
SUPORT AL PROGRAMA D'INNOVACIÓ MAGNET

Seguiment i evolució
dels indicadors de canvi
des d'una perspectiva
pedagògica

Octubre de 2025

Edelmira Badillo Jiménez
Mireia Manresa Potrony
Joel Oliveras Lorente
Jordi Pàmies Rovira
Angelina Sánchez Martí



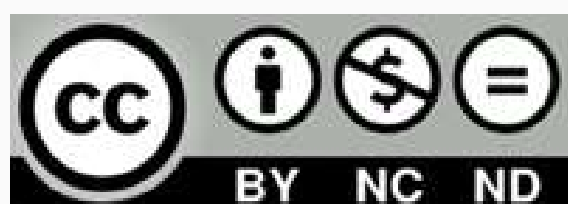
Generalitat de Catalunya
**Departament d'Educació
i Formació Professional**

© 2025 Edelmira Badillo Jiménez, Mireia Manresa Potrony, Joel Oliveras Lorente, Jordi Pàmies Rovira, Angelina Sánchez Martí. Projecte finançat per la UAB i el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya.

ISBN: 979-13-991101-0-4

Aquesta obra està subjecta a una llicència **Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada (CC BY-NC-ND)**.

Per veure els termes complets de la llicència, consulteu:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Primera edició: 2025

Disseny i maquetació: Nerea González Rodríguez (Unitat de Suport a Direcció, Institut de Ciències de l'Educació, UAB)

Índex

00	Índex de taules	5
	Índex de figures	6
01	Introducció	7
	1.1. Context històric del programa	8
	1.2. Context de l'estudi de l'any 0	9
	1.3. Objectius de l'estudi de l'any 2	9
02	La importància de la formació en els processos de canvi	11
	2.1. Els processos de canvi i transformació de les organitzacions	12
	2.2. Rol de la formació en els processos de canvi	14
	2.3. Indicadors que permeten mesurar l'impacte de les formacions als centres	16
03	Metodologia	18
	3.1. Disseny i enfocament de la recerca	19
	3.2. Fases del treball de camp	19
	3.3. Tècniques de recollida d'informació	20
04	Caracterització de la formació Magnet	24
	4.1. Context de la formació del programa	25
	4.2. Enfocament i disseny de la formació	25
	4.3. Coherència amb els factors d'eficàcia de la recerca	27
	4.4. Orientació de la formació, persona formadora i dinàmica de les sessions	28
05	El recorregut dels centres Magnet: de les condicions inicials a l'actualitat	24
	5.1. Canvis i pervivències dels centres	32
	5.1.1. Sobre la composició social als centres	32
	5.1.2. L'organització i gestió educativa: projecte, lideratge i organització	40
	5.1.3. La convivència i el clima al centre	54
	5.1.4. Els processos d'aprenentatge a l'aula: el canvi metodològic i els recursos docents	61
	5.1.5. Les relacions i la comunicació amb l'entorn	59
	5.2. Factors impulsors i palanques de canvi: una anàlisi del procés de formació i acompanyament	80
	5.2.1. Superposant les percepcions sobre el canvi	80
	5.2.2. Què és el que ha funcionat en la formació? Magnet i les seves oportunitats	87

06	Conclusions	99
	6.1. Respecte a la composició social	100
	6.2. Respecte a l'organització i la gestió educativa: projecte, lideratge i organització	101
	6.2.1. Projecte educatiu	101
	6.2.2. Lideratge i organització interna	101
	6.3. Respecte a la metodologia i als processos d'aprenentatge	102
	6.4. Respecte al clima i a la convivència	102
	6.5. Respecte a la relació amb l'entorn i amb el partner	103
	6.6. Respecte a la formació i a l'acompanyament	103

07	Una proposta d'indicadors per garantir l'impacte de la formació	106
	7.1. La formació i el seu impacte	107
	7.2. Proposta d'un sistema d'indicadors	109

08	Referències bibliogràfiques	115
-----------	------------------------------------	------------

00

Índex de taules

Taula 1. Eixos de les diferents versions del diagrama de polígons.	21
Taula 2. Taula de calor dels documents de centre actualitzats entre l'any 0 i l'any 2.	22
Taula 3. Tècniques de recollida d'informació per centre.	23
Taula 4. Objectius estratègics. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).	26
Taula 5. Objectius específics de la formació de l'any zero. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).	26
Taula 6. Objectius específics de la formació de l'any 1 i de l'any 2. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).	26
Taula 7. Correspondència entre els factors d'eficàcia identificats a la literatura i la formació Magnet.	27
Taula 8. Any 2 del programa als tres centres estudiats: continguts i indicadors de la formació. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).	28
Taula 9. Quadre de síntesi. Caracterització de la formació Magnet.	29
Taula 10. Composició social – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	33
Taula 11. Composició social – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	35
Taula 12. Composició social – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	37
Taula 13. Projecte educatiu – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	41
Taula 14. Projecte educatiu – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	42
Taula 15. Projecte educatiu – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	44
Taula 16. Lideratge – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	48
Taula 17. Lideratge – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	49
Taula 18. Lideratge – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	50
Taula 19. Organització – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	53
Taula 20. Organització – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	53
Taula 21. Organització – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	54
Taula 22. Clima – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	55
Taula 23. Clima – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	57
Taula 24. Clima – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	59
Taula 25. Metodologia – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	62
Taula 26. Metodologia – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	64
Taula 27. Metodologia – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	67
Taula 28. Relació amb l'entorn – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).	70
Taula 29. Relació amb l'entorn – Evolució dels actors del centre C (any 0 → any 2).	73
Taula 30. Relació amb l'entorn – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).	76
Taula 31. Síntesi interpretativa de les conclusions en funció dels indicadors de canvi.	105
Taula 32. Objectius de l'avaluació de la formació seguint el model de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007).	109
Taula 33. Concreció d'indicadors del nivell 1. Reacció.	109
Taula 34. Concreció d'indicadors del nivell 2. Aprenentatge.	111
Taula 35. Concreció d'indicadors del nivell 3. Conducta.	112
Taula 36. Concreció d'indicadors del nivell 4. Resultats.	113

00

Índex de figures

Figura 1. Exemple del diagrama de polígons de les entrevistes i dels grups de discussió.	20
Figura 2. Canvis en la composició social dels centres.	33
Figura 3. Canvis en el projecte educatiu dels centres.	40
Figura 4. Mural a la sala de professorat del centre B.	41
Figura 5. Convivència de dos programes (Magnet i Faig) en un dels centres.	45
Figura 6. Canvis en el lideratge dels centres.	47
Figura 7. Canvis en l'organització dels centres.	52
Figura 8. Canvis en el clima dels centres.	55
Figura 9. Canvis en la metodologia dels centres.	61
Figura 10. Evidències als passadissos de les activitats didàctiques del centre B.	65
Figura 11. Canvis en la relació amb l'entorn dels centres.	70
Figura 12. Mural de l'alimentació a les parets del centre.	74
Figura 13. Activitat amb el partner (centre C).	75
Figura 14. Les nostres expertes – Partner del centre D.	77
Figura 15. Com era el centre l'any 0 en funció dels actors (centre B).	80
Figura 16. Com és el centre l'any 2 en funció dels actors (centre B).	81
Figura 17. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 segons el partner (centre B).	82
Figura 18. Com era el centre l'any 0 en funció dels actors (centre C).	83
Figura 19. Com és el centre l'any 2 en funció dels actors (centre C).	83
Figura 20. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 segons el partner (centre C).	84
Figura 21. Com era el centre l'any 0 en funció dels actors (centre D).	85
Figura 22. Com és el centre l'any 2 en funció dels actors (centre D).	86
Figura 23. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 segons el partner (centre D).	87
Figura 24. Sessió de formació al centre C.	88
Figura 25. Relació triangular dels indicadors.	109

Introducció

01



Aquest nou estudi diagnòstic s'emmarca en el programa Magnet «Aliances per a l'èxit educatiu», una iniciativa que té com a objectiu revertir la segregació escolar en centres d'educació primària i secundària de Catalunya posant l'èmfasi en la transformació educativa. Per participar en el programa, els centres han de complir dues condicions: d'una banda, presentar una composició social desequilibrada respecte del seu territori (municipi) i, de l'altra, comptar amb un equip docent cohesionat, compromès amb el canvi i altament motivat per desenvolupar projectes d'innovació que permetin canviar i transformar la dinàmica educativa de l'escola.

