

DEBATS D'EDUCACIÓ

L'emergència del lideratge del sistema

David Hopkins

DEBATS D'EDUCACIÓ | 12

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de David Hopkins a l'Auditori del FAD de Barcelona el 12 de maig de 2009 en el marc de Debats d'Educació. L'autor agraeix els comentaris de Rob Higham, Elpida Ahtaridou i Trish Franey.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Juny 2009

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 30399-2009
ISBN: 978-84-85557-80-6

*Fa només dotze anys poques persones haurien imaginat el grau de col·laboració i ajuda mútua del sistema educatiu d'avui. El canvi de la competició a la col·laboració, del control de les altes instàncies a l'autonomia dels centres ha estat força remarcable. També ho ha estat l'emergència del paper del "líder del sistema", algú amb capacitat de lideratge que està gairebé tan compromès amb el progrés d'altres centres com amb el del seu propi centre. Aquest document fa el seguiment de l'emergència d'aquest rol d'importància vital, un rol que té la capacitat de transformar completament el nostre sistema educatiu. Tot i estar arrelat en l'experiència anglesa, aquest exemple té una rellevància global. El projecte recent de l'OCDE, *Improving school leadership (Millora del lideratge de centres)*, ha posat llum sobre la importància del "lideratge del sistema" en la reforma educativa per aconseguir un augment del rendiment de l'alumnat.¹*

El lideratge de centres a Anglaterra ha canviat dràsticament al llarg dels darrers vint anys.² L'evolució d'aquest lideratge al llarg d'aquest període de temps és ben clara:

- El d'alguna manera *laissez faire* i la cultura paternalista del lideratge dels anys 1980 va canviar radicalment com a conseqüència directa de la gestió local dels centres (Local Management of Schools - LMS) introduïda amb la Llei de la reforma de l'educació (1988), que permetia als centres sortir del control financer directe de les autoritats locals.

1. PONT, B., NUSCHE, D. i HOPKINS D. (2008). *Improving School Leadership: Volum 2 – Case Studies on System Leadership*. París: OCDE.

2. HIGHAM, R., HOPKINS, D. i AHTARIDOU, E. (2007). *Improving School Leadership: Country Background Report for England*. A <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/39279379.pdf>> [Consulta del 23.11.07].

- Delegant l'assignació de recursos i prioritats de les autoritats locals als consells escolars, els directors *de facto* van guanyar força més autonomia. No obstant això, aquesta autonomia es va contrarestar amb un marc nacional de responsabilitat molt desenvolupat que els feia responsables del rendiment escolar però els mantenia subjectes a moltes àrees de prescripció nacional.

- La publicació de resultats d'exàmens i un règim d'inspecció nacional en què es feien públics els informes sobre els rendiments dels centres a nivell individual va pressionar força els directors i va servir per encoratjar l'alt nivell de competitivitat entre escoles de mitjan dècada dels noranta.

- Aquest entorn competitiu es va atenuar d'alguna manera amb la creació del National College for School Leadership (NCSL) (Escola Universitària de Lideratge de Centres) i amb el professionalisme creixent amb què es contemplava el lideratge de centres. Aquesta tendència es va veure reforçada per l'important compromís de col·laboració incentivat per un ampli ventall d'iniciatives governamentals com l'Excel·lència a les Ciutats, la Beca d'Incentiu al Lideratge i les Xarxes de Primària.

- La “Nova relació amb els centres” va ser un intent més del govern de desenvolupar un equilibri més madur i igualitari entre l'administració central i el treball als centres, i de racionalitzar la responsabilitat i els processos burocràtics per assegurar una educació més personalitzada als alumnes.

- Inevitablement, per als líders de centres els reptes han augmentat de manera important durant aquest període. Dos exemples actuals en són l'equilibri entre qualitat i benestar –el programa “cada criatura compta”–, i l'impuls de la diversitat de centres i l'elecció dels pares.

