s'ha produït, no hi ha una detecció o prevenció prèvia.

Comparativa entre lideratge transformacional i transaccional

En el següent apartat, després de fer una distinció clara entre el que s'entén per lideratge transformacional i transaccional es durà a terme una anàlisi comparativa entre ambdós estils per observar les diferències en detall:

Taula 4.

Comparació entre el lideratge transformacional i el lideratge transaccional

	Transformacional	Transaccional
Rol del líder	El líder aconsegueix convertir els membres de l'organització també en líders a través de l'establiment d'un objectiu comú que s'ha d'assolir amb esforç personal.	El líder estableix una relació d'intercanvi a través de recompenses si s'assoleixen els objectius pactats en un inici.
Enfocament	Hi ha una inquietud per les necessitats psicològiques dels membres i parteix de la necessitat de creixement i desenvolupament individual.	No hi ha un interès per la part personal ni les necessitats psicològiques dels membres perquè el líder només s'encarrega de supervisar les tasques realitzades en relació amb els objectius establerts.
Inspiració	El líder inspira per cercar el bé del grup i orientar cap a un canvi. A més, els motiva perquè vagin més enllà de les tasques encomanades.	En aquest cas, el líder no genera inspiració perquè el líder considera que els col·laboradors només compliran la seva tasca si es genera alguna recompensa.
Relació amb els membres	El líder genera un clima basat en l'escolta activa dels membres en relació amb les seves opinions i inquietuds. A més, el líder deixa clar el rol de cadascun dels membres i les	Hi ha una relació basada en l'acord mutu que s'ha establert que està estretament vinculat amb els objectius i les

	responsabilitats que ha d'assolir per aconseguir allò que s'han proposat.	expectatives de recompensa.
--	---	-----------------------------

Nota. Font d'elaboració pròpia a partir de la informació de l'article Velasco, Ospina, & Salazar, 2011, p. 95.

4.3. Pràctiques de lideratge sobre la millora educativa en centres amb condicions complexes

Tenint en compte les condicions complexes de centres de màxima complexitat cal disposar d'un lideratge sòlid, caracteritzat per una visió i uns objectius clars i compartits. En aquest sentit, cal tenir un alt grau d'estabilitat del lideratge al llarg del temps perquè aquest es pugui consolidar i construir una visió conjunta i compartida entre els membres de la comunitat. A més, el líder ha de tenir ganes de gestionar el centre, construir i divulgar el lideratge en tota l'escola (Gurr, 2019, p. 36).

4.4. Centres de màxima complexitat a Catalunya

En aquest apartat, un cop revisats els models de lideratge més habituals en centres complexos, s'analitza la realitat de Catalunya, que és el context en què es desenvolupa la present investigació, amb l'objectiu de delimitar el marc normatiu de referència. En primer lloc, es defineixen els conceptes de vulnerabilitat i complexitat educativa. A continuació, es presenten els principals indicadors i criteris de classificació que s'utilitzen a Catalunya per identificar un centre de màxima complexitat. Finalment, s'aborden els reptes més freqüents als quals s'enfronten aquestes organitzacions escolars.

En el context català, el concepte d'alta complexitat es fa servir per identificar els centres que tenen una composició social desfavorida comparativament amb altres centres a causa d'un gran gruix d'alumnat amb recursos socioeconòmics baixos, amb progenitors d'origen estranger, ètnia gitana, etc. (Fontdevila, 2022).

En centres de màxima complexitat, la millora educativa no depèn només del “model” de lideratge, sinó de la capacitat de convertir-lo en pràctiques concretes, coherents i sostingudes que orientin el centre cap a l'aprenentatge. En contextos de vulnerabilitat i alta pressió quotidiana, això exigeix un lideratge fort en el rumb (visió i objectius clars) i estable en el

temps, per consolidar una visió compartida i construir capacitat interna. En aquesta línia, es destaca la necessitat que el líder tingui ganes de gestionar i construir. (Gurr, 2019).

Així, la literatura revisada permet observar que el lideratge en centres de màxima complexitat no pot limitar-se a funcions administratives o burocràtiques. Les necessitats socials, emocionals i educatives presents en aquests contextos exigeixen formes de lideratge que puguin generar cohesió, estabilitat i orientació pedagògica, alhora que articulen respostes flexibles davant les dificultats del context.

4.4.1. Visió compartida, priorització i coherència pedagògica

En condicions complexes, la direcció ha d'evitar la dispersió i traduir la visió en pocs focus operatius (per exemple, assistència, llengua, competències bàsiques, convivència, etc.), perquè la coherència del projecte educatiu depèn que les decisions organitzatives i pedagògiques estiguin orientades en el mateix rumb. Aquesta orientació requereix estabilitat i continuïtat per consolidar acords i rutines, i per convertir la visió en cultura de centre (Gurr, 2019).

4.4.2. Estabilitat del lideratge i sostenibilitat del canvi

En contextos complexos és especialment rellevant l'estabilitat del lideratge, perquè permet sostenir les línies d'acció i construir una visió conjunta i compartida entre els membres de la comunitat educativa generant coherència docent (Gurr, 2019).

Els centres de màxima complexitat tenen més dificultats per atraure i retenir professorat. És a dir, en aquests centres, la rotació del claustre és un problema recurrent, la qual cosa trenca la cohesió del claustre, la qual cosa dificulta la cohesió interna i la consolidació de projectes de centre. (Fontdevila, 2022).

Una altra problemàtica que assenyala Fontdevila (2022) és l'estratificació docent: la concentració elevada de professorat amb menys experiència (i sovint amb més inestabilitat) als centres, la qual cosa incrementa les desigualtats educatives.

Aquests centres escolaritzen una elevada diversitat d'alumnat i de famílies, sovint amb necessitats educatives i socials heterogènies. Aquesta concentració incrementa la complexitat de la gestió quotidiana i de la resposta educativa (Síndic de Greuges de Catalunya, 2023).

4.5. Concepte de vulnerabilitat i complexitat educativa

En aquest treball, vulnerabilitat no s'entén com una etiqueta fixa associada a “grups vulnerables”, sinó com una condició relacional i contextual que depèn de les circumstàncies i dels factors que exposen una persona o col·lectiu a patir pèrdues o desavantatges. En aquesta línia, una definició és la que la descriu com: “Les característiques d'una persona o grup i la seva situació que influeixen en la seva capacitat d'anticipar, afrontar, resistir i recuperar-se de l'impacte d'una amenaça” (Wisner et al., 2004, p. 11).

Aquesta mirada separa clarament l'amenaça (factor extern o risc) de la vulnerabilitat (component social) i posa l'accent en com les condicions socials prèvies i les capacitats d'afrontament modulen l'impacte del risc (Ruiz Rivera, 2012, pp. 64–66).

D'altra banda, cal evitar una comprensió limitada de la vulnerabilitat que invisibilitzi les capacitats de les persones i comunitats. Fins i tot en situacions difícils, existeixen recursos, coneixements i formes d'organització que poden contribuir a reduir-la si són reconeguts i reforçats. En aquesta línia, Ruiz Rivera (2012) assenyala que la vulnerabilitat no és una condició universal ni fixa: un mateix grup pot ser vulnerable en un context i no ser-ho en un altre, ja que allò que determina la situació de risc o desavantatge són les causes concretes que la generen. A més, es tracta d'un concepte dinàmic, que pot disminuir o augmentar en funció de decisions, polítiques i condicions socials; per tant, requereix una revisió i una anàlisi continuades (Ruiz Rivera, 2012, pp. 63–66).

La complexitat educativa es pot definir com la situació en què un centre escolar ha de donar resposta a una interacció acumulada de factors de context (socials, econòmics, culturals i comunitaris) que incrementen la probabilitat de dificultats en l'aprenentatge, la convivència i la participació, i que tensionen la capacitat organitzativa del centre. En altres paraules, la complexitat apareix quan el centre opera en un entorn on les “amenaces” (per exemple, pobresa, segregació residencial, mobilitat elevada, barreres lingüístiques, precarietat, discontinuïtats educatives o vulneracions de drets) impacten sobre l'experiència escolar, i aquest impacte és més o menys intens segons els recursos i les capacitats disponibles per anticipar-los i contrarestar-los (Ruiz Rivera, 2012).

4.6 Indicadors i criteris de classificació (marc oficial)

En aquest apartat es presenten els indicadors i criteris oficials que es fan servir a Catalunya per classificar els centres educatius segons el grau de complexitat socioeducativa, per així, orientar l'assignació de recursos i el desplegament de mesures de suport.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), que és l'organisme de consulta i d'assessorament del Departament d'Educació, va treballar durant diversos anys el desenvolupament d'una classificació de centres a partir de la seva complexitat del context, socioeconòmica per concretar una assignació més ajustada dels recursos. Per què sorgeix aquesta necessitat?

Aquesta necessitat per desenvolupar d'actuacions de polítiques compensatòries sorgeix a partir de la voluntat de garantir l'acompliment dels dos principis recollits a la Llei 12/2009 (LEC) d'educació, del 10 de juliol que són els següents: d'una banda, el principi d'equitat, que té relació amb oferir i garantir la igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius (art. 2.1.c); i, d'altra banda, el principi de cohesió social i educació inclusiva, orientat a superar condicionants tant en l'àmbit personal, social, econòmic i cultural. (Generalitat de Catalunya, 2009).

En aquesta línia, el CSASE va impulsar el desenvolupament d'un sistema de classificació basat en la complexitat del context per concretar una assignació més ajustada dels recursos i orientar actuacions compensatòries (Arribas Payà et al., 2020).

En aquest marc, Catalunya ha classificat tenint en compte un seguit de criteris per establir la complexitat dels centres que s'han basat principalment en indicadors de composició social de l'alumnat i les famílies. En concret, el CSASE recull com a criteris de referència: (a) el nivell d'estudis dels progenitors o tutors legals, (b) el tipus d'ocupació dels progenitors o tutors legals, (c) el percentatge d'alumnes de fora de l'Estat espanyol matriculat al centre i (d) el percentatge d'alumnes procedent de països en vies de desenvolupament (Arribas Payà et al., 2020, p. 5). I també trobem com a indicador la presència d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). A partir d'aquests indicadors els centres educatius catalans es classifiquen en 5 nivells: baixa complexitat, mitjana-baixa complexitat, mitjana-alta complexitat, alta complexitat i màxima complexitat (Ferrer-Esteban et al., 2025).

Posteriorment, aquest enfocament s'ha actualitzat i sistematitzat amb una nova classificació de complexitat (2021), que manté aquests eixos de context, però els integra en un model més estructurat per disposar d'un sistema estable per identificar la complexitat dels centres. En aquest document es manté el nucli socioeconòmic (estudis, ocupació i origen), però s'incorporen indicadors addicionals que ajusten el càlcul de la complexitat, com el percentatge d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i el percentatge de nova incorporació (Querol Puig, 2021).

A més, cal destacar que la complexitat a la qual s'enfronten els centres educatius es pot analitzar des de dimensions diferents. En primer lloc, pot haver-hi complexitat administrativa, que va referència a les característiques administratives del centre, és a dir, el nombre de línies que té, número d'alumnat amb NESE o l'entorn geogràfic; en segon lloc, es troba la complexitat socioeconòmica que té a veure amb el nombre d'alumnes que provenen de famílies vulnerables (infants que tenen una situació econòmica més desfavorida) (CSASE, 2020, p.8).

Finalment, Catalunya no és un cas aïllat en l'ús d'indicadors per identificar centres que requereixen més suport. El CSASE mostra que, en països de l'OCDE, les administracions adopten estratègies diverses per abordar desigualtats educatives: classificació per inputs (indicadors de context), per outputs (resultats) o per territori (Arribas Payà et al., 2020, pp. 9–11). En aquest sentit, també s'ha destacat la importància que aquests processos siguin transparents i participats, especialment perquè els canvis en l'índex de complexitat tenen impacte directe sobre els recursos compensatoris que reben els centres (Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2022).

4.6.1. Categories de complexitat de les escoles a Catalunya

En el cas de les escoles, les categories de “complexitat estàndard”, “alta complexitat” i “màxima complexitat (CMC)” no s'assignen de manera interna com a centre, sinó que es fa a partir de la Classificació de complexitat 2021, on es calcula una puntuació de context amb indicadors socioeducatius i agrupa els centres en intervals segons el nivell de complexitat de menys a més (Departament d'Educació, 2024). En concret, la proposta de classificació descriu la definició d'un índex de complexitat a partir d'una anàlisi de components principals (instrucció, ocupació i immigració), amb selecció d'indicadors i ponderacions per quantificar l'índex (Querol Puig, 2021, p.21). A partir d'aquesta classificació el Departament d'Educació

fa dotacions i organitza la plantilla segons la tipologia de centre assignada. Amb la nova revisió metodològica impulsada per al curs 2021-2022 es va observar que hi havia 47 centres de màxima complexitat i 21 de complexitat alta al Barcelonès (Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2022).

4.7. Resposta del sistema educatiu català

La resposta del sistema educatiu català davant de la vulnerabilitat i la complexitat socioeducativa és oferir una educació equitativa, inclusiva i de qualitat, assumint que el context condiciona les oportunitats educatives dels infants i, per això, calen polítiques compensatòries que disminueixin les desigualtats existents. En aquesta línia, la Llei 12/2009, d'educació estableix com a principis l'equitat i la cohesió social oferint una igualtat d'oportunitats a tots els col·lectius (Generalitat de Catalunya, 2009).

Dins d'aquest marc, la Generalitat de Catalunya ha dut a terme un desplegament del sistema educatiu inclusiu que defineix l'atenció a l'alumnat com un conjunt de mesures i suports graduats tenint en compte les necessitats de cadascun. El Decret 105/2017 concreta que aquestes mesures s'organitzen en universals, addicionals i intensives per poder assegurar l'atenció, participació i progrés de l'alumnat. Aquesta classificació de les mesures es realitza per poder estructurar els recursos i suports educatius en funció de la intensitat i la durada de les necessitats que presenta cada infant.

Per oferir als centres les ajudes pertinents el finançament s'articula a partir dels següents components: la dotació de personal docent i suport, la millora educativa, les necessitats del lloc escolar, l'educació inclusiva, la millora de l'èxit educatiu i l'entorn escolar. L'assignació de dotació de cada componen es fa en funció de la grandària del centre (alumnat i unitats), el coeficient de complexitat del centre, el coeficient de nivell educatiu i de titularitat o el coeficient d'entorn econòmic (Consell Educatiu Municipal de Barcelona, 2022).

4.7.1. Recursos i suports als centres

El Decret 150/2017 recull que les mesures per l'atenció educativa són aquelles accions i actuacions que duen a terme els centres educatius amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge i la participació de l'alumnat prevenint les dificultats d'aprenentatge i fent ajustament perquè es pugui produir un progrés. Aquestes mesures que s'ofereixen es classifiquen en tres grans

grups. En primer lloc, les mesures i suports universals que són aquelles dirigides a tot l'alumnat i que tenen relació amb la personalització del context d'aprenentatge, proporcionar estratègies que facilitin l'accés a l'aprenentatge i la participació i, en últim lloc, per garantir un aprenentatge significatiu, convivència i benestar de tot l'alumnat.

En segon lloc, trobem les mesures i suports addicionals que estan pensades per aquells alumnes que tenen dificultats en l'aprenentatge, amb necessitats específiques de suport educatiu o alumnat que necessita un recurs de manera temporal a causa d'una malaltia, compliment de mesures judicials o de protecció de caràcter residencial. Aquest suport flexible i temporal fa referència a les actuacions centrades en aquells aspectes de l'aprenentatge o el desenvolupament personal que poden dificultar el progrés personal i acadèmic. Alguns exemples són: suports addicionals d'acció tutorial específics, suport d'una mestra d'educació especial o d'orientació educativa, els programes intensius de millora, suport lingüístic i social, aules d'acollida... Tot això queda recollir en l'expedient i si hi ha també en el PSI (Pla de suport individualitzat).

En darrer lloc, les mesures i suports intensius són actuacions excepcionals per a necessitats específiques i sense una durada exacta, que queden recollides al Pla Individualitzat (PI) de l'alumne i es planifiquen a partir d'un informe de l'Equip d'Assessorament i Orientació Pedagògica (EAP). S'afegeixen a les mesures universals i addicionals i van dirigides a alumnat amb necessitats educatives especials, situacions socioeconòmiques molt desfavorides, risc d'abandonament escolar prematur o altes capacitats.

Els centres amb més complexitat disposen de dispositius i programes específics que operen com a reforç organitzatiu i educatiu. En l'àmbit de les polítiques compensatòries, el Departament regula que la designació de centres segons complexitat s'ha d'aplicar de manera coherent en totes les mesures de suport que promogui, vinculant-la a la classificació vigent i evitant ajustos arbitraris (Departament d'Educació, 2024). Dins d'aquest marc, el Pla de millora d'oportunitats educatives (PMOE – PROA+) s'orienta explícitament a “enfortir els centres educatius amb més complexitat” i a dotar-los de recursos per compensar necessitats i desigualtats educatives que afecten l'alumnat i les famílies (Departament d'Educació, s. d.). Així, la resposta institucional combina el model inclusiu de suports (que estructura què es fa dins el centre i l'aula) amb dispositius de reforç i programes finalistes que intensifiquen recursos en centres amb contextos més vulnerables, amb l'objectiu d'augmentar l'equitat i

sostenir processos de millora (Departament d'Educació, 2024; Departament d'Educació, s. d.).

A més el marc normatiu de Catalunya vigent contempla les següents mesures per dotar de recursos als centres amb complexitat més elevada:

Taula 5.

Mesures per dotar de recursos als centres de màxima complexitat

MESURA	EXPLICACIÓ
Dotació de personal i recursos addicionals	El Decret 150/2017 d'inclusió estableix l'atenció de l'alumnat en un model d'escola inclusiva. Aquest tipus de centres han de rebre recursos i suports addicionals per oferir una educació que garanteixi qualitat i amb igualtat d'oportunitats.
Gestió de plantilla	El Decret 39/2014 de plantilles regula els perfils i la provisió dels llocs de treball dels docents. En aquestes centres poden proposar nomenament de interins per un lloc de treball específic i també poden nomenar candidats per cobrir places ordinàries de personal docent.
Suficiència de recursos	La Llei d'educació de Catalunya (LEC), 12/2009, exposa que el finançament dels centres ha de ser suficient per poder funcionar bé i quan hi ha complexitat s'han de proporcionar més docents i personal d'atenció educativa, baixar les ràtios i més hores d'atenció escolar.
Aules d'acollida	La normativa de plantilles preveu donar recursos específics a les aules d'acollida per l'arribada d'alumnat nouvingut.
Treball integrat amb l'entorn	La LEC planteja les zones educatives de manera que es pugui coordinar millor el personal i els recursos econòmics entre escoles i serveis de l'entorn per atendre a la diversitat i reforçar el vincle amb la comunitat.
Programació de l'oferta educativa i procediment d'admissió	El Decret 11/2021, d'admissions, promou un equilibri en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques per reduir la segregació escolar.

Nota. Informació extreta de Ferrer-Esteban et al. (2025).

En síntesi, la revisió teòrica realitzada permet entendre que el lideratge escolar en aquests centres requereix una combinació de pràctiques pedagògiques, transformacionals i distribuïdes, adaptades a les necessitats del context i orientades a garantir l'equitat educativa. Els estudis revisats coincideixen que aquests contextos exigeixen una elevada capacitat d'organització, coordinació i construcció de vincles dins la comunitat educativa. En aquest sentit, aquest treball adopta una perspectiva que entén el lideratge escolar com una pràctica col·lectiva, contextualitzada i orientada a la millora educativa i la inclusió.

5. METODOLOGIA

5.1. Descripció de l'escenari

El present estudi s'emmarca en centres de màxima complexitat del sistema educatiu català, seleccionats pel seu context social i educatiu i per l'interès d'analitzar el lideratge escolar en entorns d'alta demanda organitzativa i pedagògica. Tal com s'ha exposat al marc teòric, aquests contextos acostumen a estar marcats per factors com la diversitat sociocultural i lingüística, la vulnerabilitat socioeconòmica, la mobilitat de l'alumnat (matrícula viva) i una presència significativa de necessitats específiques de suport educatiu, elements que incrementen la complexitat del funcionament quotidià i la necessitat d'articular respostes coordinades (Querol, 2021).

Per assolir els objectius de la recerca es proposa un disseny d'estudi de casos múltiples amb una mostra intencional de 25 centres educatius per captar variabilitat, però mantenint la profunditat pròpia de la recerca qualitativa.

5.1.1. Criteris d'inclusió dels centres (mostra ideal)

Per tal de garantir coherència amb la pregunta de recerca i facilitar la comparabilitat entre casos, els centres seleccionats haurien de complir els criteris següents:

- **Classificació oficial:** estar catalogats com a centres de màxima complexitat (CMC) segons la classificació vigent.
- **Titularitat pública:** ser centres públics, per reduir la variabilitat associada a models de gestió diferents.

- **Disponibilitat i compromís de participació:** acceptar participar en l'estudi i facilitar l'accés als instruments previstos.
- **Estructures clau documentades:** disposar de documents institucionals bàsics actualitzats (p. ex. Projecte Educatiu de Centre, Pla de Convivència, PGA o equivalents), per poder contextualitzar les decisions de lideratge i triangular informació.

5.1.2. Criteris d'exclusió dels centres

Per tal d'assegurar la coherència metodològica de l'estudi i evitar possibles factors que dificultin la comparació entre casos, s'estableixen els criteris d'exclusió següents:

- Quedaran exclosos de la mostra els centres de titularitat privada o privada concertada, ja que poden presentar models de gestió, organització interna i presa de decisions diferents dels centres públics.
- No s'inclouran aquells centres que no constin formalment classificats com a centres de màxima complexitat segons la classificació vigent del Departament d'Educació, o que es trobin encara en procés d'acreditació o revisió d'aquesta condició.
- Quedaran exclosos els centres que no disposin de la documentació bàsica necessària per contextualitzar l'estudi, com ara el Projecte Educatiu de Centre.
- No podran formar part de la mostra els centres que no hagin signat el consentiment informat o que no autoritzin la participació en l'estudi.

5.1.3. Agents participants previstos

Per donar resposta als objectius de la recerca, cal recollir la perspectiva dels diferents agents que conformen la comunitat educativa i veure de quina manera el lideratge està relacionat amb la convivència, el clima i la participació de la comunitat. Per tant, la recerca incorporarà les veus dels següents agents:

- **Equip directiu:** direcció i, si fos possible també a un membre clau addicional (cap d'estudis o coordinació pedagògica).
- **Professorat:** participació del claustre.
- **Famílies:** representants diversos per recollir percepció de comunicació, confiança i participació.

- **Alumnat:** selecció d'alumnat de cicle superior (6è) o secundària, per explorar experiències de convivència, clima i percepció del funcionament del centre.

Entrevistar a diferents agents permet realitzar una triangulació sòlida entre la percepció de la direcció, dels docents i la mirada de famílies i alumnat, reforçant la validesa interpretativa dels resultats.

5.2. Justificació de l'enfocament investigador

El marc metodològic en el qual s'inscriu l'estudi és de caràcter descriptiu-interpretatiu, amb un enfocament d'estudi de cas, en aquest cas, a través de casos múltiples. Segons Stake (1995), l'estudi de cas permet analitzar una realitat concreta en profunditat, tenint en compte el seu context i la complexitat dels fenòmens. En una línia similar, Yin (2018) defensa que aquest enfocament és especialment adequat quan es pretén estudiar fenòmens contemporanis dins del seu context real. En aquest cas és descriptiu perquè busca identificar i caracteritzar el tipus de lideratge que s'exerceix en centres de màxima complexitat, així com les principals dificultats i estratègies de gestió. Alhora, és interpretatiu perquè pretén comprendre el significat que els diferents agents els donen a aquestes pràctiques i com aquestes es relacionen amb el context i el funcionament del centre. Així, l'estudi de cas múltiple permet comparar experiències i identificar patrons comuns i diferències entre centres amb característiques contextuais similars (Yin, 2018).

Pel que fa a l'orientació, s'adopta una aproximació mixta. D'una banda, incorpora un component qualitatiu a través d'entrevistes semiestructurades als equips directius, que permeten aprofundir en la presa de decisions, la coordinació i les estratègies emprades en contextos complexos. De l'altra, incorpora un component quantitatiu descriptiu mitjançant un qüestionari adreçat al professorat, amb l'objectiu de recollir la percepció del claustre. Creswell i Plano Clark (2018) defensen que els mètodes mixtos permeten integrar dades diferents amb la finalitat d'ampliar la comprensió del problema de recerca. Així mateix, el disseny es completarà amb la mirada de dos membres de la comunitat educativa, les famílies i l'alumnat (concretament 6è de primària o secundària), mitjançant grups focals. La combinació d'aquests instruments permet contrastar fonts i reforçar la validesa de l'anàlisi a partir de convergències i divergències entre agents. D'aquesta manera, tal com esmenta Patton (2014), la triangulació contribueix a donar més solidesa a la recerca comparant dades obtingudes amb diferents tècniques i participants.

5.3. Fonts, tècniques d'obtenció d'informació e instruments

5.3.1. Fonts d'obtenció d'informació

El present estudi utilitza dos tipus de fonts d'informació. En primer lloc, fonts primàries, ja que es recullen dades directament dels agents de la comunitat educativa, concretament de l'equip directiu i del professorat, mitjançant instruments elaborats específicament per a aquesta recerca. En segon lloc, s'empren fonts contextuais, provinents del marc teòric i normatiu, que permeten situar els centres analitzats dins el sistema educatiu català i interpretar els resultats en relació amb el context de complexitat.

5.3.2. Tècniques d'obtenció d'informació

Pel que fa a l'obtenció d'informació, s'han seleccionat tècniques complementàries per analitzar el fenomen des de diferents angles i facilitar la triangulació de dades. En primer lloc, s'ha considerat adient utilitzar la tècnica de l'entrevista semiestructurada amb l'equip directiu. L'entrevista és una tècnica orientada a obtenir informació de forma oral i personalitzada amb relació a uns fets viscuts i aspectes subjectius dels informants sobre la situació que s'està estudiant (Massot, Dorio i Sabariego, 2004, p.336). A més, permet aprofundir en el discurs i comprendre amb detall les pràctiques de lideratge, les tensions del dia a dia, els processos de presa de decisions i les estratègies organitzatives desplegades en contextos de màxima complexitat. Aquest tipus d'entrevista combina una estructura basada en blocs temàtics amb flexibilitat per indagar més en algun punt concret i obtenir exemples, cosa que facilita una explicació més natural i contextualitzada per part de la persona entrevistada. Tal com assenyalen Latorre, Del Rincón i Arnal (1996), el guió recull els temes i subtemes per tractar, però deixa marge perquè l'entrevistat/da pugui desenvolupar les seves respostes de manera més oberta.

En segon lloc, s'ha seleccionat la tècnica del qüestionari ([annex 2](#)) adreçat al professorat, perquè permet recollir de manera sistemàtica la percepció del claustre, facilitant la comparació de respostes i l'anàlisi posterior (Cohen, Manion i Morrison, 2007).

Finalment, amb l'objectiu d'incorporar la veu d'altres agents de la comunitat educativa, es preveu utilitzar la tècnica del grup focal amb famílies ([annex 3](#)) i amb alumnat (concretament de cicle superior o secundària), ja que afavoreix la generació d'un discurs col·lectiu i permet

comprendre com interpreten una experiència o situació compartida a partir de la conversa generada on emergeixen idees o punts de vista diferents (Krueger i Casey, 2015).

5.3.3. Instruments

A continuació es detallaran cadascun dels instruments dissenyats per obtenir informació.

Taula 6.

Relació entre objectius, instruments i agents informants

OBJECTIU	INSTRUMENT	AGENT INFORMANT
O1	Entrevista semiestructurada	Equip directiu
	Qüestionari	Professorat
	Grup de discussió	Alumnat i famílies
O2	Entrevista semiestructurada	Equip directiu
O3	Qüestionari	Professorat
	Grup de discussió	Alumnat i famílies
O4	Triangulació de tots els instruments	Tots els agents

Nota. Font d'elaboració pròpia (2026)

Entrevista semiestructurada

Per fer la recollida d'aquesta informació s'ha elaborat una guia d'entrevista semiestructurada enfocada a la direcció dels centres educatius. L'objectiu d'aquesta és identificar el tipus de lideratge exercit, així com les dificultats del context i les estratègies organitzatives i pedagògiques implementades.

La guia d'entrevista s'ha elaborat a partir de les dimensions del marc teòric del treball i s'ha concretat en un guió semiestructurat que permet mantenir una estructura comuna entre entrevistes, alhora que dóna flexibilitat per aprofundir en aspectes que vagin sorgint a partir del diàleg. Les dimensions principals que orienten el guió són: pràctiques de lideratge en contextos complexos (com es realitza la coordinació, distribució de rols i responsabilitats, visió i la part pedagògica); gestió de la convivència i del clima escolar; relació amb famílies i entorn; dificultats i estratègies per donar resposta en el dia a dia.

El guió s'organitza en blocs temàtics que responen als objectius de la recerca i faciliten la comparabilitat entre casos. Els blocs són els següents: Introducció i context del centre; visió, prioritats i objectius del centre; organització interna i coordinació docent; seguiment i suport al professorat; presa de decisions i distribució de responsabilitats; convivència i clima escolar; relació amb famílies i treball en xarxa de l'entorn; reptes i estratègies de gestió; innovació i tancament i agraïment.

En el transcurs de l'entrevista es predominen preguntes obertes (per exemple, “Com...?”, “Quins...?”, “Què...?”), que permeten recollir explicacions detallades i contextualitzades. A més, el guió incorpora preguntes orientades a obtenir exemples concrets (per exemple, “Em pots posar un exemple?”, “Com ho organitzeu?”, “Què ha funcionat millor?”), amb l'objectiu d'afavorir respostes precises.

Qüestionari al professorat

Pel que fa al professorat, s'ha considerat adient utilitzar un qüestionari perquè permet recollir informació de manera sistemàtica i arribar a una mostra més àmplia en un temps reduït. L'objectiu del qüestionari és identificar el patró de lideratge predominant, segons la percepció del professorat, en un centre de màxima complexitat i analitzar-ne la relació amb la convivència, el clima escolar, la implicació docent i la participació comunitària. El temps estimat de resposta és d'entre 8 i 12 minuts i la participació és voluntària i anònima, per afavorir respostes sinceres.

L'escala de resposta és de tipus Likert (1–4), sense punt intermedi, per tal d'evitar respostes neutrals i facilitar que els participants es posicionin: 1 = Totalment en desacord; 2 = En desacord; 3 = D'acord; 4 = Totalment d'acord.

Els ítems s'han elaborat a partir del marc teòric del treball i s'han traduït en afirmacions observables i fàcilment valorables. En la redacció s'han seguit criteris de claredat (frases breus i concretes), evitant tecnicismes i assegurant que cada ítem expressi una sola idea. L'estructura final és la següent:

- Perfil professional (3 ítems)
- Orientació pedagògica i seguiment (5 ítems)
- Visió, coherència i suport a l'equip (4 ítems)
- Participació i corresponsabilitat (4 ítems)

- Centralització i gestió d'urgències (3 ítems)
- Funcionament del centre (6 ítems)
- 2 preguntes obertes finals

El qüestionari és d'elaboració pròpia i no correspon a l'adaptació directa de cap instrument validat. En la seva elaboració, però, s'han tingut en compte dimensions presents en instruments de referència de l'àmbit del lideratge educatiu, com el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass i Avolio (1995), particularment pel que fa al lideratge transformacional i transaccional, i el *Principal Leadership Questionnaire* (PLQ) de Leithwood i Jantzi (2000), especialment en relació amb el lideratge distribuït i la participació de la comunitat educativa. Aquestes dimensions s'han recontextualitzat i reformulat a partir del marc teòric del treball per adequar-les a la realitat específica dels centres de màxima complexitat i als objectius de la recerca.

Grup de discussió amb famílies

En relació amb les famílies, s'utilitzarà com a tècnica de recollida d'informació el grup focal i com a instrument el guió del grup focal elaborat per a la sessió. L'objectiu principal és recollir la percepció d'aquest agent de la comunitat educativa sobre el funcionament del centre i analitzar com aquesta percepció es relaciona amb el clima escolar, la convivència, la participació familiar i el vincle escola-família. Aquesta tècnica permet obtenir un discurs col·lectiu i identificar tant coincidències com discrepàncies entre famílies.

La sessió tindrà una durada aproximada de 60–75 minuts i es durà a terme en un espai tranquil del centre (per exemple, el gimnàs o una aula polivalent), garantint un ambient sense interrupcions. La moderació anirà a càrrec de la investigadora, seguint un guió estructurat per blocs i amb flexibilitat per aprofundir en els temes que vagin emergint. Es preveu la participació de 6–8 famílies i, per facilitar l'assistència, la convocatòria es realitzarà mitjançant una invitació per correu electrònic amb un formulari (Google Forms), oferint dues dates possibles i sol·licitant confirmació de participació. Aquesta estratègia facilita ajustar l'aforament i procurar una composició equilibrada del grup.

La sessió es registrarà mitjançant enregistrament d'àudio, prèvia acceptació del consentiment informat, i també mitjançant notes de camp. Per garantir la confidencialitat, no es recolliran noms; les aportacions s'identificaran amb codis (F1, F2, F3...).

Pel que fa a l'estructura, el guió s'organitza en sis blocs: (1) introducció, (2) comunicació i relació amb el centre, (3) convivència i clima escolar, (4) participació familiar, (5) funcionament i direcció del centre i (6) tancament i agraïment per la participació.

Grup de discussió amb l'alumnat

En darrer lloc, pel que fa a l'alumnat es farà servir com a tècnica el grup focal amb l'objectiu de recollir la seva percepció sobre el funcionament del centre i com aquesta experiència es relaciona amb el clima escolar, la convivència, la participació i el suport que reben per aprendre. A través de la conversa guiada entre iguals s'identificarà vivències compartides, discrepàncies i propostes de millora des de la mirada de l'alumnat.

Es preveu la participació de 6–8 alumnes (màxim 10), preferentment de 6è de primària i, en centres amb secundària, de 1r–2n d'ESO. La composició del grup buscarà l'equilibri de gènere i, si és possible, la incorporació d'algun alumne/a nouvingut/da. La selecció es realitzarà combinant proposta del tutor/a i voluntariat de l'alumnat, per evitar un grup format només per perfils molt participatius o seleccionats exclusivament per criteris acadèmics o conductuals.

La sessió tindrà una durada aproximada de 45–60 minuts i es desenvoluparà en un espai tranquil del centre. La informació es recollirà mitjançant enregistrament d'àudio i notes de camp, amb l'autorització prèvia de l'alumnat. Per preservar l'anonimat, les intervencions es recolliran amb codis (A1, A2, A3...). A més, amb anterioritat es demanarà autorització al centre, així com el consentiment informat de les famílies i l'assentiment de l'alumnat. S'informarà que la participació és voluntària, que poden no respondre a alguna pregunta i que el debat es desenvoluparà de manera confidencial.

El guió s'organitza en cinc blocs que permeten avançar de preguntes generals a qüestions més específiques: es comença amb una pregunta breu per generar confiança i obtenir una primera impressió del centre. Es continua indagant sobre la convivència i clima, funcionament del centre, participació de l'alumnat, propostes i tancament.

Estudi realitzat

Tot i que la proposta metodològica ideal planteja un estudi de casos múltiples amb diversos agents, per limitacions de temps i disponibilitat s'han pogut realitzar 5 entrevistes a direccions

de centres de màxima complexitat, que s'anomenaran Centres A, B, C, D i F. Tots són centres públics situats en entorns urbans que ofereixen educació infantil i primària; alguns també imparteixen secundària amb tipologia d'institut escola. Aquesta diversitat d'ofertes formatives permet observar estructures organitzatives diferents i exigències específiques de coordinació entre etapes. Comparteixen l'articulació mitjançant espais de coordinació (claustre, equips docents i comissions), la distribució de responsabilitats en rols específics i la disponibilitat de suports vinculats a la inclusió i l'equitat, com la coordinació amb serveis educatius o el programa PROA+.

Tanmateix, atesa la limitació temporal per a la realització del treball i la disponibilitat dels participants, en la fase d'aplicació dels instruments s'han prioritzat aquells que garantien una recollida d'informació viable i alineada amb els objectius principals de la recerca: les entrevistes semiestructurades als equips directius i un qüestionari adreçat al professorat. Aquesta decisió respon també a criteris d'eficiència metodològica, ja que aquests dos instruments permeten obtenir, d'una banda, una comprensió en profunditat del discurs directiu i, de l'altra, una visió agregada de la percepció del claustre, facilitant així una primera triangulació entre dues fonts clau del funcionament escolar.

En conseqüència, el qüestionari, els grups focals amb famílies i alumnat queden recollits en el disseny com una línia de continuïtat de l'estudi. La seva incorporació permetria enriquir l'anàlisi amb la mirada d'agents essencials per entendre el clima, la convivència i la participació comunitària, i aportaria una triangulació més completa entre perspectives.

5.4. Registre, organització, anàlisi i interpretació de les dades

Les dades que s'han recollit a partir d'entrevistes semiestructurades realitzades a les direccions de cinc centres, quatre situats a Badalona i un a Barcelona.

La informació s'ha recollit mitjançant enregistrament d'àudio, prèvia obtenció del consentiment informat ([annex 5](#)) de les persones entrevistades. Igualment, s'han utilitzat notes de camp per registrar elements contextuais rellevants. Posteriorment, les entrevistes s'han transcrit amb l'ajuda de l'aplicació Microsoft Teams per disposar d'un corpus textual complet i poder-ne fer l'anàlisi. Per garantir la confidencialitat, els centres s'identificaran en l'anàlisi mitjançant codis (Centre A, B, C, D i E), evitant qualsevol referència directa que en permeti la identificació.

Per garantir un tractament ordenat de la informació, en l'anàlisi de les dades qualitatives procedents de les entrevistes es determinaran unitats de significat. És a dir, en una primera fase es farà una lectura completa de cada transcripció i es delimitaran fragments de text que aportin informació rellevant en relació amb els objectius del treball. A continuació, aquests fragments es codificaran i categoritzaran segons el sistema de categories mitjançant un sistema mixt: d'una banda, una codificació deductiva, basada en categories inicials derivades del marc teòric i dels blocs de la guia d'entrevista; de l'altra, una codificació inductiva, incorporant codis emergents a mesura que apareguin temes rellevants durant la lectura i anàlisi de les transcripcions. Posteriorment, les categories resultants s'agruparan i s'organitzaran de manera coherent amb els objectius de la recerca, per elaborar una síntesi de resultats per dimensions i, si escau, per centre. Finalment, s'elaboraran els resultats per temes descrivint què apareix de manera recurrent, què divergeix entre centres i es mencionen exemples concrets que il·lustren pràctiques de lideratge i estratègies de gestió. Aquest procés s'ha fet manual i després s'ha contrastat amb una intel·ligència artificial (Claude AI).

Finalment, els resultats obtinguts a través de les entrevistes es contrastaran amb l'objectiu d'identificar concordances i diferències entre el discurs de la direcció.

Com a criteris de rigor, la guia d'entrevista ha estat sotmesa a una validació de contingut per part de dues persones expertes, Núria Serrat i Lidia Daza, que han revisat la pertinència dels ítems i preguntes, la claredat de la redacció i l'adequació de l'instrument amb els objectius de l'estudi, incorporant-se els ajustos suggerits.

5.5. Resultats de les entrevistes

Per analitzar les entrevistes s'han organitzat, en primer lloc, dimensions/metacategories de les quals han sorgit categories i d'aquestes s'han identificat unitats de significat dins de la mateixa transcripció de les entrevistes. Aquesta estructura permet mantenir un ordre i descriure com la direcció conceptualitza el lideratge i com es concreta en decisions en l'àmbit organitzatiu, pedagògic i relacional.

La següent taula mostra l'estructura creada inicialment per analitzar totes les entrevistes. A partir d'aquesta si sorgeixen altres categories a mesura que es fa l'anàlisi de les entrevistes s'afegiran.

Taula 7.

Taula per analitzar les entrevistes amb dimensions i categories

DIMENSIÓ/ METACATEGORIA	CATEGORIES DEDUCTIVES	DESCRIPCIÓ
D1. Orientació i visió	C1. Prioritats	Focus principal d'acció.
	C2. Objectius a curt i llarg termini	Fites concretes proposades per assolir.
	C3. Valors i cultura	Principis que orienten la manera de fer.
D2. Organització i coordinació interna	C4. Estructures de coordinació	Espais formals per coordinar-se.
	C5. Distribució de rols i responsabilitats	Repartició de les funcions entre els membres.
	C6. Protocols i rutines de funcionament	Procediments estables per garantir una estabilitat.
	C7. Comunicació interna	Canals de comunicació.
D3. Pràctiques de lideratge	C8. Presa de decisions	Com i qui decideix.
	C9. Seguiment i rendició de comptes	Com es fa el seguiment dels projectes que es duen a terme.
	C10. Obstacles pel lideratge	Factors que dificulten liderar.
	C11. Aspectes que faciliten el lideratge	Condicions que afavoreixen el lideratge.
	C12. Millora de l'ensenyament	Accions per impulsar la qualitat pedagògica.
D.4 Convivència i clima	C13. Gestió de conflictes	De quina manera ho aborden.
	C14. Gestió de resistències i construcció d'adhesió	Com s'aborden les discrepàncies e s'arriben a acords.
	C15. Benestar emocional i seguretat	Accions que es realitzen per cuidar al claustre.
D5. Relació amb famílies i comunitat	C16. Canals de comunicació amb famílies	Quines vies de contacte es fan servir amb les famílies.
	C17. Participació familiar	Grau i formes d'implicar-les.

	C18. Coordinació amb serveis externs	Quin treball es fa amb xarxa.
D6. Reptes que enfronta la direcció	C19. Convivència	Quines estratègies per gestionar-ho.
	C20. Rotació del claustre	Impacte de la inestabilitat.
	C21. Altres reptes	Altres dificultats identificades.
D7. Estratègies de resposta	C22. Sostenir projecte amb rotació de plantilla	Mecanismes per garantir la continuïtat malgrat la rotació.
	C23. Altres estratègies	Respostes organitzatives dels reptes.
D8. Lideratge transformacional	C24. Foment de la innovació	Quines iniciatives es porten a terme.
D9. Condicions del sistema i recursos	C25. Canvi que farien en el sistema	Propostes de canvi en el sistema.

Nota. L'estructura categorial s'ha construït a partir d'un procés deductiu-inductiu. Les dimensions principals deriven del marc teòric revisat: la visió i l'organització (D1, D2) es fonamenten en Leithwood et al. (2004) i Gurr (2019); les pràctiques de lideratge (D3) en Bass i Avolio (1995) i Spillane (2006); la convivència i la relació amb la comunitat (D4, D5) en Bryk (2010) i Rodríguez Revelo (2017); els reptes i estratègies (D6, D7) en Fontdevila (2022) i el Síndic de Greuges (2023); el lideratge transformacional (D8) en Velasco, Ospina i Salazar (2011); i les condicions del sistema (D9) en Bolívar (2010). Inductivament, quan una idea o problemàtica apareixia de manera reiterada en el discurs de les entrevistes, s'ha convertit en una categoria d'anàlisi i s'ha ubicat dins de la dimensió corresponent. D'aquesta manera, l'anàlisi combina una estructura prèviament definida amb la incorporació de categories emergents derivades del propi contingut de les entrevistes.