El plantejament del programa es pren de les Magnet Schools, sorgides a l'estat de Massachusetts als Estats Units a partir dels anys setanta. Mitjançant aliances estratègiques entre centres educatius i institucions de referència i excel·lència en camps específics o tècnics (ciència, tecnologia, art, comunicació audiovisual, etc.) —i que, alhora, mantenen un compromís social i educatiu envers la societat i una capacitat de transferència d'innovació i coneixement—, busca acompanyar centres educatius en el desenvolupament de projectes educatius innovadors que es converteixin en referents al seu territori i que esdevinguin centres considerats en les tries educatives de famílies de diversos orígens socials. Aquesta finalitat última es treballa mitjançant els quatre grans eixos següents:

1. Incorporació del coneixement de la institució en el dia a dia des d'un enfocament globalitzat de l'aprenentatge.
2. Implementació d'una organització de centre que afavoreixi un augment de la coherència i la intencionalitat del projecte, i en què l'equip docent esdevingui una comunitat de pràctica.
3. Generació de situacions d'aprenentatge significatives, basades en el fer-pensar-comunicar, que permetin desenvolupar les competències del segle XXI.
4. Millora de la comunicació externa per donar a conèixer el projecte del centre al seu entorn, tot implicant-hi les famílies.

Per aconseguir-ho, cada centre rep una formació inicial al centre mateix de 10 hores durant l'any 0, complementada amb sessions anuals de formació i acompanyament de 30 hores durant els anys següents. L'equip formador acompanya els docents i els equips directius en la definició i la implementació de projectes de millora, així com en l'establiment d'aliances amb partners educatius de referència.

1.1. Context històric del programa

El programa Magnet té els inicis en una fase pilot desenvolupada entre els anys 2012 i 2017 a Catalunya. Aquesta fase inicial va ser coordinada per la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB i, més endavant, amb el Departament d'Educació. Durant aquest període, van participar en l'experiència pilot cinc centres educatius — quatre de primària i un de secundària—, distribuïts arreu del territori català.

La fase pilot va ser avaluada pel grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) de la UAB, que va posar especial èmfasi en dos moments clau: el començament de la participació dels centres i el final de l'etapa d'acompanyament. Aquesta avaluació va permetre identificar els impactes dels projectes d'innovació pedagògica, els efectes sobre la corresponsabilitat i les relacions amb l'entorn, els canvis en la composició escolar i la percepció de l'experiència educativa per part de famílies i alumnat. Els aprenentatges obtinguts van

assentar les bases per a la nova etapa d'implantació del programa a partir del curs 2017-2018, amb la incorporació progressiva de nous centres i la consolidació de mecanismes d'acompanyament i formació.

1.2. Context de l'estudi de l'any 0

A partir d'aquesta trajectòria, es va fer un nou encàrrec a l'ICE de la UAB, que, conjuntament amb professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, va emprendre un primer estudi avaluatiu que posa l'èmfasi en l'acompanyament formatiu que el programa fa als centres Magnet (any 0, curs 2022-2023). Es va dur a terme una diagnosi inicial dels centres incorporats al programa (6 centres), amb l'anàlisi de les seves condicions en relació amb diversos àmbits: imatge del centre, organització i gestió educativa, clima i convivència, processos d'aprenentatge, metodologia i recursos docents, relació amb l'entorn i percepció sobre les oportunitats del programa Magnet. Aquesta diagnosi inicial va proporcionar una base per al seguiment longitudinal i va permetre identificar factors susceptibles de funcionar com a palanques de canvi, així com establir els indicadors que serien utilitzats en l'estudi de l'any 2.

1.3. Objectius de l'estudi de l'any 2

Aquest estudi (any 2 per als centres Magnet dels quals es fa seguiment, curs 2024-2025), de caire longitudinal, continua aquesta trajectòria per tal de monitorar els resultats dels indicadors del primer estudi (any 0) i aprofundir-hi i avaluar l'impacte de la formació.

Concretament, persegueix els objectius següents:

1. Identificar un sistema d'indicadors que permeti descriure les modificacions i monitorar els efectes de l'acompanyament en els processos de transformació dels centres del programa Magnet, a partir de les condicions inicials dels centres incorporats el curs 2022-2023 en la formació de l'any zero del programa.
2. Identificar els factors impulsors i les palanques de canvi que han tingut incidència en les transformacions educatives.
3. Caracteritzar i dimensionar els elements dels processos formatius als centres educatius (acompanyament, assessorament i partenariat) que generen el canvi i les transformacions educatives.

Aquest estudi busca comprendre com i per què determinades pràctiques i dinàmiques de centre evolucionen o es consoliden, tot situant els canvis observats en el context institucional, social i educatiu de cada centre. Així, l'informe ofereix una visió integrada i contextualitzada dels processos de transformació i proporciona informació útil per al desenvolupament futur de programes d'innovació i acompanyament escolar.

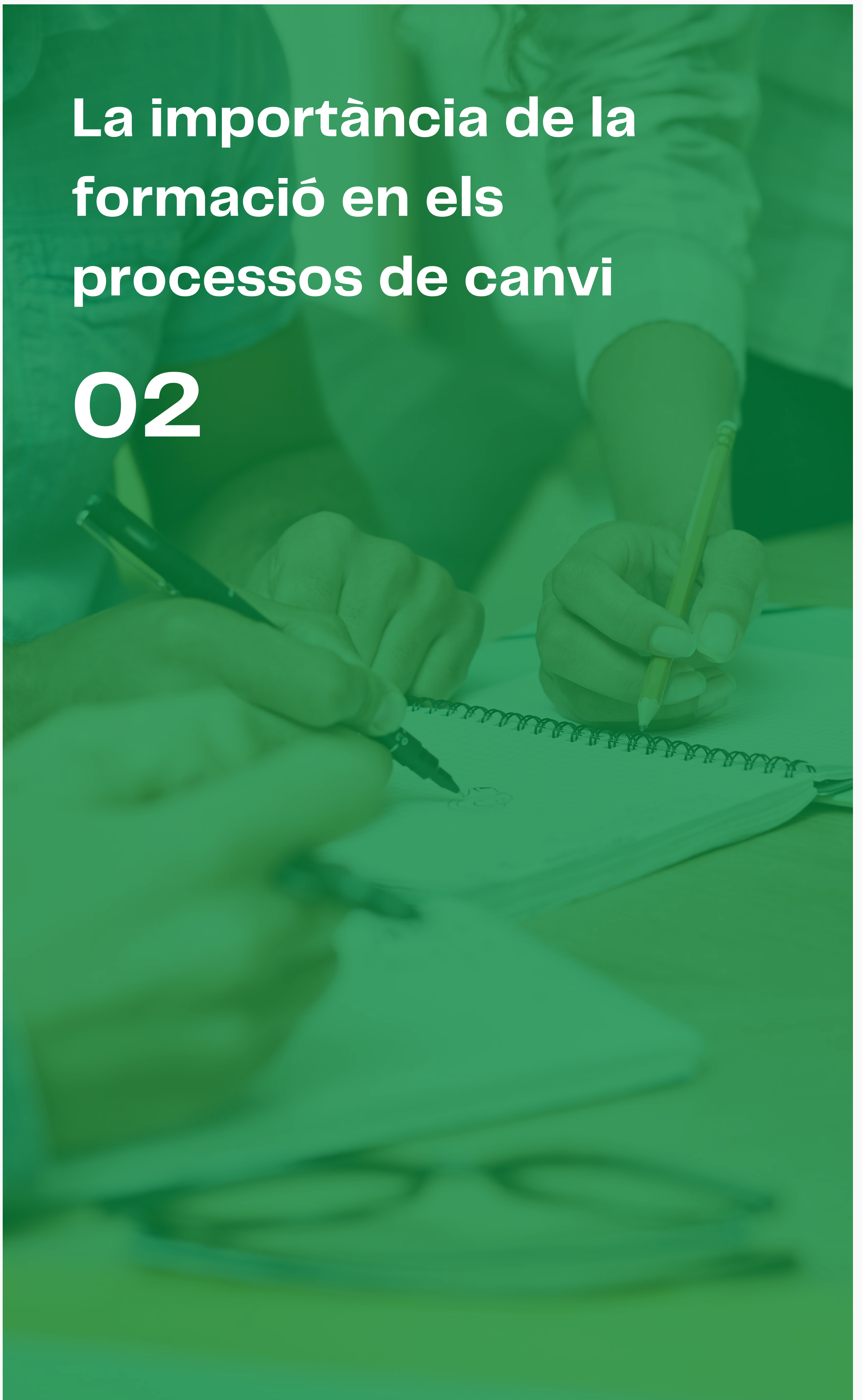
L'informe s'estructura en vuit apartats.

- La introducció (apartat 1) contextualitza l'origen de les escoles Magnet i la trajectòria d'aquests centres a Catalunya, i recull l'estat de la qüestió sobre les aliances. També contextualitza la recerca encarregada a l'ICE de la UAB des de l'estudi anterior fins al present.
- L'apartat 2 aprofundeix en la importància de la formació en els processos de canvi, i revisa el marc teòric i els indicadors que permeten mesurar-ne l'impacte als centres.