- Però siguin quins siguin els problemes generals i específics de la implementació de les polítiques, l'habilitat de treballar i liderar més enllà d'un únic centre està adquirint cada vegada més importància. S'estima que gairebé totes les escoles d'Anglaterra estan implicades en algun tipus d'activitat col·laborativa o de treball en xarxa.

- Això comporta de retruc un enfocament més col·laboratiu de l'escolarització, en què els líders de centre adquireixen un compromís molt més fort amb altres escoles per aconseguir una millora que porti a la transformació del sistema. D'això se'n diu “lideratge del sistema”, en el qual els

líders de centre, a través d'una varietat de funcions, estan tenint un paper actiu i un d'explícit en la reforma del sistema.

Resumint, en els darrers vint anys s'ha vist un canvi important a l'escola, que ha passat de ser un "jardí secret" a tenir uns nivells elevats de responsabilitat i autonomia que l'han portat a la competència oberta. Ara això està canviant ràpidament cap a formes de col·laboració sofisticades que ahora porten a una transformació del panorama de l'educació escolar, tot en la recerca de la millora de la qualitat de l'aprenentatge i dels resultats dels estudiants. I és el líder de centre que es troba cada vegada més a l'avantguarda d'aquest moviment.

El paper del líder de centre també ha esdevingut més central com a resultat de l'experiment anglès de reforma a gran escala. L'argument ve a ser una cosa així:

- La majoria estava d'acord que els nivells eren massa baixos i diversos durant les dècades dels anys setanta i vuitanta, i que calia algun tipus d'intervenció directa de l'estat. La "prescripció nacional" que en va resultar va ser molt efectiva, especialment a l'hora d'elevat el nivell a les escoles de primària –el progrés el confirmen les comparacions internacionals.

- Però el progrés es va estancar després del 2002 i mentre s'aconseguia una mica més de millora a nivell nacional, força més en escoles amb un rendiment baix, calia preguntar-se si la prescripció encara oferia la recepta adequada per una reforma a gran escala que es mantingués a mitjà i llarg termini.

- Hi ha un reconeixement creixent que les escoles han de liderar la fase següent de la reforma. Però si la hipòtesi és correcta, i aquest és un terreny molt discutit, no hi pot haver de cap manera un retorn naïf als no tan paradisiàcs anys setanta, quan milers de flors esclataven però les possibilitats de la vida educativa de masses de les nostres criatures es marcién.

- La implicació és que necessitem una transició de l'era de la prescripció a una era del professionalisme, en la qual l'equilibri entre la prescripció nacional i la reforma liderada per les escoles canviï de manera significativa.

Això no obstant, aconseguir aquest canvi no és senzill. Segons Michael Fullan,³ per construir capacitat es necessita capacitat, i si no hi ha prou capacitat per començar, és un disbarat anunciar que un moviment cap al “professionalisme” dona les bases d'un enfocament nou. Fullan també es va adonar aviat de la importància del lideratge en la reforma del sistema. Al llibre *System Thinkers in Action (Pensadors del sistema en acció)*⁴ argumentava que:

... cal un nou tipus de lideratge per trencar l'*status quo*. Les forces sistèmiques, de vegades anomenades inèrcia, tenen la paella pel mànec a l'hora d'impedir que es produeixin canvis en el sistema. Caldria, doncs, forces potents i proactives per canviar el sistema actual (per canviar el context). Això es pot fer directament i indirectament a través del pensament sistèmic. Aquests nous teòrics són líders que treballen intensament a les seves escoles, o en organismes nacionals, i al mateix temps connecten i participen en tot el panorama. Per canviar les organitzacions i els sistemes cal que els líders adquireixin experiència a vincular-se amb altres parts del sistema. Aquests líders, al mateix temps, han d'ajudar altres líders a desenvolupar-se en característiques similars.