La interpretació dels resultats que es farà a continuació es realitzarà tenint en compte el marc teòric amb l'objectiu d'identificar tendències, patrons i relacions entre les diverses entrevistes. La presentació dels resultats s'ha organitzat centre per centre, analitzant en cada cas les diferents dimensions establertes prèviament. Cal tenir en compte que, en cada centre, l'entrevista s'ha realitzat a una única persona de l'equip directiu. Per aquest motiu, els fragments o idees recollides no s'identifiquen amb codis diferenciats de participants, sinó que corresponen directament a la persona entrevistada de cada escola.

5.5.1. Anàlisi entrevista A¹

La primera entrevista es va realitzar a la directora d'un institut escola d'una línia situat al barri de Badalona.

D1. Orientació i visió

En primer lloc, dins la D1, la direcció defineix amb claredat quines són les prioritats del centre. Situa el focus en el benestar emocional com a condició prèvia per a la millora: “ara mateix la prioritat és l'alumnat i el seu benestar emocional”. Aquesta prioritat es vincula amb un objectiu simbòlic: “buscar un Sant Jordi amable”, que opera com a horitzó compartit i s'articula directament amb la dimensió de convivència i clima.

Pel que fa a la segona categoria, la direcció explicita que “Un objectiu, el tema de la convivència” i que “El rendiment acadèmic evidentment és un objectiu però a llarg termini”. A més, assenyala una planificació per fases: “el primer trimestre el lema era vinculeu, i... després ens posarem a incidir en continguts”. En relació amb el marc teòric, aquestes evidències permeten entendre el lideratge com la capacitat d'establir direcció, ordenar prioritats i sostenir una visió compartida que orienti el funcionament del centre (Leithwood et al., 2004).

Finalment, dins la D3, apareixen elements clau del lideratge relacional: “la confiança és bàsica perquè et funcioni el lideratge i la definició d'un estil basat en la proximitat: “una barreja entre proximitat, seguretat i confiança i tenir clares les idees.” Es reforça, en diverses ocasions, la idea de direcció “humana” i no jeràrquica: “ser persona i ser molt humana és com el lema per mi de la direcció.” Aquestes unitats de significat configuren una cultura de lideratge fomentada en la confiança, la coherència i la presència.

D2. Organització i coordinació interna

La segona dimensió mostra com la visió esmentada en la D1 es concreta en l'organització del centre. Pel que fa a la C4, la direcció destaca la creació de comissions com a estratègia per ordenar i distribuir les accions que s'han de dur a terme: “Com a equip directiu hem creat comissions.” La finalitat també s'esmenta de manera explícita: “serveix per crear línia d'escola i que tingui coherència”. Aquesta cita mostra una organització orientada a construir una coherència institucional.

¹ [Categorització de les unitats de significat](#)

Pel que fa a la C5, el centre funciona amb una distribució flexible de responsabilitats: "tothom fa de tot", tot i que alguns rols s'assignen per experiència: "les coordinacions... normalment, per experiència al centre. Per anys que porten al centre.".. L'objectiu és evitar la dependència d'una sola persona: "busquem que hi hagi un equip que no s'encarregui d'una sola persona perquè, si no, quan aquella persona agafa la baixa o marxa, allò es perd." Aquesta pràctica evidencia un lideratge distribuït on la informació i la responsabilitat es comparteixen.

A la C6, la direcció descriu mesures i recursos concrets per reduir conflictes: "a les 9 s'ha de tancar la porta secundària perquè molts conflictes sorgien en aquest moment." i "hi ha com un projecte que hi ha un temps regulat... (espai respir)... té un temps limitat...". Això mostra com la direcció es va adaptant al context transformant problemes en rutines i sistemes estables.

En la C7, el centre combina canals formals amb altres més informals: "Principalment fem servir el correu electrònic i el whatsapp." En aquesta dimensió s'ha considerat rellevant afegir una categoria nova anomenada: **Cultura relacional i disponibilitat**, que recull la manera com la direcció rebutja una imatge jeràrquica del càrrec: "no és el 'castillo'... el centre és de tots, els espais són de tots..."; "abans que es perdi un treball personal a algú, doncs jo, si no tinc una reunió surto i vaig a fer jo aquella substitució perquè la gent pugui mantenir les hores de treball personal." Això reforça la idea d'un lideratge basat en presència i suport diari.

D3. Pràctiques de lideratge

En la categoria 8, presa de decisions, s'observa un equilibri entre participació per part d'altres membres de la comunitat educativa i la decisió final per part de la direcció. D'una banda, quant a la participació: "Les decisions es prenen normalment en coordinació. Poques vegades és una decisió imposada per l'equip directiu"; "s'acostuma a intentar votar amb claustre."; "pots fer bastant partícip al claustre." D'altra banda, s'identifiquen decisions indelegables o que decideix la direcció: "si hi haguessin dos bàndols aquella decisió l'he de prendre jo"; "decisiones que venen d'inspecció... tu has de decidir sí o sí" o "Decisiones que pren la direcció: els horaris, direcció els proposa, però escoltem canvis, perquè a més tu no sempre des d'aquí t'adones de la realitat. Les formacions s'acorden amb claustre.". Aquesta dualitat és coherent amb la literatura sobre lideratge en contextos complexos, on cal combinar processos participatius amb capacitat de decisió (Gurr, 2019).

La C9 posa en relleu l'ús d'evidències: “la comissió de convivència té molts registres... estan analitzant les incidències.” i “estem fent una anàlisi en quins moments passen les incidències”. També s'expressa la idea de revisió i ajust constant en les decisions que van prenent: “avui hi ha cicle de secundària, valorarem... si això ja ha reduït conflictes”. Aquest tipus de pràctica va alineada amb una direcció que revisa resultats i reorienta la seva acció.

Quant a la C10, és a dir, aspectes que s'identifiquen com a obstacles en el lideratge s'assenyala: “A vegades t'obstaculitzen les famílies a vegades t'obstaculitzen l'alumnat a vegades t'obstaculitzen el claustre perquè costa una mica trobar el punt mig.” En la C11 es recullen aquells que s'observen com a facilitadors on es destaca la formació i professionalitat docent: “contra més format ehh estigui el claustre i més cregui en la professionalitat en tots els sentits més fàcil és liderar al final.”

En darrer lloc, la C13 recull aquelles estratègies pedagògiques i de formació per la millora de l'ensenyament: “vam fer un canvi radical i vam començar a fer formació i allà els vam treure [els llibres]” i una idea d'adaptació al context: “hem anat provant coses... quina és l'estratègia que s'adapta millor al nostre centre...”. També apareixen pràctiques d'acollida i desenvolupament professional: “cicle pedagògic... valorem... què feu vosaltres?... trobem el punt mig...” i “Sobretot escoltar molt les propostes de la gent nova quan arriba que se senti escoltada”.

Dins d'aquesta dimensió emergeix també una categoria vinculada al lideratge relacional: la direcció transmet els seus valors a través de la presència, la proximitat i la cura de l'equip: “que sentin que la porta està sempre oberta i que poden venir a parlar quan vulguin”. Les entrevistes mostren un estil basat en el tracte proper i la porta oberta, la implicació directa davant de situacions del dia a dia i la disponibilitat constant. Aquestes pràctiques es perceben com una condició per construir confiança i retenir el claustre: “si vols tenir un equip, vols que l'equip es quedi, has de ser propera.”

A més, el lideratge relacional es vincula amb el desenvolupament professional: “Promovem el tema de la formació de claustre evidentment i després promovem molt aquí es fan molts seminaris”. En conjunt aquesta categoria mostra que, per a la direcció, sostenir el projecte de centre passa per consolidar una base per cuidar a l'equip i generar confiança.

D4. Convivència i clima escolar

En relació amb la primera categoria, la directora descriu un canvi clau en aquest any cap a enfocament restauratiu: “estem... tirant cap a la restaurativa...” o “potenciar la convivència, generar l’espai respir i... pràctiques restauratives”. Alhora, reconeix una dificultat en quant a la manera de procedir actualment cap a models menys punitius: “venim d’unes NOFC molt punitives... expulsions... i ara... costa trobar el punt mig...”. Seguint amb la C14 es posa en relleu la importància del convenciment del lideratge: “si tu estàs convençuda... la gent t’acompanya...” i també es menciona que la gent es deixa arrossegar per la motivació general que existeix i per la necessitat clara de canviar les coses: “o et deixes arrossegar per la motivació general... o la gent que resisteix acaba agafant baixes”.

En la categoria Benestar emocional i seguretat, la direcció descriu la cura del claustre com una condició de clima: "la gent agraeix molt que la direcció sigui propera, que la porta estigui oberta". Aquesta cura es concreta en accions individuals: "després he quedat amb un profe que el veig que necessita una conversa, hem quedat de manera molt informal per tenir una xerrada a veure com està." El resultat es percep en actituds del claustre: "quan es troben malament intenten seguir venint a treballar, quan han d'agafar una baixa et demanen disculpes i els has de dir que no, que li toca, que no passa res."

Per últim, en aquesta dimensió emergeix una categoria que és Lideratge per part dels docents on la direcció menciona que en el centre sí existeix lideratge docent com a motor d’iniciatives fet que evidencia corresponsabilitat i lideratge distribuït: “tot el tema de l'aula oberta que ho ha engegat aquest curs orientació, per exemple, ho han fet ells. I el tema de l'espai restit i tot això de la restaurativa, jo he opinat o he estat allà, però ho han organitzat elles tot.”

D5. Relació amb famílies i comunitat

En aquesta dimensió en quant a la C16 els canals de comunicació es descriuen com una estructura formal de transmissió d’informació perquè estiguin assabentats: “nosaltres traspassem a la comissió la informació i després es dona publicitat en diferents vies, per dinàntia”. Pel que fa a la participació familiar, sorgeix el model de comissions que suggereix una participació en la vida del centre: “anem creant petites comissions també amb família...”

D6. Reptes que enfronta la direcció

La direcció identifica com a reptes principals dos eixos clarament vinculats al context de màxima complexitat. D'una banda, la rotació del claustre, la qual cosa condiciona molt i dificulta la consolidació de rutines: “Un altre repte, és que amb el canvi constant de professorat” i “La rotació condiciona moltíssim de fet”. D'altra banda, la convivència es defineix com a repte central: “El gran repte, seria com el principal, és el tema de la convivència” fet que reforça la idea que el lideratge ha de prioritzar condicions de clima i seguretat per sostenir l'aprenentatge (Leithwood et al., 2004).

D7. Estratègies de resposta

Davant d'aquests reptes exposat en la dimensió anterior el que fa la direcció per sostenir el projecte amb la rotació constant de la plantilla és parlar molt. Per afrontar la convivència es planteja un procés de revisió i redefinició del projecte: “Estem redissenyant projecte educatiu, estem canviant, tirant cap a la restaurativa, buscant espais també més propers per a l'alumnat” i “Hem creat físicament un espai, l'espai respir, un altre espai amb tot de recursos: de llibres, de mandalas, que pot fer servir tot l'alumnat”. Paral·lelament, en quant a la C23, s'impulsen estratègies organitzatives per repartir lideratge i consolidar una línia comuna: “He creat comissions i a totes les comissions hi ha representants de totes les comunitats”. Aquest conjunt d'unitats mostra una resposta que combina un model enfocat cap a la restaurativa, una organització interna basa en comissions i un desplegament de recursos concrets per donar resposta als reptes plantejats.

D8. Lideratge transformacional

En relació amb la C24 la direcció destaca la innovació com a element identitari. D'una banda, es menciona un projecte específic que duen a terme: “innovació com a tal el projecte de l'Ara Art”. De l'altra, es planteja la innovació com a estratègia de diferenciació en vers a altres centres de màxima complexitat: “Al final buscar el tret distintiu del E1 que fa que el E1 sigui especial i sigui diferent com a mínim a un altre centre de màxima”. A més s'evidencia una voluntat d'avaluar la innovació a través de criteris i instruments concrets: “S'avalua la innovació a partir de rúbriques, a partir d'observació valorem si val la pena si no val la pena, si ho hem de fer servir més o no”, fet que apunta a una innovació orientada a revisar el seu impacte i fer els canvis necessaris.

D9. Condicions del sistema i recursos

Per acabar, la direcció assenyala una condició transversal que limita l'acció directiva i docent que és la burocràcia: “la burocràcia... Al final jo crec que la burocràcia és el més gros, per tothom per equips directius i pel professorat també”. Aquesta unitat de significat suggereix que, la càrrega administrativa redueix temps disponible per a tasques més pedagògiques com per exemple acompanyament, coordinació i intervenció educativa.

Interpretació

En conjunt, el discurs de la directora a l'entrevista 1 apunta cap a un exercici de lideratge que combina diversos trets. D'una banda, s'observa una orientació cap a la prioritització del clima i el benestar emocional. D'altra banda, la manera d'organitzar el centre (amb comissions, distribució de responsabilitats i rutines concretes) suggereix una pràctica amb components de lideratge distribuït i de lideratge pedagògic, en la mesura que la direcció promou la coordinació, seguiment i formació del claustre. En conjunt, el perfil de lideratge de l'E1 s'alinea amb el model de lideratge transformacional descrit per Leithwood et al. (2004), que combina l'establiment d'una visió motivadora, el desenvolupament de les persones i la reorientació de l'organització cap a la millora. La dimensió relacional, la cura del claustre i la construcció de confiança com a eix vertebrador reforcen igualment la perspectiva del lideratge relacional (Rojas i Gaspar, 2006).

5.5.2. Anàlisi entrevista B²

A continuació, s'analitza l'entrevista 2 per identificar similituds i diferències en les pràctiques de lideratge i en els reptes descrits en un altre centre de màxima complexitat. En aquest cas, es va entrevistar un director que és novell d'aquest curs, juntament amb alguns membres de l'equip directiu. Es tracta d'un institut escola de dues línies situat a Barcelona.

D1. Orientació i visió del centre

El director defineix les prioritats del centre a partir de tres focus complementaris. En primer lloc, situa com a element clau el traspàs i continuïtat del projecte: “hem plantejat molt de traspàs”, fet que suggereix una preocupació per consolidar una línia de centre. En segon lloc, destaca com a prioritat la cohesió del claustre: “a nivell d'equip és que la cohesió nostra que ens ajudem els uns als altres que que ens impliquem, que la gent treballi”. Finalment, com a

² [Categorització de les unitats de significat](#)

última prioritat s'exposen els resultats de l'alumnat: "A nivell cap als nostres alumnes és millorar els resultats sens dubte". Tot això mostra un centre que combina estabilitat organitzativa, cohesió interna i millora de l'aprenentatge.

Pel que fa a la C2, la direcció anuncia un canvi organitzatiu-pedagògic: "la nostra intenció és l'any que ve treballar per franges". Aquesta unitat de significat apareix posteriorment en altres categories, suggerint que la metodologia es planteja com un canvi per la millora del clima i l'aprenentatge.

Finalment, en la C3, el discurs posa l'accent en la participació del claustre en el projecte educatiu destacant la importància de "compartir aquests documents de la memòria anual, la programació general, la programació general explicar- la i que ells hi participin també", remarcant la idea que "quanta més gent estigui implicada en la redacció d'aquests documents i d'aquesta visió general és més fàcil transmetre". Aquestes cites reflecteixen una cultura orientada a la implicació del claustre per reforçar la coherència.

D2. Organització i coordinació interna

Pel que fa a la C4 la direcció exposa una limitació temporal alhora que es realitza un esforç per mantenir espais mínims de coordinació: "temps que estiguem tot el claustre disponible hi ha una hora a la setmana". Tot i això es descriu una organització amb espais regulars per coordinar-se: "etapes un cop per setmana, claustres no és una cosa molt regular però intentem fer un al mes, cada 15 dies fem comissions". En conjunt, aquestes unitats de significat mostren que existeix una organització orientada a estructurar el treball col·lectiu.

Així mateix, en la C5, s'explicita una delegació de tasques dins de l'equip: "he delegat més a la cap d'estudis..." i es descriu un repartiment de responsabilitats: "jo m'encarrego més de tota aquesta connexió com més amb el consorci amb l'equip tècnic de zona nord. I molta cosa de burocràcia que ha de fer el director..."; "la secretària toca més el tema econòmic" i "coordinadora pedagògica i cap d'estudis són una mica el contacte més directe amb els docents amb les inquietuds". Aquest repartiment assenyala un funcionament on el director assumeix part de coordinació externa i burocràcia, mentre que la resta de rols lideren la dimensió pedagògica i el tracte amb el claustre.

En relació amb protocols i rutines, el discurs subratlla la importància d'explicitar tant les normes com les expectatives envers l'alumnat: "la comunicació de les normes de convivència cap als infants, que ells sàpiguen què esperem d'ells". També es posen exemples de rutines de funcionament que funcionen al centre: "Funciona molt la coordinació amb les famílies quan hi ha problemes de convivència i funciona molt a nivell d'aula les rutines. Com més rutina, com més semblant és al dia a dia, més estabilitat". Aquesta idea connecta l'organització interna i clima escolar: l'estabilitat quotidiana es presenta com a condició per prevenir tensió i millorar la convivència.

Finalment, la comunicació interna es vincula a un canal concret: "A través del Dinantia", i alhora emergeix una cultura relacional de suport: "Acompanyant. Acompanyant molt. Escoltant-nos" i "ens ajudem... ens recolzem... dies molt durs". Aquestes unitats reflecteixen una organització que intenta sostenir l'equip en un context de pressió.

D3. Pràctiques de lideratge

Pel que fa a la C8 (presa de decisions), es defineix un model amb components distribuïts: "Jo crec que és distribuït... donem molt pes a la figura del coordinador d'etapa". Alhora, reconeix que no totes les decisions són compartides: "la majoria entre les quatre i n'hi ha alguna que ja l'he pres jo". A més, identifica decisions indelegables: "la decisió indelegable és... la línia pedagògica i certes normes de convivència". En aquest sentit, reflecteix un lideratge que combina distribució ("Jo crec que tot és entre tots, bastant. Si més no demanar l'opinió perquè concretament estem aprenent com a equip directiu, som tots nous. Jo crec que ens estem escoltant molt") amb punts de decisió final per part de la mateixa direcció.

En seguiment i monitoratge, es destaca un acompanyament inicial als docents i posteriorment en les reunions que es realitzen d'etapa. A més, es fa ús d'indicadors per fer un seguiment del progrés: "Mirem els resultats amb indicadors de proves internes i de competència". Això apunta a una pràctica de lideratge orientada a fer seguiment del treball i connectar-lo amb evidències.

Els obstacles per liderar es formulen sobretot en termes de condicions estructurals: "la directiva hauria de tenir més decisió en la plantilla", la càrrega burocràtica i de reunions, i la manca de temps: "El dia a dia moltes vegades m'impedeix centrar-me en la transformació pedagògica o en pensar més sobre aquesta part".

Com a factors facilitadors del lideratge, es menciona la “sensibilitat per part de tota la comunitat” i, de nou, el suport mutu: “ens ajudem... ens recolzem...”. Finalment, en millora de l’ensenyament, descriu un model de formació “per demanda”: “a principi de curs... en funció del que els mestres demanen pensem una formació” i “funcionem més per demanda... busquem la manera”, juntament amb formacions vinculades a projectes. Això suggereix una direcció que intenta ajustar el desenvolupament professional a necessitats reals del claustre i sobretot amb la idea que: “tothom estigui assabentat de tot i que tothom pugui... se sentir valorat sobretot”.

D4. Convivència i clima escolar

En convivència, la direcció destaca la comunicació i el diàleg com a mecanismes de resolució de conflictes: “Per gestionar discrepàncies es fa amb el diàleg, comunicació”. En gestió de resistències, el discurs no aporta experiències concretes per manca de vivències d’aquest tipus, però apunta possibles estratègies en cas que passi: “Suposo que insistir o parlar-ho, preguntar perquè, si li podem ajudar d’alguna manera”.

Pel que fa al benestar del claustre, la idea clau és l’acompanyament: “Acompanyant. Acompanyant molt. Escoltant-nos”. Finalment, s’identifica lideratge docent en exemples concrets com: “el desplegament de franges a l’ESO”, la qual cosa apunta a corresponsabilitat.

D5. Relació amb famílies i comunitat

En aquesta dimensió, es destaca el paper de l’AFA com a agent de transmissió i suport: “trobades amb l’AFA... que ells ens ajudin... en aquesta transmissió de la informació”. El Dinantia apareix com a canal principal de comunicació i en el cas de la participació familiar s’expressa una voluntat d’ampliació: “Crec que hem d’apostar encara més perquè les famílies entrin al dia a dia de l’escola”. Aquest conjunt suggereix una participació encara en procés de consolidació, amb intenció d’obrir més el centre a les famílies.

D6. Reptes que enfronta la direcció

Els reptes principals es descriuen com a estructurals i de gestió. En primer lloc, la rotació: “ara hi ha mig claustre nou”, “I condiciona molt” i “Si cada any hem de tornar a començar... és terrible”. En segon lloc, la convivència: “La convivència de tota la comunitat educativa”.

També apareixen reptes interns: “la gestió de... l’equip docent”, la manca d’expectatives: “falta d’expectatives cap a l’alumnat” i la manca de coordinació entre etapes: “falta molta coordinació entre etapes... és difícil trobar-se”. Això configura un escenari de centre que necessita estabilitat, coordinació i cultura professional compartida.

D7. Estratègies de resposta

Les estratègies per donar resposta als reptes són: “des de l’equip directiu ha d’haver-hi molta estructura és una de les coses que jo crec que millora la convivència i millora el benestar del docent també”. A partir d’aquí, proposa accions organitzatives: “Trobar-se, crear espais de trobada, ser molt transparent, explicar tot el que fas”, i estratègies de convivència “cercles, parlant-ho molt...” i “la comunicació és molt important”. També per elevar expectatives es considera que s’ha d’insistir molt: “fer formacions respecte a això, que vingui gent que ha treballat en màxima complexitat, ha estudiat en centres i entorns de màxima complexitat i que pugui donar la seva opinió”.

D8. Lideratge transformacional

En innovació, la direcció defineix un exemple clar que han portat a terme: “la innovació és... aquest canvi metodològic... amb formació... trobant-nos, parlant, arribant a acords, implementant”. A més, apareix una pràctica de rendició de comptes interna molt clara: “al febrer vam fer un claustre... cada comissió... explicava objectius... si ho havien aconseguit...” i “això... ho farem a final de curs”. Aquest fragment mostra una innovació organitzada, amb seguiment i revisió col·lectiva.

D9. Condicions del sistema i recursos

Finalment, s’identifica la plantilla com a condicionant principal: “això de la plantilla... condiciona molt... en màxima complexitat, condiciona molt”. Aquesta unitat, s’articula amb el repte de rotació i reforça que hi ha factors sistèmics que limiten la capacitat del centre per consolidar canvis.

Interpretació

En conjunt, el discurs de la direcció a l’entrevista 2 suggereix un lideratge orientat a consolidar continuïtat i estructura en un moment de canvi com és l’equip directiu novell i

l'elevada rotació docent esmentada en diverses ocasions. La importància donada al traspàs, la cohesió del claustre i a l'ús d'espais de coordinació apunta a una voluntat de construir coherència interna que es vincula amb l'estabilitat i la convivència. Alhora, el lideratge es presenta com a distribuït, però amb àmbits indelegables la qual cosa reflecteix una combinació entre participació i capacitat de decisió en qüestions estratègiques. El perfil de l'E2 suggereix un lideratge en construcció, orientat cap al model distribuït (Spillane, 2006), amb una clara voluntat de delegar i consensuar, però condicionat per la novetat de l'equip i l'alta rotació. La priorització del traspàs i la coherència interna connecten amb la dimensió de «redissenyar l'organització» del lideratge transformacional (Leithwood, 2009).

5.5.3. Anàlisi entrevista C³

A continuació, s'analitza l'entrevista 3 per identificar similituds i diferències en les pràctiques de lideratge i en els reptes descrits en els altres dos centre de màxima complexitat descrits anteriorment. En aquest cas, es va entrevistar una directora que porta set cursos exercint aquest càrrec. Es tracta d'una escola d'una línia situada a Badalona.

D1. Orientació i visió del centre

La direcció formula una orientació de centre clarament centrada en el benestar, la seguretat i l'acompanyament de l'alumnat, situant com a prioritat que “l'alumnat d'aquí rebi el que ha de rebre” i que “se sentin acompanyats..., que se sentin segurs..., que aprenguin dintre de les seves possibilitats”. Aquesta visió s'articula també com una cultura institucional basada en “el diàleg, la comunicació i el respecte”, que es presenta com a marc per sostenir el funcionament diari del centre i la convivència.

A més, la direcció explica que la visió estratègica es comparteix a través de reunions organitzatives, de la web i de trobades amb famílies, apuntant a una intenció de que la comunitat educativa la conegui.

D2. Organització i coordinació interna

En aquesta entrevista destaca una organització amb estructures de coordinació molt pautades i regulars, que busquen sostenir el treball col·lectiu. El centre s'estructura per comissions (“comissió de famílies, comissió d'atenció a la diversitat, comissió digital i comissió de

³ [Categorització de les unitats de significat](#)

biblioteca”), i estableix una distribució setmanal: “dimarts... dia de comissions”, “dimecres... cicle petit”, “dijous... cicle gran / claustre”, així com reunions específiques d’“equip directiu” i “comissió pedagògica”.

Pel que fa a la distribució de responsabilitats, emergeix un element molt rellevant: la direcció explica que en les coordinacions “fem rotació” i que “tots els mestres... en algun moment passen per una coordinació”, fet que suggereix una estratègia deliberada per repartir lideratge i capacitat organitzativa.

En comunicació interna, es prioritza la coordinació de tots els perfils (“tots els professionals estiguin molt coordinats”), integrant fins i tot les vetlladores a reunions quan afecta l’alumnat que atenen. També es combinen canals com “el correu i el Drive” i WhatsApp per a gestió quotidiana i organització.

D3. Pràctiques de lideratge

En la presa de decisions, la direcció descriu un model consensuat: “intentem consensuar totes les decisions”, “vincular totes les decisions amb tot l’equip” i “escoltar tothom”. Tot i això, reconeix que existeixen decisions que ha de prendre la direcció cin aquelles decisions obligades per inspecció (“qüestions que sí o sí hem de decidir nosaltres”).

Un element especialment diferencial és que, quan parla de decisions democràtiques, explicita que “quan diem tothom, tothom” inclou també “les famílies” i “fins i tot els alumnes més grans”, tot assumint que no sempre és possible però que “en un 90% de vegades, sí”.

En seguiment i monitoratge, apareixen dues lògiques complementàries: d’una banda, una mirada de dia a dia (“prendre la temperatura cada dia” segons com arriben infants i famílies); de l’altra, una organització molt estructurada a través de la CAEI, definida com “el pilar d’aquesta escola”, amb alumnat “detectat, identificat... molt pautat”, i respostes com PSI, atenció MESSI o reforços dins l’aula “dintre de les nostres possibilitats”.

D’una banda, com a obstacles, la direcció assenyala sobretot les persones “no acostumades al treball en equip” i verbalitza una percepció de rol directiu fortament administrativitzat: “Quan estàs aquí ets un buròcrata, ni més ni menys. Un gestor”. En canvi, com a facilitadors, contraposa directament “el treball en equip”, “les decisions consensuades” i la “reflexió

pedagògica”, incorporant una idea d’assaig-error (“poder dir: això no funciona... ens hem equivocat? No passa res”).

En desenvolupament professional, destaca la formació interna i la cooperació entre iguals: les MESSI ofereixen suport (“ens poden demanar formació, ens ajudem, fem explicacions”), i s’esmenten formacions internes (matemàtiques, TEA), així com traspassos al claustre després d’assistir a formacions externes. En quant a lideratge relacional, la direcció es defineix amb valors molt explícits: “anar sempre amb la veritat pel davant”, “som molt humanistes”, “jo... sóc una més” i “poso la mà al foc per tot l’equip humà... perquè sé que es deixa en la pell”.

A més destacar en aquest punt que es defineixen amb “un tarannà molt obert i molt comunicatiu”, “Les nostres portes normalment estan obertes sempre per qualsevol qüestió. I... Jo ens definiria com empàtics”

D4. Convivència i clima escolar

El clima es descriu com a fortament vinculat a la cohesió professional i a la mida del centre: “clima molt bo... el nostre punt més fort és el treball en equip” i “una escola tranquil·la... molt familiar”.

En gestió de discrepàncies, la direcció introdueix una regla de base (“equilibri”) i la mediació: quan s’han donat discrepàncies entre mestres, utilitzen “una persona externa... que fa de medidora”, assumint la discrepància com a oportunitat de construir punts comuns. Quant a rutines, es referencien les NOFC i també la importància del “dia a dia” com són: coherència, normes quotidianes, puntualitat i comportament.

Per últim, en quant al benestar emocional i seguretat, es destaquen dos àmbits: “A nivell humà és un clima molt bo. Ja t’he dit que el nostre punt més fort és el treball en equip”, “I el clima en general jo crec que és una escola que és una escola tranquil·la, una escola petita, una escola molt familiar”. Per aconseguir un bon benestar del claustre “el que intentem és que sigui tot el claustre qui proposi aquesta activitat fora de l’escola”.

D5. Relació amb famílies i comunitat

La direcció atribueix un valor central al vincle amb famílies, tant per comunitat com per suport social. En l’entrevista apareix la Comissió de Famílies (COCOBÉ + tutora d’aula d’acollida), que organitza xerrades i activitats amb entitats com “stop desnonaments”,

“estrangeria”, “Salut” o “Mossos d’Esquadra”, i també accions d’orientació parental com “l’escoleta de pares” (especialment per famílies d’I3). Amb l’objectiu d’ajudar a l’alumnat i a les famílies.,

La comunicació es treballa amb una reunió general d’inici de curs i una estratègia reiterativa: “xerrar, explicar..., implicar”, i es valora positivament la participació quan les activitats tenen “bona acollida i bona aflluència”. També es descriuen canals d’accés perquè es comuniquin amb el centre: famílies que “venen al despatx” o via associació.

D6. Reptes que enfronta la direcció

La rotació docent apareix com un factor de desgast directe: “el moviment de mestres... t’esgota”, perquè implica “seu-la, explica-li, intenta que se senti ben acollida... involucra-la en tot un projecte”. Aquesta càrrega es matisa quan es menciona l’estabilitat relativa del centre (“dels 18... definitius 14”), però s’admet que “això no sempre és fàcil” i que marca el lideratge.

A més, el context es descriu com a condicionant molt fort de l’aprenentatge: “condicions... que condicionen tantíssim el seu aprenentatge”, amb situacions socioeconòmiques que obliguen el centre a operar amb una lògica d’acompanyament ampli.

D7. Estratègies de resposta

Per sostenir projecte amb rotació, el centre recorre a sistemes de continuïtat: “tota la documentació està penjada al Drive” (acords, memòries, PGEs, projectes de direcció), i a protocols d’acollida: “la primera setmana és acollida”, referent de curs + coordinadora de cicle + equip directiu”. En un canvi organitzatiu concret que la direcció identifica com a millora, s’explica el pas d’una recollida fora de l’escola a una recollida dins: “els pares recollien els nens a les portes, fora. No entraven per recollir els nens. I jo vaig canviar. Els pares d’infantil pugen a la classe a recollir-los i els pares de primària entren a l’escola per recollir-los al pati. Tot dintre en si de l’escola”, amb l’objectiu que “se sentin segurs” i que “l’espai de l’escola és espai seu”, definint-ho com “un principi de formar comunitat”.

D8. Lideratge transformacional

La innovació s'exemplifica amb canvis en infantil: “ara es fan espais d'aprenentatge infantil” i s'associa a una cultura d'equip amb iniciativa. A més, es dona valor a iniciatives liderades per docents com “la ràdio” (i el podcast setmanal), que s'explica també com a estratègia vinculada a un repte del centre: “punt de batalla... la llengua”.

D9. Condicions del sistema i recursos

Finalment, el discurs identifica limitacions sistèmiques: d'una banda, la càrrega administrativa: “La càrrega burocràtica de les direccions és horrible” i, de l'altra, necessitats de recursos socioeducatius. En aquest sentit, és especialment rellevant la pèrdua del TIS: “Actualment no tenim TIS... era un suport imprescindible... i de cop i volta me'l treuen i tota aquesta feina l'he de fer jo”, incloent “contacte amb serveis socials, EAP, DGAIA”.

Interpretació

En síntesi, el relat de la direcció permet inferir un patró de lideratge que posa el focus en seguretat, cohesió i comunitat, i que es concreta en estructures organitzatives estables (comissions, calendarització de coordinacions, Drive compartit) i en pràctiques deliberades de participació (incloent famílies i alumnat en moltes decisions). Tanmateix, aquesta lectura correspon a la perspectiva de la direcció i, per tant, caldrà contrastar-la amb la percepció d'altres agents de la comunitat educativa. En termes d'estil, el discurs de l'E3 és el que mostra trets més pronunciats de lideratge distribuït i participatiu: la rotació de coordinacions, la inclusió de famílies i alumnat en les decisions i la gestió per consens situen aquesta direcció en la línia del que Bolívar (2010) anomena «lideratge per a l'aprenentatge», on la millora no recau en una sola figura sinó en la responsabilitat compartida de la comunitat.

5.5.4. Anàlisi entrevista D⁴

A continuació, s'analitza l'entrevista 4 per identificar similituds i diferències en les pràctiques de lideratge i en els reptes descrits en els anteriors tres centres. En aquest cas, es va entrevistar una directora amb molts anys d'experiència en aquesta escola que de fet es jubila aquest mateix curs. Es tracta d'un institut escola d'una línia situat a Badalona. En aquest cas, el discurs directiu posa molt l'èmfasi en la complexitat organitzativa d'un institut

⁴ [Categorització de les unitats de significat](#)

escola d'una línia, la consolidació de la secundària, la motivació acadèmica i la relació amb famílies.

D1. Orientació i visió del centre

La visió del centre (C1) s'expressa com una resposta directa a un conjunt de condicions estructurals molt concretes: ser institut escola d'una línia i sostenir la secundària amb qualitat. La direcció formula com a prioritat “fer funcionar l'institut escola amb un centre d'una línia” i, de manera molt explícita, la necessitat de “garantir aquesta qualitat de professorat a secundària”. Aquest plantejament no és només organitzatiu; en realitat configura la visió del centre perquè condiciona oferta educativa i estabilitat pedagògica.

En paral·lel, apareix una prioritat pedagògica que connecta directament amb l'aprenentatge i amb el futur de l'alumnat: la direcció situa com a problemàtica el desinterès i posa el focus en “motivar l'alumnat” i en el treball d'orientació: “el seu futur”, “ganes”, “esforç”. Aquesta visió apunta a un problema de base: la legitimitat dels estudis com a projecte vital per a part de l'alumnat.

Finalment, s'incorpora un element que en aquest centre és especialment estructurant: la relació amb famílies com a condició d'èxit del projecte: “costa molt la implicació... el respecte a la nostra feina).

En objectius (C2), s'explicita una aposta clara per recuperar competències instrumentals (expressió oral i escrita) i fins i tot una “reculada” del digital per recuperar el “treballar en paper” i “estructurar el pensament”. Aquesta línia és rellevant perquè mostra una direcció que fa diagnòstic (què s'ha perdut o debilitat) i concreta una resposta pedagògica.

Finalment, valors i cultura (C3), la direcció associa la visió compartida a la “transparència” i a fer partícip i coneixedores a la comunitat educativa de la documentació i del projecte educatiu, amb canals com el consell escolar i l'AFA, i amb l'obertura d'activitats a les famílies.

D2. Organització i coordinació interna

La dimensió organitzativa de coordinació (C4) és especialment central perquè el centre sembla operar amb una lògica de “microestructures”: “Nosaltres ens organitzem per equips. De cada un d'aquests equips, nosaltres tenim un coordinador” i coordinacions que es

reuneixen setmanalment amb cap d'estudis: "Elles es reuneixen un cop a la setmana". Aquesta estructura serveix com a "cadena de transmissió" i, alhora, com a sistema d'alerta: quan surten necessitats o "angoixes", es convoca etapa per donar resposta.

Aquí hi ha un aspecte important: la direcció descriu una organització pròpia de centre petit en què "tothom porta un petit càrrec" i "qui no és coordinador d'una cosa, és coordinador d'una altra". Aquest aspecte mostra una estratègia de sostenibilitat i, potencialment, de lideratge distribuït, perquè construeix una xarxa de responsabilitats que evita que tot recaigui en direcció. Relacionat amb això, en quant a la C5, existeixen rols marcats com són: "La secretària seria tota la gestió més econòmica, cap d'estudis seria més tot el tema, cap d'estudis i coordinació pedagògica de secundària seria tot el tema més d'horaris i de portar la gestió més pedagògica, i llavors la direcció, doncs, és una mica tot plegat" i es menciona que per cercar a la persona de cada càrrec: "Busques un perfil de gent que allò ja li pot agradar. I a vegades és el propi professor que diu, a mi això m'agrada molt si em necessiteu aquí estic", fet que exposa que no és una decisió imposada sinó que és proposa i es consensua amb la persona.

Els protocols (C6) i documents (NOFC, documents d'equip, pautes) apareixen com a mecanisme d'ordenació: "tenir-ho tot molt pautat" i "tenir les NOFC molt marcades... és el camí a seguir". A nivell analític, això reflecteix una direcció que utilitza els documents com a "sistema d'unificació" per garantir coherència i evitar que cada any es torni a començar de zero. Aquesta idea s'enforteix amb el sistema de canals (Drive, correu corporatiu, WhatsApp per urgències).

Finalment, l'entrevista exposa com a canvi organitzatiu important "passar infantil i de l'edifici d'infantil a les mestres cap aquí" perquè això va permetre "poder tenir tot el claustre en un mateix edifici".

D3. Pràctiques de lideratge

En presa de decisions (C8), descriu un equilibri que es repeteix en altres centres: participació i lideratge compartit ("totalment amb l'equip") però amb límits marcats per normativa ("hi ha coses que és així, punt"). El detall rellevant aquí és que la direcció dona un valor fort a la "norma acordada": "Si el centre, en el seu moment, en les normes de funcionament ha decidit unes normes de funcionament que s'han parlat amb claustre, que s'han parlat amb consell

escolar, aquestes normes, agradi o no, és així. Llavors, nosaltres considerem que com que els hem elaborat amb l'opinió de la gent i els hem deixat debatre i els hem votat i tal, és el que hi ha", és a dir, si un document s'ha elaborat i votat, esdevé marc de coherència.

Però ahora s'accepta la revisió amb el temps: "després les coses canvien i són documents que els hem de modificar o modifiquem tots junts. Perquè a vegades també ens hem trobat que hem pres decisions i després aquelles decisions, dos o tres anys més tard, hem vist que s'havien de modificar. Per tant, documents que els hem de seguir però des de la nostra mirada també oberts a escoltar els canvis que ens proposen". Aquesta combinació suggereix un lideratge orientat a estabilitat però no rígid: es defensa la norma per evitar incertesa, però es legitima el canvi quan hi ha evidència o necessitat. Però, també es menciona que hi ha algunes decisions que: "a vegades hi ha decisions que prenen la decisió nosaltres. I després la transmetem, escoltes i a vegades allò que has pres, com que has escoltat els altres punts de vista, també es modifica".

En seguiment (C9), la pràctica d'integrar membres de l'equip directiu dins dels equips docents facilita monitoratge "des de dins", i s'hi sumen juntes d'avaluació i evidències de treball d'aula i observació. La idea que l'objectiu s'ha d'adaptar al "possible" i que la millora es mira amb criteris realistes ("Ens marquem uns objectius molt clars amb les expectatives reals del que pensem que podem assumir") també és significativa: apunta a una concepció de lideratge no basada en objectius idealitzats, sinó en ajust al context.

D'una banda, com a obstacles (C10), sobresurt la manca de consolidació de plantilla a secundària, que la direcció percep com a limitació externa (polítiques del Departament) i que afecta directament la continuïtat del projecte. També apareix el cansament per "tanta gestió": "sobrecàrregues molt el professorat que tens molt estabilitzat al centre, perquè els dones també molta responsabilitat". D'altra banda, com a aspectes que faciliten el lideratge apareix el fet de compartir amb els membres de l'equip directiu i amb les persones que anomenem com a coordinadors". I també un aspecte important és la "confiança que tens de les persones que t'acompanyen, del professorat i de les famílies..."

En quant a la C12 per a la millora de l'ensenyament realitzen accions concretes com: "quan fem la memòria de final de curs, fem una valoració de què ens faria falta fer formació com de centre al curs següent" i "si hi ha algun professor o docent que manca o que ell se sent en algun tema més insegur, els acompanyem a que puguin fer formació pel seu compte d'allò". I

també tenint en compte els conflictes observats a l'escola "hem fet una formació tots junts de resolució de conflictes però des d'una vessant preventiva de com pots prevenir el conflicte".

En darrer lloc, pel que fa al lideratge relacional, el centre desplega una acollida formal del professorat nou a través de la figura del "padrí": "els hi posem una persona del centre que faci com de tutor, que és com el seu padrí". Això es complementa amb una cura activa del clima i el reconeixement de l'equip ("vetllar per tenir un bon clima"; "màxima admiració a la seva tasca"; "s'han de sentir a gust treballant"), dins d'un enfocament de coresponsabilitat: "tu sol no pots tirar endavant."

D4. Convivència i clima escolar

La convivència s'aborda des d'un enfoc preventiu i formatiu: "ho treballem des de l'acompanyament, des de l'entendre totes les dues parts, des d'intentar mediar perquè les coses funcionin i, d'alguna manera, facilitar la tasca perquè tothom estigui a gust" i d'acompanyament. La gestió de resistències es conceptualitza de manera molt clara: "si algun professor no està d'acord amb la línia que agafa el centre, ell, mentre estigui aquí, l'haurà de complir, però després és lliure de si voldrà triar en un futur un altre tipus de centre, però queda molt clar que si marquem una línia que l'hem compartit". És a dir, si hi ha una línia acordada, s'ha de seguir mentre s'estigui al centre. Això mostra una direcció que protegeix coherència i evita "fractures" internes, però sense negar el debat: la clau és el moment del debat (abans de l'acord) i el moment de l'execució (després de l'acord).

Pel que fa a la C15, la direcció descriu un clima de centre positiu, destacant un claustre cohesionat i amb bona relació tant a nivell professional com personal: "un clima de centre d'un claustre que està molt ben avingut... que hi ha un bon clima també a nivell professional i personal a dins". Així mateix, s'assenyala que el benestar docent es cuida mitjançant un acompanyament de caràcter relacional: "amb la part humana. Sent molt humans. Escoltant-los i observant-los... avançant en aquest acompanyament". Aquestes unitats de significat apunten a un lideratge que prioritza la cura del clima i el suport emocional com a condició per sostenir el funcionament del centre. Aquí hi ha una connexió important amb D3: el lideratge relacional (porta oberta, observar, escoltar, padrí) sent un mecanisme per sostenir clima i reduir desgast en un entorn que ja és exigent.

La direcció reconeix un lideratge docent basat en la vocació i el compromís professional: “el professorat lidera... perquè creu molt en la seva professió i en la vocació que tenen”. Aquest lideratge s’activa especialment quan els docents impulsen projectes motivadors: “quan tu lideres projectes educatius... que motiven, això també... a nivell professional t’agrada”.

A més, el lideratge es distribueix segons el tipus de necessitat. En qüestions d’aula, “la liderarà el tutor” amb suport de l’“EAP” quan cal; mentre que en situacions emocionals o socioeconòmiques, la direcció identifica el paper d’altres perfils com “l’educadora social, que també pot liderar”. Finalment, s’aporta un exemple d’innovació curricular impulsada pel professorat: la reorganització dels continguts de medi en forma de projectes per equips, amb l’objectiu d’evitar repeticions, remarcant que “això... va venir del professorat”.