- L'apartat 3 aborda la metodologia utilitzada en aquesta segona fase de l'estudi.
- L'apartat 4 se centra en la caracterització de la formació Magnet
- L'apartat 5 analitza el recorregut dels centres Magnet des de les condicions inicials (any 0) fins a l'actualitat (any 2). Inclou l'anàlisi dels canvis i les pervivències en els principals àmbits de transformació (composició social, projecte i lideratge, clima, metodologies i relació amb l'entorn) i dedica un espai específic als factors impulsors i palanques de canvi derivats de la formació, l'acompanyament i el partenariat.
- L'apartat 6 presenta les conclusions de l'informe, amb recomanacions i propostes d'intervenció per maximitzar l'impacte de la formació en els processos de transformació educativa, així com els indicadors per mesurar-ne els resultats.
- L'apartat 7 fa una proposta d'indicadors per garantir l'impacte de la formació.
- L'apartat 8 conclou amb les referències bibliogràfiques emprades.

La importància de la formació en els processos de canvi

02



La transformació educativa no es pot entendre com un conjunt d'accions aïllades o com la simple introducció d'innovacions puntuals, sinó que és un procés sistèmic i sostingut que incideix en l'organització, la cultura i la identitat dels centres. En aquest marc, els processos formatius ofereixen espais per a la reflexió compartida, faciliten la construcció d'una visió col·lectiva i contribueixen a generar les condicions necessàries perquè els canvis puguin arrelar i esdevenir sostenibles.

Aquest apartat s'estructura en tres blocs. En primer lloc, es presenta el marc teòric sobre els processos de canvi i transformació de les organitzacions educatives, i es fa èmfasi en el caràcter estructural i col·lectiu que els diferencia de canvis superficials. En segon lloc, s'analitza el rol de la formació en aquests processos, entenent-la com a instrument capaç de cohesionar equips, impulsar la corresponsabilitat i promoure una cultura de millora contínua. Finalment, es recullen els indicadors que permeten operativitzar el procés de rendició de comptes i mesurar l'impacte de la formació als centres, amb l'objectiu de vincular les dinàmiques de formació amb resultats tangibles en la pràctica docent i en la cultura institucional.

2.1. Els processos de canvi i transformació de les organitzacions

La transformació educativa s'entén com un procés sistèmic i estructural que afecta l'organització, la cultura i la relació del centre amb el seu entorn (Murillo i Krishesky, 2015; Gairín i Rodríguez, 2011), i no només com la innovació en la pràctica docent individual. Per això, quan parlem de transformació no ens referim a canvis superficials o a reformes imposades de manera externa i puntual, sinó a un procés integral que afecta les estructures i les dinàmiques internes de les institucions educatives amb l'objectiu de millorar-ne la qualitat educativa.

En contrast amb la idea de canvi, que es refereix a l'adaptació parcial a noves circumstàncies, la transformació educativa implica un procés profund i sostingut, orientat a redefinir la identitat i la manera de funcionar del centre. En aquest sentit, Fullan (2007) i Bolívar (2012) remarquen que la transformació escolar només és possible quan hi ha una visió compartida i un compromís col·lectiu. Murillo i Krichesky (2012) hi afegeixen que els processos de transformació requereixen planificació estratègica, però també flexibilitat per adaptar-se a les tensions i resistències pròpies d'un canvi complex i no lineal.

En aquest sentit, De Dios Alija (2020) remarca que el docent que aspira a impulsar una transformació educativa necessita implicar-se en un procés de formació contínua i experiencial, vinculat tant a la reflexió sobre la pràctica com a la innovació col·lectiva del centre. La participació en cicles de millora i en una comunitat docent d'aprenentatge li permet viure processos reals de canvi, compartir significats i construir coneixement amb altres professionals. Aquest intercanvi actiu afavoreix la redefinició de la pròpia experiència docent, alhora que genera transformacions tant en les pràctiques d'aula com en la cultura pedagògica del centre.

El concepte de transformació de centres sorgeix com a alternativa als resultats limitats que oferien les formacions proposades de manera vertical –de dalt a baix–, en què els centres educatius eren principalment receptors de les propostes de canvi. A partir de la recerca entorn de les escoles eficaçes (Effective Schools), de programes com el moviment de millora de l'escola (School improvement movement) o del de les escoles com a comunitats d'aprenentatge, es desplaça el protagonisme dels canvis cap als centres escolars, que esdevenen agents actius de la millora educativa.

Per millora educativa podem entendre, seguint Murillo i Krichesky (2015, p. 70): «Una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes». Aquests processos presenten les característiques següents, segons els mateixos autors (p. 71):

- Són assumits i coordinats pel mateix centre. Per tant, es contextualitzen els canvis.
- Pretenen implicar la totalitat de la comunitat escolar.
- Aborden tant els processos d'ensenyament i aprenentatge com l'organització i, especialment, la cultura del centre.
- Es proposen com a objectiu darrer millorar la capacitat del centre per al canvi.
- Tenen un enfocament de millora sostenible.

Diverses propostes convergeixen en la identificació d'un conjunt de dimensions fonamentals per orientar, impulsar i sostenir la transformació que permeti la millora educativa:

- **Lideratge pedagògic i distribuït.** El paper de l'equip directiu és fonamental, però no suficient. La transformació requereix lideratges compartits que permetin implicar-hi tot el professorat i fins i tot les famílies i l'alumnat (Murillo i Krichesky, 2015). Es tracta d'aconseguir una governança democràtica que permeti l'empoderament del professorat i la corresponsabilitat col·lectiva en la presa de decisions (MacBeath et al., 2018; Gairín i Rodríguez, 2010).
- **Cultura col·laborativa i visió compartida.** El treball conjunt entre docents, basat en la confiança i la reflexió compartida, és essencial per superar pràctiques individuals i avançar cap a comunitats professionals d'aprenentatge (Murillo i Krichesky, 2012). Inclou els valors institucionals, la cohesió del projecte educatiu i la capacitat del centre per construir una identitat pedagògica pròpia (MacBeath i Dempster, 2009).
- **Projecte educatiu compartit i organització pedagògica.** Un centre només pot transformar-se si hi ha un consens respecte als objectius i als valors que orienten el procés. Pericacho et al. (2019) destaquen la importància d'establir diagnòstics compartits i de vincular la recerca amb la pràctica per donar sentit al projecte col·lectiu. L'organització pedagògica fa referència a l'estructura de l'aprenentatge, que inclou els agrupaments, les metodologies, el currículum i la manera en què s'adapten a una visió educativa transformadora (Scheerens, 1990).
- **Condicions estructurals i recursos disponibles.** Disposar de temps per a la coordinació, accés a formació i suport institucional són condicions necessàries perquè les innovacions deixin de ser iniciatives individuals i es converteixin en pràctiques consolidades (Murillo i Krichesky, 2012). Així mateix, és necessària la gestió institucional i suport al canvi, que incorpora els sistemes de coordinació, els recursos, l'organització del temps i els mecanismes d'autoavaluació, elements necessaris per fer sostenible qualsevol procés de canvi (Scheerens, 1990).
- **Relació amb la comunitat educativa i amb l'entorn.** Els centres que aconsegueixen transformar-se estableixen vincles estrets amb famílies i comunitat i incorporen la diversitat de veus en el procés i legitimen, així, el canvi davant de la societat (Pericacho et al., 2019). Inclouen la participació activa de les famílies, la col·laboració amb entitats locals i la projecció del centre com a agent de transformació social (UNESCO, 2015).
- **Inclusió i equitat.** Aquesta és una dimensió estructural que garanteix la participació i l'èxit educatiu de tot l'alumnat, mitjançant la reducció de barreres i una mirada sistemàtica cap a l'equitat.

Els processos de transformació escolar són de llarg recorregut, es desenvolupen progressivament i formen part de la cultura del centre. Com que es pretén incidir en l'estructura educativa, suposen un procés prolongat i sostingut en el temps. Per això, es desenvolupen durant diversos cursos i presenten una dinàmica no lineal que està marcada per tensions i retrocessos. Murillo i Krichesky (2012) descriuen un cicle que inclou diverses fases:

1. Iniciació, basada en el reconeixement d'una necessitat compartida i en el compromís per a la millora.
2. Diagnosi, que ha d'estar sustentada en dades i en la implicació de la comunitat.
3. Planificació compartida, que tradueix la visió en objectius clars, estratègies i responsabilitats.
4. Implementació, amb la posada en pràctica de noves metodologies, estructures i mecanismes de participació.
5. Avaluació i reflexió, per ajustar les accions i aprendre dels resultats.
6. Consolidació, quan les pràctiques innovadores passen a formar part de la cultura institucional.

Aquest model, tot i ser esquemàtic, subratlla que la transformació és un procés iteratiu i cíclic, en què la reflexió constant i la flexibilitat són essencials. Aquests autors conclouen que per impulsar i sostenir el canvi escolar és essencial comprendre la naturalesa del procés, les seves fases i els factors que influeixen en el seu èxit. Un enfocament reflexiu, participatiu i adaptatiu és clau per a la millora contínua de les escoles. En aquest sentit, Pericacho et al. (2019) mostren que els processos de millora han d'incorporar espais per a la innovació docent contextualitzada, de manera que la recerca i la pràctica es retroalimentin en cada fase.