Com de costum, Fullan tenia tota la raó. La qüestió clau és “com ho aconseguim, això?”, perquè no podem passar d'una etapa a l'altra sense construir de manera conscient capacitat professional en tot el sistema. La figura 1 il·lustra aquesta progressió.

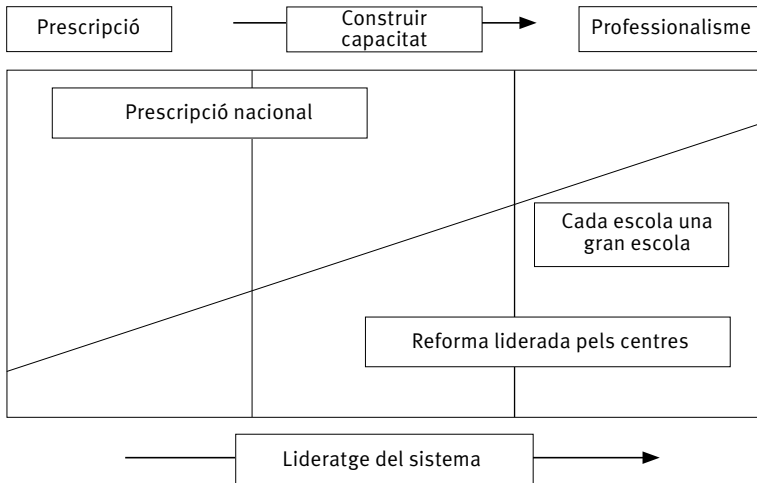
Val la pena detenir-nos a analitzar el diagrama. I per això farem quatre punts.

El primer és emfatitzar que no es tracta d'un argument contra el canvi “de dalt a baix”. Ni contra el treball de canvi “de dalt a baix” ni contra el “de baix cap dalt” en si mateixos, sinó que han d'estar equilibrats, en tensió creativa. L'equilibri entre tots dos en qualsevol moment dependrà, és clar, del context.

3. FULLAN, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Londres: Corwin Press, p7.

4. FULLAN, M. (2004). *System Thinkers in Action, Moving Beyond the Standards Plateau*. Londres / Nottingham: DfES Innovation Unit / National College for School Leadership, p.7.

Figura 1. Cap a una reforma sostenible a gran escala



Font: Elaboració pròpia.

En segon lloc, cal adonar-se que l'any 1997 a Anglaterra estava clar que calia una direcció més decidida. Això reflecteix l'equilibri vers la prescripció nacional, com mostra el segment esquerre de la figura. Si entenem que el temps va d'esquerra a dreta, aleshores és probablement correcte dir que en termes de polítiques i pràctiques Anglaterra es troba actualment al segment central de la figura. Aquest és un terreny controvertit i no hi ha garantia que s'anirà cap al segment de la dreta, tot i que els auguris actualment tenen bona pinta.

En tercer lloc, no ens hauria de sorprendre que el segment de la dreta sigui un territori relativament desconegut. Implica maneres de treballar horitzontals i laterals amb assumpcions i disposicions per governar molt diferents de les que coneixem. La dificultat principal a l'hora d'imaginar aquest panorama és que el pensament de la majoria està constret per la seva experiència en relació amb l'estructura de poder i les normes del segment esquerre de la figura.

En darrer lloc, naturalment no hi ha cap indicació que s'hagi de començar sempre de l'esquerra de la figura i avançar de manera uniforme cap a

la dreta. Així és com va ser a Anglaterra l'any 1997. Alguns sistemes poden començar perfectament al mig i avançar cap al segment de la dreta, altres poden creure inicialment que ja són al segment de la dreta. Si aquesta figura té algun valor és un valor heurístic, la seva finalitat és ajudar les persones a pensar més que no pas dir-los què han de fer.