D5. Relació amb famílies i comunitat

Es presenta una estratègia multicanal molt operativa (app, WhatsApp unidireccional, web, Instagram, porta a porta). Però el més rellevant és la tensió: la direcció expressa dificultats d’implicació i de respecte a la tasca docent. Davant això, l’estratègia és crear transparència i oportunitats d’entrada: famílies que venen a tallers, que acompanyen sortides i “veuen el valor pedagògic”. Aquesta lectura és important perquè mostra un lideratge que intenta construir confiança a través de l’experiència compartida (veure l’escola per dins).

D6. Reptes que enfronta la direcció

Els reptes s’agrupen en tres eixos: organitzatiu-estructural (institut escola d’una línia i cobertura d’especialitats), plantilla (consolidació a secundària), i pedagògic-relacional (motivació de l’alumnat i relació amb famílies). El punt clau és que la rotació no es presenta com un problema “intern”, sinó com una conseqüència d’un sistema que no permet consolidar places.

D7. Estratègies de resposta

La resposta del centre combina tres línies: sostenir projecte “tenint molt clar el nostre projecte, fer una gran rebuda a tot el claustre quan arriba el setembre i tenir una gran feina de transmetre el nostre projecte educatiu a la gent nova”. “Amb l’alumnat, el fet de motivar-los, estem allà buscant estratègies i deixant-nos l’espell amb projectes i metodologies per intentar veure com podem motivar-los més”. “I amb les famílies, intentant fer projectes d’aproximar i

posar l'escola com molt fàcil perquè ells puguin accedir, puguin veure el que fem, totalment transparència”. Les respostes són coherents amb els reptes: cada repte té una línia d’acció associada.

D8. Lideratge transformacional i innovació

La innovació s’expressa sobretot en projectes (STEM/STEAM) que requereixen formació, objectius i criteris d’avaluació, i també en l’aprofitament del valor diferencial d’institut escola (treball interetapes, comunitat). Aquesta dimensió reforça la idea que la transformació no és només “fer projectes”, sinó fer-los amb criteris i coherència de centre.

D9. Condicions del sistema i recursos

El centre identifica clarament que part de les dificultats depenen del Departament (consolidació de places, acompanyament, valoració de la tasca docent). Això reforça la lectura que el lideratge aquí té un component de “gestió de límits”: el centre pot millorar organització i acollida, però hi ha condicions sistèmiques que impacten directament en la qualitat i continuïtat.

Interpretació

En síntesi, el discurs d’E4 suggereix un lideratge que funciona com a motor d’estabilitat en un institut escola d’una línia: utilitza documents, rutines i estructures de coordinació per garantir coherència, especialment davant la fragilitat de la secundària per rotació de professorat. Paral·lelament, apareix un lideratge relacional molt operatiu (acollida amb padrí, porta oberta, cura del claustre) que actua com a mecanisme de retenció i de protecció del clima en un context de pressió. Finalment, el centre situa com a nucli pedagògic la motivació i la recuperació de competències instrumentals, mentre intenta reconstruir vincles amb famílies mitjançant transparència i participació “en acció” (tallers, sortides), tot i reconèixer tensions d’implicació i reconeixement. El lideratge combina elements de lideratge pedagògic —amb l’ús de documents, evidències i formació— i de lideratge transformacional, especialment en la dimensió de construcció de cultura i sentit de pertinença. Destaca l’ús de la norma acordada com a instrument de cohesió, una pràctica coherent amb el que Bolívar (2015) descriu com a «lideratge per a la millora sostinguda»: establitzar sense rigidesa, i adaptar amb criteri.

5.5.5. Anàlisi entrevista E⁵

A continuació s'analitza l'última entrevista realitzada a un institut escola on la direcció ha entrat nova aquest any. L'escola està situada al barri de Badalona i mostra un relat molt marcat per la presencialitat, l'orientació a seguretat i oportunitats per a l'alumnat, i la tensió entre projecte educatiu i condicionants sistèmics.

D1. Orientació i visió del centre

La visió estratègica del centre es formula com una missió social molt explícita: que l'escola sigui “un lloc de seguretat, d'educació” i “una porta cap al món” per a alumnat que, sense l'escola, no tindria aquesta oportunitat. Aquesta orientació s'expressa amb un criteri de coherència pràctica: “el movimiento se demuestra andando”, insistint que la visió es valida en el dia a dia i en la manera com es tracta alumnat, professorat i famílies.

Un element metodològicament rellevant és que la direcció proposa indicadors “socials” per saber si el centre avança: que augmentin les preinscripcions i que l'alumnat vulgui quedar-se a fer la secundària; que el professorat es vulgui quedar i consolidi plaça. Això suggereix que l'èxit es mesura per la confiança (de barri i de professionals) en el projecte.

D2. Organització i coordinació interna

L'organització interna es descriu com un sistema molt pautat i orientat a la gestió del dia a dia. D'una banda, hi ha una estructura formal de rols: direcció (infraestructura i recursos), caps d'estudis (organització diària i burocràcia de notes), coordinació pedagògica (línia pedagògica i relació externa), coordinadores de cicle (pont claustre–equip de gestió) i tutories (nucli d'aula).

D'altra banda, s'observen protocols i rutines molt concrets que sostenen el funcionament: missatge diari de distribució (“cada dia a les set i mitja... qui falta... on han d'estar”), presència de l'equip directiu a les entrades (primària i secundària), recollida de mòbils, substitucions fetes per direcció si cal, i “despatx amb porta oberta” com a mecanisme de transparència i accessibilitat. Pel que fa a comunicació interna, apareixen “comunitats de WhatsApp” diferenciant tasques diàries i un canal “SOS”, cosa que mostra una organització adaptada a una realitat d'urgència i incidències constants.

⁵ [Categorització de les unitats de significat](#)

D3. Pràctiques de lideratge

En la presa de decisions, la direcció descriu un patró de decisió consensuada amb filtratge previ: abans d'implantar canvis, els fa passar per reunions amb coordinadors per detectar “neguit”, anticipar reaccions i ajustar (“si hem de fer algun canvi el fem i si no, tot es tira endavant”). Alhora, defineix àmbits indelegables (tutories, horaris, sancions), especialment quan cal integrar informació sensible sobre la situació de l'alumnat (maltractament, dinàmiques familiars, vulnerabilitat) que el docent pot no conèixer.

El lideratge docent apareix com a condició de viabilitat del centre: “l'equip de gestió són quatre... el professorat són uns 60”, i si no lidera el professorat “no funcionarà”. Això connecta amb una idea d'autogestió responsable: “tenim comissions, tenim docents que lideren projectes i s'autogestionen de manera responsable, fan unes actes, ens envien unes actes. S'ha de confiar molt en què la gent està fent la seva feina i que, igual que ells confien en nosaltres, nosaltres hem de confiar en ells”.

En seguiment i rendició de comptes, el centre combina seguiment formal (actes de comissions, reunions) amb una supervisió molt operativa basada en presència, protocols i resposta ràpida a incidències (WhatsApp SOS, guàrdies actives al passadís).

D4. Convivència i clima escolar

El clima del claustre es descriu com “participatiu i obert”, però també “cansat”, sobretot per manca de reconeixement social i per l'exigència emocional del dia a dia. La direcció planteja el reconeixement intern com a estratègia de sosteniment (missatges, humor, posar en valor el “200%” de feina), i reforça cohesió amb iniciatives lúdiques: “aquest any estem instaurant que el professorat faci jornades lúdiques i organitzades pel claustre”.

En convivència amb alumnat, destaca una innovació molt específica: eliminar la “sala de guàrdia” (que s'havia convertit en punt de trobada) i substituir-la per “guàrdies actives” als passadissos i enfocament restauratiu (“pensa què has fet...”), evitant que l'alumnat castigat es centri sense supervisió educativa. La gestió de resistències és descrita de manera directiva: “no hi ha opció possible... o estàs o no estàs”, amb l'argument que en un centre petit/visible la manca d'implicació es detecta fàcilment.

D5. Relació amb famílies i comunitat

El centre reforça el vincle amb famílies a través de la mateixa lògica de presencialitat: despatx obert, accessibilitat i estar “molt presents” també amb famílies. Tanmateix, apareix una limitació comunicativa estructural: moltes famílies no utilitzen les aplicacions (TPV) ni reben correus, especialment a secundària, fet que obliga a basar el vincle en la confiança generada per l'experiència de l'alumnat (“si surt content... ho traslladi”).

El treball comunitari és especialment fort: el centre desplega xarxa amb casals i entitats del barri (lleure com a “horari molt important”), i manté reunions setmanals amb entitats + serveis socials + EAP + integració social per activar respostes ràpides a qualsevol alarma. Aquesta articulació amb l'entorn funciona com a extensió del lideratge i com a “sistema de protecció” en un context vulnerable.

D6. Reptes que enfronta la direcció

Els tres reptes principals són: en primer lloc, “aconseguir que el centre acabi tenint un grup de docents que sigui estable”. En segon lloc, “la inclusió de la gent nouvinguda i d'un entorn que és molt vulnerable a un entorn escolar que cada cop ha de tenir més qualitat”. Per últim, “el fet de vincular la família a l'escola. La intenció és que “la família vinculi, que la família cregui, que la família vegi que això no és el lloc on deixen els nens com una guarderia tot el dia, sinó que hi han de venir i que elles, doncs, realment formin part de la comunitat educativa, que és difícil”.

La rotació docent es conceptualitza com especialment problemàtica perquè l'alumnat construeix un vincle emocional intens amb el docent referent; perdre'l l'any següent “és un problema”.

D7. Estratègies de resposta

Les estratègies es concentren en tres línies: “l'estratègia és la nostra presencialitat. I això fa que, al final, quan l'alumne ens busca o ens necessita, ens troba, en molts altres moments, que no sigui només a l'aula”; la xarxa territorial intensa (entitats de lleure + serveis) per detectar i intervenir abans que els casos cronifiquin; i sosteniment del projecte amb “miralls”: docents veterans i líders informals que modelen cultura i ajuden a integrar els nous, més que un mentoratge formal (que es considera desitjable però inviable per manca de temps).

D8. Lideratge transformacional i innovació

La innovació apareix com a transformació operativa del funcionament: “treure la sala de guàrdia” i instaurar guàrdies actives + restaurativa, amb una lògica d’impacte immediat en convivència i seguretat. També s’esmenta la formació en restaurativa i el “conèixer el barri” com a formació fonamental del claustre (ruta per l’entorn i xerrades d’entitats per comprendre la realitat de l’alumnat).

D9. Condicions del sistema i recursos

L’obstacle més gran s’atribueix al Departament: manca de recursos de personal, dificultat per atendre alumnat amb necessitats d’atenció personalitzada. Finalment, si es pogués canviar una sola cosa del sistema, la direcció destaca el reconeixement social i institucional del professorat i del personal com a condició de sosteniment del treball educatiu.

Interpretació

En conjunt, el discurs suggereix un lideratge que es construeix des de la presència (estar disponible, visible, accessible) i des d’una orientació clara a garantir seguretat, oportunitats i vincles en un entorn vulnerable. La direcció descriu un model de funcionament que combina consens amb decisions indelegables quan hi ha variables sensibles o situacions complexes, i que depèn fortament de l’autogestió responsable del professorat i del treball en xarxa amb entitats i serveis. En termes d’estil, l'E5 presenta un lideratge que Gurr (2019) anomena com de «gestió en entorns d’alta adversitat»: la presencialitat, la resposta ràpida i la xarxa comunitària no són opcions metodològiques sinó condicions de supervivència del projecte. Alhora, la confiança depositada en el professorat i la visió de «porta oberta» apunten cap a un lideratge transformacional en la seva dimensió de desenvolupament de les persones (Leithwood et al., 2004).

5.6. Interpretació de totes les entrevistes

Després de fer l’anàlisi de cadascuna de les entrevistes a continuació es passarà a la triangulació de les dades tenint en compte el que s’ha recollit per contrastar pràctiques i identificar concordances, és a dir, aquells patrons que són compartits i també dissonàncies, és a dir, variacions contextuais en cadascuna de les dimensions analitzades.

D1. Orientació i visió

CONCORDANCES: La direcció interpreta la visió de centre com la capacitat d'ordenar prioritats realistes i sostenir una visió viable per afavorir l'aprenentatge. Per tant, tots exposen que els objectius han d'estar formulats amb expectatives realistes i ajustades al context. Per últim, la cultura escolar s'associa a la confiança, la transparència, el diàleg, i la humanitat.
DIFERÈNCIES: La diferència principal rau en com cada centre mesura l'avenç. En el centre E, es proposen indicadors externs com les preinscripcions i la retenció del professorat. En el cas del CA i CB el discurs tendeix més a objectius interns de convivència i organització. Alguns centres defineixen la prioritat com seguretat/oportunitat social (E5), mentre que d'altres la concreten en estructura organitzativa i coherència de centre (E4) o en treball en equip i comunitat (E3). En relació amb els valors, alguns centres els vehiculen amb presència i porta oberta (E5), altres per estructura i xarxa interna (E4).
ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: Aquesta orientació compartida s'alinea amb la idea de Leithwood et al. (2004) que el lideratge eficaç implica establir una direcció clara, desenvolupar les persones i redissenyar l'organització en funció del context. La prioritat de la visió pràctica sobre la visió formal connecta amb Bolívar (2010), qui sosté que la direcció ha d'orientar l'organització cap a la millora pedagògica real, no cap a la gestió de documents i aparences administratives.

D2. Organització i coordinació interna
CONCORDANCES: En tots els centres, l'organització interna no és un fi en si mateixa sinó el mecanisme que fa viable la visió: sense estructura, no hi ha coherència, i sense coherència, la rotació constant de professorat destrueix qualsevol projecte. Els cinc centres estableixen espais estables de coordinació (comissions, coordinacions de cicle, reunions d'etapa) i procediments concrets (protocols, rutines, documents al Drive) per reduir la incertesa i garantir que la informació no depengui d'una sola persona. Un element comú rellevant és l'existència de rols intermedis —coordinadors de cicle, caps d'estudis, coordinadors pedagògics— que actuen com a «transmissors» entre l'equip directiu i el claustre. Aquesta estructura de mediació és clau en entorns d'alta rotació perquè evita que la coherència col·lapsi quan canvia la direcció.
DIFERÈNCIES: La principal diferència és el grau de formalització dels rols i la manera de distribuir la responsabilitat. Els centres d'una línia (Centres A, C i D) tendeixen a repartir càrrecs horitzontalment —«tothom porta alguna cosa»—. Els centres de dues línies o instituts escola més grans (Centres B i E) estructuren rols més especialitzats amb funcions ben delimitades. A més, el Centre C (E3) introdueix una pràctica diferencial: la rotació de coordinacions, que garanteix que tots els docents passin per un càrrec de lideratge en algun moment, cosa que converteix l'organització en una escola de lideratge distribuït. Els altres centres assignen els càrrecs per experiència o per preferència del docent, sense aquesta dimensió formativa deliberada.
ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: La manera de distribuir els rols i estructurar la coordinació apunta a un lideratge distribuït com a pràctica col·lectiva emergent (Spillane, 2006), on la responsabilitat de la millora no recau en una sola figura. Alhora, l'ús sistemàtic de protocols i documents compartits reflecteix la idea de Bryk (2010) que les escoles que milloren en entorns complexos ho fan construint estructures organitzatives que sostenen la col·laboració professional, independentment de qui ocupi cada càrrec.

D3. Pràctiques de lideratge

CONCORDANCES: En tots els centres, la presa de decisions combina dos principis: la participació del claustre com a valor i com a estratègia de compromís, i la capacitat de decisió final de la direcció quan la situació ho requereix. A més, el lideratge es defineix transversalment com proximitat, presència, porta oberta i acompanyament, un conjunt de pràctiques relacionals que construeixen confiança i que tots els directores i directores identifiquen com a condició per sostenir el claustre en un context d'alta exigència emocional. Quant als obstacles compartits, destaquen la burocràcia, la rotació de plantilla i el cansament acumulat; com a facilitadors, la confiança mútua, la cohesió interna i la xarxa de suport entre docents.

DIFERÈNCIES: Els criteris sobre quines decisions són indelegables varien significativament en funció del context i de la cultura de cada centre: el Centre D situa com a indelegables la normativa i la programació general; el Centre E ho fa amb les tutories, els horaris i les sancions; i el Centre C reserva la decisió directiva per a qüestions obligades per inspecció. Aquesta variació reflecteix que cada equip directiu ha delimitat el seu espai d'autoritat en funció dels conflictes i tensions que ha hagut de gestionar. Pel que fa al motor de la millora pedagògica, hi ha una divisió clara: els Centres B i D l'activen a través de la formació planificada i la revisió interna de resultats, mentre que els Centres A i E la generen com a resposta adaptativa a tensions concretes. Finalment, en alguns centres el lideratge relacional és una cultura de base consolidada (Centre C), mentre que en altres és principalment una resposta al cansament i a la pressió del context (Centres A i E).

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: La tensió entre participació i decisió directiva és coherent amb Gurr (2019), que subratlla que el lideratge en contextos complexos exigeix alhora visió clara i capacitat de gestió sostinguda: no es pot delegar sempre quan el context canvia ràpidament. A més, en els diferents discursos es recolza la idea que és necessari construir relacions sòlides amb la comunitat educativa per millorar l'ensenyament- aprenentatge (Bryk, 2010). Les pràctiques de proximitat i empatia descrites s'alineen amb el lideratge relacional de Rojas i Gaspar (2006), mentre que la construcció de condicions organitzatives i pedagògiques que sostinguin l'aprenentatge i la cohesió comunitària és la tasca que Weinstein i Muñoz (2019) atribueixen al lideratge eficaç en contextos de vulnerabilitat.

D4. Convivència i clima

CONCORDANCES: La convivència apareix com un repte estructural i transversal en tots els centres: es percep que sense un clima mínim d'ordre i seguretat no es pot sostenir l'aprenentatge. D'una banda, tots els centres descriuen un procés de transició des de lògiques reactives i punitives cap a enfocaments preventius i restauratius (cercles, mediació, conversa estructurada). D'altra banda, totes les direccions identifiquen el benestar emocional dels docents com una responsabilitat pròpia del lideratge, i despleguen accions concretes per sostenir-lo (reconeixement, acompanyament, activitats de cohesió). Ambdues dimensions estan relacionades: un claustre cansat i poc cohesionat no pot mantenir una convivència positiva amb l'alumnat.

DIFERÈNCIES: La diferència principal rau en l'enfocament prioritari per gestionar la convivència amb l'alumnat. Els Centres A i E combinen el canvi cultural restauratiu amb una resposta organitzativa molt operativa: rutines, control d'espais... El Centre C, en canvi, prioritza el diàleg, la mediació externa i la regulació emocional com a base cultural, possible gràcies a una plantilla més estable i un centre de menor dimensió. Els Centres B i D se situen en una posició intermèdia: apostant per la comunicació i les normes acordades com a prevenció, amb accions puntuals quan sorgeix el conflicte.

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: Aquesta convergència reforça que, en contextos de màxima complexitat, el

lideratge ha de garantir condicions organitzatives i un ambient ordenat i segur com a base de l'aprenentatge (Bolívar, 2015). La tendència compartida cap a pràctiques restauratives s'alinea amb Leithwood (2009), que inclou entre les tasques del lideratge eficaç assegurar un entorn ordenat i segur que propiciï l'aprenentatge sense apagar la participació activa de la comunitat.

D5. Relació amb famílies i comunitat

CONCORDANCES: Totes les direccions coincideixen que la participació de les famílies és un objectiu estratègic però altament complex d'assolir, on les barreres idiomàtiques, digitals, culturals i laborals de moltes famílies dificulten qualsevol canal de comunicació convencional. Per aquest motiu, tots els centres multipliquen els canals per garantir que la informació arribi a tothom. Un element especialment rellevant, és la xarxa de col·laboració sistemàtica amb serveis externs: tots cinc centres mantenen coordinació regular amb Serveis Socials, EAP, i entitats de lleure i salut del barri.

DIFERÈNCIES: Les barreres identificades varien significativament entre centres. El Centre E destaca la bretxa digital i idiomàtica com l'obstacle principal. En canvi, el CD assenyala com a obstacle la manca de respecte cap a la tasca docent i la baixa implicació activa de les famílies. Les estratègies d'aproximació també difereixen: el Centre aposta per la «Escoleta de pares» i xerrades sobre parentalitat per construir vincle comunitari; els Centres A, B i D basen el vincle en la transparència i l'obertura d'activitats perquè les famílies vegin el valor pedagògic en acció; i el Centre E prioritza la xarxa amb entitats de lleure com a pont indirecte cap a les famílies.

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: Aquesta obertura a la comunitat s'alinea amb la tesi de Bryk (2010), qui afirma que el lideratge ha de construir relacions sòlides amb la comunitat per millorar l'ensenyament-aprenentatge. La integració de la comunitat en contextos complexos respon al model de Rodríguez Revelo (2017), que defineix el lideratge eficaç com aquell que combina la part organitzativa amb una visió humanista i participativa.

D6. Reptes que enfronta la direcció

CONCORDANCES: El repte més transversal i unànimement és la rotació i la inestabilitat de la plantilla. Aquest fet es descriu en tots els casos com un fre estructural que impedeix consolidar vincles amb l'alumnat, transferir la cultura de centre al professorat nou i donar continuïtat als projectes pedagògics. En segon lloc, la convivència i la gestió de conductes es descriu com un repte constant que consumeix temps organitzatiu i energies directives que idealment haurien de dedicar-se a la millora pedagògica. En tercer lloc, totes les direccions assenyalen condicionants estructurals externs —famílies en situació de vulnerabilitat, alumnat nouvingut, pressió social del barri— que incrementen la demanda de respostes immediates i converteixen la direcció en un primer punt d'intervenció social. Finalment, l'excessiva càrrega burocràtica i administrativa és identificada unànimement com l'obstacle que més allunya la direcció de la seva funció pedagògica.

DIFERÈNCIES: El Centre A situa la convivència com el repte central d'aquest curs. El Centre B destaca la manca de coordinació entre etapes i la baixa expectativa del claustre envers l'alumnat com a reptes específics. El Centre C assenyala com a repte crític la pèrdua del TIS (Tècnic d'Integració Social). El Centre D emfatitza la dificultat estructural de ser un institut escola d'una línia per cobrir especialitats a secundària. El Centre E identifica com a repte específic vincular les famílies a un projecte escolar en un barri on la confiança en les institucions és baixa, a causa de

la bretxa idiomàtica i cultural.

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: La rotació de plantilla com a repte recurrent s'alinea amb Fontdevila (2022), que documenta l'estratificació docent i com la concentració de professorat menys experimentat en centres de màxima complexitat trenca la cohesió i dificulta la millora sostinguda. La concentració de diversitat i vulnerabilitat que descriu el Síndic de Greuges de Catalunya (2023) incrementa la complexitat de la gestió quotidiana i explica per què la direcció d'aquests centres no pot limitar-se a la funció pedagògica sinó que ha d'assumir una dimensió de lideratge social i comunitari.

D7. Estratègies de resposta

CONCORDANCES: Les direccions davant dels reptes responen amb una combinació d'estructura organitzativa, lideratge compartit, cura relacional i treball en xarxa interna. Existeix un consens en què la presencialitat de l'equip directiu (estar disponible, visible i accessible) és l'estratègia fonamental per generar seguretat. Tots els centres utilitzen la creació de comissions mixtes i espais de coordinació regulars per repartir responsabilitats i garantir que la informació flueixi en totes direccions.

DIFERÈNCIES: Les estratègies d'acollida al professorat nou varien: l'Escola D utilitza un sistema formal de "padrins" (tutors docents), mentre que l'Escola E5 aposta per un model de "miralls", on els docents veterans modelen la cultura de manera informal. També hi ha diferències en les solucions operatives: l'Escola A1 ha creat l'espai respir per a la regulació emocional, l'Escola B2 proposa el canvi metodològic a franges de treball i l'Escola E5 ha substituït la sala de guàrdia per guàrdies actives als passadissos.

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: Aquestes estratègies reflecteixen el lideratge eficaç descrit per Rodríguez Revelo (2017), que combina l'autoritat organitzativa amb una dimensió humanista i participativa per gestionar la diversitat. El repartiment de lideratge a través de comissions i rols intermedis s'alinea amb el lideratge distribuït (Spillane, 2006), que permet respondre millor a les demandes d'entorns complexos sense sobrecarregar una sola figura. La capacitat de mantenir el rumb i de construir respostes pròpies malgrat la rotació docent i la pressió social és un exercici de lideratge resiliència, que Gurr (2019) defineix com la capacitat d'adaptar-se contínuament sense perdre la visió.

D8. Lideratge transformacional

CONCORDANCES: Tots els centres mostren trets de lideratge transformacional en la mesura que les direccions actuen com a facilitadores d'iniciatives docents i vinculen la innovació a la construcció d'una identitat i una missió compartides de centre. Les direccions impulsen la innovació permetent que el professorat lideri projectes propis (l'Aula Oberta al Centre A, la ràdio al Centre C, els projectes de medi al Centre D), cosa que reforça la coresponsabilitat i el compromís professional. En tots els casos, la innovació com a millora de la identitat del centre.

DIFERÈNCIES: L'enfocament de la innovació varia significativament en funció de les urgències de cada centre. Els Centres B i D aposten per canvis metodològics i curriculars estructurals —treball per franges i projectes STEM/STEAM—. El Centre E, situa la innovació en l'àmbit operatiu i immediat: l'eliminació de la sala de guàrdia i la instauració de guàrdies actives. El Centre A fa servir l'Ara Art com a estratègia de diferenciació i visibilitat del centre

en el barri. El Centre C vincula la innovació a la cultura participativa: la ràdio i els espais d'aprenentatge infantil neixen d'iniciatives del claustre.

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: El lideratge com a pràctica orientada a mobilitzar persones, generar compromís i sostenir canvis cap a la millora (Bolívar, 2015). Perquè en centres complexos cal una direcció capaç de crear visió i sostenir-la en el temps (Gurr, 2019). Aquesta pràctica es fonamenta en la definició de Velasco, Ospina i Salazar (2011), segons la qual el líder transformacional busca transformar valors, creences i actituds dels col·laboradors per orientar-los cap a una visió compartida. No obstant això, s'observa el que indica Gurr (2019): en centres complexos, el lideratge transformacional no és suficient per si sol i cal combinar-lo amb el lideratge pedagògic per no perdre el focus en l'aprenentatge.

D9. Condicions del sistema i recursos

CONCORDANCES: Totes les direccions identifiquen la burocràcia excessiva com el principal obstacle sistèmic, descrivint el rol directiu més com el d'un «gestor» o «buròcrata» que com el d'un líder pedagògic. Paral·lelament, hi ha un consens clar en criticar la inestabilitat de les plantilles provocada per les polítiques del Departament d'Educació.

DIFERÈNCIES: Les carències de recursos específics varien segons el cas: l'Escola C destaca la pèrdua crítica de la figura del TIS (Tècnic d'Integració Social), mentre que l'Escola E posa el focus en els conflictes d'infraestructura entre el Departament i l'Ajuntament. Els Instituts Escola (B, D, E) assenyalen problemes específics de l'estructura del sistema, com la manca d'espais i de temps de coordinació suficients entre etapes (infantil, primària i secundària).

ENLLAÇ AMB EL MARC TEÒRIC: Les queixes sobre la inestabilitat docent validen la tesi de Fontdevila (2022) sobre l'estratificació docent i com la rotació dificulta la millora educativa. La tensió entre la funció administrativa i la pedagògica que totes les direccions descriuen connecta directament amb Bolívar (2010), qui defensa que el lideratge ha d'orientar l'organització cap a l'aprenentatge malgrat les pressions burocràtiques, i proposa que els sistemes educatius redueixin la càrrega administrativa dels equips directius com a condició per fer possible el lideratge pedagògic real.

6. PROPOSTA DE MILLORA

Després d'analitzar les entrevistes, es proposen unes propostes de millora provisionals tenint en compte els discursos i analitzades les entrevistes es fa una proposta de millora estructurada en dues línies d'intervenció: una d'externa, orientada a la col·laboració entre centres, i una d'interna, centrada en l'enfortiment de les estructures organitzatives de cada escola.

Línia d'intervenció amb l'exterior:

La primera línia d'intervenció proposa formalitzar i enfortir la col·laboració entre centres de màxima complexitat mitjançant una **xarxa estructurada de lideratge compartit**. Aquesta xarxa tindria una doble funció: actuar com a espai de suport professional i emocional per als equips directius, i constituir una estructura operativa d'intercanvi de coneixement pràctic

entre centres amb condicions similars. Dins d'aquesta xarxa, la direcció de cada centre assumiria un paper actiu com a canal de detecció de necessitats internes, traslladant-les a l'estructura col·lectiva per cercar respostes compartides. El Pla de Convivència podria articular-se com a fil conductor d'aquesta connexió, facilitant l'intercanvi de protocols i estratègies entre centres.

Es proposa també impulsar un sistema de **mentoria entre direccions**, en què directors i directores amb més experiència puguin acompanyar equips directius novells. Aquesta necessitat és especialment rellevant atès que dues de les cinc escoles entrevistades tenien direccions d'incorporació recent. Aquest acompanyament permetria compartir estratègies, anticipar dificultats i reduir la càrrega que suposa aprendre a liderar en un context d'alta demanda sense referents propers.

Complementàriament, es proposa un **programa de simulació** coordinat des de la xarxa, adreçat als equips directius, que permeti entrenar-se davant situacions d'alta intensitat com ara conflictes amb famílies, casos complexos de convivència o situacions de vulnerabilitat extrema. La direcció de cada centre assumiria un paper actiu en la detecció prèvia de necessitats i dificultats, de manera que les simulacions estiguin vinculades a les realitats específiques de cada escola i serveixin com a eina de millora professional real i contextualitzada.

Finalment, es recomana que almenys un membre de cada equip directiu rebi **formació en pràctica restaurativa**, exercint com a referent del centre en aquest àmbit, i que aquesta formació es promogui i coordini des de la pròpia xarxa.

Línia d'intervenció interna

La segona línia d'intervenció se centra en l'enfortiment de les estructures internes de cada centre, amb tres propostes concretes.

En primer lloc, es proposa la creació d'un **banc de recursos compartits**, liderat pel coordinador o coordinadora pedagògica i dinamitzat en connexió amb la xarxa. Es tractaria d'un repositori digital on els centres puguin accedir a materials pràctics i adaptables, com ara protocols d'acollida de plantilla, models d'organització interna, documents de coordinació, estratègies de convivència, exemples de comunicació amb famílies i recursos per a la gestió de la diversitat. L'objectiu és aprofitar el coneixement generat pels mateixos centres i evitar

que cada equip directiu hagi de començar de zero davant situacions que ja han estat resoltes en altres contextos.

Aquest banc de recursos incorporaria també **protocols d'actuació davant situacions recurrents** detectades en l'anàlisi de les entrevistes, com ara conflictes de convivència, casos d'absentisme, dificultats de comunicació amb les famílies, incorporació de professorat nou, acollida d'alumnat nouvingut o situacions de vulnerabilitat social. Aquests protocols haurien de ser guies pràctiques, flexibles i adaptables, orientant l'equip educatiu sobre com actuar, quins professionals han d'intervenir, quins passos cal seguir i com s'ha de fer el seguiment de cada situació.

En segon lloc, es proposa implementar estructures estables de **suport al benestar docent**. El professorat dels centres de màxima complexitat treballa en condicions d'alta exigència emocional i organitzativa, i en diverses entrevistes s'ha descrit un claustre cansat, poc reconegut socialment i sotmès a una pressió constant. Aquestes estructures inclourien protocols d'acollida emocional per al professorat nouvingut, espais periòdics de suport entre iguals on compartir dificultats i estratègies, i mecanismes de detecció precoç del cansament docent per part dels equips directius. Totes aquestes mesures haurien de formar part del projecte de centre com una dimensió organitzativa reconeguda i sostenible.

En tercer lloc, es proposa habilitar una **bústia o espai d'entorn segur**, amb una hora setmanal emmarcada en el Pla de Convivència, oberta a tot el professorat i sol·licitable a través del calendari del centre. Aquest espai permetria abordar qualsevol tema de manera confidencial i sense càrrega avaluativa, oferint un canal formal d'escolta i acompanyament dins la pròpia escola.

Tal com assenyalen Leithwood et al. (2004), una de les funcions centrals del lideratge és vetllar pel desenvolupament i el benestar de les persones, ja que un claustre cuidat i estable és la millor garantia d'un acompanyament de qualitat per a un alumnat que sovint troba en l'escola el seu principal espai de seguretat.

7. CONCLUSIONS

Les conclusions que s'aporten a continuació són provisionals, fonamentades únicament en les 5 entrevistes realitzades a equips directius de centres de màxima complexitat a Catalunya.

Les interpretacions que se'n deriven hauran de ser contrastades i enriquides en futures recerques incorporant la perspectiva de l'alumnat, famílies i professorat.

Pel que fa a l'**objectiu 1**, les dades obtingudes suggereixen que, en quant al tipus de lideratge predominant, no s'exerceix un únic model de lideratge, sinó que hi ha una combinació dinàmica i adaptativa de diversos estils. D'una banda, el lideratge distribuït emergeix com el patró més recurrent: totes les direccions entrevistades descriuen una organització articulada al voltant de comissions, coordinadors d'etapa i figures intermèdies que comparteixen responsabilitats i decisions. No obstant això, aquest tipus de lideratge es combina amb elements de lideratge transaccional orientats a sostenir el funcionament i l'ordre en el dia a dia i d'altres de lideratge transformacional impulsant el sentit compartir i de cohesió. En coherència amb la literatura, aquesta combinació respon a la idea que cap estil és suficient per si mateix i que, en contextos complexos, cal integrar diferents pràctiques per donar respostes ajustades (Leithwood, 2005; Gurr, 2019).

De manera transversal, les entrevistes també apunten la rellevància d'un lideratge relacional basat en presència, proximitat, escolta, "porta oberta", acompanyament emocional del claustre i confiança mútua. Aquest component es descriu com una condició per sostenir el projecte de centre en un context marcat per la pressió organitzativa, la vulnerabilitat social i la rotació docent (Rojas & Gaspar, 2006).

Per tant, es pot concloure que no hi ha un únic tipus de lideratge que funcioni en tots els centres com a model, cal tenir present quin és el context en el que es troba el centre, però en els centres de màxima complexitat són claus aspectes del lideratge relacional així com aspectes dels altres tres tipus de lideratge esmentats anteriorment.

Quant a l'**objectiu 2**, l'anàlisi revela una convergència notable al voltant 3 reptes principals: primerament, la rotació del claustre, identificada com el repte estructural més limitant. El segon és la convivència, amb una tendència compartida a transitar de models punitius cap a enfocaments restauratius. El tercer és la burocràcia administrativa, percebuda com a un obstacle sistèmic que allunya la direcció de la seva funció pedagògica i els impedeix dedicar temps a l'acompanyament, la coordinació i la millora de l'ensenyament. Davant d'aquests reptes, les estratègies de resposta que han desplegat són diverses pràctiques organitzatives orientades a sostenir la continuïtat que inclouen la creació de comissions mixtes inter-etapes, l'elaboració de protocols i repositori documental compartit per garantir la continuïtat malgrat

la rotació.... per garantir la continuïtat malgrat la rotació, i sistemes d'acollida del professorat nouvingut a través de figures de referència internes. Aquestes estratègies reflecteixen el que Rodríguez Revelo (2017) anomena lideratge eficaç: la combinació d'autoritat organitzativa amb una visió humanista i participativa.

En relació amb l'**objectiu 3**, tot i que l'estudi no incorpora encara la veu de famílies i alumnat, el discurs directiu suggereix que la manera com s'exerceix el lideratge (especialment en la dimensió relacional i en l'estructura de coordinació) es vincula directament amb la construcció de clima, la gestió de la convivència i la implicació del professorat. Així, la convivència i el benestar docent emergeixen com a condicions que les direccions consideren imprescindibles per sostenir l'aprenentatge i el funcionament del centre.

Finalment, pel que fa a les limitacions, la implementació parcial de la recerca —atès que s'ha pogut efectuar entrevistes a cinc escoles de màxima complexitat— la triangulació prevista, s'ha dut a terme amb les dades recollides mitjançant les entrevistes. Per aquest motiu, les interpretacions reflecteixen una primera mirada a la complexitat real de les comunitats educatives estudiades. A més, el fet que les entrevistes s'hagin realitzat en centres de Badalona i Barcelona mostra una part de la diversitat territorial possible, que seria contrastada amb un estudi complet que inclogués una mostra més àmplia i territorialment diversa.

Com a línies futures, es proposa prioritzar la recollida de dades quantitatives i qualitatives de tots els agents de la comunitat educativa, especialment del professorat, per contrastar convergències i divergències amb el discurs directiu. També seria rellevant ampliar la mostra a altres territoris per analitzar si els patrons observats són generalitzables o responen a particularitats locals.

En conclusió, les dades analitzades permeten identificar elements imprescindibles per liderar un centre educatiu en contextos de màxima complexitat com són: la presència i la proximitat generant confiança; la capacitat de construir i sostenir una estructura; la cura emocional del claustre; el treball en xarxa amb serveis externs, entitats i sobretot amb famílies.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arribas Payà, V., Cumplido Mercader, S., i Martínez Pons, M. (2020). *Criteris de classificació de centres en 10 països de l'OCDE: Anàlisi de la complexitat* (Col·lecció Documents, núm. 42). Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/664/documents_csase_4_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barba Miranda, L. C., y Delgado Vadivieso, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Bolívar, B. A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15–39.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Cabrera, Ó. J. M. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Consell Educatiu Municipal de Barcelona. (2022). *Centres de màxima complexitat: Informe de la Comissió de Treball*. Ajuntament de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/consellescolarmunicipal/ca/comissio-de-treball-de-centres-de-maxima-complexitat-curs-2021-2022>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE.

Departament d'Educació (2024). *Instrucció 3/2024, sobre la classificació dels centres educatius segons la complexitat*. Generalitat de Catalunya. <https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DisposicionsInternes/20240509-Instruccio-complexitat.pdf>

Duarte Ramírez, F. M. (2021). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1 (2), 86-111. <https://doi.org/10.59654/7zh7fj06>

Ferrer-Esteban, G., Moschetti, M. C., Pagès, M., Quilabert, E., i Verger, A. (2025). *Millora educativa en entorns vulnerables: Com els centres de més complexitat afronten el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat* (Informes breus). Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/k/8/j/bn7-centresmajorcomplexitat_ib77_05.pdf

Fontdevila, C. (2022). El professorat als centres de màxima complexitat: Com reclutar-lo i retenir-lo. A A. Tarabini (Ed.), *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 311–346). Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/9/w/p7w-08_sep_anuari2022_301122.pdf

García Torres, D. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>

García Velasco, M. A., Pantoja Ospina, M. A., y Duque Salazar, L. I. (2011). El liderazgo transformacional en las organizaciones: Un análisis descriptivo. *Teuken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 2(2), 94–110. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1117>

Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/le_c_12_2009.pdf

Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En A J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 19–70). Ediciones Universidad Diego Portales.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.

Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350–381. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>

Katsikas, A. (2025). Leadership style in education: Advantages and challenges. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(3), 397–403. <https://doi.org/10.26822/iejee.2025.387>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5a ed.). SAGE.

Lefteri, A., & Menon, M. E. (2025). Transformational and transactional school leadership as predictors of teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101476. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101476>

Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, (304), 31-60. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re304/re304-02.html>

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* [Informe]. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Laboratory for Student Success (LSS), The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.

Leithwood, K. (2009). *¿ Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5428/C%C3%B3mo%20liderar%20nuestras%20escuelas%20Aportes%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, J., y Beltrán, J. (2020) Incidencia del estilo de liderazgo en la violencia laboral en pymes de la Comuna Once de Medellín, Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25 (91), 1205-1220. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33202>

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 367-388.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 321-358). Morata.

Maureira Cabrera, Ó. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista de Educación*, 42(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>

Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134–153. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46033>

Meyers, C. V., y Hambrick Hitt, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En A. J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 71–110). Ediciones Universidad Diego Portales.

Montañez Huancaya De Salinas, A. P., Palumbo Pinto, G. B., Ramos Vera, R. P., y Ramos Vera, P. M. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: Aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 170–182. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12>

Moreno-Casado, H. et al. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.2.425351>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4a ed.). SAGE Publications.

Querol Puig, E. (2021). *Nova classificació dels centres educatius segons la complexitat*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1404/nova_classificacio_complexitat_centres_2021.pdf

Rodríguez Pico, Y. M. (2024). El liderazgo pedagógico, más allá de un proceso educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (4), 552-566. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12298

Rodríguez Revelo, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinónimos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.

Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación* (Vol. 1, Líderes escolares, un tesoro para la educación). OREALC/UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5427/Bases%20del%20liderazgo%20en%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>

Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, (77), 63–74. <https://doi.org/10.14350/rig.31016>

Síndic de Greuges de Catalunya. (2023). *La segregació escolar a Catalunya: Informe de progrés sobre el desplegament del Decret 11/2021*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9822/Informe%20seguiment%20PSE%20Decret%2011_21_cat.pdf

Smith, P. & Bell, L. (2014). *Leading Schools in Challenging Circumstances*. Bloomsbury.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Varón Herrera, E. K. (2019). Liderazgo educativo siglo XXI, definiciones y características. *Revista Seres y Saberes*, (6), 21–24. https://fce.ut.edu.co/images/posgrados/ma_educacion/Seres_y_Saberes_No.6_-5.pdf

Weinstein, J., y Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). *At risk: Natural hazards, people's vulnerability and disasters* (2a ed.). Routledge.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). SAGE Publications.

9. ANNEXOS

Annex 1. Guió entrevista dirigida a les direccions dels centres educatius

ENTREVISTA

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

Bloc 1. Reptes i estratègies en centres de màxima complexitat

1. Quins són els 3 reptes més grans que afronta?
 - Quines estratègies us han funcionat millor per contrarestar-los?
2. Si hagués d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que hagi marcat una millora real, quin seria?
 - Què ho va fer possible i què ho va dificultar?
3. Quins són els elements obstaculitzadors i/o facilitadors de liderar un centre de màxima complexitat?
4. En quin punt creieu que influeix més la cultura professional del claustre (maneres de fer, expectatives, identitat docent, valors compartits o divergents) en el lideratge del centre?
5. La literatura esmenta que en aquests centres existeix molta rotació de plantilla, com condiciona el lideratge aquest fet?
 - Què feu perquè el projecte es mantingui quan canvia el professorat? PEC, PGA,
6. Com es detecten i es donen resposta a les necessitats formatives del professorat que s'incorpora (sobretot si ve de realitats molt diferents)?
 - Quin tipus d'acompanyament feu (mentoria, coordinacions, formació interna, etc.)?
7. Com definiria l'estil de lideratge de l'equip directiu? i el seu propi, dins l'equip?
8. Quin tipus de lideratge considera que és necessari per a una escola d'alta complexitat?

Bloc 2. Visió, prioritats i objectius

9. Com definiria la visió estratègica del seu centre i de quina manera s'assegura que aquesta visió sigui compartida i coneguda per tota la comunitat educativa?
10. Quin tipus de prioritats tens com a líder? Com sabeu si avanceu en aquestes prioritats?
 - Quins indicadors o evidències utilitzeu?
 - a. Quines dades mireu (resultats, assistència, convivència, clima, participació)?