Els processos de transformació són complexos perquè impliquen, alhora, canvis estructurals i culturals. Requereixen desaprendre pràctiques establertes, gestionar resistències i generar noves dinàmiques de col·laboració. Murillo i Krichesky (2015) insisteixen que el veritable repte és desenvolupar la capacitat interna de canvi del centre, és a dir, crear les condicions perquè l'escola sigui capaç de sostenir el procés més enllà de persones o recursos puntuals. En aquest marc, la transformació no es pot concebre com un projecte tancat, sinó com un procés continu d'adaptació crítica i creativa a les necessitats canviants de l'alumnat i de la societat.

La transformació escolar no s'ha d'entendre únicament com un mecanisme per millorar resultats acadèmics. Tant Murillo i Krichesky (2015) com Pericacho et al. (2019) coincideixen a assenyalar que la seva finalitat última és promoure una educació més justa i inclusiva, capaç de reduir desigualtats i de garantir oportunitats d'aprenentatge per a tot l'alumnat, en el marc d'un aprenentatge competencial. Així, el canvi educatiu només es pot considerar transformador quan contribueix a enfortir la funció social de l'escola com a institució democràtica i equitativa.

2.2. Rol de la formació en els processos de canvi

La transformació dels centres educatius s'associa sovint a processos de formació adreçats al conjunt del claustre, amb la finalitat d'impulsar canvis i millores en l'organització i en les pràctiques docents. Aquestes iniciatives de formació o d'assessorament responen a necessitats que difícilment poden ser ateses en altres formats, ja que incideixen en aspectes com la cohesió del claustre, el treball col·laboratiu, la presa de decisions conjunta o la construcció de consensos institucionals.

La recerca posa de manifest que els centres que impulsen processos de canvi amb resultats positius comparteixen unes característiques comunes que els identifiquen com a escoles amb capacitat de transformació profunda. Harris (2000) descriu aquests centres com aquells que disposen d'una visió de futur compartida i revisada periòdicament, que practiquen un lideratge distribuït entre direcció i professorat, que adapten els propòsits al seu context específic i que situen l'aprenentatge i el desenvolupament integral de l'alumnat en el centre del procés de millora. Aquests processos requereixen, a més, un enfocament multinivell que abraci la totalitat de l'organització i que combini agents de canvi interns i externs. En el nostre context, Gil i Oliveras (2017), en un estudi sobre la trajectòria de nou centres de Catalunya immersos en processos de canvi estructural, assenyalen com a factors clau el punt de partida i la visió de centre, les estratègies de millora, els valors, l'èmfasi en la persona i la sostenibilitat dels projectes.

De manera complementària, Murillo i Krishensky (2015) destaquen que les escoles que milloren es caracteritzen per la capacitat de treballar en xarxa i en comunitat professional, de mantenir una relació estreta amb l'entorn i la comunitat i d'articular un lideratge distribuït, orientat a l'aprenentatge i compromès amb la justícia social. En aquests contextos, l'ensenyament i l'aprenentatge esdevenen el focus prioritari, alhora que es promouen mecanismes de rendició de comptes i es generen converses professionals que faciliten la reflexió col·lectiva. Així, més que el canvi puntual, allò que resulta fonamental és la capacitat institucional de generar i sostenir processos de millora.

Aquesta caracterització ofereix un marc de referència per als programes de formació que volen incidir en la transformació i la millora de l'estructura dels centres educatius. En aquest sentit, Pineda, Quesada i Ciraso (2020) defineixen la formació eficaç com la que possibilita la introducció de millores reals en l'organització, i n'identifiquen cinc característiques rellevants:

- La vinculació a les necessitats del lloc de treball.
- La generació d'una percepció positiva envers la formació, el seu disseny i el formador.
- L'existència de mecanismes de rendició de comptes.
- La dependència de la implicació del professorat en la seva aplicació.
- La disponibilitat d'un entorn que n'afavoreixi la transferència.

La formació, per tant, no ha de ser concebuda com un esdeveniment aïllat, sinó com un procés articulat amb la cultura i les dinàmiques institucionals.

Un element essencial en l'anàlisi de la formació és la seva transferència, entesa com l'aplicació efectiva dels aprenentatges al lloc de treball i a l'organització. Segons Tejada i Fernández (2007), l'avaluació de l'impacte de la formació permet analitzar-ne els efectes externs, més enllà de la satisfacció o dels aprenentatges immediats, i aporta informació sobre els canvis conductuals i organitzatius, les seves causes i els factors que els han afavorit o dificultat. Aquest tipus d'avaluació esdevé clau tant per planificar noves accions formatives com per detectar necessitats i fer diagnòstics institucionals.

La recerca recent ha evolucionat cap a models d'avaluació indirecta, centrats en la identificació de factors predictors de la transferència. Feixas et al. (2013) i Pineda, Quesada i Ciraso (2020) agrupen aquests factors en tres dimensions principals:

- Els que es vinculen amb la formació: inclouen el disseny i els aprenentatges assolits.

- Els que es relacionen amb l'entorn: es refereixen al suport de l'equip directiu, a la predisposició al canvi, la disponibilitat de recursos, el reconeixement institucional i la cultura docent.
- Els que depenen de l'individu: inclouen l'organització personal i la gestió del treball.

Aquesta perspectiva permet entendre que l'eficàcia de la formació no depèn únicament del seu contingut, sinó també de la interacció amb el context i amb les característiques dels docents que la reben.

2.3. Indicadors que permeten mesurar l'impacte de les formacions als centres

Per mesurar l'impacte de la formació cal incidir en l'avaluació dels canvis que es produeixen després de qualsevol acció formativa en els diferents elements que s'hi relacionen (docents, centre, aula, entorn). Kirkpatrick (1993) i Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007) proposen un marc que pot resultar útil per a aquesta anàlisi, basat en quatre nivells per avaluar la transferència de la formació de manera integral: reacció (nivell de satisfacció de la formació), aprenentatge (què s'aprèn en la formació), conducta (aplicació a la pràctica del que s'ha après) i resultats (efectes del que s'ha aplicat).

Altres estudis han identificat els aspectes que poden tenir més rellevància per aconseguir canvis i millores als centres. Feixas et al. (2013), en el seu treball amb professorat universitari, mostren que els factors clau que afavoreixen la transferència dels aprenentatges al context professional són, en primer lloc, el disseny de la formació (pràctic, contextualitzat, amb seguiment i orientat a les disciplines d'identitat professional dels docents) i, en segon lloc, el reconeixement institucional. Aquests factors, quan es traslladen a l'escala de centre, poden traduir-se en indicadors de canvi, com ara la integració de noves pràctiques a les rutines escolars o el reconeixement explícit per part de l'equip directiu i de la institució.

En canvi, alguns elements estructurals poden actuar com a fre. Per exemple, el poc suport dels responsables docents ha estat assenyalat com un factor que debilita la transferència (Feixas et al., 2013). En el cas dels processos de transformació de centre, però, aquesta limitació tendeix a quedar superada, atès que els equips directius solen estar implicats directament en la formació i en la seva implementació.

D'altra banda, la literatura subratlla que el contingut i l'orientació de la formació condiciona la profunditat del canvi que se'n pot derivar. Les accions tècniques i prescriptives, focalitzades en habilitats puntuals, acostumen a generar canvis superficials. En canvi, les propostes que afavoreixen la reflexió col·lectiva, el desenvolupament de competències i la consolidació de criteris professionals obren la porta a transformacions més profundes i sostenibles (Gairín, 2010; Pineda et al., 2020; Rodríguez et al., 2022). En aquest cas, els indicadors de canvi remeten a l'aparició d'una cultura compartida de reflexió, la redefinició de criteris pedagògics comuns o l'adopció de noves pràctiques institucionals.

Des d'una perspectiva més àmplia, Tejada i Fernández (2007) remarquen que l'impacte de la formació s'ha d'analitzar des de diverses finalitats (diagnòstica, formativa i sumativa) i a partir de diferents nivells de resultats: des de la satisfacció inicial i l'assoliment d'aprenentatges fins a la

seva transferència al lloc de treball i els efectes globals sobre l'organització. Aquesta proposta apunta cap a la necessitat d'indicadors que permetin observar no només resultats immediats (outputs), sinó sobretot els efectes en la cultura institucional i en la pràctica professional (outcomes).

En aquest marc, alguns factors que permeten identificar la institucionalització d'una cultura de millora són, per exemple, la satisfacció del professorat amb el procés i els resultats, el suport explícit de la direcció, la creació d'una cultura de desenvolupament professional continu i la incorporació de noves pràctiques a les rutines del centre (Tejada i Fernández, 2007). Aquests factors poden ser formulats com a indicadors de canvi vinculats a la sostenibilitat i a l'arrelament de les innovacions.