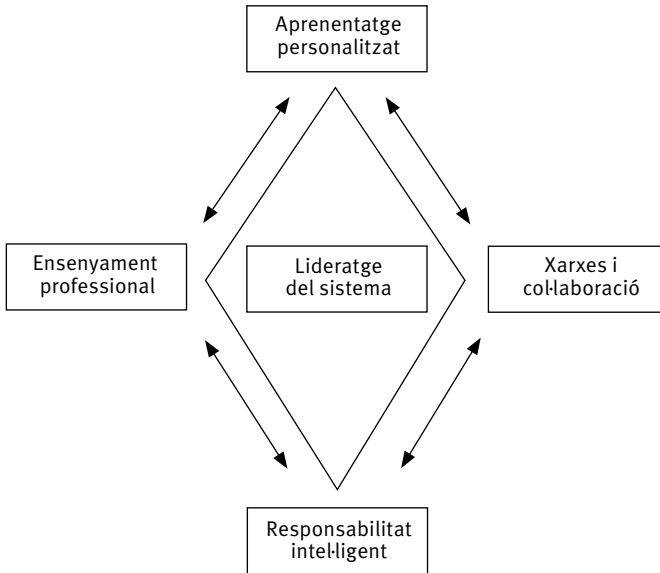
S'ha de reiterar que la transició de la "prescripció" al "professionalisme" no és directa. Per anar de l'una a l'altre calen estratègies no només per continuar elevat la qualitat sinó també per construir capacitat dintre del sistema. Aquest punt és clau, no podem anar només en la direcció de seguir elevat els estàndards de qualitat de manera instrumental, sinó que també s'ha de desenvolupar el capital social, intel·lectual i organitzatiu. Construir capacitat exigeix que substituïm nombroses iniciatives provinents de l'administració central per un consens nacional sobre un nombre reduït de tendències educatives. Els quatre conductors –aprenentatge personalitzat, ensenyament professionalitzat, xarxes i col·laboració, i responsabilitat intel·ligent– aporten l'estratègia bàsica per a la millora sistèmica. Són el llenç sobre el qual s'exercita el lideratge del sistema.

Com es veu a la figura 2, els quatre corrents s'uneixen i emmotllen al context a través de l'exercici responsable del lideratge del sistema. Un líder del sistema es pot definir com un líder de centre que desitja i és capaç de recolzar funcions més àmplies dins del sistema i en fer-ho està gairebé tan implicat en l'èxit i la consecució dels alumnes d'altres centres com en el dels seus propis alumnes. Aquesta tendència s'ha vist reforçada els darrers anys per la importància creixent de l'agenda Cada Criatura Compta i de l'escolarització ampliada.

A *Every School a Great School (Cada escola una gran escola)*⁵ suggeria que les cinc característiques que més sobresurten dels líders del sistema són que:

- Mesuren l'èxit quan treballen amb altres centres en termes de millora de l'aprenentatge i augment del rendiment dels alumnes, tant en termes d'aixecar el llistó com de disminuir distància(es).