Bloc 3. Organització i coordinació interna

11. Quin és el mapa real de rols (coordinacions, comissions, referents)? Qui fa què? Com es prenen les decisions importants al centre?
12. Com s'organitza la coordinació docent? Quins espais estables de coordinació hi ha (cicles, departaments, equips docents, comissions)?
 - Quan un equip lidera un projecte, feu algun seguiment?
 - Amb quina freqüència i amb quin objectiu?
13. Quins acords comuns teniu entre cicles (criteris d'avaluació, rúbriques, mínims)? Com gestioneu discrepàncies entre docents/cicles?
14. Com es distribueixen els rols i responsabilitats al centre (coordinacions, tutories, lideratges intermedis)?
 - Com s'escullen aquestes persones? Què es demana a cada rol?
 - Quines decisions consideres que són indelegables?
15. Com descrius el clima de centre actualment (relacions, ambient, confiança, normes compartides)?
 - a. Quins elements creus que contribueixen positivament?
 - b. Quins protocols o rutines considereu “clau” per al bon funcionament (acollida, seguiment d'alumnat, convivència, comunicació interna)?
16. Què decideix direcció, què es decideix amb claustre, hi ha alguna tasca que deleguis a algún altre membre de la comunitat educativa?
 - Em pot posar exemples concrets d'un projecte liderat per docents?
17. Quin sistema de comunicació interna teniu (canals, actes, repositori)?

Bloc 4. Lideratge i millora de l'ensenyament

18. Quines accions feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat?

- Quines són les 2–3 accions de formació interna més importants d'aquest curs?
19. Quan detecteu una necessitat (per exemple, baix rendiment en una competència), com s'activa la millora?
- Qui lidera, com es decideix, com es comprova l'impacte?
20. Com cuideu el benestar del professorat i la cohesió del claustre?

Bloc 5. Lideratge transformacional

21. Com fomentes la innovació? Quina innovació heu fet recentment? Art art (arts escèniques).
- Com l'heu avaluat? Quan algú es resisteix a un canvi, què feu per sostenir la motivació?

Tancament

Hi ha algun aspecte del lideratge o de la millora educativa al centre que no hàgim tractat i que consideri important?

Si poguéss canviar una sola cosa del sistema, quina seria i per què?

Agraïment

Annex 2. Qüestionari dirigit al claustre

QÜESTIONARI DIRIGIT A DOCENTS

Objectiu del qüestionari: identificar l'estil de lideratge predominant, segons la vostra percepció, en un centre de màxima complexitat i analitzar la relació amb convivència, clima escolar, implicació docent i participació comunitària.

- **Temps estimat:** 8–12 min
- **Resposta:** és anònima i voluntària

Durant tot el qüestionari es fa servir una escala: 1–5

1 = Totalment en desacord

2 = En desacord

3 = D'acord

4 = Totalment d'acord

Perfil professional

1. Digues el teu rol en el centre:

Bloc 1. Orientació pedagògica i seguiment

Indica el teu grau d'acord:

2. Tinc clars quins són els objectius pedagògics prioritaris del centre.
3. Percebo que es fa seguiment del progrés de l'alumnat amb criteris compartits.
4. Disposo d'espais per analitzar la meva pràctica d'aula i millorar-la.
5. Les decisions organitzatives (horaris, recursos) estan alineades amb la millora d'aprenentatges.
6. Rebo suport o formació vinculada a les necessitats reals del centre i de la meva pràctica docent.

Bloc 2. Visió, coherència i suport a l'equip

6. El centre té una visió compartida que dona sentit a l'acció educativa.
7. Puc proposar canvis, iniciatives o millores amb confiança.
8. Em sento reconegut/da i valorat/da en la meva tasca professional.
9. Tinc expectatives altes respecte a l'aprenentatge del meu alumnat.
10. Percebo coherència i continuïtat en les decisions i criteris del centre.
11. Em sento cuidat/da i es gestionen les tensions de manera constructiva.

Bloc 3. Participació i coresponsabilitat

10. Puc participar en les decisions rellevants del centre.
11. Tinc clar quin és el meu rol i responsabilitat en el centre.
12. Puc impulsar accions o projectes dins del centre.
13. Quan poso en marxa una acció o projecte, rebo suport per implementar-lo.
14. Quan es distribueix una responsabilitat, hi ha seguiment i suport.
15. Em sento motivat/da i compromès/esa amb els objectius del centre.

Bloc 4. Centralització i gestió d'urgències

16. Sovint rebo decisions ja preses per la direcció i només se me n'informa posteriorment.
17. Tinc la percepció que es gestionen les urgències per sobre de la planificació educativa.
18. Hi ha protocols clars i s'apliquen en la majoria dels casos.

Bloc 5. Funcionament del centre (clima, equip i comunitat)

19. Hi ha normes i rutines clares que afavoreixen la convivència i un clima de respecte.
20. La gestió de conflictes és coherent i compartida pel claustre.
21. A les reunions en què participo s'arriba a acords concrets i se'n fa seguiment posterior.
22. Percebo que el centre treballa en xarxa amb l'entorn quan és necessari.
23. Les famílies participen en el projecte educatiu i la vida del centre.
24. El centre té canals efectius i accessibles de comunicació amb les famílies.

Bloc 6. Preguntes obertes

- Quina pràctica de lideratge del centre consideres més efectiva?
- El dia a dia del centre milloraria si, des del lideratge, es...
- Què és el que més valoro del lideratge actual del teu centre?

Annex 3. Guió pel grup de discussió amb famílies

GRUP DE DISCUSSIÓ AMB FAMÍLIES

Objectiu: recollir la percepció de les famílies sobre el funcionament del centre i com això es relaciona amb el clima escolar, la convivència, la participació familiar i el vincle escola-família.

Temps estimat: 60-75 minuts

Participants: 6-8 persones

- 2 famílies vinculades a AFA/AMPA
- 4-6 no vinculades
- Si és possible: una família recentment incorporada al centre i una família amb trajectòria llarga al centre.

Convocatòria: es faria una invitació al centre a través d'un google forms amb dues dates i es demanaria confirmació per així poder organitzar els grups tenint en compte l'aforament màxim.

Espai: aula tranquil·la del centre com per exemple el gimnàs.

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (sense noms; codis F1, F2...).

GUIÓ

Bloc A. Introducció

1. Com vau arribar a aquest centre o per què el vau escollir?
 - Quines expectatives teníeu al principi?

Bloc B. Comunicació i relació amb el centre

2. Com descriuríeu la comunicació del centre amb les famílies?
 - Quins canals s'utilitzen (app, agenda, reunions, tutories...)?
3. Quan teniu un dubte o un problema, és fàcil contactar amb el centre?
 - Amb qui parleu primer?
 - Us sentiu escoltats/des?
4. Quines barreres dificulten la comunicació o el seguiment escolar?

Bloc C. Convivència i clima escolar

5. Com descriuríeu el clima del centre?
6. Com es gestionen els conflictes o incidents de convivència?
 - Se n'informa les famílies? Com?
 - Hi ha criteris clars i coherents?
7. Creieu que el centre cuida el benestar emocional de l'alumnat i la convivència?

Bloc D. Participació familiar

8. De quines maneres poden participar les famílies al centre?
9. Què us anima a participar i què us frena?

Bloc E. Funcionament i direcció del centre

11. Quines accions o maneres de fer de la direcció/equip del centre creieu que marquen la diferència?
 - Què us transmet confiança?
12. Si poguéssis demanar una millora en “com s'organitza i es gestiona” el centre, quina seria?

Tancament

13. Si haguéssiu de descriure el centre en una frase a una altra família, què diríeu?
14. Hi ha algun tema important que no hagi sortit i vulgueu afegir?

Annex 4. Grup de discussió amb l'alumnat

GRUP DE DISCUSSIÓ AMB L'ALUMNAT

Objectiu general: recollir la percepció de l'alumnat sobre el funcionament del centre i com es relaciona amb el clima escolar, la convivència, la participació i el suport que reben per aprendre.

Participants: 6–8 alumnes (màxim 10).

Mostra: alumnat de 6è de primària o en cas que el centre tingui secundària es podria fer a 1r–2n d'ESO. Es tindrà en compte que hi hagi equilibri de gènere i si es pot s'inclouria a un alumne/a nouvingut/da o de recent incorporació.

Selecció de la mostra: proposta del tutor/a + voluntariat de l'alumnat.

Durada: 45–60 minuts

Espai: aula tranquil·la i amb espai.

Registre: s'enregistrarà l'audio i es prendran notes amb el consentiment de l'alumnat. Es preservarà l'anonimat posant com a codis A1, A2...

Es demana autorització de l'escola i consentiment informat de les famílies i assentiment dels alumnes.

GUIÓ

Bloc A. Inici

1. Si haguessis d'explicar com és aquest centre a un amic/ga, què diries? (3 paraules)

Bloc B. Convivència i clima

2. Com sentiu que és el clima a classe i al pati?
3. Quines normes són les més importants al centre?
 - Qui us les explica?
4. Quan hi ha un conflicte, què passa normalment?
 - Hi ha alguna persona que us ajuda a resoldre'ls?

5. Et sents segur/a i respectat/da al centre?

- Què fa que sí / que no?

Bloc C. Funcionament del centre

6. Quan tens un problema o necessites ajuda, a qui vas?

7. Creus que els adults del centre treballen coordinats? En què ho veus? Posa un exemple.

Bloc D. Participació i veu de l'alumnat

9. Teniu espais per opinar o decidir coses?

- Serveix d'alguna cosa o tot es queda igual?

10. Què us agradaria que el centre escoltés més?

Bloc E. Propostes

11. Si poguéssiu canviar 1 cosa per millorar el clima i la convivència, què seria?

12. I una cosa per aprendre millor a classe?

Tancament

13. Si la directora o el director fos un “semàfor” per a l'escola (verd/groc/vermell), quin seria i per què?

Annex 5. Consentiment informat

CONSENTIMENT INFORMAT

Màster: Direcció de Centres Educatius

Investigadora (estudiant): Lidia Herrera

Tutora del TFM: Núria Serrat

Títol provisional del TFM: El lideratge en centres de màxima complexitat: anàlisi de l'estil i el seu impacte en l'organització escolar

Data de l'entrevista: ____ / ____ / ____

Participant (càrrec): Direcció / Equip directiu

1) Objectiu de l'estudi

La finalitat d'aquesta entrevista és recollir informació per al Treball Final de Màster sobre el tipus de lideratge en centres de màxima complexitat i sobre els principals reptes i dificultats que afronta la direcció en el seu exercici.

2) Procediment i durada

La participació consisteix en una entrevista semiestructurada, d'una durada aproximada d'uns 45 minuts. La participació és voluntària i la persona entrevistada pot no respondre qualsevol pregunta que no desitgi contestar.

3) Confidencialitat i anonimat

Les dades es tractaran de manera confidencial i anònima. No s'identificarà ni el centre ni la persona participant en cap document, informe o presentació derivada del TFM. Les respostes s'utilitzaran únicament amb finalitats acadèmiques vinculades a aquest treball.

4) Conservació i eliminació de dades

La informació recollida es conservarà durant un màxim de 3 mesos a partir de la data de l'entrevista, exclusivament per al procés d'anàlisi del TFM, i posteriorment s'eliminarà de manera definitiva.

5) Enregistrament

Marqueu una opció:

- ☐ Autoritzo l'enregistrament d'àudio de l'entrevista per facilitar-ne la transcripció i l'anàlisi.
- ☐ No autoritzo l'enregistrament; l'entrevista es recollirà mitjançant notes.

En cas d'enregistrament, aquest s'emmagatzemarà de forma segura, amb accés restringit, i seguirà el mateix termini de conservació: màxim 3 mesos.

6) Dades de contacte

Per a qualsevol dubte sobre l'estudi o el tractament de les dades:

Lidia Herrera (investigadora): lidia.herrera.ub@gmail.com

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT

He llegit la informació anterior, he pogut fer preguntes i se m'han resolt els dubtes. Accepto participar de manera voluntària en aquesta entrevista, en les condicions descrites.

Nom i cognoms de la persona participant: _____

Signatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Nom i cognoms de la investigadora (Lidia Herrera):

Signatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Annex 6. Entrevista a l'escola A

ENTREVISTA ESCOLA A

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

El meu treball de final de màster té com a objectiu identificar les pràctiques de lideratge que es fan servir en centres de màxima complexitat i veure una mica com s'articulen els reptes i les dificultats que tenen aquests tipus de centres. I tot això, com impacta en l'organització, el clima, la comunitat i una mica tot això.

Lidia: la primera pregunta, així com més introductòria seria quins són els tres reptes més grans que afronta la teva direcció en el centre?

EA: Un dels objectius que és el gran repte, seria com el principal, és el tema de la convivència, especialment amb... O sigui, som màxima complexitat institut escola, llavors la part de secundària, la complexitat i la convivència és com més difícil i totes les forces diguessim de tot l'equip, de tot el claustre, estan allà, estan en aquest punt. Estem redissenyant projecte educatiu, estem canviant, tirant cap a la restaurativa, buscant espais també més propers per a l'alumnat, després ja t'ensenyaré, amb aquest objectiu, el tema de la convivència.

Un altre repte, que no sé si és de màxima... Bueno, la màxima s'agreuja, suposo, la situació, és que amb el canvi constant de professorat, sobretot a secundària, el primer trimestre el lema era vinculeu, i a partir del primer trimestre ja, després ens posarem a incidir en continguts, perquè està claríssim que si un profe no arriba al centre i pretén donar els seus continguts sense vincular amb l'alumnat, no aconseguirà donar continguts, boicotejarà la classe i hi haurà molts més conflictes dels que hi haurà sense el vincle.

I com a tercer repte, compensar potser aquesta tensió... Et deia que jo soc d'infantil, d'oposició i de carrera, infantil i primària, he treballat a les dues comunitats i les forces

m'adono que es destinen moltíssim a secundària, tot i que la resta del meu equip també és de secundària, el meu equip directiu és tot de secundària.

Lidia: O sigui, compensar aquesta tensió que es dona entre secundària...

EA: Sí, intentar, també gràcies al claustre que tinc, infantil i primària és un claustre més antic i més definitiu, és més fàcil en aquest sentit, però que el cos i la tendència et pot portar a no ser equitatiu en les tres etapes i que bueno... les necessitats t'hi porten, però que no se'ns obliidi que hi ha altres dues etapes que potser no criden tant, mai més ben dit, i també necessiten atenció, recursos i que estiguis allà en presència.

Lidia: Perfecte, I tenint en compte aquests reptes, quines estratègies us han funcionat millor per contrarrestar tots aquests reptes que us trobeu amb després la realitat?

EA: He creat comissions. Com a equip directiu hem creat comissions. Hi ha comissió de convivència. Totes les comissions tenen membres de totes les comunitats del centre. Nosaltres treballem per comunitats, menuts, mitjans, grans i joves, primària la dividim en dos, i a totes les comissions hi ha representants de totes les comunitats. Llavors és una manera de fer equip, perquè el claustre es reuneix un cop al mes, mes i mig, per comissions, una exclusiva la canviem a comissions, i allà es troben barrejant comunitats em... I també serveix per crear línia d'escola i que tingui una coherència. La restaurativa era molt necessària i molt clara a comunitats joves, però a grans comença a ser necessària també, i des de petits, diguessim, es comencen a fer cosetes, que el dia de demà, la inversió a llarg termini, esperem que ja la portin dins.

Lidia: Si haguessis d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que hagi marcat una millora real, quina seria?

EA: El fet de potenciar la convivència, generar l'espai respir i tot el tema de les pràctiques restauratives.

Lidia: Perquè entenc que les pràctiques restauratives ja heu començat a implementar-les?

EA: Sí, tinc part de l'equip que ja està formada, altra part hem començat a anar a xerrades, a conferències, la intenció és la formació de centre de l'any vinent enfocar-la cap aquí. Ho hem d'aprovar amb claustre, però en principi la gent ho té bastant clar. I gràcies a la gent que ja tinc formada en aquest àmbit, que principalment les orientadores, tinc tres orientadores

educatives de secundària, hem creat físicament un espai, l'espai respir, un altre espai amb tot de recursos: de llibres, de mandalas, que pot fer servir tot l'alumnat. I llavors hi ha com un projecte que hi ha un temps regulat, si necessites anar-hi has d'anar acompanyat per a algun docent o algun personal que et pugui atendre, té un temps limitat per estar allà, si en aquell temps no s'ha solucionat ho hem de trucar a casa o hem de trucar a una ambulància o pots tornar a l'aula perquè t'has regulat. Però bueno, per mi és com l'estrella d'aquest curs perquè ha permès que el meu lema que és el Sant Jordi amable. La sensació d'olla bullint del Sant Jordi volíem que canviés i el lema és buscar un Sant Jordi amable i amb aquests recursos ho estem aconseguint.

Lidia: Molt bé. Això de potenciar la convivència i tot aquest tema de la restaurativa entenc que el que ho va fer possible va ser que tu ho vas impulsar juntament amb la comissió que hi hakis creat i creus que hi ha alguna cosa que ho dificulti? O tothom va a una?

EA: Jo crec que és una necessitat tan clara que en aquest cas tothom va a una. Sí que com a projecte vam impulsar aquest any que vam fer fa 3 anys una formació d'arts escèniques també per reducció de conflictes, per treballar el role playing i aquesta per exemple no tothom hi creu igual. Hi creu una gran part del claustre per sort la gent definitiva hi creu la gent que ha vingut un any o un altre potser no hi creu tant i costa més demostrar-ho amb la restaurativa ha estat com més fàcil que la gent hi cregui.

Lidia: Quins creus són els elements que obstaculitzen o que faciliten el lideratge en un centre de màxima complexitat?

EA: Emm.. Depèn de la situació o del que estiguem parlant a vegades t'obstaculitzen les famílies a vegades t'obstaculitzen l'alumnat a vegades t'obstaculitzen el claustre perquè costa una mica trobar el punt mig amb això de la restaurativa ara sí, però al principi quan vens d'unes NOFC molt punitives i d'expulsions hi ha gent que li costa entendre que l'expulsió no funciona i que ens quedem amb aquella persona al centre tot i haver fet X situació no? Però bueno al final jo crec que tu has de creure molt, mai pots manar entre cometes una cosa que tu no creguis si tu estàs convençuda i ets la primera que s'arromanga i que s'hi posa que surt del despatx i que està allà la gent t'acompanya això és claríssim.

Lidia: Bueno el fet de tu impulsar no? I que vegin un referent.

EA: Una cosa que a mi em posen molt en valor i m'ho diuen a diari els companys és que quan hi ha una situació soc la primera que està allà i si m'he d'emportar els correus a casa per llegir-me'ls al vespre me'ls lleigeixo al vespre, però hi ha dies que no m'assec aquí al despatx perquè estic tot el dia fora escoltar-los molt tant el professorat com l'alumnat que si et paren no vagis amb presses no? Estar pel passadís i ve un a explicar-te la seva història per ell és molt important doncs te l'has d'escoltar sobretot amb els adolescents. Et paren les petites per fer-te una abraçada o dir-te si t'has tallat el cabell doncs parar-te i si no tens una reunió super super urgent doncs ja arribaràs al despatx o sigui el camí pot ser molt llarg.

Lidia: Aleshores, en quin punt creieu que influeix més la cultura professional del claustre en el lideratge del centre?

EA: Bueno, contra més format ehh estigui el claustre i més cregui en la professionalitat en tots els sentits més fàcil és liderar al final.

Lidia: Perfecte, la literatura esmenta que en aquests centres existeix molta rotació de plantilla com condiciona el lideratge aquest fet? És una mica el que comentàvem abans no?

EA: Condiciona moltíssim de fet, jo porto, com et deia, 8 anys al centre aquest any és el primer que he entrat a la direcció i em va canviar la meitat de la plantilla de fet, de secundària em quedava definitiva el meu equip directiu com qui diu. I bueno, el setembre és com, bueno, vas una mica neguitosa, no?, a veure el claustre els hi veus les cares, a veure quina cara fan si tenen experiència o no amb màxima complexitat, també una cosa és la màxima i una altra cosa és l'institut escola que també és un concepte que per secundària costa, no tothom està disposat a treballar a institut escola, que suposa tardes, que suposa uns altres ritmes però el mateix que et deia abans o sigui, si tu t'ho creus, tu saps vendre el producte, diguéssim. Jo sempre dic que m'estimo molt el Sant Jordi i si tu t'estimes una cosa i l'expresses com des de l'estima ho transmits, i evidentment no et diré que els 34 de claustre que tinc, els 34 remen a favor però jo et podria dir que si en compto substituïts i tots que m'han rotat, i en parlem de 40 persones del que portem de curs, potser he tingut dos que em posen una mica pals de les rodes. Dels altres, tothom a favor, substituïts que entren i valoren el bon ambient que hi ha a l'equip, és molt important la cohesió de l'equip també.

Lidia: En aquest punt de la rotació, què feu perquè el projecte es mantingui quan canvia el professorat?

EA: Tenir molt clar a l'equip directiu quines són les coses que sí o sí no poden canviar, incloure-les en els PECs i en les PGAs en les modificacions pertinents i també tenir la base sòlida perquè potser hi ha coses que hem implementat i nosaltres mateixos som els que diem, no, les hem de canviar perquè no funcionen. Sobretot escoltar molt les propostes de la gent nova quan arriba que se senti escoltada, tot i que no tingui res a veure amb la teva línia no? Però primer escoltar i després poder justificar el perquè acceptes aquella proposta o no l'acceptes, i agafar també idees, que a vegades tota la proposta no interessa, però hi ha una part d'aquella proposta que és interessant

Lidia: Perquè entenc que, per exemple, l'acollida i tot això ho fas tu, o et delegates aquesta part potser més a algú de l'equip?

EA: Intento fer-la jo, però perquè com a persona a mi m'agrada i no vull el concepte de no sé qui és la E1 i on sé on està la directora. Jo dino amb el meu claustre, dino tots els dies aquí, si van a dinar fora m'apunto si puc dinar fora soc la primera que promou anar-nos a sopar, vull dir, m'agrada estar present al claustre. I al dia d'inici de curs que fem comencem sempre amb una dinàmica inicial de coneixença amb algun expert i a partir d'aquí sí que a vegades depèn de la situació però val a cap d'estudis fer la visita al centre, però sí que intento després tenir moments sempre o quan ara mateix, aquestes alçades de curs, després he quedat amb un profe que el veig que necessita una conversa doncs hem quedat així com molt informal per tenir una xerrada a veure com està. Bueno jo em fixo molt amb els ulls, la mirada la gent, vaig pels passadissos i vaig creuant mirades, dic, avui he de parlar amb aquest o aquesta setmana no pot passar que no parli amb l'altre i que sentin que la porta està sempre oberta i que poden venir a parlar quan vulguin.

Lidia: Perfecte, una altra pregunta seria: Com es detecten i es donen resposta a les necessitats formatives del professorat que s'incorpora?

EA: Moltes vegades ells mateixos quan veuen la línia de centre i el que, no?, el setembre fas la reunió d'inici de curs i plantejes el que, les línies de centre quines són, no?, nosaltres treballem el tema de les arts escèniques doncs ja ho expliques a principi de curs. Ara l'any que ve parlarem de la restaurativa... Llavors normalment la gent ja, en general, hi ha més gent que exposa les seves dificultats que no que les amaga. Però si no després a nivell de detecció també gràcies a les coordinadores i al coordinador que són gent que també porta temps, doncs al final en cicles també es veu la necessitat o la sospita, llavors convides aquella persona no?

a si té alguna dificultat o una altra, i convidem molt a principi de curs sobretot a dir les forteses perquè hi ha molta gent que volem acabar sent a Escola Verda per exemple, i doncs a banda del biologia, que és com molt obvi que li interessa aquest tema, doncs hi ha altra gent que jo ja tenia la sospita, però que quan va sorgir el tema, no, no, a mi m'interessa molt, bueno, doncs vinga, tu a la comissió una mica detectar.

Lidia: Per tant, el tipus d'acompanyament que feu en aquestes persones que s'incorporen al centre doncs és això de coordinar-te molt amb elles, intentar oferir aquests espais...

EA: Jo des que vaig entrar a l'equip hem fet enquestes al Google Forms tant per gent de pràctiques, per gent professors nouvinguts, hi ha hagut anys que les hem enviat, les hem enviat les hem omplert, després hem mirat de fer el buidatge. Però al final, o sigui, ara me n'adono, i ara la cap d'estudis està a baixa, que és qui s'encarregaria més d'enviar aquestes enquestes, l'altre dia jo pensava ostres, no els he enviat, però al final és igual, o sigui, jo crec que el tracte del tu a tu, que és molt menys fred i és molt més real, és el que realment fa que la gent després s'obre i estàs dinant i t'expliquen una cosa, o et creuen pel passadís i t'expliquen una altra llavors el tracte personal al final jo crec que és molt important.

Lidia: Passant a la part més de lideratge, com definiries l'estil de lideratge de l'equip directiu i el teu propi dins de l'equip?

EA: Jo faig un lideratge molt distribuït, o sigui sempre poso l'exemple que si he d'anar al metge em demano el permís a mi mateixa i me l'autoritzo, però faig tot el procediment de l'altri i tot com els altres. O sigui, jo per mi a vegades ho he comentat, que a vegades penso ostres que sóc la directora no? Trobo que soc molt companya intento ser molt companya i dins del meu equip igual, o sigui, ahir mateix estava preparant-li i arxivant-li papers al secretari, que com jo havia estat de secretària fins fa res, doncs vaig tenir una estona i vaig dir, mira, li agilitzo això perquè és el que suposa. Vull dir que tots ens repartim bastant la feina i ens l'organitzem bastant entre tots i amb el claustre també, o sigui, al final la gent té llibertat per entrar al meu despatx per... jo estic fent classe i una mestra es col·loca a fer una entrevista i els dic aneu al despatx, vull dir, no és el “castillo”, no? o sigui, el centre és de tots, els espais són de tots i ens coordinem entre tots i la gent ve a demanar-me ajuda per una entrevista i vaig a l'entrevista o un acompanyament en una situació, el que sigui i la resta de l'equip igual.

Lidia: Perquè ara que has comentat tu fas classes també?

EA: poques, perquè faig molt poquet, faig 3... o sigui, tècnicament faig 3 hores que faig el ioga d'infantil, dels 3 grups d'infantil i després sí que faig si cal algun suport, perquè falta algú o sigui, abans que es perdi un treball personal a algú, doncs jo, si no tinc una reunió surto i vaig a fer jo aquella substitució perquè la gent pugui mantenir les hores de treball personal. A franja d'horari, jo tinc 3 hores de classe i la resta de l'equip sí que fan la mateixa distribució, els 3 tenen les mateixes hores de despatx que de classes

Lidia: Quin tipus de lideratge consideres que és necessari, per tant, per una escola de màxima complexitat?

EA: Proper, màxima i no màxima jo crec. O sigui, al final si vols tenir un equip, vols que l'equip es quedi que vols la estabilitat de plantilla al final has de ser propera que és el que, bé, crec i m'ho diuen elles, al final que això, que vegin que ets persona, que no et consideres que estàs per sobre, ni molt menys que si has de moure un moble, ahir estava movent un moble i amb broma que si vas al gimnàs no hi vas, doncs jo estava movent el moble amb unes companyes. Al final això, que siguis propera, que siguis una més i evidentment, doncs hi ha moments que has de prendre decisions i tenir la seguretat que les pots prendre però escoltant també molt el claustre, o sigui, una barreja entre proximitat, seguretat i confiança i tenir clares les idees.

Lidia: Molt bé, i com definiries la visió estratègica del teu centre i la manera en què s'assegura que aquesta visió estigui compartida i coneguda per tota la comunitat educativa, no només el claustre?

E1: Bé, això, mica en mica, anem creant petites comissions també amb família o sigui, a banda de les delegades que existeixen, o els delegats que existeixen a tot arreu, l'AFA, que és petita però cada vegada l'anem potenciant més doncs anem generant comissions. En aquest curs hem generat la comissió de convivència arrel de tot el projecte, i aquesta comissió inclou alumnat, inclou famílies, i arrel ara per exemple d'una necessitat que portem anys que es demanen colònies i no acabar des del centre estem disposats a fer colònies el claustre ho accepta, però després no hi ha prou quòrum de famílies que s'hi apuntin doncs al final les famílies que ho volien i el Consell Escolar seguia sortint la demanda i al final vam generar una comissió de colònies hi ha quatre famílies que m'han ajudat a muntar les colònies, i les

colònies les organitza el centre però elles han fet la recerca de les cases i tal i després nosaltres hem fet com la tria. Bueno, doncs al final així conforme sorgeixen necessitats tant d'un costat com de l'altre, perquè la convivència potser va ser més proposta nostra la de colònies va ser proposta d'elles doncs s'aprova en Consell Escolar i es generen comissions.

Lidia: I a través d'aquestes comissions entenc que també es traspasa com la informació del centre.

EA: Exacte, nosaltres traspasem a la comissió la informació i després es dona publicitat en diferents vies, per dinàntia. Dinàntia és la plataforma de comunicació que tenim nosaltres doncs ho fem servir o a la pàgina web publicitem segons quines activitats o quines comissions o quines organitzacions. En Consell Escolar es traspasa tot i s'està buscant que encara hi hagi més vies de comunicació, perquè a vegades la sensació de que en Consell Escolar es parlen coses que després no les famílies no traspassaven a la resta de famílies, i dèiem vosaltres sou els representants però al final ho heu de fer arribar. Llavors a la pàgina web hem tornat a actualitzar l'apartat d'acords de Consell, doncs allà hi ha els acords de Consell Escolar, aquest curs sí que estan penjats, que això no ho teníem pendent. Bueno anar buscant espais per poder compartir aquesta part.

Lidia: Quin tipus de prioritats tens com a líder i com avança o sigui com sabeu si esteu avançant en aquestes prioritats o al revés heu d'implementar altres estratègies?

EA: O sigui en aquest centre en qüestió ara mateix la prioritat és l'alumnat i el seu benestar emocional. Llavors quan tens la sensació que surts al passadís i el que respira és un bon ambient, que hi ha calma, que l'alumnat se sent escoltat se sent estimat, que evidentment tenim situacions crítiques d'alumnat que té crisis d'ansietat que té situacions de dificultats d'autocontrol emm.. tenim els recursos diguéssim per atendre aquestes situacions. Això per mi és un objectiu que s'està prioritari i que s'està complint. El rendiment acadèmic evidentment és un objectiu però a llarg termini, perquè si no tenim un alumnat que estigui bé emocionalment, que dormi bé, que s'alimenti bé, que vingui en condicions d'aprendre per molts continguts que vulguem donar no els rebran, això neurociència pura. O sigui primer hem de treballar amb tota aquesta part emocional i quan tinguem el Sant Jordi amable llavors podrem plantejar-nos que tot i així es treballa i es treballa molt manipulativament es treballa molt amb pràctiques properes, significatives que hi ha moltes franges que estem canviant a

treball globalitzat ja fa uns anys i estem veient que funcionen com a mínim per captar la seva atenció però això és a llarg termini.

Lidia: Perquè entenc que vosaltres llibres no feu servir no?

EA: Abans de la pandèmia se'n feien servir i amb la pandèmia va ser el confinament ens va fer adonar que havíem de fer algun canvi que les dificultats eren molt grans i hi havia molta diferència de nivells entre un mateix grup d'alumnat i allà vam fer un canvi radical. Vam començar a fer formació i allà els vam treure i mica en mica hem anat provant coses a veure quins són els, pedagògicament quina és l'estratègia que s'adapta millor al nostre centre i al nostre alumnat.

Lidia: I feu codocència?

EA: Normalment, fins l'any passat es feia molta codocència aquest curs ens han retallat un docent en plantilla per reducció d'alumnes d'I3 i llavors la codocència no és tan real com fins ara, perquè fins ara hi havia un tutor i un cotutor a primària i era una figura bastant representativa dins del grup ara no hi ha cotutor sí que hi ha hores de codocència però la persona de reforç pot estar fent codocència segon i pot estar primer. Llavors no és una... A l'hora de programar i preparar materials sí que els tutors i tutores es troben més sols en aquest sentit, som conscients i ho hem parlat moltes vegades en cicles i en claustre ho anem revisant ho intentem compensar d'altres maneres, però també els recursos són els que són

Lidia: Perquè això que em comentaves que hi ha en un mateix grup diferents nivells com ho gestioneu?

EA: La metodologia que fem servir nosaltres ehh per les instrumentals les treballem al matí per micro espais i plantejem a l'aula a la vegada matemàtiques català, castellà proposta de construccions, el racó de lectura a biblioteca sempre està obert i joc simbòlic amb els més petits infantil i a mitjans. Llavors ells van lliurement per l'aula fent la proposta que volen en les franges que es fa això ho fan dos o tres dies a la setmana però a primària hi ha mitjans la de mates, català i castellà són obligatòries i a vegades l'artístic també l'artístic també incloem aquí. Llavors això permet que ells es regulen que em trobo més còmode avui per fer o desfer i aquestes franges són les que s'intenta no sempre es garantitza, però s'intenta que hi hagi dues persones llavors normalment si hi ha dues persones una dirigeix llengües i l'altra dirigeix

mates i controla més que vinguin o els van recordant recorda que aquesta l'has de fer o avui o dijous però aquesta proposta s'ha de fer.

Lidia: I durant la setmana han de fer sí o sí aquestes.

EA: Exacte i llavors això també els hi permet regular una mica més a què estan receptius en aquell moment el ritme perquè un infant potser si està 10 minuts i l'altre infant potser si està 20 el temps que necessita o la comença avui i dijous l'acaba depèn també de la necessitat. I a banda, la mestra d'educació de superació i inclusió de primària infantil ho fa una mica diferent perquè fa molt dins l'aula i només els treu per fer logopèdia, però a primària té un horari o sigui ella no fa l'hora d'educació especial de primer l'hora d'educació especial de segon sinó que fa lecto 1. A lecto 2 llavors potser a lecto 1 té nens de primer però agafa algun de segon que té el nivell una mica més just a lecto 2 té els de quart i agafa algun de tercer després té alguna hora de suport emocional que el que fan és treballar les emocions i de gestió de la ràbia, la frustració que també és un tema que aquí tenim bastant i llavors... o sigui no és una organització estanca. Va canviant potser hi ha un infant que no està en aquells grups i de cop detectem doncs li diem seria interessant que aquest infant vagi uns dies amb tu a fer. Els grups d'educació especial van canviant. I per dalt també tenim un infant de Georgia que és molt bo en mates i que a nivell emocional necessita un reforç en positiu de sentir-se segur, sentir-se que és vàlid llavors aquest infant l'agafa per ajudar-lo, és a dir, per fer de profe amb els petits i llavors està fent el treball emocional però a la vegada ell està treballant les mates està fent aprenentatge entre iguals

Lidia: perfecte doncs de les prioritats que teniu, quins indicadors d'evidències utilitzeu per veure si això ha avançat o heu de fer canvis?

EA: Sobretot la comissió de convivència té molts registres estan analitzant les incidències. És a dir, a secundària i a grans en alguns casos molt extrems es recullen les incidències amb un Excel llavors ara estem fent com una anàlisi en quins moments passen les incidències: si passen abans del pati després del pati, sempre a l'hora de tecno, sempre buscant una mica si hi ha algun detonant comú, un indicador que ens avisi que hem de canviar alguna cosa. De fet, una tonteria que ens passa a nivell d'organització és que secundària entre les 8 primària entre les 9 posem música primària a l'entrada, en comptes del timbre sempre hem entrat amb música però clar, secundària està fent un canvi de classe en aquell moment, llavors ja es contempla que els dos o tres minuts que hi hagi la música no comença la classe següent però

a més a més s'afegia que hi havia les portes obertes i això suposava que quan arribava primària al seu espai, sortien els de secundària: vaig a veure el meu germà, vaig a veure el meu cosí que feia una hora que els havien vist, però era una excusa ja per sortir veure els professors de primària que fa un any que els tenia, una mica rebombori. Llavors vam pactar de dir, anem a fer a més a les 9 comença la lectura secundària llavors vam dir, de 8 a 9 podeu tenir porta oberta, intentem molta gent té porta oberta perquè ens agrada que en general es pot tenir la porta oberta. Però a les 9 s'ha de tancar la porta secundària, la classe s'ha de començar tancada, que a les 9:10 ja podeu obrir portes si voleu, però a les 9 la porta s'ha d'estar tancada perquè creiem que molts conflictes moltes incidències, molt que ara on està aquest, ha marxat, s'ha escapat el que sigui, sorgien en aquest moment i llavors això ho vam implementar fa una setmana, avui hi ha cicle de secundària, valorarem a veure si això ja ha reduït conflictes ja està, era una cosa molt fàcil que ens ha reduït una franja que suposava que ara ja potser hi havia algun que no sabia on era, perquè amb l'excusa s'havia anat a amagar al lavabo.

Lidia: Entenc que totes aquestes dades les mireu de manera periòdica, tots els registres, els resultats els mireu al final?

EA: A nivell de resultats acadèmics diguéssim, que aquest any no hi ha competències a tots els centres, però les competències eren com un punt que t'orientava una mica, però en casos com els nostres, estem fora de les competències, o sigui ni la màxima complexitat llavors els centres que estem en aquest punt ens guiem per les competències i no. Al final, si un any sembla que va una mica millor, analitzem què ha passat aquell any. Doncs han tingut aquella tutora durant tres anys que ha vinculat molt emocionalment, tornem al mateix, o al revés, si han anat molt pitjor del que normalment van, que no és que vagin molt bé, doncs perquè? Aquell grup va tenir tutors substituïts cada dos per tres. Busquem aquests indicadors, que no és que nosaltres puguem canviar molt marge en això, però sí que ens donen una mica d'informació en aquest sentit. I a nivell més intern, no tan competencial a nivell Catalunya, sí que anem valorant del que anem implementant, el que funciona i el que no funciona, i on ens quedem coixos. I això ho veiem a través de resultats, a través de motivació de l'alumnat, molta comunicació, cicles pedagògics que en diem, que és difícil per agenda trobar els forats, però sí que intentem anar fent cicles pedagògics de tant en tant. Doncs ara tot primària, ara mitjans amb menuts, per veure el canvi d'I5 a primer, que hem de fer? Conforme ens trobem un grup a primer, és que aquest grup és el grup o és que l'any passat no es va treballar X

cosa? Llavors, cicle pedagògic, i valorem, què feu vosaltres? Doncs trobem el punt mig. Ara hi ha com l'expressió escrita i la comprensió lectora com en el punt de mira, perquè dins de tot el que tenim fluix és una de les coses que tenim més fluïdes, i llavors per aquí és per on van buscant els punts de coherència, diguéssim, pedagògica.

Lidia: Perfecte. Quin és el mapa de rols que teniu aquí al centre? O sigui, qui fa què?

EA: Tothom fa de tot. En general, la veritat, que tothom fa de tot (riure). En el punt que, o sigui, l'oficial d'oficis va muntar l'Espai Respir, especialment amb una alumna de secundària, que era un dels que més ho necessitava, i alumnes d'aula oberta feien un cop de mà de tant en tant. Però l'altre dia li donen un atac d'ansietat a una alumna i l'atén la tutora, que coincidia i que és orientadora, però una companya es va quedar allà fent suport, fent acompanyament. Vull dir, al final, la idea és bastant que això, que tothom fa de tot, que des del punt de cures, moure mobles, netejar, o sigui, se'ns inunda un espai i entre tots anem a treure aigua. No hi ha classes, diguéssim.

Lidia: I aquí, com a equip directiu, com us repartiu?

EA: Jo porto més la gestió, evidentment, de famílies i reunions, inquietuds que tenen. Sí que intento derivar bastant... O sigui, si venen a exposar alguna situació que, per exemple, és de secundària, tenint un equip de secundària, no em desenganxo, però sí que convido algú de l'equip que vingui i que acompanyi aquesta reunió, perquè a vegades tenen més informació que jo. Si són situacions de secundària, ja a mi se'n poden escapar.

A nivell econòmic, s'encarrega el secretari. Tema de gestió econòmica, sí que jo li faig molt cop de mà a cobrament d'impagats, pel fet que jo abans era la secretària, més que pel fet de ser la directora ara, i per deslliurar una mica de càrrega de feina, perquè la direcció té molta feina presencialment. O sigui, hi ha dies que són exhaustius i estàs cada cinc minuts atenent algú, i dies que, com ara, ha vingut a picar una mestra, però en general sembla que no està passant res. Llavors, si tinc els correus revisats i tal, doncs dona més per fer cops de mà als altres. La figura de la cap d'estudis s'encarrega més de temes horaris, coordinació amb les coordinadores, fa les sortides, pactes, les activitats del CAP de sanitat, coses així més concretes, organitza ella el calendar, diguéssim, i la coordinadora pedagògica porta tota la càrrega de secundària, al final. Com que la cap d'estudis és secundària, a nivell pedagògic ens

hi posem molt juntes, també, i amb les coordinacions. Les coordinacions també són un pilar molt important, que s'ha de tenir ben preparat, diguéssim, i poder-les aprofitar.

Lidia: I veient una mica ja la línia del centre, les decisions importants del centre com les preneu?

EA: Normalment en coordinació. Poques vegades és una decisió imposada per l'equip directiu. O sigui, mínim en coordinació, i si es vota amb claustre, com a mínim votar-ho, s'acostuma a intentar votar amb claustre.

Lidia: Perfecte. Com s'organitza la coordinació docent? És a dir, quins espais estables de coordinació teniu?

EA: Nosaltres fem una reunió setmanal amb les coordinadores dels cicles, i a banda d'elles tenen una hora de coordinació, com si fos un treball personal, però és una hora de coordinació per temes de comunitat, diguéssim. I després, amb les seves comunitats de les exclusives, hi ha una exclusiva que la dediquen a generar materials o a preparar el treball globalitzat, o a preparar una sortida...

Lidia: Perfecte. I quan un equip lidera un projecte, feu algun tipus de seguiment vosaltres, o delegueu molt aquesta part i ells s'encarreguen?

EA: Sempre hi ha un membre de l'equip directiu dins del projecte en qüestió. O sigui, si és un projecte més reglat, com el programa d'innovació, ja et demanen que hi hagi un membre de l'equip directiu, que en aquest cas som dos, perquè va coincidir quan ens vam apuntar i som la Marta, la coordinadora i jo. Si són projectes més interns de centre, de propostes que sorgeixen, jo què sé, l'aula oberta, quan va començar a organitzar-se l'aula oberta, fan esmorzars els divendres. Això ho lidera l'orientadora d'aula oberta amb les altres orientadores. O sigui, depèn del què, dins de les comissions, per dir-ho així, busquem que hi hagi com un equip que no s'encarregui d'una sola persona perquè, si no, està vist... Ha passat que quan aquella persona agafa la baixa o marxa o el que sigui, allò es perd. Llavors està clar que, mínim, hem de ser dues o tres persones per poder descarregar feina i per poder delegar una mica i que la informació pugui arribar a tot arreu.

Lidia: Perfecte. Quins acords comuns teniu entre cicles i com gestioneu discrepàncies entre docents o cicles?

EA: Parlant molt. Com a acords... És que són línies d'escola, al final, no? Jo què sé, els padrins lectors. Els fèiem d'una manera, aquest any es va començar d'aquella manera, es va veure que no... Llavors comences a escoltar a l'hora de dinar, comentaris que no hi ha manera, que no s'enganxen, que no sé què. És que els vostres alumnes no venen amb ganes d'ensenyar a llegir. És que els vostres també es posen a jugar. Ok, anem a fer una revisió. I llavors revisem i busquem una altra fórmula. Vam reajustar la fórmula amb la comissió LIC, en aquest cas. Vam fer una altra proposta. Hem començat a fer l'altra proposta. Està funcionant meravellosament. Bé, perfecte, ja està. Al final és parlar.

Lidia: I... Com s'escullen les persones que els hi doneu un rol o una responsabilitat?

EA: Sobretot, a veure, les coordinacions, per exemple. Normalment, per experiència al centre. Per anys que porten al centre. Barrejant amb el càrrec. Una tutora, procurem que no sigui coordinadora. Jo ho he estat, aquí. He estat coordinadora i tutora. Però és veritat que perds un efectiu al final. Perquè hi ha hores que ha de dedicar a una cosa o a l'altra. I llavors s'intenta que siguin els especialistes. Que, a més a més, tingui relació amb la seva figura a nivell personal. Diguéssim, el Cocove és una persona que ja es va escollida al centre. És comunitat d'ètnia Gitana. Al final, vincula molt bé amb les famílies. Té sentit que sigui ell i que no sigui... Jo què sé... Un profe de ciències que gairebé no coneix el barri.