Tenint en compte els autors revisats, els indicadors de canvi que poden resultar més rellevants en processos de transformació de centres i que, en conseqüència, caldria considerar en la rendició de comptes són els següents:

- **Assoliment d'objectius institucionals:** grau en què els objectius de la formació s'han traduït en millores concretes al centre, com ara en la documentació del projecte educatiu de centre (PEC) o en les programacions anuals, així com en la creació d'estructures per facilitar la cultura del lideratge distribuït.
- **Qualitat i eficiència de la pràctica docent:** percepció i observació de millores en la tasca educativa quotidiana.
- **Motivació i clima laboral:** augment del compromís, la satisfacció i la col·laboració entre el professorat.
- **Autonomia i responsabilitat professional:** capacitat del professorat per prendre decisions i aplicar innovacions.
- **Integració de noves pràctiques en la rutina del centre:** continuïtat de les innovacions sense que suposin una càrrega addicional.
- **Cultura professional de l'aprenentatge:** existència de dinàmiques de reflexió, cooperació i suport mutu com a base de la millora contínua.

Aquests indicadors, més enllà de mesurar el nivell d'aprenentatge assolit, permeten captar la dimensió qualitativa i cultural del canvi, la qual cosa és essencial per entendre la transformació dels centres educatius.

Metodologia

03



En aquest apartat es descriuen l'enfocament i les estratègies de recollida d'informació emprades per estudiar els processos i les transformacions dels centres participants en el programa Magnet. Com es veurà tot seguit, aquesta recerca combina una perspectiva longitudinal amb tècniques principalment qualitatives, amb l'objectiu de garantir una comprensió contextualitzada de les transformacions observades en les dinàmiques de centre, així com les percepcions dels diferents agents implicats.

3.1. Disseny i enfocament de la recerca

Des d'una perspectiva longitudinal i amb un enfocament qualitatiu, aquesta recerca ha estat concebuda com la continuïtat de l'estudi anterior, amb l'objectiu d'aprofundir en les accions i els processos que han incidit en les transformacions dels centres educatius que participen en el programa Magnet.

L'estudi parteix de les condicions inicials descrites en el primer informe (curs 2022-2023) i n'analitza l'evolució a fi de monitorar els indicadors establerts, identificar canvis i valorar-ne — quan sigui possible— el grau de consolidació. Alhora, vol incorporar una mirada interpretativa orientada a comprendre com i per què determinades pràctiques, formes d'acompanyament i dinàmiques de partenariat esdevenen motors de canvi als centres.

Aquest enfocament permet, doncs, no només descriure els progressos assolits, sinó també captar la naturalesa processual i contextual de les transformacions educatives, tot situant-les en relació amb la trajectòria prèvia i amb els factors institucionals i socials que hi han incidit.

3.2. Fases del treball de camp

En aquest segon estudi, el procés d'investigació també s'ha estructurat en tres moments o fases, dissenyades per alinear-se amb els objectius de monitoratge, identificació de factors impulsors i caracterització dels processos formatius:

- **Diagnosi sobre les condicions actuals del centre** (març-setembre de 2025): aquesta fase ha tingut com a objectiu actualitzar en les condicions dels centres i aprofundir-hi, partint de les categories establertes en el primer estudi (imatge, organització, convivència, aprenentatge, metodologia, relació amb l'entorn, etc.). La diagnosi s'ha dut a terme mitjançant entrevistes i grups de discussió amb els diferents agents implicats i s'hi ha incorporat un diagrama de polígons com a instrument d'avaluació quantitativa, una eina visual que ha facilitat la identificació de percepcions, la comparació dels àmbits de centre en termes evolutius i la discussió de les aportacions. També s'han fet observacions d'aula no participants i s'ha dut a terme una anàlisi dels documents de centre recollits per tal d'identificar-hi canvis i tendències respecte de l'any 0. Aquesta fase contribueix directament a l'objectiu 1 i assenta les bases per al sistema d'indicadors que permet descriure les modificacions i monitorar els efectes de l'acompanyament.
- **Seguiment del procés de formació i acompanyament** (març-juny de 2025): en paral·lel, s'han observat sessions de formació i s'han fet entrevistes amb figures clau (formadors, inspectors, partners) també elicitades a partir del diagrama de polígons. Aquesta fase ha permès captar de manera directa les pràctiques i les dinàmiques dels centres, així com identificar els factors impulsors i les palanques de canvi que impulsen les transformacions educatives (objectiu 2).

- **Concreció i valoració de les transformacions inicials** (juny–setembre de 2025): finalment, s’ha dut a terme l’anàlisi de tota la informació recollida en les fases anteriors i la síntesi dels resultats. Aquesta fase ha permès identificar els canvis i les pervivències més significatius, valorar-ne el grau de consolidació i establir vincles amb els processos de formació, acompanyament i partenariat (objectiu 3).

3.3. Tècniques de recollida d’informació

Amb la finalitat de captar els discursos i les pràctiques des de diferents perspectives de l’ecosistema educatiu i garantir la triangulació de visions, s’han utilitzat principalment tres tipus de tècniques de recollida d’informació:

a. Grups de discussió i entrevistes amb actors clau

S’han dut a terme grups de discussió i entrevistes semiestructurades amb els principals actors de l’ecosistema educatiu: equips directius, professorat, grup impulsor Magnet, alumnat, famílies, inspectors, formadors Magnet i partners. Aquestes tècniques han permès contrastar percepcions, identificar factors impulsors i palanques de canvi i aprofundir en les dinàmiques de transformació del centre. Aquestes sessions de debat i reflexió han estat elicitades a partir del diagrama de polígons, una tècnica quantitativa.

El diagrama de polígons ha estat una estratègia de facilitació participativa dissenyada per captar els canvis i les pervivències en el temps de les dimensions analítiques de l’estudi. Es va demanar a les persones participants que representessin gràficament la seva percepció del centre i del partenariat en dos moments: l’any 0, corresponent a l’inici de la participació en el programa Magnet, i l’any 2, el curs actual. A partir d’aquesta representació visual, es van estructurar les preguntes de les entrevistes i dels grups de discussió, la qual cosa va permetre explorar les transformacions percebudes i els factors que les han motivat.

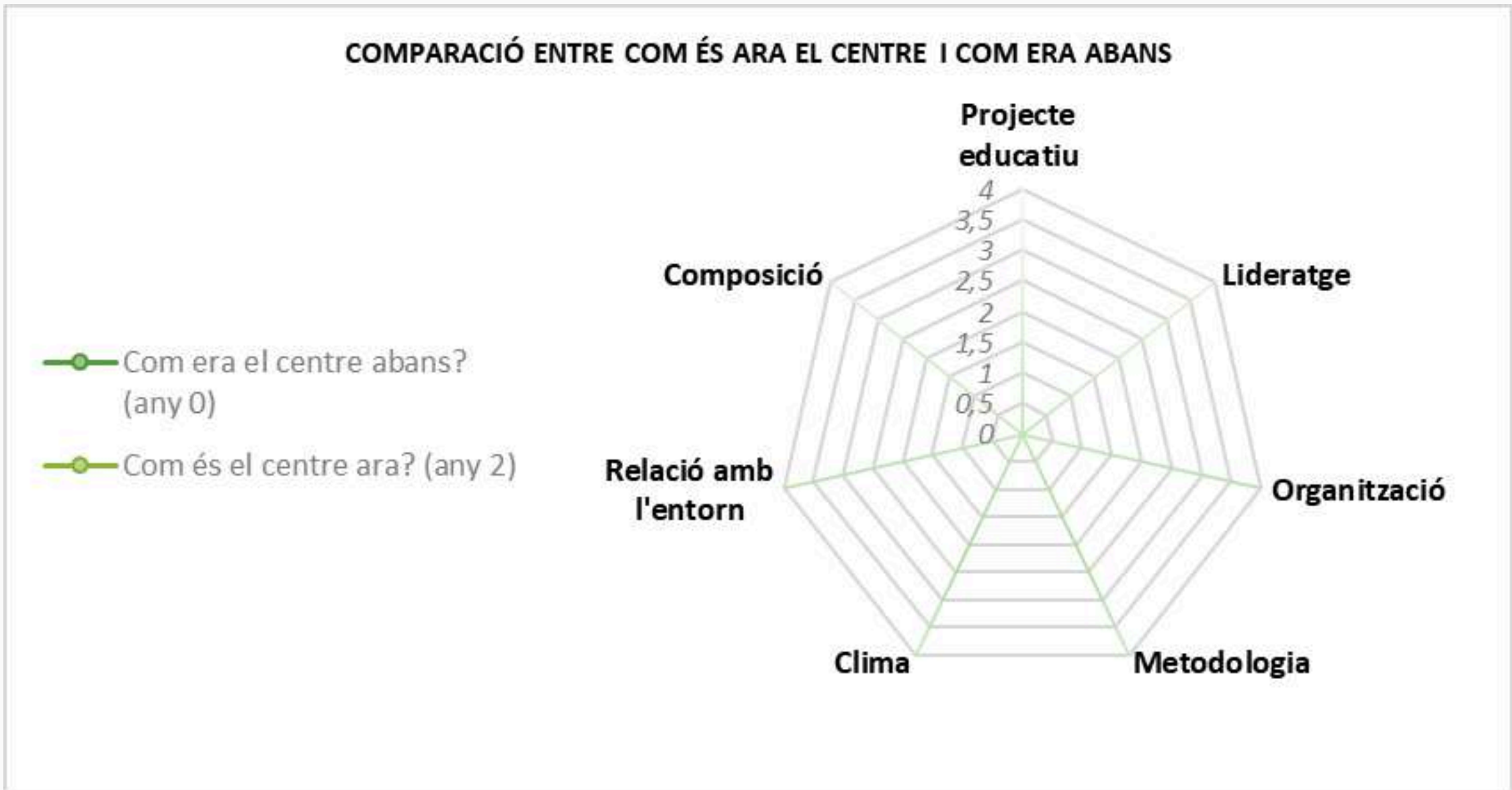


Figura 1. Exemple del diagrama de polígons de les entrevistes i dels grups de discussió.