5. HOPKINS, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, p. 154.

Figura 2. *Quatre conductors clau per a la reforma del sistema*

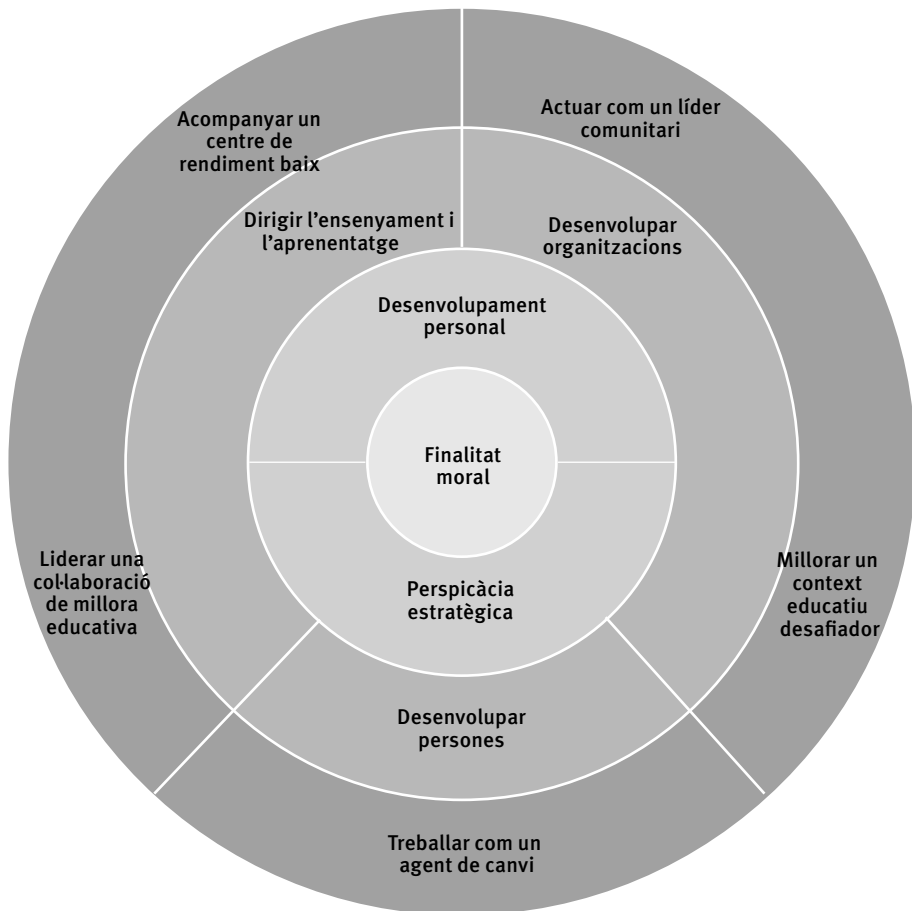
Font: Elaboració pròpia.

- Estan fonamentalment compromesos amb la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge. S'impliquen profundament en l'organització de l'ensenyament, l'aprenentatge, el currículum i l'assessorament per assegurar la personalització progressiva de l'aprenentatge per als alumnes.
- Desenvolupen els centres com a comunitats d'aprenentatge professional i personal, construint relacions a través i més enllà de cada escola per oferir varietat d'experiències d'aprenentatge i oportunitats de desenvolupament professional.
- Lluiten per l'equitat i la inclusió actuant sobre la base del context i la cultura. No es tracta només d'eradicar la pobresa per important que sigui. Es tracta de transmetre a les comunitats un sentiment de vàlua i empoderament.
- Són profundament conscients que la classe, l'escola i el sistema són nivells que s'influeixen. Crucialment comprenen que per canviar el sistema cal comprometre-s'hi de manera significativa.

Si es construeix sobre la base d'aquestes capacitats clau es pot oferir un model de pràctica de lideratge del sistema que emergeix inductivament de les accions que duen a terme els líders en el marc actual. Això s'exposa a la figura 3.

El model mostra una lògica que va de dins cap a fora. Al centre, els

Figura 3. *Un model de pràctica de lideratge del sistema*



Font: Elaboració pròpia.

líders moguts per una finalitat moral que té a veure amb la millora de l'aprenentatge de l'alumnat, miren d'empoderar el professorat entre altres perquè els centres educatius esdevinguin una força crítica per millorar les comunitats i les condicions en què viuen les criatures. Aquesta és la premissa de l'argument exposat, que el desenvolupament sostenible de l'educació requereix líders educatius que vulguin assumir rols de lideratge més amplis.

De la recerca de Ken Leithwood i els seus col·legues⁶ entre altres, se'n desprèn clarament que els líders del sistema comparteixen un conjunt de comportaments i habilitats. Com il·lustra la segona anella interior de la figura aquests són de dos tipus. Primer, els líders del sistema s'impliquen en el "desenvolupament personal", normalment de manera informal avaluant-se comparativament amb els seus iguals i desenvolupant les seves habilitats bàsiques per respondre al context en què treballen. En segon lloc, tots els líders del sistema semblen tenir capacitat estratègica; poden convertir la seva visió o finalitat moral en principis operatius per obtenir resultats tangibles.