Al final, busques una mica... Que hi hagi una connexió. La coordinació a LIC, a l'àmbit de llengües, evidentment. I dins de primària, per exemple, que no hi ha ningú d'àmbit de llengües específicament, en el seu moment es va plantejar el claustre i la docent que està a la comissió a LIC és la que, dins de totes les àrees que treballem a primària, li agradaven el tema de les llengües, doncs va.

Lidia: D'acord. Pregunteu, sobretot, que no sigui una mica imposat.

EA: El tècnic de riscos, per exemple, el de prevenció de riscos aquest any és l'educació física que entrava abans. És un càrrec que l'any passat feia la profe d'educació física. Se li va

plantejar. És un plus al sou, evidentment, no gaire, però una cosa és. El projecte està fet, o sigui, l'evacuació està preparada, tal. T'interessa, o si suposa això, jo crec que ho pots fer, evidentment, però si tu veus que no, doncs en parlem i busquem un altre. Vull dir... Som prou gent com per poder tenir flexibilitat amb això. I llavors, en aquest cas, per exemple, ell sí, s'ho va mirar, ha afegit coses, ha millorat coses, tot i que teníem un molt bon pla de riscos, ell encara ha millorat cosetes. Per tant, vol dir que està motivat i que li ha agradat fer-ho. Al final, també has de saber llegir entre línies en aquestes coses.

Lidia: I quines decisions creus que són indelegables?

EA: Al final, quan són decisions, si hi ha dos bandos, diguéssim, no m'he trobat gaire, per sort, però si hi haguessin dos bandos en una decisió, al final, aquella decisió l'he de prendre jo i no puc deixar que ningú prengui partit. I bueno, decisions, evidentment, que venen com més superitats d'inspecció i que tu has de decidir sí o sí. I has de fer entendre el claustre que hem decidit això o hem decidit allò altre perquè m'ho demanen i ho he de decidir jo, no ho puc consultar. Però jo crec que n'hi ha molt poquetes, en realitat. Si tu vols, pots fer bastant participació al claustre.

Lidia: Perfecte. I com descriuries el clima de centre actualment?

EA: Molt bo. I ho sé. I ara farem una volteta, si vols. Però es veu. Això ho notes. I jo tinc la sort que ho tinc en positiu, però si ho tens en negatiu també ho notes. Al final, això es percep, es percep en com responen les persones, quan es troben malament intenten seguir venint a treballar, quan han d'agafar una baixa et demanen disculpes i els has de dir que no, que li toca, que no passa res. Que la gent està contenta o no està contenta, això ho veus al final.

Lidia: I quins elements creus que contribueixen a aquest clima tan positiu?

EA: La confiança i la proximitat. La gent agraeix molt que la direcció sigui propera. Que la porta estigui oberta, que dic jo.

Lidia: Perfecte. I teniu alguns protocols o rutines que considereu claus pel funcionament del centre?

EA: Al final, escoltar-nos molt, parlar molt, les comunicacions, una queixa que hi ha hagut durant molts anys que crec que estem millorant és no donar informacions per passadissos, que es diu, de dir-vos que he de comunicar que farem un canvi d'organització o que vindrà aquest taller o què tal, us envio un correu a una persona, a dues, a les que els hi afecti.

Comunicar molt per correu, això va molt bé, la gent ho té allà i ho pot consultar quan vol. Intentar respectar els horaris de descans de la gent. Jo estic oberta i els hi transmeto molt el meu claustre, que si algú té una necessitat que a les 9 de la nit m'ha de trucar perquè li passa alguna cosa i m'ho ha d'explicar sí o sí, perquè suposarà que avui vindrà malament o no podrà venir, que són lliures de trucar-me. Però jo no trucaré a ningú a les 9 de la nit. En aquest sentit, tenir molt clar que no és bidireccional, però que tu has d'estar disposada a que... Si et truquen. A vegades els hi dic: si et despertes a les 5 del matí amb mal de panxa, em pots escriure que el mòbil el tinc en silenci, quan ho pugui veure, ho veuré, però tu escriu-me i no cal que et despertis a les 8 per avisar-me. Que tinguin aquesta facilitat i tu respectar-ho a la inversa, no donar peu si no te'l donen les persones.

Lidia: Què decideix direcció? O sigui, quines coses decideix només la direcció i quin és el claustre?

EA: Bé, és que jo et diria a principis de curs, els horaris, direcció els proposa, però escoltem canvis, perquè a més tu no sempre des d'aquí t'adones de la realitat. Llavors és que hi ha molt poques coses que decideixi... Les formacions s'acorden amb claustre, l'any que ve farem X formació i la que, evidentment, direcció proposa i fa veure la part positiva de fer allò, però imposa el projecte de direcció en un moment donat, per dir-ho així, però si ets una mica intel·ligent, el projecte de direcció intentes fer-lo amb coherència amb el que hi ha al centre i escoltant a la gent que hi ha aquí. Llavors, imposar i imposar, des del meu punt de vista com a mínim, s'imposa molt poc o s'hauria d'imposar molt poc.

Lidia: Molt bé. I tens algun exemple concret d'algun projecte que hagin liderat els docents?

EA: Home, tot el tema de l'aula oberta que ho ha engegat aquest curs orientació, per exemple, ho han fet ells. I el tema de l'espai restit i tot això de la restaurativa, jo he opinat o he estat allà, però ho han organitzat elles tot. Des de la comissió.

Lidia: En relació amb la comunicació, quin sistema de comunicació interna teniu?

EA: Principalment el correu electrònic i el whatsapp el fem servir per les substitucions immediates de la setmana, diguéssim. El quadre de substitució més visual. Tenim un grup de whatsapp i tenim dos grups de whatsapp. El del claustre és com més oficial, que és on s'envien les comunicacions i aquestes coses i tenim un de ISJ que també hi ha l'oficial d'oficis, l'administratiu que és com més per fer broma o per si anem a dinar i que el PAS li va molt bé. Si algú se li trenca alguna cosa o hi ha una fuga d'aigua, allà posen una foto ràpid i llavors l'oficial d'oficis té la foto per enviar-la a l'Ajuntament, no ha d'anar fins allà o arriba un paquet, llavors el subaltern avisa. Facilita molt no és un centre enorme, però sí que és molt llarg llavors facilita també que t'estalvies passejos.

Lidia: O que arribi la comunicació potser més a l'instant

EA: Exacte, però sí que aquests grups es limiten molt l'horari escolar igual que el correu.

Lidia: Quines accions feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat? Dos o tres accions de formació interna més importants que heu fet aquest curs?

EA: Promovem el tema de la formació de claustre, evidentment i després promovem molt aquí es fan molts seminaris, igual que hi ha seminaris de cap d'estudis, de directiu hi ha seminaris d'educació especial, seminaris de COCOBE.. Llavors tots els seminaris que arriben a principi de curs motivem molt el professorat perquè s'hi apuntin perquè és interessant i totes les formacions que arriben al correu. O digui nosaltres no cridem proposta de formació, de conferència que arriba al centre, ho derivem amb el claustre perquè la gent sigui lliure de triar si es vol apuntar o no i si jo en aquest cas, per exemple a nivell personal, hi ha alguna que m'interessa a mi o com a centre, jo els hi dic aquesta jo hi aniré, si algú vol venir, llavors sí que hi ha gent que també li interessa el tema i directament s'apunta o jo no hi puc anar, però és molt interessant i hi ha gent que coincideix i ja hi vaig jo vull dir que en aquest sentit una mica.

Lidia Quan detecteu una necessitat, com s'activa la millor? Entenc que quan ho detecten, t'ho comuniquen a tu, no? I després a partir d'aquí veieu una mica...

EA: Busquem línies. Parlem amb el CRP, amb el centre de recursos també, a veure si d'allò que hem trobat la necessitat hi ha alguna opció ara mateix activa que ens puguem afegir també intentem molt, a vegades arriben conferències, jornades que són durant la jornada escolar que no és fàcil, però sí que intentem que si trobem que és interessant deslliurar aquell professorat i que hi pugui anar o visites a centres aquest any de moment no n'hem fet però a vegades fem turisme pedagògic que diem i si sorgeix l'oportunitat d'anar a veure un altre centre doncs busquem, quadrem substitucions perquè mínim una persona d'aquell cicle hi pugui anar i que no tingui per què ser sempre el coordinador. Sí que es prioritza evidentment que sigui una persona definitiva al centre però que no té perquè ser un càrrec per dir-ho així.

Lidia: com cuideu el benestar del professorat i la qüestió del claustre?

EA: una mica amb tot plegat al final, escoltant molt, que se sentin atesos tenim detalls materials després al final físicament, jo què sé jo me'n vaig al cap de setmana a fora i porto un dolç típic d'allà. Són xorrades que al final la gent agraeix que ho fa molta gent del claustre, no només la direcció, però que ho faci la direcció també perquè el claustre es rep d'una altra manera i sobretot això que vegin que estàs disponible que va amb el càrrec. Si tu has de deixar de dinar perquè hi ha un company plorant en un racó que vegin que deixes de dinar que no estàs allà és el meu moment perfecte.

Lidia: L'última pregunta seria com fomentes la innovació i quina innovació heu fet recentment al centre?

EA: innovació com a tal el projecte de l'Ara Art per exemple és un projecte d'innovació del departament que nosaltres ens hi vam apuntar fa 3 anys, nosaltres fem arts escèniques i jo estic dins l'equip impulsor vaig entrar sense ser equip directiu però per exemple és una de les coses al final motivant-te tu has de motivar. Sí que som centres que jo crec que hem de buscar al final una cosa és la realitat la part emocional i l'altra al final és el màrqueting. Hem de fer màrqueting ens agradi o no jo no soc de vendre coses que no són, però sí que ara mateix amb

preinscripcions no anem malament pel que hi ha de natalitat pel que he vist i pel que he xerrat, però tenim poqueta preinscripció llavors fem molt màrqueting i llavors apuntar-nos amb el CRP parlàvem l'altre dia de projectes de cara a l'any vinent us encaixaria. Al final buscar el tret distintiu del E1 que fa que el E1 sigui especial i sigui diferent com a mínim a un altre centre de màxima som màxima però perquè som diferents? ni millors ni pitjors és igual, diferents doncs per aquí has de buscar una mica el tema de la innovació al final.

Lidia: I a les aules com a tal també impulseu la innovació?

EA: Normalment això et ve molt donat també del departament la línia de la robòtica de fa uns anys et despleguen aquí un munt de material sempre hi ha algú que fa aquella formació i els dos o tres, van ser tres en aquell moment d'infantil i primària que van fer la formació aquells van anar fent el traspàs als altres, doncs a partir d'allà ja es treballen els microespais aquests de tant en tant s'inclouen també els robots i es treballa per dir els robots grans tenen un treball globalitzat que és de robòtica com a tal ho anem com introduint.

Lidia: I com avalueu aquesta innovació que feu a l'aula?

EA: com tota la resta a partir de rúbriques, a partir d'observació valorem si val la pena si no val la pena, si ho hem de fer servir més o no. En el seu moment les pantalles digitals eren una innovació abans que el departament digués que no calia anar a infantil, aquí per exemple ja ho havíem vist. Els nostres alumnes estan farts de pantalles, no els cal més pantalla nosaltres això ja ho havíem detectat llavors ja havíem retirat mai hem arribat a tenir 3 pantalles d'infantil aquí teníem una per tota la comunitat que és el que tenim ara, que està guardada i quan algú vol fer alguna cosa en un moment puntual l'agafa i se l'emporta però al final és una mica això assaig error i recollir dades i veure el comportament de l'alumnat, si hi ha resultats si no hi ha resultats si és proper o no, si els queda molt lluny.

Lidia: I aquestes dades són compartides? El recull d'aquestes dades, teniu per exemple un drive compartit?

EA: Tenim un drive de tot el centre organitzat per documents i comunitats i llavors dins de les comunitats, llavors a vegades la comunitat de mitjans va buscar dins de la de menuts. Tot

el centre pot entrar a tot menys el tema de protecció de dades temes d'educació especial molt concretes això només ho tenen l'equip directiu i orientació però tota la resta, tot el que és material pedagògic, avaluacions registres d'entrevista. Tu et dius Lúdia, doncs la Lúdia té una fitxa d'entrevistes des que va començar a l'escola en aquella fitxa i llavors jo ahir vaig llegir-me una entrevista d'un infant de segon i podia repassar si volia tot l'històric des que va entrar a I5. Doncs això que va molt bé perquè vas a fer una entrevista ets nova com a tutora a tercera primària doncs abans de fer-la et situes una mica de què han parlat fins ara que el drive també ve arrel del confinament i és una eina que la veritat que funciona molt bé.

Lidia: I si algú es resisteix a algun canvi què feu per sostenir la motivació?

EA: És que l'arrossega la resta normalment i si no s'agafa la baixa o sigui, és que és el que passa com a mínim aquí o et deixes arrossegar per la motivació general que és molt gran o la gent que resisteix acaba agafant baixes.

Lidia: I per tancar ja l'entrevista hi ha algun aspecte del lideratge o de la millor educativa al centre que no hagin tractat i que consideris important?

EA: No, jo crec que al final per mi el tema personal, ser persona i ser molt humana és com el lema per mi de la direcció i jo crec que això ho he deixat molt clar en tota la conversa

Lidia: I per últim, si poguessis canviar una sola cosa del sistema, quina seria i per què?

EA: És que és molt típic la burocràcia (riure). Ho diu tothom, però és que al final és així. Suposadament hi ha menys burocràcia i a mi no em parlen que arribar-me a Excel i Excel que ara el logo no es veu i llavors, no, és que s'ha de veure el logo ja senyora però és que el logo no es veia ja quan m'ho han enviat i ahir em vaig tirar 10 minuts per aconseguir fer un pdf que es veiés el logo de la Generalitat, reeditant jo perquè no em tiressin el correu enrere al final i l'horari en si, m'havia costat 2 minuts pactar-lo amb l'administratiu i posar el logo em vaig tirar 10. I són 10 minuts que hagués estat parlant amb un alumne o amb una família. Al final jo crec que la burocràcia és el més gros, per tothom per equips directius i pel professorat també .

Lidia: Ja estem moltes gràcies pel teu temps i per la teva dedicació.

EA: Vols veure el centre? Tens temps?

Annex 7. Entrevista a l'escola B

ENTREVISTA ESCOLA B

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

El meu treball de final de màster és investigar i veure el tipus de lideratge que es fa servir en els centres de màxima complexitat i observar, sobretot, els reptes i dificultats que us trobeu en el dia a dia les direccions, i com tot això afecta directament el clima, l'organització del centre.

Lidia: Per tant, la primera pregunta es...

EB: Jo soc director novell. Ho he dit perquè, si hi ha coses que no sabré...

Lidia: Bé, si no les saps, no hi ha cap problema. O sigui, és més la teva experiència i el que has viscut fins ara.

EB: D'acord.

Lidia: Aleshores, la primera pregunta seria quins són els tres reptes més grans que afronta la direcció?

(piquen a la porta i entren)

EB: Eh... El primer és la gestió de... de l'equip docent. I el personal PAS i tot això. És a dir, la gestió de l'equip. Eh... La convivència de tota la comunitat educativa. I... I jo m'he adonat que hi ha... Hi ha com una falta d'expectatives cap a l'alumnat que...

Lidia: Des dels docents o...?

EB: Sí, hi ha molts... Passen bastant. Llavors és com... Bé, has d'insistir molt que tothom pot arribar on vulgui.

Lidia: I quines estratègies us han funcionat per contrarestar o t'han funcionat fins ara per contrarestar aquests reptes?

EB: Eh... La... La part de gestió de l'equip. Jo crec que el que va molt bé és... Trobar-se, crear espais de trobada, ser molt transparent, explicar tot el que fas. Perquè moltes... Bé, m'he adonat que... Estàvem fent moltes coses i com potser no arribava del tot, llavors... I quan ho comuniques tranquil·litges una mica la... Sí, la comunicació és molt important.

A nivell de convivència... Crec que hem d'apostar encara més perquè les famílies entrin al dia a dia de l'escola. Aquests nens quan veuen que les famílies estan... Que l'escola està implicada en

una família que treballen juntes, responen millor i llavors baixa una mica. (interrompen entrant al despatx). M'he perdut...

Lidia: Estàvem en la convivència i faltaria les expectatives.

EB: I les expectatives...

Lidia: Sí, perquè et refereixes més a la convivència a nivell família-escola.

EB: Sí, i a nivell d'expectatives... Aquesta no ho sé.

Lidia: simplement com ho treballes.

EB: Bé, el que es fa... Nosaltres formem part d'un projecte... Estem treballant amb una gent que pedagògica. És a dir, tenim una espècie d'EAP per aquests quatre o cinc centres. Llavors jo crec que ells estan fent molta feina en aquest sentit. Jo crec que la veritat és anar a insistir molt, fer formacions respecte a això, que vingui gent que ha treballat en màxima complexitat, ha estudiat en centres i entorns de màxima complexitat i que pugui donar la seva opinió.

També quan veus antics estudiants que han entrat a la universitat, que ara tenen una carrera, poder-los fer venir aquí, que expliquin la seva experiència... Jo crec que insistint molt.

Lidia: Perfecte. Després, si haguessis d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que hagi marcat una millora, quina seria?

EB: Que hàgim fet nosaltres?

Lidia: Sí.

EB: Aquest any hem plantejat molt de traspàs. L'any que ve, la nostra intenció, l'any que ve, jo aquest curs faré el projecte, presento el projecte de direcció, llavors estic un any extraordinari. Veníem d'una direcció de dotze anys, que era molt... Molt... Molt... vetllant amb la persona, que havia funcionat molt bé, que va fer una transformació molt gran del col·le. Llavors aquest any era com... a veure què passa. Jo tampoc havia sigut mai equip directiu i així, llavors a nivell d'organització i així, hem fet molts pocs canvis. Amb la intenció sí que hem fet canvis així més de... Formació de docent, perquè la nostra intenció és l'any que ve treballar per franges. Llavors fer una franja de projectes, una franja de treball sistemàtic i una franja més d'espais oberts, que li diem, que són lliures circulació i tot això.

Lidia: O sigui, deixar de venir amb les assignatures com més típiques i fer-ne tres franges

EB: Tres franges, llavors jo crec que aquest canvi ajudarà molt, perquè el que també volia dir abans respecte a la convivència, jo crec que una part molt important del treball de convivència té a veure amb com plantejes els... amb com treballen els nens. És a dir, jo crec que la convivència s'ha de treballar fent cercles, parlant-ho molt, amb molta conversa, però també els nens han de treballar. Perquè moltes vegades ens trobem que el que passa... És com un peix que es mossega la cua, no? Com que a vegades tenim aquestes baixes expectatives, creiem que no podem fer certes coses, no els exigim, llavors els nivells són bastant molt per sota del que desitjaríem, llavors no... Ells, els alumnes, s'apalanquen una mica, deixen de treballar, llavors s'avorreixen, es porten malament, llavors entrem en un bucle que és terrible.

Lidia: Faríeu tres franges, no?

EB: Sí, i canviar aquesta manera de... És a dir, fer aquest treball sistemàtic, treballar d'aquesta manera jo crec que canviaria, que ajudaria molt a la convivència. Llavors això revertirà en més tranquil·litat, en poder pensar, en poder anar més enllà una mica.

Lidia: Perfecte. I creus que el teu equip està, diguem-ne, a favor d'això?

EB: Sí. És una demanda que ja feia molt temps que... Del propi claustre es feia. De totes formes, dels problemes que tenim, a vegades és un avantatge, però moltes vegades és un problema, llavors clar, perquè fa tres anys la gent estava molt convençuda, potser ara hi ha mig claustre nou, i llavors a vegades aquestes coses costen, però bé, si és una decisió de la direcció doncs...

Lidia: Quins són els elements que creus que obstaculitzen o faciliten el liderar un centre de màxima complexitat?

EB: En quin sentit?

Lidia: O sigui, elements com per exemple, doncs la família facilita o no facilita, que hi hagi un claustre cohesionat. Efectes que tu creguis com a líder que creus que faciliten o que van una mica en contra de tu poder liderar.

EB: Jo crec que no facilita que la directiva hauria de tenir més decisió en la plantilla. Hauríem de poder triar més. I ens passa molt que venen interins, gent jove amb moltes ganes de currar, i llavors no ens deixen tornar a tenir aquest interí. I a més a més aquests últims anys ha passat amb tot això dels funcionaris, no? Llavors, bé, no sé, l'experiència és que venen funcionaris a vegades que totes aquestes regularitzacions... Que hi ha gent molt gran que és molt vàlida, però ve gent més gran, gent que ja ha fet la seva carrera, en el que sigui, i llavors és molt més difícil... Treballar. Treballar-nos o treballar amb ells, diguéssim. En canvi, ve gent jove que fa molt poc ha sortit de l'uni amb tota una formació ja més actualitzada i així, i llavors arriba el juny i marxa tot. Això crec que no ens ajuda gens. Hauríem de poder triar més. Les famílies... Clar, les famílies...

O sigui, els nens arriben a l'escola cada vegada amb menys... amb més mòbil, parlen menys...

No sé, realment tenim aquest hàndicap, no? Dels nens quan arriben a l'escola no és I3, eh? Ja es veu que ja estan poc estimulats o estimulats d'una manera que no és la convenient. Però de totes formes, jo les famílies les valoro molt perquè tot i l'entorn on som i així... O sigui, elles estan preocupades pels seus fills, elles volen que els seus fills estudin... El que passa és que a vegades els falten aquestes eines. Llavors, bueno, pot ser un hàndicap però tot i...

Lidia: Té com la seva part, diguem-ne, positiva.

EB: Sí, i no és una cosa que elles voluntàriament diguin que jo i el meu fill no vull que estudiïn, no no. El que passa és que els falten aquestes eines. Però sí que és veritat que els nens quan arriben a l'I3 i cada vegada més arriben amb una falta de part, de vocabulari, tot això després es va arrossegar fins a dalt. És terrible. Coses que a mi, no sé... Per exemple, hi ha molta part burocràtica, molta part de reunions que a vegades m'impedeixen... El dia a dia moltes vegades m'impedeix centrar-me en la transformació pedagògica o en pensar més sobre aquesta part. Sí que és una cosa... Bé, de mica en mica em vaig aprenent també. Com que tinc moltes hores de l'ordinador i de coses així, he delegat més a la cap d'estudis. Però de totes formes em noto a vegades que passen setmanes i no he pensat en res dels estudis del centre perquè m'he tirat dies fent aplicatius, no sé què, demanant papers... I això crec que dificulta.

Lidia: I de què faciliten?

EB: Jo crec que estar en un centre de màxima complexitat hi ha una sensibilitat per part de tota la comunitat. Crec que moltes vegades ens ajudem molt els uns als altres, ens recolzem molt els uns als altres perquè hi ha dies molt durs i necessitem els companys. I crec que això... Potser en altres centres més ordinaris, potser, no ho sé, hi ha molt companyerisme. Crec que això ajuda molt.

Lidia: I en quin punt creus que influeix la cultura professional del claustre en el lideratge del centre? El fet que hi hagi diferents maneres de fer, expectatives...

EB: No ho sé. A veure...

Lidia: Potser és una mica el que comentaves. Tot i que hi hagi diferents maneres de fer, hi ha una línia de centre però cadascú després...

EB: Esclar està bé que hi hagi diferents maneres de pensar perquè això també m'enriqueix i a vegades pots pensar que ho estàs fent molt bé i que hi hagi altres maneres que et qüestionin una mica. També és bo.

Lidia: Entenc que hi ha espais per compartir...

EB: Sí, però... Nosaltres des de fa dos anys som institut d'escola i hi ha espais però quan ens hem transformat en institut d'escola crec que no hem pensat del tot en aquests espais. Llavors hi ha espais però estan molt... molt censurats en etapes. Crec que falta molta coordinació entre etapes sobretot en la secundària i la primària infantil perquè com que portem hàbits diferents a nivell de docents és realment difícil trobar-se. De fet, temps que estiguem tot el claustre disponible hi ha una hora a la setmana. Llavors és terrible això. Això és un problema de l'administració. Això no ho han pensat o no ho han acabat de pensar bé.

Lidia: La literatura esmenta que en aquests centres existeix molta rotació i que això ja m'has comentat no? Que condiciona molt el lideratge perquè és això que potser veus un docent que t'agrada, que encaixa i que va una mica en la línia i que a vegades ha de marxar.

EB: Condiciona molt. I condiciona molt perquè clar, si l'any que ve jo tinc set mestres nous vol dir que aquests set mestres han de tornar a començar i aquests nens i ho he comprovat per l'experiència aquests nens quan veuen que el mestre repeteix un any és a dir, que al setembre tornen a tenir aquell mateix mestre és diferent ja. Aquell any ja hi ha molt més respecte ja s'ha creat un vincle i llavors la convivència millora molt. Si cada any hem de tornar a començar en aquest sentit és terrible.

Lidia: I què feu perquè el projecte es mantingui quan canvia el professorat?

EB: Això és una cosa que estem aprenent a fer. Jo crec que des de l'equip directiu ha d'haver-hi molta estructura és una de les coses que jo crec que millora la convivència i millora el benestar del docent també. El docent en màxima complexitat i sobretot m'he adonat

que passa molt a la secundària el mestre de secundària necessita molta estructura, tenir les coses com molt... que ell se senti molt segur per poder fer la classe. Llavors jo crec que això és indispensable. L'equip directiu ha de proporcionar molta estructura i des del primer dia deixar quatre coses molt clares perquè ells se sentin segurs en això i sàpiguin per on estan navegant.

Lidia: Com es detecten i es donen resposta a les necessitats formatives del professorat? Què s'incorpora?

EB: Bueno clar, nosaltres a principi de curs diem en funció del que els mestres demanen pensem una formació. Llavors els mestres que s'incorporen es fan aquesta formació i si hi ha alguna demanda, és a dir, jo crec que funcionem més per demanda. Si veiem que el mestre demana no sé com fer això llavors busquem la manera.

Lidia: Els mestres els hi feu algun acompanyament? Coordinacions?

EB: Quan arriben? O en general?

Lidia: Quan arriben i en general.

EB: Quan arriben sí, hi ha un document que li hem dit fem com tal on s'explica justament això, aquestes coses aquestes estructures que et deia: com es treballa de quines metodologies fem servir tot aquest tema tots aquests circuits circuits de violència o circuits de demanda de l'EAP, tot això també ho deixo molt clar coses més de funcionament si a l'una estàs en una classe els has de baixar, els has de portar menjador. Fem aquest acompanyament inicial i després durant el curs a les reunions d'etapa sempre hi ha algú de l'equip directiu que si surgeix alguna cosa t'entén d'una resposta.

Lidia: Com definiries l'estil de lideratge del teu equip directiu?

EB: Entre nosaltres?

Lidia: Sí, el lideratge que exerciu vosaltres cap al centre i després el teu propi dins de l'equip.

EB: No me'n recordo hi ha com uns...

Lidia: si hi ha distribuït, pedagògic, més autoritari...

EB: Jo crec que és distribuït sobretot a part de ser els 4 tenim l'equip directiu ampliat intentem donar molt pes a la figura del coordinador d'etapa llavors un dia a la setmana ens trobem amb els coordinadors fem una mica d'anàlisi de coses que hem de parlar. Després també hi ha els coordinadors de cada comissió que també tenen el seu pes, crec que intentem al màxim repartir i entre nosaltres 4 igual.

Lidia: I el teu propi dins de l'equip?

EB: Més o menys Igual, fan més elles que jo em sembla (riure). Jo estic allà anant a reunions i elles estan més a la classe, amb els docents.

Lidia: Perquè tu fas classe?

EB: En faig, però poques

Lidia: Quin tipus de lideratge consideres que és necessari per una escola d'alta complexitat?

EB: Jo crec que aquest que implica quanta més gent millor. Que tothom estigui assabentat de tot i que tothom pugui... se sentir valorat sobretot

Lidia: Bé, Com definiries la visió estratègica del teu centre i de quina manera s'assegura que aquesta visió sigui compartida i que sigui coneguda per tota la comunitat educativa?

EB: A veure, què és la visió estratègica?

Lidia: O sigui, com la visió diguem-ne del centre cap a on aneu i de quina manera assegures que això es comparteixi a tot el claustre i la comunitat educativa?

EB: Jo crec que això en claustres en etapes en les trobades que fem. També compartir aquests documents de la memòria anual, la programació general, la programació general explicar- la i que ells hi participin també. Jo crec que per això el que hem d'intentar és que quanta més gent estigui implicada en la redacció d'aquests documents i d'aquesta visió general és més fàcil transmetre.

Lidia: I amb la comunitat educativa o sigui, per exemple, famílies cap a famílies

EB: Cap a famílies per exemple aquí jo crec que funciona relativament bastant bé trobades amb l'AFA i que ells ens ajudin en aquest en aquesta transmissió de la informació i de què estem fent i que això pot funcionar.

Lidia: Perfecte I quin tipus de prioritats tens com a líder? I com saps si aquestes prioritats avancen o no, és a dir, en què et bases o en quines evidències per dir això està funcionant o això no està funcionant o cap a on hem d'anar si mirem resultats quines d'aquestes mireu?

EB: Mirem resultats, però la prioritat a nivell d'equip és que la cohesió nostra que ens ajudem els uns als altres que que ens impliquem, que la gent treballi (riure). A nivell cap als nostres alumnes és millorar els resultats sens dubte i ho mirem dels resultats sobretot de proves bueno, els indicadors de proves internes i de competència bueno, les diagnòstiques de quart les competències de sisè. Tot i que no és una cosa que és a dir, si van malament tampoc o sigui, ens fixem en això, però no és una cosa que ens determini és a dir, perquè bueno, i aquestes proves donen informació però també fins aquí fins a un cert punt.

Lidia: perfecte i quin és el mapa de rols que hi ha en l'equip directiu?

EB: Doncs això jo m'encarrego més de tota aquesta connexió com més amb el consorci amb l'equip tècnic de zona nord perquè en aquest projecte singular faig molta reunió tota aquesta part institucional de reunions i així. I molta cosa de burocràcia que ha de fer el director, faig molt això. Llavors la secretària toca més el tema econòmic i aquesta gestió i les cap d'estudis són les que de líder coordinadora pedagògica i cap d'estudis són una mica el contacte més directe amb els docents amb les inquietuds. Són més les líders pedagògiques jo crec.

Lidia: I només teniu això? Perquè m'havies comentat alguna ampliació.

EB: a part hi ha l'equip directiu ampliat que són les coordinadores de cada etapa i elles són les que fan el traspàs i a vegades des d'aquí hi ha inquietuds que no acabem de veure doncs elles són les que també.

Lidia: I són amb les que us reuniu un cop a la setmana no?

EB: Sí.

Lidia: Com es prenen les decisions importants del centre?

EB: a veure la majoria entre les quatre i n'hi ha alguna que ja l'he pres jo i llavors he explicat el que faríem i l'hem fet.

Lidia: Com s'organitza la coordinació docent? Quins espais estables de coordinació hi ha? Amb quina freqüència us reuniu?

EB: etapes un cop per setmana, claustres no és una cosa molt regular però intentem fer un al mes, cada 15 dies fem comissions: biblioteca, informàtica, tic convivència, brúixola que és per donar benvinguda als nens perquè som a nivell important això. Què més fem... hi ha un dia a la setmana que ens ajuntem el màxim de gent que podem de cada etapa per preparar el treball sistemàtic de l'any vinent. Crec que està molt bé aquest espai de trobada perquè és un espai de trobada no només de reflexió sinó de treball treballem molts aspectes pedagògics així també ens coneixem intentem fer-ho entre etapes hi ha diferents grups de treball a cada grup hi ha algú de infantil jo què sé si estem treballant la llengua també hi ha gent de primària que no sap com es treballa infantil llavors hi ha aquesta línia i així veiem com es treballa a totes les etapes jo crec que és molt interessant això ho fem un cop a la setmana i ja està.

Lidia: Teniu alguns acords comuns entre cicles és a dir, alguns criteris d'avaluació, rúbriques entre cicles?

EB: Les juntes d'avaluació i els informes d'avaluació tot el tema d'avaluació dels alumnes està liderat per la cap d'estudis i llavors a tot arreu es fa de la mateixa manera.

Lidia: Com gestioneu discrepàncies entre docents o entre cicles?

EB: Amb el diàleg, comunicació. I a vegades doncs que si no se soluciona com a equip directiu diem doncs ho farem així.

Lidia: M'has comentat una mica els rols i les responsabilitats aleshores com s'escull aquestes persones? Si algú ha de fer per exemple coordinadora?

EB: Això ho vam escollir a principi de el juliol i ho vam parlar entre l'equip directiu qui creiem que ens podia ajudar clar, llavors jo crec que es fa dient quins són els tres dos o tres objectius nostres llavors qui podria qui ens podria ajudar més llavors es pregunta i si no a vegades ha de ser la segona o la tercera opció perquè no sempre et diuen que sigui la primera

Lidia: però entenc que quan es demana la segona o la tercera opció l'altra persona sempre està com disposat a fer-ho o si no surt ningú. Per exemple com a coordinadora, si tu li proposes a la primera persona que teníeu pensat i ella mateixa us diu doncs no m'hi veig la segona us diu no m'hi veig doncs ho imposeu una mica?

EB: No ha de sortir la persona que realment vulgui. Si diuen que no ho respectem no perquè aniríem contra la nostra.

Lidia: I quines decisions consideres que són indelegables?

EB: Jo crec que hi ha coses que com a equip directiu tenim molt clares. Llavors, si veiem alguna cosa que va completament en contra d'això, doncs aquesta decisió és d'escola i ja està. És a dir, jo què sé, si nosaltres l'any que ve volem treballar d'aquesta manera i hi ha un mestre que ens diu que no, doncs la decisió és aquesta. És a dir, jo crec que la decisió indelegable és com treballarem, com treballaran els nostres alumnes, la línia pedagògica i certes normes de

convivència també. Hi ha coses que nosaltres com a equip, diguem-ne, es fan així i s'han de fer així.

Lidia: Hi ha algun document o alguna cosa més interna que diguis que això no ho pot fer un altre, no?

EB: Bé, el projecte de direcció, sobretot, és meu. No, jo crec que a nivell de documents de centre tot es pot. Però és el mateix. Hi ha aquesta idea, si hi ha alguna idea que no casa amb la nostra manera, doncs...

Lidia: Escolteu totes les idees.

EB: Exacte, però hi ha un punt que al final el redactes segons la teva visió.

Lidia: I com descriuries el clima del centre actualment?

EB: (riure) Ha canviat. Clar jo porto 12 anys treballant aquí. Llavors, amb l'arribada de l'ESO ha canviat molt. Aquesta idea dels instituts d'escola té moltes potencialitats, però s'ha de pensar millor, jo crec, de com s'està fent, o almenys en centres de màxima complexitat s'ha de pensar millor. Perquè jo no sabia quins problemes passaven a l'adolescència, i els problemes que hi ha ara són problemes de gent gran, i són problemes grossos. I això ens està costant molt encaixar-ho. Llavors, és com estar transpuant molt cap al 5è i al 6è. Altres anys, 5è i 6è eren els grans i teníem problemes de convivència amb els grans, però no deixaven de ser com els grans. Perquè coincideixen en espais. És clar, una de les coses que s'han de mirar molt bé quan es fa això són els espais. Si vols, després et faig un tour. L'escola no és petita, però és molt compacta. Llavors, primer i segon d'ESO s'estan tocant amb 5è i 6è. Llavors, veuen coses que no veien mai. Llavors, hi ha gent de 6è que ja comença a fer-se gran i veu coses i diu, d'acord, jo també ho faig. Això està costant molt. Llavors, la convivència... A principi...

(interrupció d'uns alumnes)

EB: Piquem a la porta per entrar? Estic fent una reunió, sí. I els xiclets els llencem? Ah, perquè han d'entrar, no? Doncs entreu.

EB: El primer trimestre va ser molt dur a nivell de convivència. Actualment estem una mica millor. No ajuda gens el fet aquest. L'ESO ha tornat a ser tot... L'any passat hi havia 6 mestres, aquest any hi ha 6. Tots són diferents. L'any que ve pot ser que torni a passar el mateix. Això és on torna a començar i això no ajuda gens a la convivència. Hi ha problemes de convivència, sí.

Lidia: I quins elements dins d'aquesta convivència creus que contribueixen positivament? O sigui, si hi ha algun aspecte que creus que funciona, no?

EB: Doncs aquest aspecte sí que... Ben treballat, jo crec que l'ESO està molt bé perquè al compartir moltes edats, ben treballat jo crec que pot ser un factor molt determinant. Perquè els grans es puguin fer responsables dels petits i llavors quan hi ha una responsabilitat t'entra enmig de millorar la convivència.

Lidia: I protocols o rutines que consideres clau pel bon funcionament del centre?

EB: Jo crec que funciona molt la comunicació de les normes de convivència cap als infants, que ells sàpiguen què esperem d'ells. Funciona molt la coordinació amb les famílies quan hi ha problemes de convivència i funciona molt a nivell d'aula les rutines. Com més rutina, com més semblant és al dia a dia, més estabilitat.

Lidia: I quins aspectes decideix només la direcció i alguns que es decideix també amb el cluster?

EB: A nivell de convivència?

Lidia: No, en general, de centre. O sigui, hi ha algunes coses que diguis això, només ho decidim aquí a direcció, altres comptem amb el claustre. També si hi ha alguna tasca que deleguis a algun altre membre...

EB: Jo crec que tot és entre tots, bastant. Si més no demanar l'opinió perquè concretament estem aprenent com a equip directiu, som tots nous. Jo crec que ens estem escoltant molt.

Lidia: Perfecte. Hi ha algun exemple d'algun projecte que hagi estat liderat per docents? O que estigui ara mateix liderat per docents?

EB: Bueno que l'ESO estigui començant a treballar ja també per franges i és una cosa que sobretot estan fent els mestres.

Lidia: Perfecte. I sistema de comunicació interna què teniu? O sigui, com us comuniqueu?

EB: A través del Dinantia.

Lidia: Això entenc que és amb les famílies...

EB: Amb tothom.

Lidia: I entre vosaltres també?

E2: Sí.

Lidia: Diguem algunes accions que feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat? entenc que són les formacions internes. I dos o tres accions de formació interna que feu en aquest curs?

EB: Això que t'he explicat dels laboratoris, que també ens estan guiant des de l'equip tècnic. Una formació per projectes. Llavors hi ha una formació de... A part d'una formació en metodologies globalitzades. Estem en un programa que es diu Encercle. I els mestres que no tenen aquesta formació, doncs l'hem de fer, també. Els laboratoris és que ens ajuntem de diferents etapes i estem creant el material de l'any vinent. I aquí ens ajuden des de l'equip tècnic.

Lidia: Perfecte. I quan detecteu una necessitat, com s'activa la millora? És a dir, si es detecta, per exemple, hi ha una manca de comprensió oral com es detecta i què...

EB: Sobretot ho detecta la tutora o el mestre que està a l'aula, llavors ho transmet a etapa o en els moments de... A les juntes d'avaluació també això passa. És com un moment per explicar això. I en aquella mateixa junta... O sigui, les juntes d'avaluació s'han de venir preparades, eh? Perquè llavors allà mateix, cada docent, quan detecta un problema, demanem que proposi una solució. Es fan en aquestes reunions, en aquestes trobades i si no es veu quin és el d'allò, doncs anar demanant... Opinió. Sí. I això, això o no, si ho parlaveu amb aquest equip tècnic, doncs demanar ajuda.

Lidia: I entenc que si, per tant, és com les tutores que detecten alguna necessitat, qui lidera o el que sigui és la mateixa persona que ha detectat aquella problemàtica?

EB: Sí

Lidia: I com cuideu el benestar del professorat i la qüestió del claustre?

EB: Acompanyant. Acompanyant molt. Escoltant-nos. Quan pensem en els horaris al juliol, pensem molt que darrere hi ha persones que acompanyen, sobretot.

Lidia: Perfecte. I ja per últim, com fometeu la innovació i quina innovació heu fet recentment?

E2: Bé, jo crec que la innovació és això, aquest canvi metodològic que estem fent i com es fomenta, doncs amb formació, al final sempre és una mica el mateix, trobant-nos, parlant, arribant a acords implementant.

Lidia: I bé, entenc que potser encara potser no ho heu fet, però com avalueu aquesta innovació? Si aneu mirant de manera periòdica els avanços?

EB: De moment el que hem fet és, ara al febrer vam fer un claustre on totes les comissions i tots els grups de treball amb un coordinador, cadascú té el seu coordinador, llavors explicava a partir d'un full comú a totes les comissions i així, explicava quins objectius s'havien plantejat per aquell mig any, si ho havien aconseguit, si no, perquè sí, perquè no, ens explicaven la feina que havíem fet i què els hi quedava pendent. I això ho hem fet ara i ho

farem a final de curs. A vegades, la comissió de convivència, l'objectiu era fer una diagnosi de què està passant, llavors ens explicaven que estem fent unes enquestes, que passarem al...

Lidia: Això ho explicava més les convivències?

EB: Cada comissió ho explicava.

Lidia: I si algú resisteix a un canvi, què feu per sostenir la motivació?

EB: De moment no ens ha passat, però no sé què fariem. Suposo que insistir o parlar-ho, preguntar perquè, si li podem ajudar d'alguna manera.

Lidia: Hi ha algun aspecte de lideratge o de la millora del centre que no hàgim tractat i que consideris adaptada?

EB: No.

Lidia: I si poguessis canviar una sola cosa del sistema, quina seria i per què?

EB: Del sistema, eh? Bé, jo crec que això de la plantilla. Perquè condiciona molt. En màxima complexitat, condiciona molt.

Lidia: Fins aquí l'entrevista i moltes gràcies per el teu temps.

Annex 8. Entrevista a l'escola C

ENTREVISTA ESCOLA C

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

EC: La direcció el que fa és intentar navegar (riure) en aigües calmades i fondes. Clar. I no sempre és fàcil. Bueno, mai és fàcil, però bueno. El que passa és que jo em sento molt afortunada. Jo tinc un equip, tant el meu equip, qui forma part de l'equip directiu, la cap d'estudis i el secretari, portem els set anys junts i som un equip molt ferm en el sentit d'una cohesió i un treball conjunt molt gran. Ja ens coneixem molt, tenim molta confiança per dir-nos les coses.

Quan algú pren una decisió que pensem que no és encertada, la valorem molt, la reflexionem, el que ens fem costat... Vull dir, és un treball molt mà a mà. Clar. I l'altra gran sort que tinc és que l'escola és una escola d'una línia, un personal molt implicat, molt format, i que el treball en grup és una peça clau. A part de tenir una comissió d'atenció a la inclusió molt potent, perquè tinc dues MESSI molt potents, jo soc Messi també. La plaça la tinc per primària, però la meva especialitat és Educació Especial, i això fa molt. La formació és molt important.

Lidia: Comencem amb l'entrevista, primer de tot comentar-te que l'objectiu de l'entrevista és identificar les pràctiques de lideratge i com s'articula tot això amb l'organització, el clima i la comunitat educativa, i també observar els reptes i dificultats que us trobeu als centres de màxima complexitat. Per tant, la primera pregunta seria quins són els tres reptes més grans que afronta la teva direcció avui dia.

EC: Quan dius avui dia, ara mateix o des que vaig començar? Perquè el meu primer repte va ser una pandèmia mundial. Jo vaig agafar el càrrec el 1 de juliol i a 15 de març ens tancaven a casa. I els dos primers anys de mandat va ser conviure amb el telèfon mòbil a totes hores,

viure situacions molt complicades, escoltar famílies molt malament, i va ser molt dur. I això té un abans i un després, tant a nivell d'escola com a nivell de persona, com a nivell de direcció.