Es van utilitzar dues versions diferents del diagrama:

- Diagrama general: aplicat a diversos col·lectius implicats en el projecte (equip directiu, equip impulsor, professorat, famílies, formador o formadora i inspecció educativa). Aquest instrument comprenia set eixos clau que sintetitzaven els àmbits de transformació escolar vinculats al programa Magnet: projecte educatiu, lideratge, organització, metodologia, relació amb l'entorn, clima de centre i composició social. Cada eix s'avalua en una escala de 0 a 4.
- Diagrama específic per al partner: adaptat metodològicament per captar la percepció del representant de la institució col·laboradora (partner). Els eixos seleccionats es van redefinir per incloure-hi només els àmbits sobre els quals el partner té visibilitat o hi pot incidir directament. Així, es van considerar vuit dimensions: integració del partner al centre, col·laboració i cocreació, metodologies del centre, participació del professorat, relació amb l'entorn, imatge del centre, aprenentatges del partner i reconeixement/imatge del partner. Cada àmbit s'avalua també en una escala de 0 a 4, amb descriptors específics per a cada extrem.

Taula 1. Eixos de les diferents versions del diagrama de polígons.

Versió	Eixos	Descripció	Escala (0-4)
General	Projecte educatiu	Grau de definició i consens de la línia educativa del centre	0 = Línia educativa per consensuar 4 = Línia educativa consensuada
	Lideratge	Presència i distribució del lideratge dins del centre	0 = Gens de lideratge 4 = Lideratge distribuït
	Organització	Tipus d'estructures organitzatives i participació en la presa de decisions	0 = Estructures verticals 4 = Estructures horitzontals
	Metodologia	Orientació de les pràctiques d'ensenyament cap a l'alumnat	0 = Metodologies centrades en el professorat 4 = Metodologies centrades en l'alumnat
	Clima	Qualitat de les relacions internes i del clima general del centre	0 = Balcanització i clima de centre negatiu 4 = Cohesió i clima de centre positiu
	Relació amb l'entorn	Grau de vinculació i interacció del centre amb la comunitat i els agents externs	0 = Relació passiva amb l'entorn 4 = Relació proactiva amb l'entorn
	Composició	Disposició del centre a modificar la composició social	0 = No hi ha desig de canviar la composició social del centre 4 = Desig elevat de canviar la composició social del centre
Partner	Integració del partner	Grau d'integració del partner en la vida i activitats del centre	0 = Molt puntual 4 = Molt integrada
	Col·laboració i cocreació	Nivell de treball conjunt amb el centre	0 = Accions aïllades 4 = Projectes compartits amb corresponsabilitat
	Metodologia del centre	Influència percebuda del partner en les formes d'ensenyar i aprendre	0 = Gens d'incidència 4 = Canvi visible i sostingut

Partner	Participació del professorat	Nivell d'adhesió i participació del professorat en les activitats del partenariat	0 = Rebuig o passivitat 4 = Compromís actiu
	Relació del centre amb l'entorn	Percepció per part del partner de l'evolució de la relació del centre amb l'exterior	0 = Centre tancat 4 = Centre obert i vinculat
	Imatge del centre	Percepció de l'evolució pública del centre (com és vist al barri/comunitat)	0 = Sense canvi 4 = Transformació positiva clara
	Enriquiment del partner	Grau en què la col·laboració ha aportat aprenentatges, noves perspectives o formes de fer al partner	0 = Gens d'aprenentatge o impacte 4 = Transformació significativa
	Reconeixement i imatge del partner	Grau en què el partner sent que la seva participació ha estat reconeguda i ha contribuït a millorar la seva imatge	0 = Gens visible ni reconegut 4 = Molt reconegut i millor imatge

b. Observació no participant

S'han dut a terme observacions tant del centre i de les aules com de les sessions de formació del programa Magnet amb l'objectiu de captar les pràctiques educatives i les dinàmiques de centre de manera directa i contextualitzada. Aquestes observacions han permès constatar la coherència entre el discurs dels actors, recollit a partir de les entrevistes i els grups de discussió, i les pràctiques implementades als centres. A més, han facilitat la identificació d'aspectes subtils i implícits de les dinàmiques escolars i comunitàries que podrien no emergir en les tècniques discursives, la qual cosa ha facilitat una comprensió més completa i profunda dels processos de transformació educativa.

c. Anàlisi documental

Com a tècnica complementària, s'han revisat documents institucionals dels centres (PEC, projecte de direcció –PdD–, memòries anuals –MA–, NOFC, programació general anual –PGA– i pla estratègic) i s'han comparat amb els materials recollits en l'estudi anterior (any 0) per detectar canvis en les prioritats pedagògiques, l'organització interna, la planificació educativa, etc. i, en definitiva, per veure de quina manera les orientacions, les estratègies i els objectius del programa Magnet s'han incorporat formalment al funcionament del centre.¹ L'anàlisi documental ens ha permès comprendre millor els contextos i les raons en els canvis observats.

Taula 2. Taula de color dels documents de centre actualitzats entre l'any 0 i l'any 2.

Centre	PEC	PdD	MA	NOFC	PGA	Pla estratègic	Llegenda:
Centre B						—	
Centre C						—	
Centre D							
							 Actualitzat / Nou document  Sense canvi  En revisió

¹ Val a dir que el programa Magnet no requereix l'any 2 la incorporació en el PEC de les transformacions que es produeixin als centres.

En síntesi, la distribució de tècniques de recollida d'informació utilitzades és la següent:

Taula 3. Tècniques de recollida d'informació per centre.

	Centre B	Centre C	Centre D	Total (per tècniques)
Grup de discussió amb l'equip directiu	1	1	1	3
Grup de discussió amb el professorat	1	0	1	2
Grup de discussió amb l'equip impulsor Magnet	1	1	1	3
Grup de discussió amb famílies	1	1	1	3
Grup de discussió amb alumnat	1	1	1	3
Observacions d'aula	3	3	3	9
Entrevista amb l'inspector o inspectora	1	1	1	3
Entrevista amb el formador o formadora Magnet	1	1	1	3
Observació de la formació Magnet	2	1	1	4
Grup de discussió o entrevista amb el partner Magnet ²	1	1	1	3
Anàlisi documental	4	1	2	7
Total (per centre)	17	12	14	43

La recerca s'ha desenvolupat en el marc del programa Magnet amb centres d'educació primària i secundària de Catalunya que ja havien participat en l'any 0 del programa. Aquell curs inicial, els centres participants van ser:

- Centre **A**
- Centre **B**
- Centre **C**
- Centre **D**
- Centre **E**
- Centre **F**

En el seguiment corresponent a l'any 2, per al segon estudi, la recerca s'ha centrat en els centres que han continuat actius en el programa:

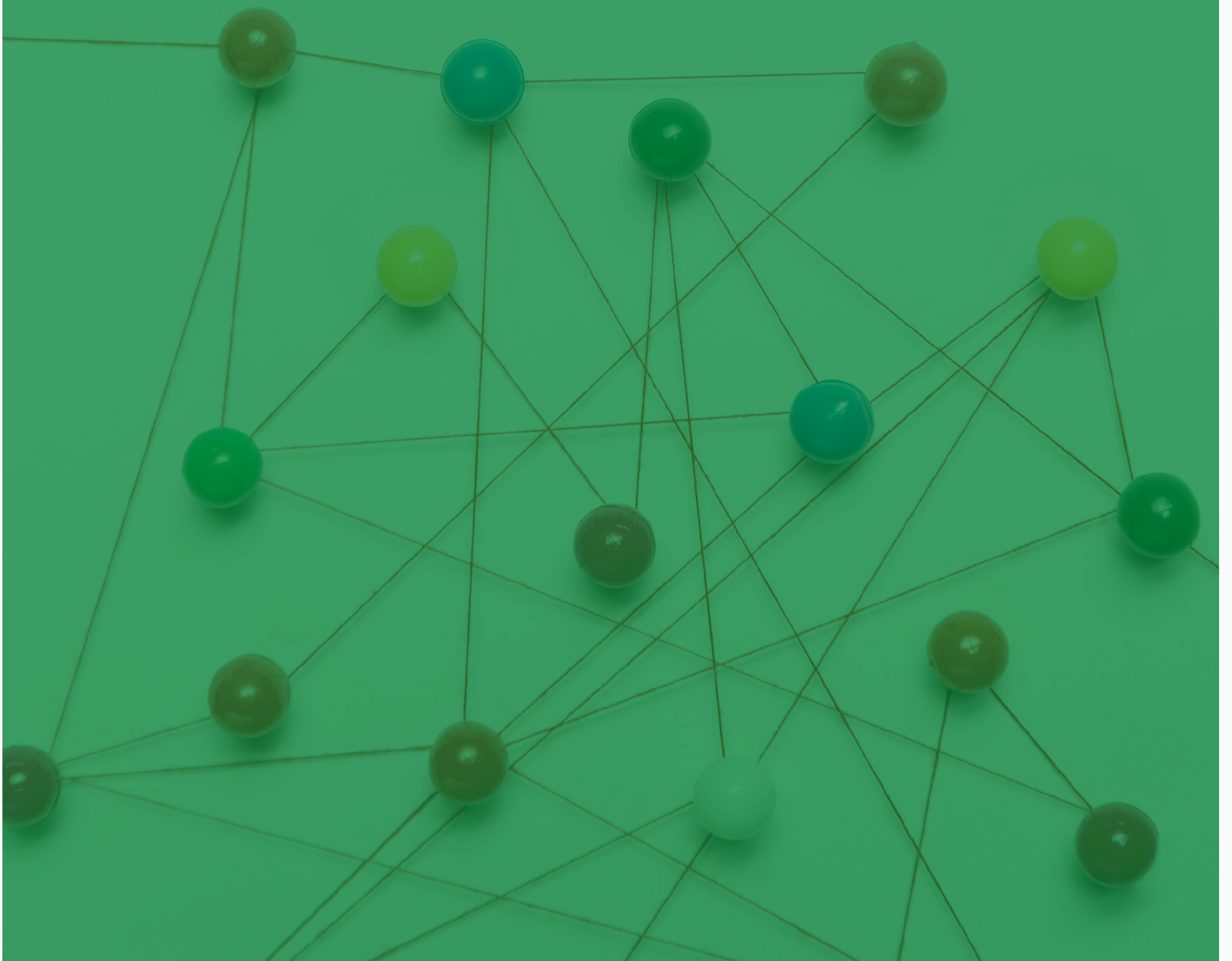
- Centre **B**
- Centre **C**
- Centre **D**

Aquests tres centres han estat els protagonistes d'aquest segon estudi i han permès dur a terme una anàlisi longitudinal de les transformacions educatives i del desenvolupament de les dinàmiques de partenariat i formació dins del programa.

² Actualment, un dels centres compta amb dos partners: el Centre de Tecnificació Esportiva (CTE) i l'Escola Universitària de la Salut i l'Esport (EUSES). En aquest informe s'ha prioritzat la relació amb el CTE, impulsor de la col·laboració Magnet. Pel que fa a l'EUSES, no hi ha coordinació directa amb el centre, tot i que hi ha vinculacions professionals compartides: diversos tècnics del CTE també hi treballen o hi estudien, fet que afavoreix una connexió indirecta entre ambdues entitats.

Caracterització de la formació Magnet

04



La formació del programa Magnet constitueix una de les principals palanques de canvi identificades a l'informe 1. Atès que l'objectiu és analitzar la seva incidència en la transformació dels centres educatius, se'n presenta tot seguit una caracterització detallada.

Per descriure aquesta formació, s'han considerat tres grans dimensions:

- **Context de la formació:** estructura i sessions; implicació d'altres agents; resistències i predisposició del claustre; participació en altres programes.
- **Enfocament i disseny de la formació:** propòsits estratègics; enfocament i paradigma; objectius, continguts i dinàmiques; rol dels participants; mecanismes de rendició de comptes. S'hi ha inclòs la coherència amb els factors d'eficàcia que ha identificat la recerca.
- **Persona formadora:** claredat en la ruta o propòsits; flexibilitat; gestió d'incidències; capacitat de crear vincles; autoregulació; fonamentació i experiència professional.

4.1. Context de la formació del programa

El programa Magnet inclou un conjunt d'elements que acompanyen i complementen les sessions de formació en centre, d'acord amb la naturalesa dels processos de transformació educativa i amb la voluntat d'incidir en la totalitat de l'estructura del centre. Concretament, cal tenir presents els aspectes següents que conformen el programa:

- Cada centre compta amb una persona formadora específica, seleccionada per la Fundació Bofill per la seva experiència en els processos d'acompanyament i de formació en centres basats en la reflexió compartida i en els enfocaments competencials, així com per la seva sensibilitat i/o expertesa en el focus temàtic que es relaciona amb el partner triat.
- Des del Departament d'Educació, dos coordinadors a jornada completa i un a mitja jornada dedicats al programa defineixen el marc general i ofereixen formació periòdica als formadors.
- El partner extern, una institució especialitzada, aporta coneixement i es vincula pedagògicament amb el centre, actuant com a imant per a l'entorn i com a element de projecció externa.
- El programa promou la creació de xarxes entre centres participants mitjançant jornades anuals d'intercanvi, així com la relació amb l'entorn (ajuntaments, entitats locals, etc.) per reforçar la dimensió comunitària del projecte.
- La formació és sostinguda i progressiva: té una durada de quatre anys (any 0 + tres anys de desenvolupament). L'any 0 inclou 10 hores de formació en cinc sessions comunes; els anys 1 i 2, 30 hores cadascun, amb una combinació de sessions presencials i treball autònom adaptat a les particularitats i les necessitats de cada centre (en el moment de redactar aquest informe s'ha acabat l'any 2).
- Pel que fa a la predisposició i les resistències, cal assenyalar que en dos centres hi ha hagut factors que han pogut afectar el desenvolupament de la formació. En un centre la participació simultània en els programes Magnet i Faig va generar certa saturació, mentre que en un altre els canvis de coordinador van afectar el ritme del procés.

4.2. Enfocament i disseny de la formació

El marc general de la formació Magnet parteix d'uns objectius estratègics orientats a redefinir la identitat del centre i la seva organització interna. La finalitat és incidir tant en la planificació estratègica com en la reflexió sobre la pràctica, la cultura col·laborativa i la visió compartida.

Taula 4. Objectius estratègics. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).

Objectius estratègics del programa de formació Magnet
• Incorporar el coneixement de la institució en el dia a dia del centre, des d'un enfocament globalitzat de l'aprenentatge. • Desenvolupar una organització de centre que afavoreixi una major coherència i intencionalitat en el projecte de centre i perquè l'equip docent esdevingui una comunitat de pràctica reflexiva. • Generar situacions d'aprenentatge que comportin indagació: fer-pensar-comunicar. • Desenvolupar estratègies d'implicació de les famílies i de comunicació externa per donar a conèixer el projecte de centre i cercar aliances.

Les sessions de formació les planifiquen conjuntament el formador i els coordinadors del programa, que en defineixen els objectius, els continguts i els indicadors d'assoliment. El procés segueix diverses fases: iniciació, diagnosi, planificació compartida, implementació, avaluació i consolidació.

Durant l'any 0, els objectius són construir una visió de centre compartida, establir la relació amb el partner, definir la visió i elaborar documents com el preprojecte i el pla de treball a quatre anys.

Taula 5. Objectius estratègics de la formació de l'any zero. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).

Objectius específics de la formació de l'any 0
• Construir una visió de centre compartida amb tot l'equip del centre. • Conèixer i donar-nos a conèixer al partner. • Recollir i validar els aspectes principals de la visió de centre i les primeres propostes amb el partner. També s'iniciaran els documents següents: • Del preprojecte al projecte (incloent-hi la visió de centre a 4 anys vista compartida entre el claustre, i la mirada estratègica de futur). • Planificació de l'any 1.

Els objectius específics de la formació de l'any 1 i de l'any 2 es concreten més a cada centre i segueixen els processos iniciats en cada context. També, com podeu veure en la taula següent, comencen a incidir en el disseny de pràctiques d'aula i en l'avaluació i la reflexió de la seva implementació. Així mateix, s'assenten les bases perquè hi hagi una estructura de centre que sostingui els canvis i millores establerts.

Taula 6. Objectius estratègics de la formació de l'any 1 i de l'any 2. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).