Com es veu en els cercles centrals de la figura, la finalitat moral, les qualitats personals i la capacitat estratègica del líder del sistema s'enfoquen en tres àmbits d'acció claus: la direcció del procés d'ensenyament i aprenentatge, el desenvolupant de persones i el desenvolupant de les organitzacions.

Finalment, malgrat que hi ha un nombre creixent de líders que exemplifiquen aquestes qualitats i determinacions, no són necessàriament "líders del sistema". Un líder del sistema no només ha de tenir aquestes aspiracions i capacitats, sinó que, a més, com mostra l'anella exterior de la figura, treballa per canviar altres contextos comproment-se de manera significativa amb el sistema a un nivell més ampli.

Si tenim en compte la recerca,⁷ per dibuixar un mapa del panorama del

6. LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A i HOPKINS, D. (2007). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. A <<http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%2oclaims.pdf>> [Consulta del 12.02.08].

7. HOPKINS, D. i HIGHAM R. (2007). "System Leadership: Mapping the Landscape" School", a *Leadership and Management*, Vol. 27, n. 2, p. 147-166.

lideratge del sistema emergent s'han proposat cinc categories clau per a la seva pràctica. Aquests rols emergents inclouen directors que:

- Desenvolupin i *liderin amb èxit consorcis de millora educativa* a través de les comunitats locals per recolzar el benestar i el potencial, normalment com a resultat de l'agenda Cada Criatura Compta;
- Elegeixin *liderar i millorar centres en circumstàncies extremes* i els mantinguin com a institucions d'alt valor afegit durant períodes de temps significatius –el Moviment d'acadèmies ha estat important en aquest sentit;
- *Acompanyin altres centres que tinguin dificultats, per millorar-los.* Aquesta categoria inclou directors executius de federacions i líders de millores més informals;
- Actuin com a *innovadors pedagògics o de currículum* que desenvolupen amb el seu personal currículums exemplars i cada cop més precisos, pràctiques educatives i d'assessorament, i que les comparteixin sistemàticament amb altres;
- Treballin com a *agents de canvi* o líders experts: com a Líders Nacionals d'Educació (NLE), Socis de Millora Educativa (SIP) o Líders Assessors.

En conclusió, val la pena reflectir breument la distinció entre líders del sistema, que treballen en programes nacionals, i els que treballen a nivell local, sovint en funcions *ad hoc*. La majoria de líders del sistema operen a través de programes nacionals que incentiven l'activitat a través de l'organització, el finançament i el desenvolupament professional que alhora creen oportunitats noves per als directors. És important de reconèixer aquí la funció de la NCSL (Escola Universitària de Lideratge de Centres) que ha conduït la iniciativa d'establir líders nacionals d'educació (NLE), ha format i assessorat els socis de millora educativa (SIP) i, a través de la seva recerca, hi ha hagut publicacions i declaracions nacionals que han donat un suport estusiasta a aquesta manera de treballar.

Hi ha un grau de llibertat molt més gran allí on s'identifiquen funcions desenvolupades a nivell local, *ad hoc* i sensibles al context. En aquesta activitat, els professionals, a més de desplegar la seva experiència i habilitat per liderar millores, també defineixen els termes en què es duren a

terme i es mantindran. Sense cap marc o protocol unificat, es desenvolupen models diferents en funció de les necessitats (i temps) específics. Se sacrifica algun impuls provinent de l'administració central, però seguint el principi que el lideratge del sistema ha de ser de manera inherent un programa conduït per professionals. Aquí l'activitat del Specialist Schools i Academies Trust (SSAT) (Trust d'acadèmies i escoles especialitzades) amb les seves extenses xarxes locals és particularment important, ja que és un treball de principis de les diòcesis i d'aquells filantròpics amb una finalitat moral.