Nosaltres com a equip sempre diem que la pandèmia va ser horrible, va ser un moment de desestructuració. Per aquesta canalla, l'escola, quan diem que l'escola és un lloc segur per aquesta

canalla, en aquest barri en concret, és l'espai més segur que poden tenir. De fet, molts dels recursos que hi ha després de l'horari escolar es vinculen a través de l'escola. I en aquell moment va ser uns moments molt complicats, però va tenir la seva part positiva i és que les famílies van veure que realment els mestres i l'escola estan acompanyant. I famílies que estaven no desvinculades però que la vinculació era mínima o que tenien més dificultats o que passaven, venien, deixaven els nens i adeu i es van vincular a l'escola. Per tant, això va ser un repte aconseguit.

Un altre repte aconseguit va ser la formació d'una associació de famílies que portava 15 anys sense haver-hi a l'escola i en el meu primer mandat es va instaurar. I encara funciona. Vull dir que alguna cosa estem fent bé.

I avui per avui, et diria que intentar lidiar amb totes les condicions d'aquesta canalla, que condicionen tantíssim el seu aprenentatge. Nosaltres tenim un alt nivell NEE B perquè són famílies on cap dels dos progenitors treballen, famílies molt extenses, de cultures on l'arrelament familiar és molt important. Per tant, parlem de 3, 4, 5, 6... pares molt joves també, amb molt poques habilitats parentals o estructures molt rígides en l'educació a casa. Són els grans reptes d'ara, a part d'intentar fer sempre un cop de mà i ajudar-los en tot el que estigui al nostre abast. No només amb els seus fills, sinó moltes vegades ells com a persones. Nosaltres tenim una comissió, la Comissió de Famílies, formada per la COCOBE i per la tutora

d'aula acollida que s'encarrega de cercar activitats, entrevistes, xerrades interessants desde stop desaucis, del CIR, d'estrangeria, per regularitzar les situacions i venen aquí al centre a fer xerrades a les famílies, des de Salut, Mossos d'Esquadra. També una miqueta per saber o per donar estratègies i eines de parentalitat, l'escoleta de pares.

Nosaltres fem una petita escoleta de pares, sobretot amb famílies que acaben d'arribar a I3. Nosaltres ens nodrim molt. A I3 hi ha molts germans de l'escola, però a les famílies que venen noves al centre ens agrada fer-li un acompanyament d'aquestes característiques.

Lidia: O sigui que doneu una formació aquí al centre perquè ells vinguin a aquest espai i entrin i tinguin la oportunitat. Per tant, a la pregunta que sobre les estratègies que us han funcionat millor per contrarrestar-los seria això no? Crear espais...

EC: Exacte. És xerrar, explicar, xerrar, explicar, xerrar, explicar, implicar. Nosaltres a l'inici de curs, un cop ja hem iniciat el curs, fem la reunió general de famílies i és una reunió en la qual expliquem moltes coses i ja els avancem, que al llarg de tot el curs se'ls convocarà per fer diferents activitats que no són obligatòries, evidentment, però que per sort tenen bona acollida i bona afluència no?.

Una de les últimes, per exemple, que s'han fet és tot el tema del despertar sexual, que en aquestes famílies és molt complicat, però clar, se n'adonen que els nens de sisè estan en ple canvi. Les nenes estan... i els nens, que són d'un altre tarannà, també comencen amb altres històries. Doncs, va ser una xerrada que vam omplir. Vull dir, suposo que com que a ells els hi fa...

Lidia. Tan gran no?

EC I no saben com fer-ho, la persona que va venir els va donar moltes estratègies per poder encarar el tema. Bueno és vincular-los al centre, que ens puguin dir quins són els seus neguits, què els passa, qualsevol qüestió...

Lidia: I per fer-ho, com ho fan? O sigui, per exposar-vos les necessitats o els neguits?

EC: Venen aquí. Podem parlar amb tu un moment? O ho fan també a través de l'associació de famílies? El que passa és que aquí també he de dir que a l'associació de famílies i un sector de famílies de l'escola hi ha hagut com una mena de "xoque de trens". I no sempre s'aconsegueixen les coses a través de l'associació de famílies. Però bueno, a vegades parlem amb el tutor-tutora. És que estic molt preocupada perquè em passa això, o un fulanito té aquestes característiques i no sé com ajudar-lo. O ens vinculen a nosaltres. Nosaltres fem la demanda a l'EAP i l'EAP ens diu podem fer això, no? És tot dintre dels canals d'aquí.

Actualment no tenim TIS, n'havíem tingut fins al curs passat. I per mi era un suport imprescindible perquè a més la persona que portava 3 anys amb nosaltres dominava tot el tema de les famílies, beques, ajuts, serveis, entitats, etc. I de cop i volta me'l treuen i tota

aquesta feina l'he de fer jo. Tot el contacte amb serveis socials, amb EAP, amb DGAIA, que també tenim algun cas.

EC: (interrupció d'una companya): Passa, passa, L. Ella és una de les balladores. És la Lúdia. Està fent un TFM de funció directiva.

Lidia: Si haguessis d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que us hagi marcat una millora real, quin seria?

EC: Decisió o canvi organitzatiu? Doncs mira, jo crec que el que ha suposat una millora és abans d'agafar jo la direcció, els pares recollien els nens a les portes, fora. No entraven per recollir els nens. I jo vaig canviar. Els pares d'infantil pugen a la classe a recollir-los i els pares de primària entren a l'escola per recollir-los al pati. Tot dintre en si de l'escola. Per què? Perquè és una manera també que vegin quins són els espais, que es moguin pels espais, que se sentin segurs. Si t'has fixat, quan has vingut aquí les voreres són molt petites i tot i que som una escola petita, perquè som d'una línia, són 180 nens. Llavors, les recollides eren com una mica... I llavors això va significar un canvi.

Va significar un canvi perquè ells també se senten més segurs. I saben que l'espai de l'escola és espai seu. És un principi de formar comunitat. No hi ha més eh.

Lidia: I què ho va fer possible aquest canvi? O sigui, va haver alguna cosa que ho va dificultar?

EC: No. Va haver-hi consens de tot l'equip. Som una escola que intentem consensuar totes les decisions que es prenen. L'equip directiu, ja no només jo com a directora, sinó els 3 que formem part de l'equip directiu i la comissió pedagògica, que són les coordinadores d'infantil primària i de tutora d'aula d'acollida. Sempre intentem vincular totes les decisions amb tot l'equip. El que intentem és escoltar tothom. No sempre es pot fer el que demanen. O sigui, sí. Si hi ha alguna decisió que s'ha pres i que s'ha de fer, s'ha de fer. Però són les mínimes eh.

Lidia: Perfecte. I quins són els elements que obstaculitzen i els que faciliten liderar un centre de màxima complexitat?

EC: El que obstaculitza són persones que no estan acostumades al treball en equip. Ho tinc molt clar. Vull dir, tot aquell docent, administratiu, conserge, etcètera, que va a la seva i que no vol treballar en equip o que no en sap, perquè a vegades hi ha persones que no és que no vulguin, és que no en saben. Això és un obstacle molt gran. Pals a la roda. De l'administració no et parlo eh... Jo això ja ho deixo fora. Vull dir... Perquè realment aquí estem parlant de lideratge pedagògic i de lideratge pedagògic... Quan estàs aquí ets un burocrata, ni més ni menys. Un gestor vale?

I coses que ho faciliten, tot el contrari. El treball en equip. Les decisions consensuades, la reflexió pedagògica, tot això facilita moltíssim la feina. Tenir una línia d'escola, un pensament crític, de poder dir, no, això no funciona, anem a veure per què. I què està passant? Ens hem equivocat? No passa absolutament res. Assaig i error. La vida és així. Avui faràs una cosa que et sortirà de conya i demà faràs la mateixa cosa i diràs, ai va.

Lidia: Sí, sí. En quin punt creieu que influeix més la cultura professional del claustre en el lideratge de centre?

EC: Moltíssim. Moltíssim. Mira, en aquesta escola si els mestres tinguessin alguna reticència diguem-ne de tipus racista seria impossible treballar. Vull dir, aquí, nosaltres, el nostre alumnat ha nascut aquí però som provinents de 50.000 cultures diferents vale?. Llavors, això culturalment parlant seria un pal a la roda molt gran.

Em... la formació del professorat també és molt important. Vull dir, tot aquell mestre o mestra que té aquesta inquietud de saber-ne més. Nosaltres aquí a l'escola el que potenciem molt és per exemple, les MESSI estem molt formades en tot el que són necessitats educatives específiques, però sempre oferim la possibilitat que els nostres companys, que no són MESSI, ens puguin demanar formació, ens ajudem, fem explicacions, fem treball pedagògic. També el que marca molt són les intervencions que venen de suports externs. Nosaltres ara mateix tenim intervenció del CEEPSIR, hem après moltíssim, hem treballat moltíssim. Però jo crec que és molt important.

El claustre és que si no l'escola no funciona.

Lidia: Perfecte. I la literatura es menta que en aquests centres existeix molta rotació de plantilla i això com creus que condiciona el lideratge?

EC: Sí que hi ha hagut rotació, sí. Condiciona molt perquè... A veure, condiciona molt. Jo crec que també va molt amb el tarannà de la direcció. Tu a mi m'estàs veient, no sé com m'estàs veient, però jo em considero una persona molt extrovertida, molt oberta, soc una persona... A mi no m'agrada amagar res, m'agrada anar sempre amb la veritat pel davant, afrontant les conseqüències que pugui tenir. Jo he pres bones decisions i he pres decisions molt dolentes en el temps que porto de directora. Però el moviment de mestres el que et fa és... t'esgota. Això per començar, t'esgota perquè, clar, persona que entrena nova en el teu claustre significa: seu-la, explica-li, intenta que se senti ben acollida val? Involucra-la en tot un projecte perquè nosaltres tenim un projecte i nosaltres sí que tenim la sort que som aquí en aquesta escola dels 18 de plantilla tenim de definitius 14. En l'últim concurs de trasllats van donar moltes definitives.

Això per nosaltres és una sort. Perquè a més les persones que formem l'equip de definitius, per dir-ho d'alguna manera, ja portem molt de temps en aquesta escola i hem fet tot un viatge. També et dic les persones que han vingut noves enguany ara mateix són peces claus. Perquè ho han posat molt fàcil. Són persones que de seguida s'han imbuït de l'ambient de l'escola, de les necessitats... Són persones molt de la línia d'escola. Però això no sempre és fàcil. I això marca molt una direcció. Jo també he de dir que continuo sentint-me afortunada. Totes les persones que al llarg dels anys que jo porto de direcció s'han incorporat a mi m'ho han posat molt fàcil. Molt fàcil. He tingut molta, molta sort.

Lidia: I com feu perquè el projecte es mantingui quan canvia el professorat, per exemple?

EC: Nosaltres tenim una línia d'escola molt marcada. Llavors, tota la documentació està penjada al Drive. Nosaltres tenim un domini propi i allà és el treball pedagògic que ho fem tot allà a través del Drive. Estan tota la documentació, tots els acords que s'han pres al llarg de tots els anys que jo porto com a directora.

També estan els meus dos projectes de direcció, les PGEs, les memòries... Està tot. Tot està a l'abast del professorat. Llavors, quan ve una persona nova, se li explica, evidentment. Se l'acull. Evidentment, la primera setmana és acollida, totalment (riure). Però ja l'introduïm en el món de l'escola que nosaltres diem. La persona, si ve com a tutora, la persona del curs fa de referent. I després, la coordinadora de cicle. O qualsevol de nosaltres.

Lidia: Perfecte. I com es detecten i es donen resposta a les necessitats formatives del professorat? Què s'incorpora o el que teniu? I quin tipus d'acompanyament feu?

EC: Mira, nosaltres cada any, acabant el segon trimestre, seguim amb la condició pedagògica. La condició pedagògica està formada per la cap d'estudis per mi, com a directora, la coordinadora de primària, la coordinadora d'infantil i la tutora d'aula d'acollida, que és la responsable de la cohesió i suport lingüístic dintre del centre. Llavors, el que valorem és veient els resultats, les necessitats o com ha anat el curs en general, com està anant el curs, valorem la possibilitat o bé de fer una formació de centre que enguany, per exemple, nosaltres no hem fet, i t'explico, perquè vam estar dos anys formant-nos a nivell de currículum i havíem de dir-ne que donar forma a tots els acords que havíem arribat.

Això seria la detecció de necessitat de centre, aquesta necessitat es traspasa al claustre i el claustre pot opinar. Llavors, un altre cop en sessió de comissió pedagògica es valoren les propostes que ha fet el claustre i es pren la decisió. Ens formem com a centre en això? No ens formem.

Això per un costat. I després, a nivell de formació individualitzada, nosaltres amb les formacions que hem fet com a centre, quan arriba un mestre, jo normalment li demano quin tipus de formació tens. No només a nivell de cursos individuals que pugui fer, sinó, per exemple, tinc un màster i tinc la doble especialitat, o jo en el seu moment vaig fer educació física... perquè això també és un reverteix a l'escola. Tu saps a l'hora de planificar amb qui pots comptar. I a nivell, si considerem que li manca algun tipus de formació, sempre se l'orienta que pugui tenir aquesta formació a nivell individual.

De tota manera, el que et deia abans, les MESSIS estem molt especialitzades en el nostre camp. Per tant, sempre intentem vincular d'alguna manera, donant recursos, oferint formació o ens preparem alguna qüestió i la traspasem a l'equip. Passa el mateix per exemple amb la coordinadora d'informàtica, perdó, coordinadora digital, que han canviat el nom, o amb les companyes d'infantil. Intentem fer autoformació dintre del que és l'escola. La cooperació entre iguals. No hi ha més. I després cadascú, a nivell individual, valora l'inici de curs, li diuen a la cap d'estudis, mira cap d'estudis, jo faré aquest curs, em formaré en teatre, faré un de mates manipulatives o el que sigui. I això ho tenim recollit a la nostra PGA.

Lidia: Com definiries l'estil de lideratge del teu equip directiu i el teu propi dins d'aquest equip?

EC: (riure) Nosaltres som... A veure, no sé com dir-ho... Nosaltres crec que som molt humanistes. Creiem que en la necessitat d'estar bé com a persona per poder estar bé amb la canalla. Crec que som... Tenim un tarannà molt obert i molt comunicatiu. Les nostres portes normalment estan obertes sempre per qualsevol qüestió. I... Jo ens definiria com empàtics.

I... Jo com a directora dintre de l'equip directiu sóc una més. Tinc el càrrec de direcció perquè jo vaig presentar projecte. Però puc dir-te el mateix a nivell d'escola. Vull dir sí, sóc la directora perquè vaig presentar el projecte i estic aquí. Però jo sóc una mestra més del claustre. Crec que el nostre equip directiu en comptades ocasions hem hagut de dir no, això és perquè ho diem nosaltres que som l'equip directiu i punt. En comptades, et diria que dos o tres vegades al llarg d'aquests set anys. I ha hagut... i ha sigut per qüestions puntuals. Però... Som... Som molt oberts. Som molt empàtics. És que no... Jo no entendria una direcció de dir no, perquè tu això, això i això, i jo estic aquí i tu estàs aquí baix. No, això no puc.

Lidia: I per tant, que va una mica vinculat amb això, quin tipus de lideratge consideres que és necessari per a una escola com aquesta?

EC: El que estem exercint.

Lidia: Com definiries la visió estratègica del centre i de quina manera s'assegura que això estigui compartit i conegut per tota la comunitat?

EC: La visió estratègica del centre es comparteix amb les diferents reunions que tenim aquí per a l'organització del centre i s'extrapola a través de la nostra web. O de les trobades que podem fer amb les famílies des de diferents àmbits. Després, evidentment, inspecció, quan vol aparèixer per aquí, té la visió també. Perquè en aquest curs hem tingut dues inspectores. La inspectora de referència va haver-hi un canvi. La inspectora de referència ha tingut un problema personal de salut i ara hi ha una altra persona a qui no coneixem. La coneixem per telèfon i ja està. Però intentem fer difusió.

I després, un altre tema és que les escoles d'aquí de fons, les direccions, són direccions que hem entrat més o menys totes a la mateixa vegada i treballem en xarxa. I després també la

xarxa de direccions que ens reunim un cop al mes amb totes les direccions de Santa Coloma i compartim els neguits, les estratègies... És la gran sort, moltes vegades plorem i ens acompanyem.

Lidia: Perfecte, quin tipus de prioritats tens com a líder? I com sabeu si avanceu en aquestes prioritats?

EC: La meva prioritat és que l'alumnat d'aquí rebi el que ha de rebre. Que se sentin acompanyats, que vinguin a l'escola feliços, que se sentin segurs, que aprenguin dintre de les seves possibilitats, perquè jo estic convençuda que l'equip humà docent fa tot el que pot i més. O sigui, poso la mà al foc per tot l'equip humà d'aquesta escola, perquè sé que es deixa en la pell. Nosaltres no som una escola gens fàcil per totes les necessitats que t'he dit abans, però els meus companys i companyes no llencen la tovallola. I com sabeu si avanceu en aquestes...

Lidia: O sigui, en tot això com sabeu si avanceu. Teniu algun indicador per veure?

EC: Mira, nosaltres... La nostra experiència és que els indicadors fluctuen. I enguany tenim indicadors que ens diuen que els resultats acadèmics estan molt bé i l'any següent ens diuen que estem més a baix. Per tant, nosaltres el que intentem molt és prendre la temperatura cada dia de com venen els nens, si venen contents, si les famílies entren a l'escola i ens diuen, ei, jo què sé, mireu, tenim aquest problema. És una mica el dia a dia, saps? Pff... Jo és que el tema de les estadístiques no em queda més remei que fer-ho, però no. Perquè som una escola que canvia és una escola que curs a curs canviem.

Lidia: I en relació amb els aprenentatges mireu d'alguna manera necessitats o resultats?

EC: L'aprenentatge del nostre alumnat és pràcticament individualista. Pràcticament, no et dic... no es pot fer, no? Vull dir, és impossible perquè no donem a l'abast. Però tenim, precisament el que t'he dit abans, la CAEI, és una comissió que funciona, que és el pilar d'aquesta escola. Llavors tenim tots els nens detectats, identificats, aquells que ens preocupen, aquells que podrien ser, que hem de fer un ull, ho tenim tot com molt pautat. Llavors, tots aquells que requereixen d'una ajuda, el tenen, sigui un PSI, sigui una atenció de

la MESSI, sigui un suport de reforç dins de l'aula, sempre dintre de les nostres possibilitats, perquè... Milagros nos cuestan un poquito, però acabem fent miracles, vull dir, tinc clar.

Sí que intentem, a més a més, que tots els professionals estiguin molt coordinats. Vull dir, les MESSIS tenen el seu espai de coordinació amb les tutories, amb els especialistes, amb els altres especialistes. Nosaltres integrem directament a totes les reunions a les vetlladores, per exemple, les dues vetlladores, la X, que és la que has conegut, i està la X també, que avui està de sortida en primer i segon, estan involucrades a les reunions que afecten directament a l'alumnat que ells atenen. Vull dir, si hi ha una intervenció devolutiva del CEEPSIR, tant la X com la X estaran involucrades, perquè són nanos que estan treballant amb elles, o elles estan intervenint amb aquests nanos.

Si un tutor requereix de la necessitat d'una MESSI, puntualment, específicament, es llibera a la MESSI o al tutor perquè pugui estar en una reunió. Vull dir, aquesta coordinació i aquesta comunicació, és imprescindible. Sobretot pensant en la canalla. Vull dir, nosaltres no tenim grans problemes de comportament, però sí que tenim grans problemes d'aprenentatge, perquè són nanos que, a nivell d'estimulació, els petits, molt poc estimulats, situacions a les famílies que condicionen moltíssim el funcionament, jo entenc que, per a una família, és molt més important pensar què posaran a la taula per menjar, que si el seu fill ha de fer unes sumes, perquè ja està aquí a l'escola. I això costa a vegades, però és així.

Lidia: Quin és el mapa real de rols que teniu aquí al centre? És a dir, com s'organitzen aquests, i qui fa què, i com es prenen les decisions importants aquí al centre.

EC: A nivell de tota l'escola, no?

Lidia: Sí.

E3: L'equip directiu, que està format per la directora, cap d'estudis, secretari. Després tenim les coordinadores, tant de primària com d'infantil, que són dues persones, i aquestes dues persones, juntament amb la cap d'estudis i la directora, formen part de la comissió pedagògica. En aquesta comissió pedagògica també està la tutora d'aula d'acollida o l'IP de centre. I després, ens estructurem per comissions. Tenim la comissió de famílies, la comissió d'atenció a la diversitat, la comissió digital, i la comissió de biblioteca.

En aquestes comissions es treballen diferents qüestions. La comissió digital és la que s'encarrega de tot el tema ordinadors, pantalles, perquè tenim pantalles a tot el centre, es va fer aquesta despesa "tan meravellosa". La web del centre, etc. La comissió de biblioteca s'encarrega de tot el tema de les activitats que es vinculen a través de la biblioteca, ja no només el tema del préstec de llibres que es fa des d'aquí, a cada classe, sinó de les biblioteques d'aula també, o de les diferents activitats que la comissió decideix que són interessants pel centre. Per exemple: certamen de lectura en veu alta. Han participat tres alumnes, ara en el de Catalunya, però és que ara per Sant Jordi nosaltres fem el nostre intern i fem un certament de lectura en veu alta.

Es fan laboratoris de lectura per Sant Jordi, evidentment això és una explosió d'activitats. Venen des d'il·lustradors, autors, d'aquestes activitats que es fan cada any. Sí, perquè a més a més aquesta escola és molt artista, és la potencialitat de l'art i d'altres tipus d'intel·ligència. Què més? La comissió d'atenció a la diversitat ja t'he dit, i la comissió pedagògica que és la que vincula tota la línia d'escola, tot el treball pedagògic amb la resta de mestres.

Lidia: I com es prenen les decisions importants del centre?

EC: Les decisions importants del centre nosaltres intentem sempre que siguin democràtiques. Això vol dir que tothom estigui implicat. I quan diem tothom, tothom. Si és una decisió que afecta tot el centre, crec que és molt important partir de la base que no només jo com a directora, que sóc la representant del centre, sinó que tinc una sèrie de companys que també poden dir la seva, les famílies que també poden o han de dir la seva i fins i tot els alumnes més grans. Intentem que hi hagi una vinculació. Sempre és possible? No. Em mentiria si et digués que això sempre és possible. Però en un 90% de vegades, sí.

Lidia: Perfecte. Com s'organitza la coordinació docent? És a dir, quins espais estables de coordinació teniu?

EC: Mira, nosaltres els dimarts, en les hores d'exclusiva, és el dia de les comissions. Excepció de la comissió d'atenció a la diversitat que és el dimecres de 11 a 1. Però les altres comissions es reuneixen els dimarts quinzenalment. Els dimecres al migdia, de 1 a 2, es reuneixen el cicle petit, que nosaltres anomenem cicle petit, que és primer i segon, les dues tutores, amb les especialistes que necessitin coordinar-se. Els dijous són els dies que destinem

el cicle gran, sigui infantil per un costat, primària per un altre o el claustre, quan hi ha una convocatòria de claustres. I després, cada tutora tenen, saps que nosaltres tenim dues hores de reducció lectiva, que estem al centre, doncs una d'aquestes dues hores és de coordinació amb la seva persona paral·lela. A part del dimecres al migdia, tenen aquesta hora per poder concretar sortides, establir una programació X. L'equip directiu ens reunim els dilluns a la tarda i la comissió pedagògica els dimarts al migdia.

Lidia: Perfecte. Quins acords comuns teniu entre cicles i com gestioneu discrepàncies que hi ha entre docents o cicles o potser no t'has trobat amb discrepàncies?

EC: Discrepàncies sí que ens hem trobat, però davant d'una discrepància sempre ha d'haver-hi un equilibri. Per tant, en una discrepància no pot haver-hi algú que guanyi i algú que perdi, sinó que tots dos han de guanyar i tots dos han de perdre. Per tant, quan hi ha una discrepància i s'han donat entre mestres, el que fem és una persona externa en aquestes dues persones. Externa vol dir que potser no estigui tan vinculada dintre d'aquell cicle o dintre d'aquella decisió. És la que fa de medidora. Per sort, han sigut molt poques les vegades, poquíssimes. També et dic, nosaltres pensem que la discrepància és bona perquè ens fa arribar, a punts de vista comuns, tenim aquesta gran sort també, que som persones que ens agrada reflexionar i posar en comú moltes coses saps?

Lidia: Sí, perfecte. I teniu alguns acords comuns entre cicles?

EC: Sí. Nosaltres tenim documents en els quals s'estableixen els acords de cicle, una normativa de cicle, i que es demana del pas, per exemple, d'infantil a inicial, d'inicial a mitjà i de mitjà a superior val? I a final de curs valorem, es reuneixen els equips docents de cicle a mitjà, per exemple, cicle a mitjà i cicle a superior, anem a veure, això ho podran fer? Sí. Això ho podran fer? No.

Lidia: Es fa com un traspàs entre cicles no?

EC: Exacte. I després aquest mateix traspàs el fem amb els instituts.

Lidia: I com es distribueixen els rols i responsabilitats del centre?

EC: Els càrrecs, vols dir?

Lidia: Sí.

EC: Sí, si hi ha algú que és responsable, a part de les coordinacions i tot això que entenc que és com més... Si tenen algun rol extra, per exemple, ara amb tot aquest tema de les mogudes, de les vagues i tal, avui, per exemple, parlarem si ens conformem com a assemblea i tenim una mestra que voluntàriament s'ha elegit com a líder d'aquesta moguda, però no, a part d'això, aquí ningú... Això, no? T'he posat aquest exemple, però podria ser un altre. Doncs, escolta que us sembla? I és aquesta persona la que porta a debat la proposta que fa.

Lidia: I entenc que les coordinacions i tot això, o les persones que estan tutores d'X grups, com escolliu aquestes persones?

EC: Normalment nosaltres, les persones que ja formen part del nostre equip perquè són definitives, sí que normalment parlem, no? Fulanita tu l'any que ve, com et veus? De primer a segon, mantenim, què fem? Les persones noves sí que venen amb el que queda. I sóc així, de clara i sincera. I el tema de les coordinacions, nosaltres el que fem és fer rotació. Tots els mestres de l'escola en algun moment passen per una coordinació.

Lidia: Però ells poden escollir? Per exemple, jo m'agradaria estar a la digital o simplement a rotació entre totes...

EC: M'has posat un exemple molt concret perquè la coordinació digital la pot portar única i exclusivament una persona que tingui la formació. Sí que a mi em poden venir i dir, jo vull estar a la comissió digital perquè m'agraden els ordinadors, perquè tinc competència, etcètera. Cap problema. I sí, nosaltres sí que plantegem, a veure, qui portarà la coordinació de la biblioteca? Tenim una persona que fa el seminari de biblioteques, que és la que fa els laboratoris de lectura. Està clar que aquesta persona és la que tirarà, no? Però si tu vols formar part de la biblioteca, no hi ha cap problema. El que sí que intentem sempre és que estiguin equilibrades totes les comissions. Que no hi hagi molt en una i en una que no estiguin sols.

Lidia: Quines decisions consideres que són indelegables?

EC: Totes les, malauradament, totes les que tenen a veure amb disciplina. Sigui pels nens, sigui pels mestres, que jo per sort (toca fusta) no en tinc cap d'aquestes. Això és indelegable.

Lidia: La resta en consens, en comunicació, en la... En l'equip, no? Vale com descriuries el clima del centre que tens actualment?

EC: A nivell humà? O a nivell en general?

Lidia: De les dues

EC: Mira, a nivell humà és un clima molt bo. Ja t'he dit que el nostre punt més fort és el treball en equip. I això, per sort, per nosaltres és un gran guany, és un benefici, i ho mantenim. I el clima en general jo crec que és una escola que és una escola tranquil·la, una escola petita, una escola molt familiar. Sí que és cert que últimament ens estem trobant conflictes que no ens havíem trobat abans. Sobretot amb nanos de sisè. Tu has viscut la sortida d'un. I que és un fruit més del tema... Estan en un canvi i no s'aclareixen ells mateixos, no entenen què passa. A vegades vinculen el joc i la broma amb situacions que no ho són. Però en general som una escola molt tranquil·la.

També, nosaltres a nivell de... Una de les primeres coses que jo parlo amb els mestres que s'incorporen al centre és que la discapritècia és molt bona, però el respecte és primordial. Per tant, quan hi ha una manera de pensar diferent i de més, es tracta sempre des del respecte. En el moment que hi ha algun tivantó o alguna cosa que no fa possible mantenir aquest respecte, s'ha acabat estallar. No m'he trobat tampoc, eh?

(Entra el secretari): Disculpeu agafo això.

EC: Sí, cap problema. Mira, el secretari de l'equip directiu.

Lidia: Hola!

EC: Perdona un moment (li comenta una cosa al secretari).

Lidia: Quins elements creus que contribueixen positivament al bon clima del centre?

EC: El diàleg. La comunicació. I el respecte.

Lidia: Quins protocols o rutines considereu clau pel bon funcionament del centre?

EC: Bueno, la normativa de centre, principalment, les NOFC, que també et dic, és un document molt ampli que tu has de posar el dia a dia. Però, a veure, tenim molts protocols que ens venen de departament i quan has d'aplicar-lo no et queda un altre, l'apliques i ja està. Però el dia a dia jo crec que és més la norma diària, el comportament, què passa. Entrem a l'hora, sortim a l'hora, tenim unes normes a dintre de l'escola que s'han de complir. No hi ha més. I et diria que la coherència i la lògica, vull dir...

Lidia: Què decideix... Bueno, això és una mica el que m'has comentat abans, no? Què decideix direcció i què es decideix amb el claustre? Seria una mica que, en general, tot excepte coses com molt puntuals...

EC: La direcció decideix coses que es vinculen directament amb inspecció, qüestions que sí o sí hem de decidir nosaltres. Vull dir que aquí sí que no... No pot... Jo no li puc dir a un company, mira, és que m'han enviat l'aplicatiu d'indicadors. Què fem? El fem o no el fem? No, això no. Són decisions que sí que han de partir única i exclusivament de mi, no? O de l'equip directiu. Però en general, per la vida del centre, fins i tot quan nosaltres ens vam plantejar de fer un canvi d'horari, nosaltres som de sisena hora i durant un temps vam pensar en demanar que ens retirés. De fet, ho vam fer, ho vam demanar. Ens van dir que no, però... I va ser una decisió de tot el centre.

Vull dir, les famílies també estaven d'acord, perquè vam passar una enquesta i el 98% de les famílies estaven d'acord. Al final, el departament va dir que no, però... Vull dir que són decisions que això, jo crec que sí, que s'han de vincular.

Lidia: I hi ha alguna tasca que deleguis a algún altre membre de la comunitat educativa?

EC: De les meves? Sí.

Lidia: Com per exemple?

EC: Com per exemple, el dijous tinc una reunió plenària a Casa del Mar. Estem convocades les direccions i jo tinc un tema personal hospitalari i anirà el secretari. Jo si delego, delego amb el meu equip. I són aquest tipus de coses. Reunions que jo no puc assistir per alguna qüestió personal que no puc deixar de banda, com és el cas. Aquesta visita a l'hospital porto quatre mesos esperant-la i justament me l'han col·locat aquell dia. Anirà el secretari com a representat de l'escola. Ja està.

Lidia: Perfecte. Em pots posar algun exemple d'algun projecte liderat per docents?

EC: Sí, la ràdio. El nostre punt de batalla aquí és la llengua. Saps? Que parlin català, ja només el senten aquí a l'escola, que parlin, ja és un... És una passada. Llavors, què passa? Arrel de que una de les mestres, que actualment ja no està perquè va fer concurs de trasllats i va marxar, amb la dotació de departament, de totes les temes digitals, etcètera, etcètera, nosaltres vam fer una formació, però aquesta mestra, a més a més, va fer una formació específica de ràdio. Llavors, cada dia, al matí, tenim un micro ding-dong-ding, que pots parlar vale? I els nens i nenes, des de primer fins a sisè, fan el bon dia, que és una notícia, bueno, la ràdio, nosaltres diríem la ràdio, que és una notícia. Avui, per exemple era: bon dia, avui el dia és assolellat, la temperatura encara és una miqueta més justa, els alumnes de primer i segon se'n van a veure una obra de teatre, el teatre Sagarra. I això es fa en català i en anglès. Llavors al final de la setmana, són els alumnes de sisè els que transformen totes aquestes ràdios diàries en una mena de podcast que queda enregistrat.

Lidia: Però que també es posa al matí? O l'enregistren, diguem-ne...

EC: L'enregistren i el poden sentir a les classes quan decideixen els profes.

Lidia: Perfecte. Quin sistema de comunicació interna teniu entre vosaltres?

EC: El correu i el Drive. També tenim el grup de WhatsApp. Tenim dos grups de WhatsApp. El X, que és he perdut el metro, arribo cinc minuts tard, algú pot anar a classe? O incidència en el metro, estem aturats aquí, no? Aquest seria això i després tenim el X Organització que és el recordatori de les reunions les reunions sempre funcionen amb calendar. Les tenim introduïdes al calendar. Si és un claustre, evidentment, a part del calendar hi ha una convocatòria de claustre per correu electrònic. Però en el X Organització normalment és... Recordeu que avui a la una tenim cicle gran o a la una ens reunim a treball pedagògic a tal lloc. Coses d'aquestes, no? Més del dia a dia.

Lidia: Perfecte. Quines accions feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat?

EC: A part de la formació, vols dir?

Lidia: Sí, o dues o tres accions de formació interna més importants que hàgiu fet?

EC: Mira, una de les més interessants que vam fer són les mates. Tenim un profe que actualment està a baixa. Però és un crac de les matemàtiques. Vull dir, és una passada. I ens va fer tres sessions...

Lidia: Internament, no?

EC: Exacte. Per tota l'escola. Aquesta seria una. La de les Messi, que t'he dit. I aquesta també, sobretot, enfocades a trastorns tipus TEA, perquè ens estem trobant cada cop més a l'aula.

Lidia: Però aquestes et refereixes a les que m'has comentat també intern.

EC: Sí, sí, totes internes. La de mates és un mestre que va fer tres sessions de com desenvolupar les mates a l'aula. I de la Messi igual, de com atendre aquest alumnat que us esteu trobant més...

Lidia: I entenc que aquestes formacions eren, entre cometes, obligatòries per tot el claustre.

EC: Sí, perquè a més s'especten.

Lidia: O sigui, que tothom està d'acord en fer aquestes també, s'entén que per les necessitats que s'observen, potser, entre vosaltres, com has comentat que teniu això d'un registre de qui sap més o el que sigui.

EC: Exacte. Sí. També hem anat una representació del claustre en alguna formació que hem dit, o en alguna visita a algun centre que hem dit, anem a veure metodologies noves, no? O metodologies que nosaltres no fem servir de continu i que hem volgut desenvolupar. Això també ho hem fet. I després es traspassa tota la informació al claustre.

Lidia: D'acord. Quan detecteu una necessitat, com s'activa la millora? Quines accions prenem?

EC: Reflexió. Reflexió i valoració. I veure el què. Vull dir, si es necessita, si hi ha necessitat de millora, anem a valorar en què estem fallant. I en el moment que es detecta en què estem fallant, què és el que no funciona? Perquè pot ser que ens estiguem equivocant, vull dir, no és el que busquem. La importància és partir d'aquí, ser sincers i dir això no funciona per aquest motiu, com ho podem solucionar? I es busquen les possibles solucions. I tornem a les mateixes. Podem posar o implementar una solució i intentar canviar-ho i que no funcioni. Tornarem a l'inici.

Lidia: I aquestes, diguem-ne, millores que s'activen, qui les lidera o com es decideix? Segons la millora, entenc, no?

EC: Normalment la lidera la cap d'estudis que és la veritable líder pedagògica de l'escola. Tot i que el tituló me'l posen a mi. A veure, jo puc liderar moltes coses, però realment la que està al peu del canó amb el tema pedagògic és ella.

Lidia: I com comproves l'impacte que té això també una mica en el dia a dia, el que t'exposen amb la comunicació o ho valoreu d'alguna manera concreta?

EC: No, és el dia a dia.

Lidia: Com cuideu el benestar del professorat i la cohesió del claustre?

EC: Molt bé. Em pensava que no me la faries mai aquesta. Nosaltres mensualment tenim una activitat fora de l'escola del professorat. Del tipus que sigui. Equip directiu pot proposar, per exemple, que un migdia ens n'anem aquí a la plaça del rellotge a fer un refresc, una cervesa, tot el claustre. I sortim. Potser no ho hauríem de fer, però ho fem. També fem, perquè el que intentem és que sigui tot el claustre qui proposi aquesta activitat fora de l'escola. Hem fet ioga, hem fet partits de corball, de handbol, jocs de taula, jocs cooperatius, dinàmiques grupals de les típiques no?. Fem aquestes. I tenim una al mes.

També et dic, a vegades ens hem trobat que la proposta d'aquella activitat aquell dia hi havia la necessitat de fer una reunió o de trobar-nos per una altra qüestió i llavors s'ajorna. Però sempre hi ha una activitat de cohesió oficial.

Lidia: Perfecte. Ja per acabar, com fometeu la innovació i si heu fet alguna innovació recent.

EC: Defineix-me innovació. És que jo crec que està tot innovat.

Lidia: No em refereixo a hem creat això. Per exemple, en aquesta escola abans no es feia això per X cosa, s'ha detectat una necessitat i hem fet aquesta innovació. Innovació per al vostre centre. En aquest centre no es feia aquella cosa s'ha detectat aquesta necessitat o simplement volem provar això per millorar aquesta cosa doncs hem fet aquesta innovació.

EC: Nosaltres, per exemple, abans no fèiem espais d'aprenentatge a infantil. Ara es fan espais d'aprenentatge infantil. Per què? Perquè l'equip humà d'infantil és un equip humà que sempre li estan donant voltes al cap. Sempre, sempre. Quan parles amb ell ja sempre tenen ben bé, tinc una idea, no sé què. I tenim la gran sort que tant la coordinadora d'infantil com una altra de les mestres que no està de tutora sinó que té una reducció de jornada i ens va demanar fer

la música. Són persones que porten ja molt de temps aquí al centre i que tenen com visió una visió molt ampla. Llavors, a partir d'elles s'han estructurat canvis en metodologies o en estructures organitzatives que han fet o que han permès fer més dinàmica l'educació infantil. Sembla una tonteria molt gran però, per exemple la mestra de música d'infantil va estructurar l'espai de joc simbòlic. I bueno hauries de veure als nens... Nens que a la classe tu li dius avui fa sol? I el nen et mira així... A l'espai simbòlic està simbolitzant, t'està venenet perquè està a l'espai de supermercat, està atenent a un gosset perquè està a l'espai del veterinari, etc. És una passada.

Això per exemple funciona molt bé i es fa només a infantil. A cicle inicial es fan tallers que són propostes vinculades a la llengua, les matemàtiques i l'art. I cicle mitjà i superior són els tallers artístics val? Es fan intercycle i volten per espais amb propostes.

Lidia: I com avalueu aquestes innovacions?

EC: Molt bé.

Lidia: Però teniu alguna evidència? És observació o hi ha recull d'evidències?

EC: Hi ha recull d'evidències perquè per nassos has de tenir recull d'evidències, però per nosaltres és molt més significatiu veure i observar com funcionen els nenes en aquell espai i tu veus clarament qui s'ho passa bé amb l'aquarel·la, qui està patint perquè ha de tocar fang... Vull dir, evidències evidentment n'has de tenir, estàs obligat, però és més el dia a dia i l'observació. I conèixer l'alumnat.

Lidia: Per últim, hi ha algun aspecte de la millora educativa o del lideratge que no hem tractat i que consideris important?

EC: La càrrega burocràtica de les direccions és horrible.

Lidia: Sí, això va vinculat crec amb l'última pregunta què és: si poguessis canviar una sola cosa del sistema quina seria i per què?

EC: Val, aquesta. La burocràcia, les hores que dediquem a estar davant de l'ordinador que no ens permet realment la nostra feina de mestra.

Lidia: Fas hores de classe?

EC: Actualment faig menys de les que m'agradaria. Faig 6 hores de classe, però a mi m'agradaria estar més. Penso que la direcció ha d'estar en contacte amb l'aula. Una direcció que no puja a l'aula està perdent de vista el món real. Jo necessito recordar que soc mestra (riure). Jo m'ho passo molt bé amb els nanos i gaudeixo molt d'estar amb ells.

Lidia: Doncs això seria tot, moltes gràcies.

Annex 9. Entrevista a l'escola D

ENTREVISTA ESCOLA D

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

Lidia: L'objectiu d'aquesta entrevista és identificar pràctiques de lideratge i veure com s'articula l'organització, el clima i comunitat en centres que són de màxima complexitat, i també observar quins són els reptes i dificultats que us trobeu a les direccions d'aquests centres. Per tant, la primera pregunta seria quins són els tres reptes més grans que afronta la teva direcció.

ED: Actualment un dels reptes més grans seria eh... Fer funcionar l'institut escola amb un centre d'una línia. Llavors, infantil i primària el funcionament és molt fàcil, però a la secundària és molt complicat com organitzes un centre en una línia perquè puguis tenir personal per tenir totes les especialitats cobertes.

I el repte, jo penso ara més fort, és garantir aquesta qualitat de professorat a secundària. Poguent donar totes les optatives, tot allò que requereix el sistema. Aquest seria un dels reptes més durs. El segon repte més important seria com motives l'alumnat en un moment en què no tenen cap mena d'interès pels estudis. Llavors, l'orientació pel seu futur, que tinguin ganes i que agafin un esforç a l'hora de treballar, ja des de la primària eh. És un dels altres reptes importants perquè aquí sí que hem vist doncs o un desinterès o una davallada de l'alumnat cap als estudis i de les famílies cap als estudis, també.

I el tercer seria la gestió amb les famílies, que actualment està costant molt la implicació, el valor de la nostra feina, el respecte a la nostra feina, el respecte al professorat. Són com tres eixos així importants.

Lidia: Perfecte. I quines estratègies us han funcionat per contrarrestar aquests reptes?

ED: El de secundària ens funciona molt bé tenir bastant consolidada la plantilla d'infantil i primària. Perquè un cop aconsegueixes tenir la plantilla de secundària aquí, són molt acollidors la resta de companys. I això els ajuda a tenir un bon vincle i un clima de treball i de convivència molt agradable. Pensa que quan t'arriba un mestre de secundària amb una especialitat i t'arriba a un institut d'escola d'una línia, li has de dir, mira, a part de la teva especialitat, et tocarà fer això, això i això, que va molt més enllà de la seva especialitat. La gent ho fa i ho fa molt bé i ho fa encantat, cosa que és un valor que hem de tenir en compte, però també, si quan ho fan es troben un bon clima i un ambient agradable, tot ho fa molt més fàcil. Amb l'alumnat, el fet de motivar-los, estem allà buscant estratègies i deixant-nos l'espell amb projectes i metodologies per intentar veure com podem motivar-los més. Com que hi ha molta diversitat a cada grup i a cada aula, estem allà anar veient com els podem motivar.

I amb les famílies, intentant fer projectes d'aproximar i posar l'escola com molt fàcil perquè ells puguin accedir, puguin veure el que fem, totalment transparència. Per tant, els deixem que vinguin a col·laborar en algunes activitats que fem, que vinguin a col·laborar fent tallers, que col·laborin en algunes activitats a dins del centre, en els grups dels propis fills, que ens acompanyin a sortides perquè també veuen el valor pedagògic d'allò que fem i intentem que l'AFA funcioni i que puguem buscar xerrades i coses perquè l'escola pugui accedir de manera agradable. I en aquest moment estem intentant aconseguir-ho.