Òbviament hi ha variacions en aquesta distinció ascendent / descendent. Feliçment, les nostres autoritats locals s'estan prenent seriosament les oportunitats de la llei del 2006 i estan creant de manera imaginativa les condicions perquè els centres es recolzin entre ells. Per exemple, ja existeixen consorcis de lideratge local estratègic entre directors de centres i autoritats locals. En models com aquest, l'autoritat és qui manté la responsabilitat legal de l'optimització de recursos mentre que delega la presa de decisions als directors que són els qui aporten coherència i responsabilitat a aquesta col·laboració local. Hi ha moltes possibilitats, però si un criteri compartit és el de desenvolupar un lideratge del sistema efectiu cada vegada a més centres, aleshores els suggeriments següents poden resultar instructius.

Primer suggeriment: Incentivar més que no pas legislar. L'argument és que aquest lideratge ara necessita sorgir més dels mateixos directors o d'organismes destinats a treballar amb ells de maneres autèntiques. Queda clar que com més burocràtica sigui la resposta, menys probable és que funcioni. Un enfocament més lateral pot ser crear les condicions dins del sistema per promoure el lideratge del sistema i l'activitat col·laborativa.

Segon suggeriment: Apropar els agents a l'escola. Actualment, al sistema d'Anglaterra hi ha almenys tres funcions d'agent de canvi emergents –la de líder assessor, líder nacional d'educació i soci en la millora educativa–, que tenen el mandat específic de millorar l'educació. En aquesta millora, la intenció és que en lloc de crear burocràcia nova les instruccions s'enfoquin cada vegada més a facilitar les relacions entre centres per maximitzar el potencial de la col·laboració útil.

Terçer suggeriment: Utilitzar la “independència” de l'escola de manera col·laborativa per abordar el rendiment escolar baix. L'assumpció subjacent aquí és que les escoles lliures del control local que treballen col·laborativament tenen una forma d'organització molt apropiada, sobretot les dels centres urbans, on és molt necessària la transformació ràpida dels estàndards i el suport als estudiants. La condició crucial és que aquests centres acceptin responsabilitat per l'educació de tots els estudiants dins de la seva àrea geogràfica.

El lideratge del sistema representa una combinació potent de pràctiques que ens donen una visió del lideratge en un nou panorama educatiu. Compartir habilitats, coneixements i experiència crea oportunitats molt més riques i sostenibles per a la transformació rigorosa de les que mai podrà oferir cap institució aïllada. Per crear aquest panorama, no obstant, es probable que calgui un canvi més gran dins de l'ampli sistema educatiu, particularment donant als líders de centre més força perquè agafin el lideratge, en resum, perquè encenguin els seus propis focs. El futur és sens dubte d'ells.

Nota sobre l'autor

David Hopkins és professor emèrit a l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres, on fins fa poc, era titular de la Càtedra Inaugural HSBC iNet de Lideratge Internacional. És membre de l'Outward Bound Trust, professor convidat a la Universitat Catòlica de Santiago, la Universitat Xinesa de Hong Kong i les Universitats d'Edimburg, Melbourne i Gal·les, i consultor internacional sobre reforma educativa. Entre 2002 i 2005 va exercir en tres secretaries d'estat com a conseller en cap sobre estàndards educatius al Departament d'Educació i Habilitats. Prèviament va ser president del Consell de Cooperació de Leicester City i degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de Nottingham. Abans d'això també va ser tutor a l'Institut d'Educació de la Universitat de Cambridge, professor de secundària i instructor a l'Outward Bound Trust. David també és guia internacional de muntanya i encara puja regularment als Alps i a l'Himalaya. El seu llibre recent *Every School a Great School* l'ha publicat The Open University Press.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.