Lidia: Perfecte. Si haguessis d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que hagi marcat una millora real, quina seria?

ED: En el seu moment, quan no hi havia institut d'escola, quan ens vam convertir en un centre d'una línia, per mi un canvi molt estratègic va ser passar infantil i de l'edifici d'infantil a les mestres cap aquí. Llavors, tot el tema de les obres, la logística, i poder tenir tot el claustre en un mateix edifici, per mi això va ser un canvi molt estratègic. A la secundària, el canvi estratègic passa també per aquest acompanyament que les tres etapes educatives vagin a la una, que no es vegi com un centre que el secundari va per lliure. És a dir, aconseguir que es vegi un sol claustre i que tothom identifiqui el centre com un sol centre per nosaltres és bastant bàsic.

Lidia: Perfecte. I què creus que va fer possible això i si hi va haver alguna cosa que va dificultar aquest canvi?

ED: Possible ho ha fet anar picant pedra des del seu funcionament. Pensa que a nosaltres és el sisè any que som institut d'escola i els dos primers anys va ser post-Covid. Nosaltres hem sigut un institut d'escola de creixement, per tant, cada any augmentàvem l'alumnat, per tant, és el tercer any que tenim tota la secundària. Per tant, ha sigut anar creixent i anar consolidant. Ho ha fet possible l'acompanyament de tot el claustre d'infantil i primària. Queda molt per fer? Sí, ens falta consolidar la plantilla de secundària i aquí ja no depèn de nosaltres, depèn de les polítiques del departament. Perquè molta gent que ve a treballar al centre realment es volen quedar, però si el departament no et deixa consolidar en terins, doncs complicat.

Lidia: Quins són els elements que creus que són obstaculitzadors i aquells que faciliten liderar un centre de màxima complexitat?

ED: Jo el lideratge me'l prenc d'una manera de lideratge compartit, perquè penso que per molt que tu puguis liderar, ha de ser una cosa compartida. Per tant, el lideratge el prenc des d'una manera compartida tant pels membres dels equips directius com de les persones que anomenem com a coordinadors. Però un lideratge compartit en què tothom tingui la seva responsabilitat i que la gent això també ho visqui com una oportunitat de creixement personal. Penso que el lideratge, per molt que nosaltres des de la direcció ho tinguis tot molt controlat, tu sol no pots tirar endavant. Llavors és molt important que les persones del teu voltant, tothom senti l'escola i defensi l'escola com una cosa que és la unió de tothom. Això és fàcil quan la gent estima el seu lloc de treball i el defensa. I perquè això passi s'han de sentir a gust treballant. Per tant, penso que una de les coses que hem de fer les direccions és vetllar per tenir un bon clima, perquè la gent defensa molt el seu lloc de treball i estima molt la professió. Dificultats? Home, ens en trobem, sobretot perquè el fet de no poder tenir una secundària consolidada estem cada any rebent professors nous, molt bons, però que després no es poden quedar i que sobrecarrega una miqueta també el fet que cada any estiguem rebent professors nous.

I llavors, sobrecarregues molt el professorat que tens molt estabilitzat al centre, perquè els dones també molta responsabilitat. Llavors, està molt bé i els agrada i ho defensen, però si tu això ho poguessis repartir d'una manera diferent, doncs quedaria la cosa més repartideta.

Lidia: Perfecte. En quin punt creieu que influeix més la cultura professional del claustre en el lideratge del centre?

ED: En quin punt?

Lidia: O sigui, com creus que influeix la cultura professional del claustre, és a dir, les maneres de fer, les expectatives, valors que tinguin en el lideratge del centre?

ED: Jo crec que el professorat lidera i fa perquè creu molt en la seva professió i en la vocació que tenen. No tant perquè nosaltres els hi puguem transmetre des de la direcció. Potser perquè tinc un claustre que estem molt al centre i que ja està molt consolidat, però crec que ho fan perquè s'ho creuen i perquè veuen que és la seva feina, no perquè hi hagi cap altra cultura de manera de fer.

Lidia: Això és una mica el que m'has comentat, però la literatura esmenta que en aquests centres de màxima complexitat existeix molta rotació de plantilla i com creus que això condiciona el lideratge?

ED: Nosaltres, rotació de plantilla, perquè la gent se'n vagi, perquè se senti esgotat per d'allò, no en tenim. Nosaltres som un centre de màxima complexitat, però les famílies són bastant... És veritat que hi ha matrícula viva i que hi ha moviment, perquè les famílies també busquen una vivenda o feines diferents, però la majoria del nostre alumnat està molt consolidat al barri. Per tant, som un centre de màxima complexitat perquè hi ha unes necessitats al barri, però no seríem un centre de màxima complexitat on la situació sigui molt difícil. És veritat que hi ha situacions a nivell social molt dramàtiques, però no és un centre de màxima complexitat on les actituds així siguin dolentes a l'alumnat. Són nanos que són bons i tenim famílies que són molt maques. Llavors, el claustre, el centre, l'alumnat, el barri ho estima molt. Per tant, no els requereix una gran dificultat val? Per tant, la rotació que nosaltres tenim a secundària és rotació, però és rotació perquè no els podem consolidar, no perquè ells no es vulguin quedar. Perquè centres de màxima complexitat, és veritat que en alguns hi ha molta rotació, però en d'altres hi ha molta estabilitat perquè s'hi treballa molt a gust.

Perquè una cosa que també tenim als centres de màxima complexitat és que són centres que han de ser molt potents en projectes educatius. I això, quan tu lideres projectes educatius que són xulos i que t'agraden i que motiven, això també a nivell professional t'agrada. A vegades aquí a Badalona trobes centres que no són de màxima complexitat, que estan situats en zones més cèntriques i molt acomodades i no tenen projectes liderant de metodologies com poden tenir centres aquí a Badalona, de centres de màxima complexitat. Per tant, nosaltres la mobilitat que tenim, la tenim, perquè les polítiques del departament no ens permet consolidar la plantilla.

Lidia: I això condiciona?

ED: Condiciona doncs que llavors, per exemple, tens especialitats que cada any tens un professor diferent. Llavors, això també a l'alumnat no els agrada perquè a vegades tens un professor d'una matèria molt bo i l'any següent potser en tens un que pot ser molt bo però que no connecta igual amb l'alumnat. Llavors, això també a l'alumnat de secundària li genera una miqueta d'inseguretat no?.

Lidia: Perfecte. I què feu perquè el projecte es mantingui quan canvien aquests professors o quan hi ha aquesta rotació?

ED: Nosaltres el que fem és tenir molt clar el nostre projecte, fer una gran rebuda a tot el claustre quan arriba el setembre i tenir una gran feina de transmetre el nostre projecte educatiu a la gent nova. I llavors, la gent que arriba, un cop és coneixedora del projecte i de la nostra manera de funcionar, ja els estàs donant com han de fer-ho. Després, cadascú té el seu estil i la seva manera de fer, però és fer-los coneixedor del projecte educatiu del centre.

Lidia: Perfecte. I com es detecten i es donen respostes a les necessitats formatives del professorat, el que s'incorpora o el que teniu aquí mateix al centre?

ED: Nosaltres sempre fem, quan fem la memòria de final de curs, fem una valoració de què ens faria falta fer formació com de centre al curs següent. En funció una mica de les necessitats que tenim. I llavors, aquesta formació és la que després al professorat nou se'ls hi transmet. També és cert que si hi ha algun professor o docent que manca o que ell se sent en

algun tema més insegur, els acompanyem a que puguin fer formació pel seu compte d'allò, doncs si ets un professor que a nivell... Nosaltres som un centre que ens vam formar per ser centre STIM. I hi ha molta cosa que som de centre Estim, llavors tenim molta maquinària, tenim uns projectes que has d'utilitzar, una maquinària concreta, que ho hem anat fent formació, però clar, si aquesta formació t'ha canviat al professorat, el nou que t'arriba, l'hi has de facilitar, perquè potser llavors ja m'ataca el que no sap fer servir. Llavors, facilitem aquesta formació i a part li diem, mira, a fora tens aquesta altra formació que tu pots fer pel teu compte.

Lidia: I en aquests professors, quin tipus d'acompanyament feu?

ED: A part de l'acompanyament que se'ls fa des de l'equip directiu, una de les coses que fem també és que els hi posem una persona del centre que faci com de tutor, que és com el seu padrí, com si diguéssim. I llavors ja no tant amb la part més professional, però sí amb la part més personal sempre tenen com un professor que els acompanya. Que no cal que sigui de la mateixa etapa educativa eh, però això no vol dir que quan es troben a la sala de professorat li preguntin com estàs, què necessites, com et sents. És com per fer una miqueta de xarxa entre tot el professorat.

Lidia: Perfecte. Com definiries l'estil del lideratge del teu equip directiu i el teu dins de l'equip?

ED: El meu dins de l'equip és de compartir molt tot. És cert que sempre vull estar assabentada de totes les coses que passen per petites, que siguin, que me les facin arribar, perquè sóc la primera que rep després si hi ha alguna pregunta dels pares, alguna queixa. Per tant, vull ser coneixedora, que no m'enganxin allò que ve un pare i em diguin el que m'ha passat. M'agrada molt compartir-ho tot, tot, tot amb les tres persones que formen l'equip en mi. I llavors elles comparteixen molt també tot amb les coordinadores dels equips. Llavors hi ha com molta xarxa entre les tres. Tot ens ho parlem, tot ens ho diem, totes són coneixedores de tot.

I això ens facilita que si un dia jo no puc atendre una família o resoldre algun conflicte, elles ho poden fer tranquil·lament perquè també són coneixedores. I després el meu estil, que a mi m'agrada i que penso que és bo, m'agrada que també tinguin el mateix estil. És a dir, el

d'escoltar, tenir la porta oberta, sempre escoltar, estar atent... M'agrada que també siguin de la mateixa manera.

Lidia: Perfecte. Quin tipus de lideratge consideres que és necessari per a una escola d'alta complexitat?

ED: El lideratge compartit. Penso que és bàsic. No són centres fàcils en alguns moments i crec que si tu comparteixes el lideratge i dones oportunitats a tothom, penso que és la base. No crec en un centre on la posició del director és el que mana i la resta ha de fer el que ell diu, no.

Lidia: Perfecte. Com definiries la visió estratègica del centre i de quina manera s'assegura que aquesta visió sigui compartida i que la conegui com tota la comunitat educativa?

ED: Amb transparència, amb tot el projecte educatiu, amb tota la documentació, fent particip de la documentació a tothom perquè la gent pugui participar en els projectes que fem i després saber-ho transmetre també als pares, a les reunions, quan fem reunions d'inici de curs, transmetre-ho molt bé al consell escolar perquè ells també ho puguin transmetre a la resta de pares i oberts a si hem de fer xerrades i coses amb l'AFA perquè també en siguin coneixedors. I després, moltes de les activitats que fem és el que deia, obrir-ho a les famílies, que elles puguin entrar i veure els seus fills a l'escola fent les activitats des de coses molt simples eh... A infantil, quan obre per fer espais, quan els a primària obren, perquè els explicaran un projecte que han fet, fer molta xarxa de ser com un nucli molt familiar.

Lidia: I això, per exemple, quan entren al centre, és a dir, estem fent aquest projecte, ho proposem o hi ha com unes dates molt fixes?

ED: Hi ha coses que són molt marcades, no? Per exemple, ara que estem arribant a la primavera i ve Sant Jordi, 5è sempre fa una representació de la història de Sant Jordi, els pares, els petits, això ja és com un clàssic i que els nanos esperen. Però després hi ha activitats que sorgeixen del projecte que ells han fet. A partir d'aquí, si ara han fet un projecte de ciències i que a més a més l'han anat a exposar al Museu de Badalona, abans se'ls hi ha ensenyat a les famílies. O d'uns projectes que van fer l'equip de grans, que seria 4, 5, 6è, van

fer com un museu de les diferents etapes de la història i van venir les famílies a veure-ho. És a dir, hi ha coses que depenent del tema que estan treballant surgen i d'altres que ja les tenim com molt marcades en el centre.

Lidia: Perfecte. Em podries dir quines són dues o tres prioritats que teniu en aquest curs?

ED: Doncs mira, en aquest curs ens hem pres una prioritat molt important de recuperar tot el tema de l'expressió oral perquè estem veient que el tema de l'expressió oral no és que no ho facin correcte en català, sinó que l'expressió oral amb la llengua d'origen tampoc no és la correcta. S'utilitza un vocabulari, que ni que sigui en castellà no parlant, que tampoc no és el llenguatge correcte, bé, sigui perquè estan acostumats a les xarxes, perquè parlen poc a casa o el que sigui.

Per tant, treballs de l'expressió oral amb una bona estructura de la llengua, amb les llengües. I després, una altra de les coses que ens hem proposat aquest any em... A part de l'expressió oral, tot el tema de l'expressió escrita. Recuperar tot el tema que et tinguin molt clar com llegir un text, saber redactar un text, saber escriure un text, perquè nosaltres ara vam fer una reculada amb el tema digital. Perquè vèiem que l'alumnat, si tenien tot el dia l'ordinador, sobretot a mesura que es fan grans, se les empesquen per poder tenir pàgines que no toquen. I per molt que posis tallafocs i coses d'aquestes, ells són hàbils, és a dir, que tenen aquesta qualitat que està molt bé, però llavors, quan els hi fèiem escriure en paper, vèiem que hi havia hagut una reculada. Llavors vam dir que hem de recuperar el saber estructurar el pensament per treballar en paper.

Llavors, són com petits objectius que ens hem marcat aquest any per recuperar coses que, perquè veníem d'on veníem i així, s'havia deixat una mica de fer.

Lidia: Perfecte. I com sabeu si avanceu en les vostres prioritats? És a dir, quins indicadors, evidències utilitzeu?

ED: A partir dels objectius que ens marquem a l'inici de curs. Ens marquem uns objectius molt clars amb les expectatives reals del que pensem que podem assumir. No volem marcar-nos objectius i expectatives que siguin superiors a allò que podem assumir perquè no saps el que et portarà el curs al llarg de l'any. Llavors, marquem uns objectius molt clars i anem tots cap a aquests objectius. I les evidències per veure si progressem seran totes les

evidències dels treballs que facin a l'aula i de totes aquelles observacions també que prendran els mestres.

Lidia: Quines són les característiques del context que, segons la teva opinió, que condicionen el lideratge del teu centre?

ED: En positiu o en negatiu?

Lidia: Les dues.

ED: Bé, jo penso que en positiu seria la confiança que tens de les persones que t'acompanyen, del professorat i de les famílies, perquè, d'alguna manera, encara que a vegades penses que sols que estem, però les famílies t'acompanyen i quan a vegades hem fet enquestes per saber com ens valoren les famílies i tal, així ho reflexen, que tenen plena confiança amb l'equip, amb el professorat, i al revés, el professorat també amb nosaltres.

Per tant, jo penso que la confiança és bàsica perquè et funcioni el lideratge. En negatiu? Bé, no ho sé, a vegades és el mateix cansament que té un mateix, de tanta gestió, de tantes coses que has de portar, de tota la feina que això et genera. A vegades ets més tu mateix que et qüestionen el teu propi lideratge.

Lidia: Perfecte. Com s'organitza la coordinació docent? És a dir, quins espais estables de coordinació teniu?

ED: Nosaltres ens organitzem per equips no?. Hi ha l'equip infantil, que són I3, I4 i I5, l'equip de mitjans, primer, segon, tercer, l'equip de grans, 4t, 5è i 6è, i l'equip de joves, que és tota la secundària. De cada un d'aquests equips, nosaltres tenim un coordinador. Aquest coordinador, a part que té un temps per fer la seva tasca de coordinador, es reuneix un cop a la setmana amb la cap d'estudis. I és aquí on fem el traspàs de coses que a vegades sorgeixen i propostes que sorgeixen des de l'equip directiu cap als coordinadors. Ells valoren, veuen, opinen, i són ells els que després ho traspassen a la resta de l'equip docent. I al revés, coses que l'equip docent a vegades vol comentar, doncs ho traspassa a la coordinació i de la coordinació. I es troben un cop per setmana.

Per tant, les coses són àgils. Si sorgeixen coses que els preocupen, que puguin d'allò doncs... Llavors el dia que sorgeix, aquella mateixa setmana que pot haver alguna angoixa o alguna

preocupació, es fa una etapa, bé sigui d'infantil, de primària o de secundària, per donar resposta a les angoixes que ells puguin tenir o necessitats o idees o propostes.

Lidia: Perfecte. I les coordinacions, amb quina freqüència es reuneixen?

ED: Elles es reuneixen un cop a la setmana, també. Però, clar, com que està organitzat per equips, la convivència del dia... Elles es reuneixen un cop a la setmana, però després tenen altres espais de migdia que també es poden reunir. Perquè a l'hora que han de tenir un espai per preparar material i programacions, ho fan també junts. Perquè no és allò... Jo soc mestra de primer o de segon o de tercer, sinó que formo part d'un equip i també es reuneixen. Per tant, elles tindrien com els migdies per reunir-se. És veritat que hi ha un migdia que és per reunió de pares, però la resta estan reunides, sí.

Lidia: Perfecte. Hi ha alguns acords que tingueu comuns entre cicles?

ED: Sí, hi ha un pla de treball entre cicles i hi ha un pla de treball que, d'alguna manera, es demana a cada cicle educatiu. I això està registrat, es dona a l'inici de curs, es revisa cada any també entre ells i quan es presenta també el setembre, per si ha vingut el professor nou, també és una manera de presentar, de revisar... A més, el fet d'haver sigut institut d'escola, hem hagut de canviar moltes coses de funcionament, està com molt fresc tot això.

Lidia: Perfecte. I si es crea alguna discrepància entre docents o cicles, com ho gestioneu?

ED: Doncs no ens ha acabat de passar mai, però algun cop sí que ens ha passat. Doncs ho treballem des de l'acompanyament, des de l'entendre totes les dues parts, des d'intentar mediar perquè les coses funcionin i, d'alguna manera, facilitar la tasca perquè tothom estigui a gust.

Lidia: Perfecte. Com es distribueixen els rols i les responsabilitats dins del centre?

ED: Bé, jo crec que a partir una miqueta del... És que no és que tinguem els rols allò com molt marcats.

Lidia: Rols marcats com a tal seria simplement la direcció, cap d'estudis i la secretària, aquestes sí que són com més marcades entre cometes, i les coordinacions, però després entenc que...

ED: Doncs per exemple, el coordinador TIC, facilitant que tinguin un horari amb què tinguin temps de fer la seva tasca i que els altres els puguin dir, jo soc el coordinador TIC, o el coordinador lingüístic o així, que puguin tenir una estona per fer la feina i escoltar allò que els han demanat els companys. Per tant, és posar fàcil dins el seu horari les hores que tinguin de coordinació. I a vegades, que aquestes hores de coordinació coincideixin amb que si han de fer alguna tasca compartida tinguin aquesta facilitat.

Lidia: I com s'escullen aquestes persones que tenen com un rol més diferenciats entre cometes?

ED: Intentes que sigui gent que tingui la destinació definitiva, perquè sempre és més fàcil, que sigui gent que té aquesta, a vegades, preferència. Per exemple, el coordinador TIC, que sigui algú que a tot el tema més de gestió TIC li agradi molt, i tingui aquesta facilitat. El coordinador lingüístic acostuma a ser una persona de llengües amb una sensibilitat. Busques un perfil de gent que allò ja li pot agradar. I a vegades és el propi professor que diu, a mi això m'agrada molt si em necessiteu aquí estic.

Lidia: Ho verbalitzen més.

ED: Ho verbalitzen, sí. Però pensa que és un centre molt petit i llavors és molt fàcil diferent un centre de dues línies, però en un centre d'una línia, i a més en un centre d'una línia qui no és un coordinador d'una cosa, és coordinador d'una altra, et lidera, fas que tothom mínimament tingui com un petit càrrec, no?

Lidia: Perfecte.

ED: O forma part d'alguna comissió. És a dir, que tothom té com la seva la seva bandera de que porta alguna cosa, no?

Lidia: Val. Quines decisions consideres que són indelegables?

ED: Ui, no sé, no sé què dir-te. No sé què dir-te. Home, hi ha presa de decisions que sí o sí mm... Hi ha coses que dius, bueno, tot allò que sobresurt de la llei, que això sí que no, que és inqüestionable. Tot allò que no sigui un acompanyament... És que no sé com dir-t'ho. És que hi ha coses que no són i que són, és així i és així, no? Perquè tot allò que et marca la normativa i et marca la llei, no? Després hi ha coses que pots com jugar, però hi ha coses que són... que va per sobre el teu principi, no? Hi ha gent que et diu, és que jo això no ho veig així pels meus principis, ja, però és que és igual, la normativa t'ho marca i això sí que has d'anar cap aquí, no? Doncs en temes d'aprenentatge, de programació, de respecte als principis bàsics, no?, de religió, cultura, hi ha coses que dius, és que això és així, punt. No ens podem aquí sortir, no?

És a dir, hi ha coses que és, la programació l'has de presentar sí o sí perquè és la teva eina de treball. És igual que tu diguis, que jo m'hi tinc un full i m'ho apunto. No, la programació, tothom ha de fer la programació del mateix model que ha sigut un model consensuat prèviament i un cop s'ha d'allò, tothom l'ha de presentar. Que tu després tinguis una manera de treballar és igual. La programació ha d'estar, a més a més, és una cosa que ha d'estar a disposició d'inspecció educativa i ha d'estar a disposició del centre. I, a més a més, l'has de deixar. I, a més a més, has de ser coneixedora d'un currículum, t'agradi o no t'agradi el currículum perquè és el que tenim i és la base ara legal. Per tant, la normativa és aquesta.

Per tant, hi ha coses que, a part dels teus principis, els has de complir, t'agradin o no. I això sap greu però és així. Perquè tenir les coses ben estructurades i ben marcades és el que després et permet un bon funcionament. Després, si el centre, en el seu moment, en les normes de funcionament ha decidit unes normes de funcionament que s'han parlat amb claustre, que s'han parlat amb consell escolar, aquestes normes, agradi o no, és així. I aquí també és el que hi ha. Tu pots tenir el teu criteri i, com a professor, pots tenir la teva mirada. Però hi ha aquest document que et diu que hem d'actuar d'aquesta manera, sí o sí. Perquè si no tens una base que t'enmarqui, llavors tothom aniria per lliure. I per lliure, no és que el que tu pensis no sigui el millor, però és que cadascú pot tenir un pensament diferent. Llavors, per tenir un ordre, per tenir una estructura i anar tots a una, i que tothom tingui molt clar quin és el nostre camí, el tema de la documentació. Tenim un projecte lingüístic. Sí o sí, has de parlar en català. Pots tenir els teus principis. Pots pensar el que vulguis, però has de parlar en català.

Amb els companys, amb l'alumnat... Llavors, hi ha coses que el marc són els documents de centre i el marc és la normativa del departament.

Lidia: Teniu alguns protocols o rutines que considereu claus per a un funcionament del centre?

ED: Tenir-ho tot molt pautat. Llavors, ho tenir molt pautat en els documents de cada equip. Cada equip té un propi document de com han de funcionar, des d'infantil a primària. Tenir el document, les NOFC, molt marcades i molt pautades, que tothom sàpiga que funcionem d'aquesta manera. I sí que és veritat que amb tota la documentació ho tenim tot molt marcat perquè és això, és el camí a seguir. Quan diem als nens que han de saber els límits, han de seguir el camí, han de tenir els hàbits, amb el professorat també.

Llavors, nosaltres considerem que com que els hem elaborat amb l'opinió de la gent i els hem deixat debatre i els hem votat i tal, és el que hi ha. Que després les coses canvien i són documents que els hem de modificar o modifiquem tots junts. Perquè a vegades també ens hem trobat que hem pres decisions i després aquelles decisions, dos o tres anys més tard, hem vist que s'havien de modificar. Per tant, documents que els hem de seguir però des de la nostra mirada també oberts a escoltar els canvis que ens proposen.

Lidia: Genial. Com feu el seguiment de la pràctica docent i de l'aprenentatge?

ED: Bueno, estan els membres de l'equip repartits amb els equips de docents. Per tant, per exemple, la secretària està molt infantil i veu molt el funcionament infantil. Si la de secundària està molt a dins. Llavors, com que nosaltres estem a dins dels equips, ja podem fer un seguiment de si allò es compleix o no o de com és cada professorat. Però després també, a les coordinacions es va fent seguiment de tots els nostres projectes i també hi ha les juntes d'avaluació per veure si està fent. Al ser un centre petit i organitzat així per equips, és molt fàcil veure si algú no segueix el camí o la línia de centre. Es veu, es veu molt fàcil.

També tenim, amb el tema de la transparència, ens agrada molt veure el tema portes obertes i tal, però a totes les nostres aules els hi vam posar un ull de gou. Perquè tu passes i veus i perquè el professor sàpiga perquè ens podem trobar a vegades que a l'aula la porta tancada, tampoc no saps què està passant a dintre. Per lo bo i per lo dolent.

Llavors, transparència, que tothom se senti segur, llavors és una manera també de fer aquest control una miqueta.

Lidia: Perfecte. Quines accions feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat? Entenc que és amb aquesta formació que m'has comentat i l'acompanyament que li feu tant al que hi entreneu com a la resta.

ED: Sí.

Lidia: Em podries dir dues o tres accions de formació interna més importants d'aquest curs?

ED: D'aquest curs, ha sigut... Vam entrar en el projecte STEAM del departament, doncs acabar de consolidar tot el tema dels projectes. Tota la formació de la nova maquinària que ens ha arribat del Departament, la dotació d'això del código .4.0, que et donen uns diners perquè puguis comprar material STEAM. Llavors, hi ha una formació per tota aquesta maquinària i amb això ens hem centrat aquest any, amb tot aquest tema més STEAM, amb el tema dels projectes i amb el tema aquest de la maquinària. I després també hem fet una formació tots junts de resolució de conflictes però des d'una vessant preventiva de com pots prevenir el conflicte que ha sigut una cosa molt... que vam participar tot al claustre i que ha sigut una activitat molt bonica de fer. Sempre hem tingut aquesta mirada molt més d'anar prevenint conflictes sinó de quan ja ha vingut el conflicte posar una sanció. I el que passa que compartir-ho des de diferents mirades perquè els grans puguin veure. A vegades dius, però què feu a primària que ens arriben així? Sapiguen què fem. O a vegades a primària dius, ostres, però si aquest alumnat no ho feia, això. Perquè s'entengui també les diferents etapes, com evolucionen els nanos, el canvi que et fan a l'adolescència. Llavors, perquè tothom sigui coneixedor i després per això, perquè es vegin com pots fer aquests cercles restauratius, com pots fer les tutories... És a dir, tot aquest previ d'acompanyament i d'orientació a l'alumnat, que penso que és un dels punts forts que té el centre.

Lidia: Perfecte. Quan detecteu una necessitat, com s'activa la millora?

ED: Depèn de la necessitat. Depèn si la necessitat és una necessitat per un tema emocional, un tema acadèmic, un tema social... Depèn una mica. Llavors, depèn del que sigui, doncs

actives diferents, a vegades serveis, inclús serveis externs no?. Des de si has de fer participar a l'EAP amb algunes coses, depèn de la necessitat.

Lidia: Entenc que també relacionat amb la següent pregunta, depèn d'aquesta necessitat, qui lidera aquesta millora o fa el transcurs, també depèn de si és una cosa més d'aula...

ED: Si és una cosa més d'aula, la liderarà el tutor, infantil i primària, juntament amb segurament amb l'EAP i tot l'assessorament. Si és més de tema emocional o necessitat, o situació socioeconòmica, tenim l'educadora social, que també pot liderar. Tot el que és el tema molt en relació a serveis socials i situacions així vulnerables, doncs, més l'equip directiu amb l'educadora social i conjuntament amb serveis socials, als GTMs, depèn una miqueta. Però sempre, per això et deia abans que quan hi ha coses d'aquestes, de qualsevol situació, per això l'equip ho ha de saber, ha de ser coneixedor.

Lidia: Molt bé. En el mapa aquest que m'has comentat una mica de rols, en l'equip directiu, qui fa què?

ED: La secretària seria tota la gestió més econòmica, cap d'estudis seria més tot el tema, cap d'estudis i coordinació pedagògica de secundària seria tot el tema més d'horaris i de portar la gestió més pedagògica, i llavors la direcció, doncs, és una mica tot plegat (riure). Tot, seria, controles la gestió econòmica amb la secretària, estàs molt al cas de tota la gestió metodològica i pedagògica amb la cap d'estudis, vull dir que estàs allà com la punta, no? I a partir d'aquí van sortint tots els braços una miqueta.

Lidia: Perquè tu estàs a l'aula?

ED: Aquest és el primer any que no he estat a l'aula, per un tema d'horaris, i de reunions i tal, estar a l'aula, jo sempre he estat a l'aula d'infantil, llavors estava a l'aula i em venien a buscar per 50.000 temes, i tot i que jo estigués a l'aula em venien per resoldre un conflicte o alguna necessitat, llavors arriba un punt que la tensió era molt forta, i llavors estàs a l'aula, estàs amb els petits, et venen a buscar, tens que deixar, no sé què, llavors tu no estàs donant una qualitat tampoc, llavors és com, ostres, o faig la meva feina de mestra o d'allò, llavors aquest any vaig demanar de no estar a l'aula, i és el primer any que no he estat a l'aula. Com que es troben

molt a faltar, sempre que puc me'n vaig a donar una mica de suport, per no perdre, perquè penso que hem d'estar dins de l'aula.

Lidia: Perfecte. Com preneu les decisions importants del centre?

ED: Totalment amb l'equip. Però hi ha decisions a vegades que primer les prenem l'equip, i després, però hi ha decisions que són d'equip, hi ha coses que també, hi ha moltes coses que, i que són molt de compartir-ho, però a vegades hi ha decisions que prenen la decisió nosaltres. I després la transmetes, escoltes i a vegades allò que has pres, com que has escoltat els altres punts de vista, també es modifica.

Lidia: Què decideix, algun exemple, de què decideix la direcció o què es decideix amb claustre?

ED: A veure, a vegades la direcció pot... No, hi ha coses que, és el que et deia, és inqüestionable, és això i és això. A vegades, per exemple, el repartiment de les tutories. A vegades nosaltres pensem qui pot ser millor per cada grup en funció de com és el grup. I a vegades, de com és el grup i pot ser el professorat. Llavors, a vegades nosaltres podem prendre aquesta decisió. Però, a vegades, pot ser una decisió que la persona que tu proposes per un grup, aquella persona et digui el meu moment vital, no m'hi veig, necessito un d'allò, llavors també escoltes i pots fer com de modificar. Però sí que és de les coses que a vegades tu tens una mirada molt de com és tothom i de com és l'alumnat i com és el professorat i penses que és la millor manera de reajustar-ho.

Lidia: Perfecte. Hi ha alguna tasca que deleguis a algun altre membre de la comunitat educativa?

ED: Home, sí, hi ha moltes tasques que delego, moltes coses que no podria amb tot. Però tot i ser que delego moltes tasques, també vull que em vagin informant d'allò que estan duent a terme. Perquè llavors, tot i que delego i que ells porten i que ho fan molt bé, m'agrada ser coneixedor de com ho estan enfocant.

Lidia: I hi ha alguna cosa que diguis que això és indelegable?

ED: Hi ha una part, per mi, d'algunes situacions referents a situacions socials de l'alumnat en situacions bastant més complicades que no m'agrada delegar-les perquè intervenen molts factors externs i la privacitat del que està passant amb aquell alumne no m'agrada que a vegades s'escampi. Llavors, sí que hi ha alguns casos molt concrets de situacions molt complicades que segueixo portant jo. Per molt que després passi la informació, perquè la comparteixo, però m'agrada estar al cas de les persones que intervenen en situacions de degalles, o en casos que llavors, enlloc, sí que m'agrada estar al cas i fer el seguiment amb les persones externes que ho porten.

Lidia: Em pots posar algun exemple d'algun projecte que hagi estat liderat per docents?

ED: Sí, sí, sí. Tot el que seria, per exemple, projectes que fan a nivell de medi natural i social. La proposta que van fer els docents d'agrupar els temaris pels diferents equips, és a dir, abans primer feia una cosa, segon feia una altra, tercer, un altre... Ells van proposar de fer coses molt més globals per equip, és a dir, primer, segon, tercer, repartir-se els temes que treballen, treballar-ho tipus projectes i després que les coses no es repetissin. Llavors, això i la distribució dels temes i com van fer el projecte va venir del professorat.

Lidia: Molt bé. I quan un equip lidera algun projecte, per exemple, aquest del medi i de més, vosaltres feu algun seguiment?

ED: Sí, sí, sí, totalment. Fem el seguiment de les idees que estan tenint, de la documentació que estan presentant, sí, sí, fem seguiment. Els ajudem a vegades com han de tenir-ho tot organitzat, com ho han de tenir tot redactat, perquè si l'any següent canvien els mestres, allò tingui una continuïtat, perquè això és un dels temes que també demanes, que els projectes i tot el que es fa ha de tenir una continuïtat per poder tenir una valoració en el temps. Llavors, per si algú ve, un professor nou o un substitut o qualsevol cosa tingui molt clar què ha de treballar.

Lidia: Quin sistema de comunicació interna tenim?

ED: Entre nosaltres és que en un centre petit d'una línia és el dia a dia. És veritat que hi ha, per informacions ràpides, un grup de whatsapp, però per informacions. Està el drive que comparteixen els materials i així, però és que la comunicació és... Tenim el correu comparatiu del centre, tenim ja el tema del drive, que està associat al correu del centre, per tant quan aquell professor ja no està al centre ja no hi pot accedir. Tenim una aplicació per comunicació amb les famílies també i això i què més? I ja està. Quatre cosetes per grup de whatsapp, però...

Lidia: Però més ràpid, no?

ED: Per una notificació, recordeu que s'ha de fer això, recordeu que demà... Però això.

Lidia: Molt bé. Com es treballa la relació amb les famílies? Quins canals i estratègies feu servir?

ED: Ara utilitzem aquesta aplicació de comunicació. Tenim un canal de whatsapp que també donem informació però és de sortida, d'aquests canals però que ells no poden participar, només que és perquè reben informació voluntària i les famílies que vol ho demanen i els hi afegim i tenim una mica també l'insta perquè és una mica també el que ells més veuen. Però, bueno, també per explicar-los les activitats, quan anem de sortida avui els de quart han fet una sortida i quatre fotos i se'ls explica una miqueta. Després les famílies a la pàgina web poden entrar a consultar on hi ha el seu fill perquè hi ha les fotos que es pengen de les diferents activitats però han d'entrar en una contrasenya, no és oberta a la resta. I després pensem que també és molt important aquesta relació dia a dia, porta a porta i els mestres surten cada dia a fer la sortida perquè també és una manera, encara que siguin petits i grans, a vegades ja els grans marxen sols però si volen els pares es trobaran al professorat.

Lidia: I si existeix, o sigui, si apareixen barreres amb les famílies, com les gestionem?

ED: Bueno, deixant-se la pell, pensant maneres a veure com es poden resoldre. De totes maneres com que ja et dic, estem com molt oberts a quan hi ha un problema les famílies entren i així, no deixes que el problema creixi gaire més. Que a vegades pot passar que sí,

perquè tu pots donar una resposta que ells no la consideren i d'allò. Però des de la proximitat constant i diària.

Lidia: Com fomenteu la innovació?

ED: Amb l'alumnat?

Lidia: Sí, amb l'alumnat.

ED: Bueno, la innovació, per exemple, els projectes aquests que fem l'STEAM que serien més d'innovació, amb formació primer del professorat, marcant molt clar què farem a cada alumnat i llavors ja motivant l'alumnat per tirar endavant aquests projectes. Però previ a que arribi a l'aula ens hem hagut de formar nosaltres i establir què és el que volem aconseguir i marcar uns objectius i uns criteris d'avaluació i tenir molt clar per què volem aconseguir allò. Aquesta seria com la més recent. Sí, perquè fem projectes que llavors estan ambientats en el món científic i surten projectes de l'interès d'alumnat, surten coses molt maques i molt curioses. I el fet de ser un centre que tenim professorat de secundària ens podem beneficiar d'una expertesa d'uns professors especialistes que si només tinguéssim infantil i primària, a vegades no tindríem. Llavors a vegades física i química et pot dir, per què no fas aquest experiment? O per què no proves de fer això? O el de biologia et diu, tingueu en compte això. Llavors aquesta comunicació en aquest tipus de projectes és molt xula. I a vegades el que també va molt bé és que els grans poden venir a fer coses amb els petits. Llavors, secundària. I llavors això fa xarxa, fa centre i fa comunitat també.

Lidia: entenc que aquests projectes que em comentes són de la part, són projectes científics?

ED: l'STEAM seria aquest projecte més científic, al mateix temps estàs treballant l'art, al mateix temps treballes matemàtiques, és a dir, que no treballes només però en el moment treballes la llengua. Llavors, clar, però sempre ambientat una mica amb el tema del món científic. Creo una hipòtesi... Perquè ells també vegin i descobreixin si allò que han proposat és o no és i tal. També molt des de la motivació d'ells. Perquè potser el món científic, en segons quins entorns, no està molt fomentat des del seu entorn familiar.

Lidia: I com avalueu aquesta proposta innovadora, o les propostes que aneu fent?

ED: Bé, no, perquè ens marquem els objectius. És a dir, quan fas la formació, ja t'ensenyen una mica en com has de tenir i com has de treballar aquests projectes. I llavors, en qualsevol d'aquests projectes has de tenir uns objectius marcats, has de tenir una avaluació molt clara, vull dir que no és allò... Bé, anem a provar, a veure... Per què es formen basalts? Voleu saber per què es formen basalts? Bé, a partir d'aquí i una mica amb el que tu, com a professional, saps què has d'ensenyar a l'alumnat, doncs et marcaràs uns objectius. Però el lligaràs amb totes les àrees, eh? Sí, sí, sí.

Lidia: I aquest seguiment entenc que no és simplement el final, no?

ED: No, no, no, l'has de fer durant, clar, clar.

Lidia: Perfecte. I si algú resisteix, per exemple, a algun canvi?

ED: A nivell de professorat?

Lidia: Sí.

ED Bé, doncs si algun professor no està d'acord amb la línia que agafa el centre, ell, mentre estigui aquí, l'haurà de complir, però després és lliure de si voldrà triar en un futur un altre tipus de centre, però queda molt clar que si marquem una línia que l'hem compartit i que tothom, perquè el formar part de l'STEAM quan va ser el moment, era una cosa que jo havia vist i que jo com a directora vaig participar en unes xerrades que vaig veure que s'adaptava molt a com ja érem com a centre, el vaig donar a conèixer a tot el professorat i va ser el propi professorat que va dir que això s'adapta molt perquè no ens hi tirem de cap. Jo no vaig diferent l'STEAM, jo vaig

veure que era òptim. El vaig donar a conèixer perquè jo sabia que donant a conèixer la reacció d'ell seria, oi que guai? Però jo no vaig dir, jo vaig dir us passo aquesta informació del departament que acaba d'arribar, tal i qual. Jo ja sabia que presentant, hi hauria aquesta reacció, però jo vaig deixar que la fos d'ells. Per tant, si des de claustre tots anem amb aquesta

mirada, la persona que ve o que ja està i no la vol, és lliure de després triar el seu camí. Però si es queda, és aquest.

Lidia: Perfecte. Ja gairebé acabant, seria una mica que com descriuries el clima del centre actualment?

ED: Jo descriuria un clima de centre d'un claustre que està molt ben avingut, d'un claustre que a nivell saber a nivell personal, però que hi ha un bon clima també a nivell professional i personal a dins, que molts porten anys treballant junts i per tant ja hi ha com una amistat i una molt bona relació. I és un claustre potent a nivell de treballar, és un claustre que estima la feina, estima l'escola i que amb les adversitats i diversitat actual, és un claustre que es deixa la pell per tirar endavant el dia a dia. I per mi sempre els hi dic màxima admiració a la seva tasca.

Lidia: I els elements què creus que contribueixen positivament a això?

ED: El caràcter de la gent. Que després nosaltres, des de l'equip facilites buscar moments de fer dinars compartits, fer no sé què, ja facilites que hi hagi espais també de trobar i d'anar de diversió dins el d'allò, però el propi claustre ja és un claustre facilitador d'aquestes dinàmiques. És veritat que a vegades ha vingut gent i que és gent que potser no ha encaixat i gent que no li ha agradat i així, però el que es queda és perquè li agrada el centre.

Lidia: I com cuideu el benestar del professorat i aquesta cohesió de claustre?

ED: Amb la part humana. Sent molt humans. Escoltant-los i observant-los i avançant en algun en aquest acompanyament. Si veus un professor que el veus un dia més trist i dos, i observes i li dius a la companya, escolta, veig aquest més apagadot, sí, és que em sembla que he sentit dir o tal, doncs apropant-te i dir, què necessites? I a vegades són coses personals, a vegades són coses professionals, la part humana, per als dos vessants.

Lidia: I ja, per acabar, seria hi ha algun aspecte del lideratge o millor educatiu al centre que no hàgim tractat i que consideris important esmentar?

ED: No, crec que ho has tractat bé.

Lidia: I l'última seria si poguessis canviar una sola cosa del sistema, quina seria i per què?

ED: Del sistema educatiu?

Lidia: Sí.

ED: És que no sé si, no tant del sistema educatiu, jo canviaria bueno, no sé, potser que el departament d'educació ens acompanyés més, recolzés més la tasca docent i que valorés la tasca docent que es fa cada dia del professorat. Crec que a vegades la realitat d'ells no és la de trepitjar. Almenys en centres com els nostres.

Lidia: Doncs fins aquí l'entrevista, moltes gràcies pel teu temps.

Annex 10. Entrevista a l'escola F

ENTREVISTA ESCOLA F

Objectiu: identificar pràctiques de lideratge i com s'articula amb organització, clima i comunitat. A més observar reptes i dificultats que es troba la direcció.

Durada: 45–60 minuts

Registre: àudio (amb consentiment) + notes (per fer observacions)

Introducció

EF: Aquest és el primer any. El d'aquesta escola, el primer any, i aquest és el segon any d'aquesta escola, i jo venia també d'un equip directiu d'una altra escola.

Lidia: I la direcció també és nova?

EF: Sí, l'equip directiu és nou, excepte la secretària, les restes són tots nous. L'any passat va haver-hi una modificació de la normativa dels centres públics, on els interins no podien estar a l'equip directiu, llavors nosaltres aquí teníem la directora, es jubilava, va arribar una directora nova, i la resta d'equip... Hi havia gent que ja portava molts anys i ho deixava. És a dir, la gent que estava en l'equip directiu, continua al centre, però d'una altra manera.

Lidia: L'entrevista aquesta és perquè estic fent el treball final de màster i l'objectiu meu en aquest treball de recerca és identificar les pràctiques de lideratge i com s'articula el tema de l'organització, el clima, i també observar reptes i dificultats que us trobeu als centres d'aquestes característiques. Per tant, la primera pregunta seria quins són els tres reptes més grans que afronta, en aquest cas, la vostra escola.

EF: El primer repte, sobretot, és el fet de la inclusió de la gent nouvinguda i d'un entorn que és molt vulnerable a un entorn escolar que cada cop ha de tenir més qualitat. Nosaltres, al final, som un centre que acollim gent de molts llocs amb molta problemàtica idiomàtica, amb unes famílies que venen d'una cultura molt diferent i d'una estructura educativa que, de vegades, és inexistent. La intenció és que s'integrin aquí perquè s'adaptin a aquest sistema i que d'aquí a un futur no gaire llarg doncs puguin tenir reptes de seguir estudiant i de poder

sortir a fer una postobligatòria amb cara i ulls de qualitat, igual que surten alumnes d'altres instituts de Badalona, del centre o d'altres barris, o de Barcelona. Negar-nos que les nostres alumnes acabin sent una mà d'obra barata o que acabin sent alumnes que no tenen estudis o que van a fer PFI. Això, sobretot en determinades comunitats, en determinats col·lectius, en nenes que potser tenen una estructura familiar on ja tenen un futur molt encaminat cap a la cura de la llar o de la família, que es trenqui. És a dir, que elles vegin que un altre món és possible.

Lidia: Molt bé. I el segon repte quin seria?

EF: El segon repte important, a més, és aconseguir que el centre acabi tenint un grup de docents que sigui estable. Nosaltres un dels problemes que hem tingut en aquests centres i un dels problemes que tenen els centres d'aquest tipus és que hi ha un professorat que és molt de rotació. Poc a poc estem aconseguint, o s'està aconseguint, que hi hagi gent que, si porta molts anys, ja porta molts anys i es queda, però que hi hagi gent que està arribant nova i que també vol quedar-se. És a dir, que creuen el projecte.

Lidia: I l'últim repte?

EF: I l'últim repte, al final, també és el fet de vincular la família a l'escola. Igual que costa que els alumnes vinculin, o que els alumnes vegin l'escola com una cosa que no forma part d'això, doncs les famílies igual. La intenció és que la família vinculi, que la família cregui, que la família vegi que això no és el lloc on deixen els nens com una guarderia tot el dia, sinó que hi han de venir i que elles, doncs, realment formin part de la comunitat educativa, que és difícil. Al final, elles venen a deixar els nens, a recollir els nens, i ara, després, perquè vinguin... Poder infantil i primària sí que són més presents, però després arriben a secundària i venen a buscar-ho. Avui, per exemple, si hi ha algun alumne que està castigat, els venen a recollir, però no és la prioritat.

Lidia: I, tenint en compte aquests reptes, quines estratègies us funcionen per intentar contrarrestar aquests reptes?

EF: Doncs, sobretot, l'estratègia és la nostra presencialitat. És a dir, nosaltres som un professorat tan infantil a primària i secundària que som molt presents, no només a l'aula fent classes, sinó en la vida escolar. És a dir, aquí troba gent que no està només a l'aula o al pati quan li toca, sinó que, durant la resta del dia, està molt present. I això fa que, al final, quan l'alumne ens busca o ens necessita, ens troba, en molts altres moments, que no sigui només a l'aula. I la família igual. És a dir, nosaltres som molt presents a les parts de les famílies. I no només la comunitat educativa, sinó l'equip de gestió també intentem no estar tancat el despatx, sinó que el nostre despatx estigui sempre obert perquè qualsevol alumne que necessita, qualsevol professorat que necessita, ens troba. I les famílies igual. És a dir, quan necessita de nosaltres, entra.

I després, fer molta xarxa. Xarxa amb casals de barri, amb entitats de barri que, fora de l'horari escolar, atenen els nostres alumnes, que estiguin molt presents a la vida escolar. Que tinguem una relació molt directa, perquè, al final, l'horari de lleure és un horari molt important pels nostres alumnes, perquè és l'horari en què, si no, estarien a casa, estarien en entorns molt vulnerables. Llavors, si sabem que estan en casals, està a escoles, esport, doncs els tenim més hores. I llavors tenim molt de contacte, perquè qualsevol situació de risc que ells detectin i que nosaltres detectem, ens repeteixen. I això ja, molt més amb serveis socials...

Lidia: D'acord. Si haguessis d'escollir una decisió o canvi organitzatiu que hagi marcat una millora, quin seria?

EF: Bé, els canvis que estem provant ara mateix... Nosaltres aquest primer any hem agafat el cole i això, llavors jo el que crec que està provant una millora és això, la modificació dels espais, és a dir, fer que l'escola pels alumnes deixi de ser un espai lleig, perquè cada cop tant el professorat com l'alumnat es trobi en un lloc on veritablement doni gust d'arribar. És a dir, que això no sembli una presó amb unes balles de 25 metres on quan arribes aquí, doncs... Abans, doncs entraves a aquesta sala i no tenies ganes de seure, és a dir, tenies ganes de posar el lloc més còmode perquè hi ha silenci, perquè no entra l'alumnat, però no era un lloc bonic. Jo crec que l'adequació dels espais, donar-li... És a dir, que el nostre alumnat té el mateix dret que la gent de qualsevol altre institut, de tenir un espai maco.

Lidia: Perfecte. I què creus que va fer possible aquests canvis o hi ha alguna cosa que va dificultar els canvis?

EF: El que ha fet possible és que la gent al final del curs passat, al mes de juliol, que la gent estava de vacances, vam fer un parell de mails a tothom que pogués i volgués pogués venir i això es va omplir de gent, de professorat que els seus dies de vacances doncs va voler dedicar-los a millorar els espais. I després, què tenim una direcció que ha arribat nova, ha arribat d'un institut amb una realitat molt diferent que aquesta i ha cregut que era una cosa a la qual s'havia d'invertir.

Lidia: Perfecte. Quins són els elements que creus que són obstaculitzadors o que faciliten liderar en un centre amb aquestes característiques?

EF: L'obstacle més gran és el departament. És a dir, nosaltres tenim un departament d'ensenyament que jo crec que no veu la realitat d'instituts com els nostres de prop i que sí que s'omple la boca de vegades amb el tema d'integració i... però que després veritablement no sap el que tenim aquí. Llavors ens treu recursos per atendre, com aquest matí. Aquest matí teníem tres alumnes que necessitarien els tres atenció personalitzada que sabem que no la podem tenir, però que no poden estar en una aula amb 25 alumnes més. I jo crec que això el mateix. Nosaltres hem tingut un accident i ningú no es vol fer càrrec perquè l'edifici és de l'Ajuntament, però la Generalitat diu que com que aquí estem fent classes del departament això ho ha de pagar el departament. El departament diu l'edifici és de l'Ajuntament, ho ha de pagar l'Ajuntament. Llavors al final ho paga l'escola. Llavors aquests recursos que s'han d'invertir podrien anar molt bé per altres coses i ara aniran a parar a arreglar un espai. I ja que l'arreglem ja ens gastem més diners i ho millorem.

I després sobretot amb la gent. És a dir, anem sota mínims de gent i cada cop tenim menys recursos de gent per poder atendre el nostre alumne.

Lidia: I què facilita liderar aquest centre?

EF: El que facilita és el grup humà que hi ha. És a dir, nosaltres en un altre centre on la gent fos més bel·ligerant, on la gent mirés més el seu horari i mirés més les seves obligacions, no

podria ser. Però estem en un centre on hi ha molta gent que vol remar cap endavant. I ens ho posa molt fàcil.

Lidia: Perfecte. En quin punt creieu que influeix més la cultura professional del claustre en el lideratge del centre?

EF: Influeix molt, però és el mateix que abans. És a dir, el fet de tenir un claustre que veritablement s'estima l'alumnat, s'estima l'escola i creu que un un altre futur i un altre institut és possible i que hem de mirar el futur i no quedar-nos pensant en... Jo crec que és bàsic. És a dir, el fet d'aquí tenir gent que... Quan sent que hi ha una baralla, una discussió s'apropa, que quan has de fer una entrevista complicada trobes que en aquella reunió no estàs sola amb la família, sinó que tens un equip de gestió o un professor que t'acompanya, això ajuda molt. I això és molt decisió personal de cada... cada persona. No és una norma que... Que posi el centre, diguem-ne.

Lidia: Perfecte. Després la literatura esmenta que en aquests centres, com he comentat abans, existeix molta rotació. Com condiciona això el lideratge? És el que m'has dit una mica abans.

EF: Això condiciona molt, primer perquè l'alumnat perd al referent i s'ha de dir, aquí tenim un alumnat que veritablement troba que això és un espai de seguretat i que el professor o la professora que tingui en aquell moment el mestre o la mestra que té a classe, hi ha un moment en el qual aquí hi ha un vincle emocional que de vegades és molt més gran que en un centre on estem donant classes. El fet que aquella persona amb la qual has establert un vincle l'any vinent no estigui és un problema. I després per la dinàmica dels centres, nosaltres tenim un professorat que està molt educat en el funcionament d'aquest centre i que l'any vinent marxarà a un centre que serà diferent i que potser s'adapta, però és que la persona que ens arribarà no sabem si s'adaptarà no s'adaptarà, com serà, com no serà. Nosaltres som un centre, nosaltres mateix tenim la sort que hi ha molta gent que ha vist la realitat i ha dit, m'hi quedo. Però és un centre on tenim situacions molt dures. És a dir, alumnat que ve aquí en una situació molt precària que viu una situació de... i que se l'ha d'atendre i que s'ha d'estar per ell molt més enllà del del que seria una obligació d'un docent. I que veritablement, primària una mica més però secundària, moltes vegades no estem preparats per tenir d'alumnat i això ja ve en el vincle emocional.

Lidia: I què feu perquè el projecte es mantingui quan el professorat canvia?

EF: Doncs que la gent que està aquí fa de mirall. És a dir, la gent que està i que porta molt... igual que em passa a mi. Jo quan vaig arribar aquí, t'acabes fixant en gent que porta aquí molts anys i et preguntes... Jo el primer dia que vaig entrar aquí em vaig preguntar com pot haver-hi gent que vulgui seguir aquí? El meu primer mes era com pot haver-hi gent que vulgui seguir aquí? Llavors veus que és gent que no ve això com un treball sol, que creu en això. Llavors si et fixes en aquella gent acabes creient en el projecte.

Lidia: Perfecte, o sigui com fer una xarxa.

EF: Clar, llavors la gent que ha portat aquí molts anys al final és la que acaba tenint acaba estant en els llocs poder més visibles de... liderant comissions, liderant departaments, liderant tutories. I aquesta gent al final aquí l'equip de gestió no lidera l'escola. L'equip de gestió al final són quatre persones i el professorat són uns 60. És a dir, si no lidera el professorat l'equip de gestió pot tenir en el seu cap mil idees que no funcionaran.

Lidia: Perfecte. I com es detecten i es donen resposta a les necessitats formatives que té el professorat que, per exemple, s'incorpora o el del mateix centre?

EF: Aquest és un dels problemes. És a dir, ara mateix no tenim temps per acollir la gent. És a dir, si la gent se sent acollida i la gent acaba funcionant és perquè el dia a dia hi ha tot un conjunt de persones que fent la seva feina acaben sent un referent. Perquè la rebuda que fem aquí... el dia a dia ens menja i no la podem mirar. Llavors, què hi fa? Normalment, si hi ha un tutor veterà i un tutor que arriba nou acabes fent de mirall de l'altre.

Lidia: I les formacions? Com a claustre teniu formacions?

EF: Com a claustre tenim formacions però mai podem atendre a tot. Acabem fent formacions molt generals. Aquest any sí que hem fet una formació que és sobre l'educació restaurativa i l'hem fet sobre això. Llavors, què passa? I segur que hi havia gent que necessitava que aquesta formació restaurativa està molt bé però que necessitava una formació per atendre

l'alumnat amb necessitats especials a l'aula. O que necessitava una formació i no s'ha pogut atendre.

Lidia: Perfecte. I el tipus d'acompanyament que feu aquests docents que entren és el que m'has comentat, no? O sigui, que tinguin com un mentor o una persona...

EF: Però que aquest mentor, moltes vegades, no és triat. Et trobes, és a dir, tu ets tutor de quart de primària d'A, en el B tens una persona nova, doncs li dius mira, les coses les hem de fer així. I després sí que és veritat que jo crec que com a equip de gestió som un equip que està molt obert. És a dir, la porta està oberta perquè la gent vingui, exposi les seves dificultats i intentar buscar una solució. Però, és a dir, tenim un dossier que donem als professors que han vingut i que està molt bé i que es llegeixin. Però que això, al final, el paper ho compta tot. És a dir, tenim un paper que queda tot molt bonic, però després el dia aquí, dia aquí... És a dir, que et trobis una família que et busca un problema, que tinguis un alumnat que es baralla, no t'ho explica ningú. Tu vas allà... I quan veus que això et passa a tu i que tens tres professors que han vingut corrents, un membre de l'equip de gestió que ha vingut corrents i que no li tocava, el dia que ho té un altre, tu hi vas. Al final és el que ens passa.

Lidia: Perfecte. Com definiries l'estil de lideratge de l'equip directiu i el teu dins de l'equip?

EF: Jo crec que molt obert. És a dir, nosaltres crec que som un equip directiu, un equip de gestió que som molt oberts. Molt oberts a atendre la gent. És a dir... És a dir, pensar molt en la vessant personal de cadascú. I llavors això fa que empatitzem molt amb les dificultats que pot tenir. Al final cadascú arriba aquí amb la seva motxilla i has d'entendre que la seva motxilla no és la mateixa que la nostra. Per tant, hem d'entendre que estan a l'aula, viuen situacions que poden ser molt complicades i t'has de fer responsable d'això.

Lidia: I el tipus de lideratge que consideres que és necessari per a aquestes escoles?

EF: Aquest. És a dir, nosaltres no podem començar un dia pensant en jo he de fer això, he de fer això altre... La nostra agenda ha d'estar oberta a qualsevol imprevist que ens pugui arribar. Perquè situacions sobrevingudes n'hi ha moltes. Per tant, la feina que hem de fer de despatx s'ha d'adaptar a això. I si l'hem de fer a les 7 de la tarda, doncs a les 7 de la tarda.

Lidia: Us quedeu aquí a fer-la?

EF: Aquí o a casa. Jo, per exemple, ahir acabava l'1 i quart i jo em vaig quedar fins a les 6 de la tarda imprimint notes. Però jo les notes no les podia preveure d'imprimir avui. Perquè si jo pretenc imprimir avui les notes és impossible. Perquè llavors he de deixar d'atendre els meus companys que estan a l'aula.

Al final la meva idea és i això, si jo vull que la gent pugui fer la seva tasca i que m'ajudin quan jo tinc un problema, jo he d'estar pels seus problemes. És a dir, jo he d'atendre avui el Jose que el tenim a baixa ara perquè jo després sé que si un dia necessito que un profe em cobreixi a mi perquè jo he d'estar fent una entrevista o això, em cobriran.

Lidia: Perfecte. Com definiries la visió estratègica del centre i de quina manera s'assegura que aquesta visió que tingueu és compartida i coneguda per la comunitat educativa?

EF: Jo crec que és: “el movimiento se demuestra andando”. És a dir, nosaltres veritablement hem de demostrar a la gent que allò que creiem ho fem present. És a dir, hem de ser exemple o no exemple. Nosaltres al final hem de ser mirall d'allò que nosaltres creiem. Si allò que t'he comentat ho podem fer, però jo em tanco al meu despatx no seré referent ni líder de res. Per tant, la manera és fer-ho així. És a dir, nosaltres hem de ser presents, hem d'estar oberts i jo, per exemple, quan va arribar el teu correu, el teu correu arriba a un institut com el nostre, podríem dir: doncs no ens ajudat en res. Però en realitat, si creiem que el nostre centre és un centre on volem que el nostre alumnat no sigui un alumnat que ara s'estudiï a l'escola sinó que a la universitat la universitat entra a la nostra escola i el nostre alumnat, quan avui preguntis qui eres ha de dir que no és una persona que estudia a la universitat que ha vingut avui a preocupar-se del nostre cole. Si nosaltres veiem o fem que la gent entri fora i es preocupi del nostre cole ho hem de demostrar. Jo els he dit moltes vegades als nostres alumnes al senyor Alcalde no vindrà al nostre cole perquè nosaltres no som un centre del que se senti orgullós Badalona. Nosaltres tenim aquí quatre centres on si tu mires la nota de selectivitat, la nota de competències bàsiques són els coles dels quals Badalona està orgullós. I l'alcalde va a fer-se la foto allà. Aquí vam anar a fer-se la foto el dia que es crema el cole, però el dia que després s'ha d'arreglar això ja no passa. Per tant, el nostre cole o el cuidem nosaltres o no el cuidem? I nosaltres com el cuidem? Doncs això. Convidant gent que vol venir al nostre cole a veure i

obrir les portes i ensenyar-li el cole tal com és. És a dir, no ensenyar-li el cole a les cinc de la tarda quan tot és fantàstic. Ells han de veure que quan has arribat això era un caos.

Lidia: Totalment. I Perquè la visió que sé que vosaltres teniu del centre, la comunitat diguem-ne la conegui com ho feu? A través de la web?

EF: La comunitat de fora?

Lidia: Sí.

EF: La nostra forma que la gent conegui d'això és que el nostre alumne quan surti d'aquí a casa cada dia surti content feliç d'haver estat aquí i això ho traslladi. Perquè nosaltres un dels problemes que jo més a secundària que a primària que tenim és que tot el que és xarxa social la gent no ho mira. Primer perquè no ho entén o no tenen recursos o tercer perquè no volen dedicar-hi el temps. Nosaltres tenim aquí una eina que és el TPV que és l'aplicació amb la qual nosaltres connectem amb les famílies i arribes ara i la meitat de les famílies de secundària no la tenen instal·lada. Llavors els mails que m'envien no els han rebut. Les notes avui surten i moltes famílies no tenen ni idea que s'han donat notes. I la família que vol les tradueix, agafa una aplicació i la família que vol ho farà. Nosaltres arribem a les famílies perquè el nostre alumnat està aquí ben tractat i llavors ells veuen i confien en això.

Lidia: Quines són les prioritats que teniu com a centre?

EF: La prioritat és que l'alumnat tingui en el centre un lloc de seguretat, d'educació i que sigui un espai on, veritablement, se'ls obri una porta cap al món que si no estigués a l'escola no la tindria.

Lidia: I com sabeu si avanceu en aquestes prioritats? Quins indicadors mireu?

EF: Indicadors? Les primeres inscripcions que es fan al centre. Que aquest centre cada cop tingui més gent que vol fer prescripcions. Aquest any a secundària, quan l'alumnat ha fet la primària es vulgui quedar a fer la secundària i que ara mateix tinguem, potser, 18 persones que han portat papers per fer la secundària i no poden entrar jo crec que això és un èxit. És a

dir, és trist que hi hagi gent que vulgui venir a la nostra escola i no pugui. I això és perquè, segurament, al barri ja som una escola que la gent parla bé. Això és un indicador.

Segon indicador, que el professorat es vulgui quedar. A secundària, quan jo vaig entrar aquí la meitat de la plantilla vam entrar aquell any. I d'aquella gent hi ha hagut concurs de trasllar, hi ha hagut gent que s'ha volgut quedar aquí en plaça definitiva. Hi ha hagut gent que ha volgut continuar aquest any i que hem demanat que es quedi i s'ha pogut quedar. I jo, per exemple, quan he arribat aquest any coneixia la gran majoria del professorat.

Lidia: I com heu aconseguit que es poguessin...

EF: Dintre del... de tot el tema de les lluites que hi ha amb el Departament, hi ha alguna cosa que és el decret de plantilles. Els instituts i escoles tenim la possibilitat de reclamar professorat. Això, per una banda, està mal vist perquè què passa? Nosaltres tenim gent que són funcionaris i nosaltres com a funcionaris de vegades alguns centres d'aquests que diem TOP o això o que tenim a prop de casa, no podem entrar perquè el centre reclama personal que teòricament per ordre de llista no hauria d'estar allà, però es reclama. Això, per una banda, és un problema perquè jo, per exemple, soc de Barcelona i tinc a Barcelona instituts que són punteros i que jo podria entrar allà, però no entro perquè aquells instituts bloquegen part del personal. Però, en canvi, a centres com el nostre que aquest decret de plantilles es tregui és un problema. Perquè jo tinc professorat que es vol quedar aquí però que poder haurà de marxar perquè entrarà gent que l'ha demanat, que no coneix el nostre centre però que potser el té a prop de casa i que potser no s'adapta igual.

Jo et poso el cas a secundària tenim una professora que és interina, és a dir, no és funcionària i que està occidentalitzada totalment però ella és marroquina. Què passa? Aquella professora, pel nom de l'alumnat, noia marroquí és un referent, és la profe de mates licenciada en mates, 25 anys, és aquella noia on totes les alumnes marroquines s'admoren i diuen jo vull ser ella. Quan tenim una entrevista amb una família marroquina que no parla espanyol, ella baixa i ens fa la traducció. Doncs aquesta mestra ha de marxar. Possiblement torni o vingui aquí una persona que ni sigui un referent perquè potser és un home de 50 anys que no és un referent i després potser no ens pot ajudar en aquestes entrevistes. No pot parlar amb els alumnes en la seva llengua. Aquesta noia quan entra a classe, si dos alumnes s'insulten en ara, els pot dir en ara coses que amb ells els arriba. Això nosaltres com a professors ens situa una mica, però el que l'alumne també i les famílies també. És una pena.

Lidia: Després, entrant amb l'organització del centre em podries dir una mica el mapa de rols és a dir, qui fa què?

EF: Nosaltres com a equip de gestió la directora sobretot el que s'encarrega és que tota la infraestructura funcioni és a dir, econòmicament, professionals, és a dir, que cada dia que hi ha un profe de baixa doncs ens arribi un substitut. De tota aquesta infraestructura s'encarrega la direcció. Després tenim dos caps d'estudi que s'encarreguen sobretot de l'organització diària. És a dir, són els que fem els horaris, els que mirem que no falti ningú a cap aula, si hi ha una sortida que vagi tot el professorat però que aquest professorat que marxa quedi substituït aquí per altres professorsats que tenen hores lliures. Tot el que és la infraestructura del dia a dia. I la burocràcia aquesta de notes, això ja ho fa la cap d'estudi.

I després hi ha dos coordinadors, coordinadores pedagògics, que s'encarreguen de quina és la línia pedagògica del centre. Xerrades amb institucions, relació externa, la línia de com ha de funcionar el col·legi, hem de fer dues línies, hem de fer tres línies, hem de tenir coneixements, tot això. Després tenim coordinadores de cicle. Aquestes coordinadores de cicle són les que s'encarreguen de fer de pont entre el professorat i l'equip de gestió. Nosaltres els expliquem les nostres idees i ells ens expliquen com s'està vivint tot amb el professorat. I fem una reunió setmanal on intentem que les inquietuds del claustre arribin a direcció i a solucions i la devolució nostra. I que allò que nosaltres volem, com ho veu el claustre? I després tenim els tutors i tutores, que és la part principal. Són aquells que estan més hores a l'aula i que veuen com va tot.

Lidia: I quan preneu una decisió important, com ho feu?

EF: Quan prenem una decisió important, nosaltres sobretot el primer que fem és intentar, amb aquestes reunions que tenim amb els coordinadors, que aquestes coses surtin. Veure com es percep, quin és el neguit, com això arribarà. I després, a partir d'aquest rebombori que pot haver-hi, quina és la resposta, si hem de fer algun canvi el fem i si no, tot es tira endavant. Jo poso un cas de secundària. Nosaltres el mateix tenim els primers d'ESO que estan donant molts problemes disciplinaris. No són greus, però sí que fan que el funcionament de l'aula mateixa no funcioni. Llavors, s'estan plantejant, de cada curs vinent, d'aquests tres cursos passar-lo a dos, com a primària, i que hi hagi més codocència. És a dir, que en comptes d'un

profe d'aula n'hi hagi dos. I això ho volem posar en marxa ara al tercer trimestre. Llavors, què hem fet? Aquesta inquietud ha arribat des dels tutors, nosaltres com a directiu l'hem rebut i hem plantejat aquesta solució. Ara, quan arribem al tercer trimestre, parlarem amb els tutors, els hem mostrat ja com quedaria, ells ho han vist bé, ens trobarem amb els professors que entren a primer d'ESO, els hi plantejarem, els hi direm, mira, vosaltres que esteu al primer C fent aquestes classes, no les fareu, les fareu al primer A i al primer B, i aquestes hores que esteu al primer C i que no fareu classes, estareu fent d'assuport aquí. Si això és ben rebut, li direm endavant, si no és ben rebut, li direm, d'acord, quina proposta fem. O sigui, la idea és això, que tot sigui molt consensuat. Llavors, intentem que les coses... Hi ha coses que no es poden consensuar, que al final, mira, nosaltres també hem de... Si creiem que alguna cosa funciona, doncs... Ho tirem endavant. I això a vegades costa perquè al final és... Bé, perquè jo ho dic i no ho volem, però al final tampoc pots fer tot el que vulgui cada persona.

Lidia: I, aleshores, els espais estables de coordinació que hi ha són aquests?

EF: Tenim nosaltres, els tutors, el professorat junt i els coordinadors i l'equip directiu, tots tenim unes hores de reunió establertes en el nostre horari que intentem que es pugui fer. I aquestes hores es compleixen. És a dir, els coordinadors ara tenen la seva hora de reunió, els tutors tenen la seva hora de reunió, el claustre té dues hores de reunió a la setmana i tots aquests, amb l'equip directiu, té algun moment també de reunió.

Lidia: Perfecte. I si hi ha algun equip de professorat que lidera un projecte, feu algun seguiment?

EF: Aquí funciona molt l'autogestió responsable. És a dir, tenim comissions, tenim docents que lideren projectes i s'autogestionen de manera responsable, fan unes actes, ens envien unes actes. Si cal alguna cosa important, perquè necessiten un tema d'infraestructura i necessiten un tema d'organització d'alguna jornada o necessiten econòmicament, llavors sí que parlem més directament, però si no, hi ha molta autogestió responsable. S'ha de confiar molt en què la gent està fent la seva feina i que, igual que ells confien en nosaltres, nosaltres hem de confiar en ells. Perquè si no, la setmana no dona per fer-ho tot.

Lidia: Teniu alguns acords comuns entre cicles?

EF: Nosaltres, com a cicle, sí que hi ha una sèrie d'acords que s'estableixen els primers dies d'acord, que, tot i que no són les coses que nosaltres voldríem, al principi d'acord sempre tenim una setmana on s'estableixen una sèrie d'acords, de normes i això, i això passa. Si algun d'aquests acords o normes s'ha de canviar, cada setmana o setmana sí, setmana no, tenim reunions de nivell i reunions de cicle. I llavors en aquestes reunions es prenen altres acords. Per exemple, a secundària, aquesta setmana s'ha pres un acord que és que les notes d'optatives, nosaltres tenim tres optatives i aquest any hem passat a fer-ne dos. És a dir, cada alumne fa dues optatives, de manera que a la segona avaluació tenim un problema, i és que a la primera avaluació tenim nota de la primera optativa, a la tercera tenim nota de la segona optativa, però de la mitjana, ara portem deu dies que han acabat una optativa i començant d'una altra. Què fem amb aquella nota? Doncs ha pres l'acord que fèiem una mitjana. Què passa? Que hi ha profes que els ha rebut fa deu dies i que no han pogut tenir nota. Llavors aquesta nota no ha sortit. S'ha pres l'acord que si aquesta nota no sortia no passava res, que és la dos optiva i la tercera.

Lidia: Perfecte. Si hi ha discrepància entre docents o entre cicles, com ho gestioneu?

EF: Si hi ha discrepàncies. Què fem? Intentem llavors fer una trobada tots junts i fer un claustre i parlar-ne. Entre primera i secundària no n'hi ha molta, però a mi m'ha passat. És a dir, la forma de treballar primer, segon, tercer i quart és diferent. Llavors hi ha aquesta discrepància. Això és què fem? Nosaltres hem de tant en tant fem un claustre, ens trobem tots i en parlem.

Lidia: I els rols i responsabilitats que m'has dit abans, com les tutories i tot això, com s'escullen a aquestes persones?

EF: A principi de curs l'equip de titularitat ha de decidir-ho.

Lidia: Però em refereixo, es diu com tu faràs això, això i això, o hi ha com una proposta?

EF: Hi ha una proposta. Llavors jo la meva proposta, jo ara sí que parlo de secundària, jo la meva proposta aquest any passat ha estat, jo sabia quina gent continuava l'any següent,

llavors amb tota aquesta gent jo sabia quins d'ells són els líders. És a dir, aquí al final la gent, quan arriba a una escola té un rol. I hi ha gent que el seu rol, encara que no vulgui, lidera, però és com a l'aula, a l'aula nosaltres tenim alumnes que són líders, vulguin o no, alguns ho volen, altres no. Doncs jo més o menys també ja conec el professorat d'aquesta escola, qui porta molts anys, qui són líders, i llavors amb aquesta gent ja els hi preguntes. Com veus que l'any vinent es faci això? Jo per exemple aquest estiu, jo vaig parlar molt amb 3 o 4 professors, com veuríeu si fem aquests canvis? Llavors això sí, això no, pim pam pum. Llavors després arriba el mes d'agost, i jo tot això que l'heu dit ho fico en una batidora, m'ho vaig pensant, en aquest temps lliure que tinc més de calma, i arriba el final d'agost i nosaltres tornem aquí, l'equip de titularitat torna. Jo tot això ja m'ho he pensat, i dic mira doncs jo crec que els tutors de primer d'ESO haurien de ser aquest, aquest i aquest, el segon aquest, aquest i aquest. I amb això quan arriba la gent al setembre s'ho dic. Jo per exemple intento que aquells que continuaran, el juliol marxin sabent què faran el curs següent. Això té una part positiva, que hi ha gent que marxa super tranquil·la, i té una part negativa. Jo aquest any he tingut una tutora que va marxar enfadada, i jo li vaig dir que havia de ser de segon. I ho he parlat amb ella, ella ho ha entès, però no està contenta amb la decisió d'haver-se donat problemes, que ella creu que s'hauria canviat si hagués estat la tutora de tercer. Però jo la necessitava allà. Perquè nosaltres el problema que tenim és això, nosaltres arribem a setembre i teníem 12 professors que en juliol no coneixia de res. És molt arriscat donar una tutoria a una persona que no coneixes de res.

Lidia: I algunes decisions que consideris que són indelegables?

EF: Indelegables? Per exemple això, jo no puc delegar a ningú que triï quins seran els tutors, no puc delegar la fabricació dels horaris, no es pot delegar. La presa de decisions, algunes sancions, no es pot delegar. Perquè hi ha gent que potser diu soc profe de mates, jo entro a primer d'ESO i un alumne em dona la guitza i surto d'allà amb aquell alumne, vaig a direcció i aquest alumne s'ha d'expulsar. Jo no puc delegar aquesta decisió a un professor. Perquè aquell alumne podrà tenir una situació que ha fet que es comporti així. I jo de vegades no puc canviar a casa d'un alumne sabent que la seva situació a casa pot ser més complicada de la que teniu aquí.

I a vegades el professor no sap què expliques i li diuen és que no entenen per què no s'expulsa, però no s'expulsa perquè en el seu cas hi ha una situació de maltractament. I de

vegades un alumne a casa, però és que de vegades aquest alumne o els pares marxen a treballar a les 7 del matí i tornen a les 7 de la tarda. Doncs hi ha situacions d'aquestes que jo no puc delegar segons quines decisió.

Lidia: Perfecte. I el clima del claustre com el descriuries actualment?

EF: Molt participatiu, molt obert, cansat, jo crec que el claustre està cansat perquè no tan internament, però si externament veu que ara mateix no està reconegut la seva tasca que fa i cada cop. És a dir, el nostre dia a dia a l'escola no és un dia a dia d'arribar aquí donant classes i marxar a casa és el que la societat veu de nosaltres. Ara la societat veu que nosaltres marxem de vacances una setmana que marxarem en juliol, tornarem al setembre, però no veu que aquí el nostre dia a dia no és entrar, arribar, fer classe...

Aquí ens falta el respecte 50 cops al dia i nosaltres això ens ho hem d'emportar a casa i autogestionar-ho i jo la meua autoestima me la treballo a casa.

Lidia: I elements que creus que contribueixen positivament al clima del claustre?

EF: Jo crec que com a mínim internament la gent s'ha de ser reconeguda és a dir, aquí nosaltres sí que reconeixem molt la feina que hem fet. Jo, per exemple, sempre dic que el paper i l'entrevista aguanta tot. Però jo aquest matí quan m'he aixecat i he enviat el missatge al matí del que havia de fer la gent... avui a les set i mitja jo he enviat el missatge bon dia, això s'acaba recordeu que avui hi ha una distribució diferent per poder fer entrevistes tot i que estem en època santa i no parem de fer miracles vigileu que no hagi posat a ningú en dos llocs. Però jo això de fer miracles perquè és una tonteria dit així de broma, és veritat, jo considero que aquesta gent allà està fent miracles avui. Que la gent que està aquí treballant la primera està fent miracles cada dia és a dir, que aquí cada dia no passin coses és perquè la gent està donant al 200% i jo avui amb el missatge que he fet al meu claustre els hi he demostrat que jo sé que està fent al 200%, però nosaltres estem en un institut públic on jo no puc pagar a la gent el 200% perquè si poguessin ho fariem llavors què intentem? doncs intentem reconèixer-los d'una manera així.

Lidia: Perfecte, i teniu protocols o rutines que considereu claus pel bon funcionament del centre?

EF: Sí, jo cada dia a les set i mitja envio a tot el professorat qui falta, qui està de sortides i on han d'estar cada persona i això és clau. Un altre protocol clau per nosaltres és que l'equip directiu cada dia quan arriba l'alumnat estan a l'entrada de primària i a l'entrada de secundària i donem una rebuda al professorat i a l'alumnat. A secundària, a més, és el moment en què recollim els mòbils que no tot l'alumnat els dona, però recollim els mòbils. I després nosaltres ja anem a fer la nostra tasca, és a dir, ens posem a substituir, si avui ha faltat un professor i he d'anar jo, jo hi vaig és a dir, el fet de ser aquí directiu a mi no em treu que jo hagi de fer les substitucions com la resta dels meus companys. I després estem al nostre despatx amb la porta oberta perquè el que nosaltres fem és transparent és a dir, tothom pot entrar al meu despatx i veure què estic fent però sobretot jo he de saber què estan fent els meus companys i si un company està tenint una alumna que està fora de lloc jo he d'estar allà.

Lidia: I comentant una mica el que m'havies dit abans de les decisions hi ha alguna cosa que decideix direcció, una altra que es decideix amb el claustre o que delegueu a algun altre membre educatiu?

EF: Ara aquí es deleguen moltes moltes coses. Hi ha coses que es deleguen per exemple tota l'organització de jornades especials És a dir, nosaltres com a equip directiu, el que és el dia a dia amb l'alumnat és delega. Si s'ha de fer un conte per Sant Jordi, tot això queda delegat. Tot el que és el funcionament d'espais, de tot això, es delega. Això s'ho carrega el professorat en què tot això està aquí perquè quan venen els d'escacs ho trobin. Tot això es delega.

Lidia: Hi ha algun exemple d'algun projecte que hagi estat liderat per docents?

EF: Doncs, per exemple, tot el tema del projecte d'Escola Verda, tot el tema de l'hort, tot el tema d'aula d'acollida, acollida d'alumnes quan venen de fora, tot el tema d'activitats lingüístiques que es fan, tot això, es delega.

Lidia: I el sistema de comunicació interna, què teniu?

EF: Nosaltres tenim unes comunitats de WhatsApp on n'hi ha algunes que són de tasques diàries i unes altres que són de SOS. És a dir, nosaltres ara mateix tenim un WhatsApp que es diu SOS. I aquí estem tots ficats.

Lidia: És com per urgències més del moment?

EF: I ara un professor ha dit, l'alumna aquesta està al pati. O hauria d'estar al pati i no està. Llavors, la resta que estem lliures, nosaltres que estem de guàrdia, sabem que passa constantment. I jo ara mateix no estic al pati. Però si estigués en el despatx i em diu, la X no està en l'aula, jo sortiria i buscaria on està la X. També està el gmail, el que passa és que el mail entenc jo que el professor no s'està mirant. El WhatsApp és com molt més ràpid, tot i que no és una eina. És a dir, això és una eina voluntària. Si algun profe diu que no vol estar, no ha d'estar. Tot i que nosaltres tenim una comunitat que enten que aquesta és la forma més còmode.

Lidia: Em podries dir algunes accions que feu per impulsar el desenvolupament professional del professorat?

EF: Fem tot formacions. Ens agradaria molt que hi hagués un mentoratge ben fet, però és impossible, el dia ens menja. I després, la nostra intenció és la rebuda dels alumnes en pràctiques de màster. Nosaltres considerem que si nosaltres rebem alumnat amb sang nova, amb noves maneres de fer, i entra a l'aula, nosaltres com a professorat rebem inputs de gent jove, de gent que té ganes, de gent que està aprenent coses noves, que ens ajudarà. El problema que tenim nosaltres, com a centre, no som un centre on l'alumnat de pràctiques universitàries vol venir. Nosaltres som un centre formador, però no és el que prendran primer, perquè hi ha gent que suposo que quan veu que hi ha escoles que tenen renom, aniran abans que la nostra. I nosaltres quan arriba aquí el professorat en pràctiques, ja els diem que no és una escola a l'ús, que nosaltres quan entren a l'aula veuran situacions que els explotaran el cap. Però que volem que intervinguin, que no volem que siguin aquí només els espectadors, perquè si saben que ells poden ajudar i d'alguna manera que ens ho comentin, jo podria agafar aquest alumne i intentar estar amb ell. No els hi donem una responsabilitat. Nosaltres no els hi manarem, però sí que volem que si ells veuen que hi ha una forma de fer que ho facin i que no estiguin aquí observant.

Lidia: Em podries dir dues o tres accions de formació interna més importants d'aquest curs?

EF: Aquest any seria la restaurativa. Tot el tema de xerrades que estem fent amb entitats del barri que ens expliquen la realitat veritablement que tenen aquests alumnes fora de l'aula. Nosaltres quan va començar el curs el primer dia vam cridar a una associació d'aquí del barri perquè portés el claustre a voltar pel barri. Jo vinc de Barcelona, de Barri d'Horta. La meua realitat com a barri no té a veure amb això. Per tant, jo quan vaig sortir d'aquest barri jo vaig al·lucinar. És a dir, veure que el meu alumnat viu en blocs de pisos apuntalats, que a l'hora d'estar vivint en pisos de tres habitacions, amb quatre famílies, que tota la família viu en una habitació, que quan vol sortir a sopar no té espai per sopar i ha d'anar a sopar al carrer. Veure que quan surts d'aquest barri la farmàcia no t'ho posa, sinó que està escrit en àrab. És a dir, que d'aquí cap allà vius en un món totalment diferent al nostre...

Lidia: I si detecteu alguna necessitat, com s'activa la millora d'aquesta necessitat?

EF: Nosaltres aquí a l'escola cada dia tenim personal de tres institucions. Una es diu la Salutança, una altra es diu la rotllana i una altra es diu el secretariado gitano. Aquesta gent està tot el dia, tots els dies al centre, entrant a les aules, fent suport a les aules i aquesta gent és la que a més intervé amb el nostre alumnat en l'horari de lleure. Doncs qualsevol situació que salta una alarma, si no és amb ells, és amb nosaltres, ràpidament, nosaltres setmanalment tenim unes reunions on ens trobem.

Aquestes entitats més serveis socials, EAP, integració social, ens trobem tots un cop a la setmana. Per tant, qualsevol símptoma d'alarma, com a molt, serà de dijous a dimecres, que és quan fem la reunió. No ho hem passat una setmana i ja haurem parlat d'aquest cas.

Lidia: Perfecte. I que feu per cuidar el benestar del professorat i la cohesió del claustre?

E5: Nosaltres, a més d'aquests espais de trobada, de tenir uns menjadors, de tenir uns espais on ens trobem, aquest any estem instaurant que el professorat faci jornades lúdiques i organitzades pel claustre. Ara, per exemple, d'aquí a un mes muntem un Escape Room aquí a l'escola i després ens anem a sopar. Llavors això és obert al professorat i lliure, però estem intentant que això passi a formar part de la vida del centre. Després, sí que externament hi ha

una cohesió important. Nosaltres, per exemple, el professor de secundària, quan acaba el curs anem a una casa rural tots. I anem molts, i és una cosa lliure i oberta. I els que no podem els dos dies anem un, però intentem.

Lidia: I dins de tot el que teniu, com fometeu la innovació? Heu fet alguna innovació recentment?

EF: El fet de treure la sala de guàrdia. Nosaltres teníem una sala de guàrdia l'any passat. La sala de guàrdia era l'aula que teníem aquí al costat i és allà on anaven els alumnes que estaven castigats. O els alumnes que arribaven tard al matí. Els alumnes no entraven a l'aula i venien aquí directament. Ens vam adonar que això era el punt de quedada. És a dir, l'alumnat quedava a les onze i mitja ens portem malament i anem a la sala de guàrdia. I això aquí era un disbarat. Doncs això ha estat una innovació. Treure aquella sala. Les guàrdies, els professors no van a fer-la a la sala de guàrdia, la fan als passadissos. De manera que això anava a una sortida a l'aula, estarà amb un professor que està de guàrdia i allà nosaltres farem la restauració que diem. Pensa què has fet, com ho podies haver fet, per què ho has fet, què passa avui... En aquell alumne meu que surt a l'aula, estarà amb un professor no estarà amb un company... Ja s'ha aturat.

Doncs això, les guàrdies, en diem guàrdies actives. Nosaltres, els professors de guàrdia no estan aquí corregint. El professor de guàrdia està en el passadís. Això és una innovació.

Lidia: I com avalueu aquestes innovacions amb el dia a dia?

EF: Les avaluem molt bé perquè el professor que està a l'aula sap que en tot moment, amb menys de 10 metres, té un company. Doncs això és important.

Lidia: I quan algú es resisteix a algun canvi, com feu per sostenir la motivació?

EF: És que no hi ha opció possible. És a dir, et pots resistir al canvi, però quan quan has d'estar allà, has d'estar allà. Què pots fer? Doncs no atenc a l'alumne que surt de l'aula i m'estic assegut treballant. Quina és la sort que tenim? Que sempre trobem algú que està motivat.

Lidia: I ja per acabar...

EF: En centre, aquest centre, no és petit perquè som instituts escola. Però si fóssim només instituts, és a dir, d'aquí per allà, o d'aquí per allà, som poquets. Si tu no col·labores, se veu. I el fet que se't vegi... Llavors què fas, al final? O estàs, o no estàs. Si no estàs, es veu.

Lidia: I per acabar ja, si hi ha algun aspecte del lideratge o de la millora educativa que no hàgim tractat i que consideris important?

EF: Jo el que considero molt important és el que diem, és a dir, esta parte personal. És a dir, nosaltres entenem que aquí som professors, però davant del professor està la persona. I que la gent l'has de tractar com a persona. I que el profe que a les 8 del matí et diu que no pot venir mereix que a la tarda li preguntis com està. I això és una cosa que jo tinc molt en compte. És a dir, jo el professorat, quan no pot venir, intento després veure què tal està. És a dir, no jutjar. És a dir, s'observa però no jutjar a la gent. I a mi no m'agrada que em jutgin, per tant no jutjo. I després, sobretot, veure que l'error forma part del sistema i de la persona. És a dir, jo quan un profe, un dia em diu, X, m'he oblidat d'estar aquí... Penso que jo també em puc oblidar. És a dir, intento sempre...Empatitzar. Això pot ser un problema. Que si et trobes gent que es vol aprofitar, s'aprofita. Com el X no s'enfada. Com el X no s'enfada, el X no crida, doncs m'aprofito. Però al final, jo crec que això té també és la seva altra part. I és que com que la gent diu que tu no t'enfades, a tu no et jutgen, la gent entén molt el meu paper.

Lidia: I per últim, si poguessis canviar una sola cosa del sistema, quina seria i per què?

EF: El reconeixement. El reconeixement del col·lectiu professorat: mestres, professors, PAS... És a dir, la feina que nosaltres fem per mi és la més important que hi ha a la societat. I no crec que sigui valorada com la feina més important. I no perquè sigui la meva, és que jo la considero la més important.

Lidia: Doncs fins aquí l'entrevista i gràcies per la teva atenció.