	Centre B	Centre C	Centre D
Any 1	• Introduir uns primers canvis metodològics i de coordinació de centre. • Establir diferents línies d'acció a partir de la diagnosi inicial del centre i de la visió dissenyada.	• Dissenyar un sistema de treball a tota l'escola que s'adeqüi a la visió de centre formulada durant el curs passat. • Establir una estructura organitzativa que permeti consolidar el sistema de treball dissenyat. • Afavorir la coordinació entre els cicles de l'escola per tal que el sistema de treball sigui el més cohesionat possible.	• Educar mirades complexes, incidint especialment en mirades específiques de ciències, de la matèria i de les ciències dels materials. Implica anar assimilant els trets característics de la innovació en la didàctica de les ciències. • Elaborar propostes per dur a terme a l'aula vinculades al coneixement de la matèria i dels materials, i donar-les a conèixer. Implica també el coneixement de l'entitat col·laboradora, el partner. • Iniciar-nos en la cocreació de propostes o projectes d'aula.

Any 1	• Utilitzar eines per millorar la comunicació interna i externa del centre. • Implicar a la comunitat educativa en les diferents activitats del centre. • Promoure l'educació en valors a partir de l'ajuda del partner. • Millorar la pràctica docent revisant les metodologies d'aula.	• Integrar en aquest sistema de treball la feina que ja s'està fent en altres àmbits, com, per exemple, la xarxa de competències bàsiques. • Coordinar-se amb el partner per millorar les pràctiques que es duen a terme al centre.	• Analitzar i valorar propostes dutes a terme per tal d'explicitar coneixements adquirits, així com l'evolució personal del professorat en aquest procés. • Reflexionar sobre millores del rol del professorat en l'acompanyament de la construcció d'aprenentatges dels seus alumnes. Explicitar els punts clau d'aquesta millora.
Any 2	• Desenvolupar projectes d'aprenentatge globalitzat amb potencial comunicatiu. • Millorar la comunicació interna i externa del centre. • Introduir noves metodologies a les aules del centre. • Fomentar la salut física, emocional i mental.	• Augmentar la quantitat i la qualitat de la reflexió pedagògica. • Aprofundir en la relació amb el partner. • Cohesionar els processos de canvi iniciats amb tot el claustre. • Potenciar el paper de l'alumnat en el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge.	• Dissenyar, implementar i avaluar propostes vinculades al projecte imant per tal de desenvolupar la competència científica de l'alumnat i avaluar-la. • Compartir entre els mestres els sabers que cal aprendre en relació amb els materials plantejats en clau de progressió per etapes, des d'infantil fins a cicle superior, i elaborar criteris d'avaluació. • Aprofundir en el plantejament de preguntes sobre el món i aplicar les diferents formes de raonament i mètodes del pensament científic per predir i interpretar fets i fenòmens relacionats amb els materials i, molt especialment, per prendre decisions crítiques i creatives i posar-les en pràctica amb criteris ètics, que promoguin la salut de les persones i que siguin socialment sostenibles. • Reflexionar sobre possibles millores del rol del professorat en l'acompanyament de la construcció d'aprenentatges de l'alumnat.

4.3. Coherència amb els factors d'eficàcia de la recerca

La formació Magnet incorpora elements identificats per la recerca (Quesada i Ciraso, 2020) com a factors d'eficàcia en el desenvolupament professional i la millora institucional, com es detalla a la taula següent.

Taula 7. Correspondència entre els factors d'eficàcia identificats a la literatura i la formació Magnet.

Element identificat per la recerca	Correspondència amb la formació Magnet
Vinculació a les necessitats del lloc de treball.	Adaptació dels continguts al context de cada centre.
Percepció positiva de la formació.	Foment de la cohesió de grup i la reflexió compartida.
Existència de mecanismes de rendició de comptes.	Definició d'indicadors d'assoliment realistes i compartits.
Dependència de la implicació docent.	Implementació directa a les aules i impuls de l'esperit crític.
Entorn que afavoreix la transferència.	Integració de la formació en el pla de comunicació i en les activitats de centre.

Aquests elements queden reflectits en la taula 8, en la qual es mostren els continguts i els indicadors de la formació de l'any 2

Taula 8. Any 2 del programa als tres centres estudiats: continguts i indicadors de la formació. Font: fitxa de l'activitat formativa Magnet (GTAF).

	Centre B	Centre C	Centre D
Continguts	Activitats que afavoreixin el canvi metodològic i la reflexió compartida. Dinàmiques innovadores que puguin ser després reproduïdes a les aules amb l'alumnat. La salut física, emocional i mental. Jornades de portes obertes. Funcions de l'equip impulsor. Comunicació interna i externa del centre.	La pràctica reflexiva. Gestió dels temps en benefici dels propòsits. Planificació per consolidar la transformació. Situacions d'aprenentatge. Rol de l'alumnat. Cohesió de grup.	Idees clau i sabers sobre el focus científic triat. Preguntes que promouen la indagació i l'activitat científica. Disseny, implementació i avaluació de seqüència d'ensenyament-aprenentatge (SEA). Coneixement d'instruments de registre que facilitin la recollida i l'anàlisi de dades i l'avaluació reguladora de l'alumnat.
Indicadors	Elaboració d'un pla de comunicació del centre. Evidències de noves metodologies aplicades a les aules. Elaboració de projectes d'aprenentatge globalitzat. Accions d'aula que fomenten la millora de la salut física, emocional i mental amb l'ajuda dels partners.	Existència d'un horari en què constin estones per reflexionar sobre el projecte i la pràctica docent. Nombre de reunions dedicades a la reflexió pedagògica i acta dels acords. Nombre de planificacions anuals de cicles coordinades entre elles i possibles eines de funcionament. Existència d'activitats de la situació d'aprenentatge de les quals l'alumnat s'hagi fet responsable. Nombre de reunions i trobades amb l'alumnat en les quals han participat professionals de l'equip impulsor.	Mostrar esperit crític amb les potencialitats i les mancances de la proposta dissenyada, de la seva implementació i avaluació. Justificar la tria del context, la pregunta o repte i el procés d'aprenentatge dissenyat. Presentar evidències de l'aprenentatge de l'alumnat. Ser capaç d'identificar elements d'evolució personal.

4.4. Orientació de la formació, persona formadora i dinàmica de les sessions

La formació Magnet promou la reflexió col·lectiva i la consolidació de criteris professionals compartits i s'allunya de models prescriptius i tècnics que es focalitzen en habilitats puntuals.

Les sessions recollides segons la planificació del formador mostren una gran diversitat temàtica i metodològica, però comparteixen la cocreació, el treball col·laboratiu i la reflexió sobre la pràctica.

- Centre B: sessions centrades en la comunicació, la cocreació de projectes i la preparació d'activitats obertes.
- Centre C: enfocament en el disseny de projectes imant amb el partner, la planificació indagadora i la millora de les activitats d'aprenentatge.
- Centre D: treball experimental i didàctica de les ciències amb un fort component d'indagació.

La persona encarregada de la formació en cada centre, triada segons la seva expertesa i coneixement del context de la zona, autoregula la formació i media entre diversos agents: el partner, el programa Magnet, el claustre, l'equip directiu i l'equip impulsor. Estableix els objectius de la formació segons l'evolució del centre i les possibilitats d'avenç que detecta.

En conjunt, la formació Magnet es caracteritza per ser reflexiva, competencial i contextualitzada, orientada a generar canvis reals i sostenibles en les pràctiques educatives i en la cultura del centre. Tot seguit mostrem un quadre de síntesi que conté la caracterització del programa.

Taula 9. Quadre de síntesi. Caracterització de la formació Magnet.

Dimensió/Factor	Aspectes principals identificats
1. Context de la formació	• Programa impulsat pel Departament d'Educació i la Fundació Bofill, amb la participació de l'ICE de la UAB i amb una durada de quatre anys (anys 0–3). • Acompanyament específic a cada centre mitjançant una persona formadora seleccionada per expertesa pedagògica i sensibilitat vers la temàtica triada. • Coordinació general a càrrec de tres coordinadors del programa que formen els formadors i hi donen suport. • Participació d'un partner extern (institució de referència científica, cultural o social) que actua com a imant pedagògic i element de projecció externa del centre. • Existència de xarxes Magnet i jornades intercentres per compartir experiències i aprenentatges. • Formació sostinguda i progressiva: any 0 (10 h), any 1 (30 h), any 2 (30 h). • En alguns centres s'han detectat dificultats de saturació, especialment en aquells implicats simultàniament en altres programes, o canvis de coordinador.
2. Enfocament i disseny de la formació	• Formació estratègica i transformadora, orientada a redefinir la identitat i l'organització del centre. • Objectius estratègics: 1) integrar el coneixement del partner en el projecte de centre; 2) promoure comunitats de pràctica reflexiva; 3) desenvolupar situacions d'aprenentatge basades en indagació (fer–pensar–comunicar); 4) implicar–hi famílies i entorn. • Disseny flexible: marc comú amb adaptació a cada centre segons diagnosi i visió compartida. • Procés de transformació prolongat que segueix les fases següents: iniciació, diagnosi, planificació compartida, implementació, avaluació i consolidació. • Progressió dels objectius: any 0: visió i diagnosi; any 1: canvis metodològics i estructurals; any 2: implementació i reflexió sobre la pràctica. • Els continguts i indicadors de l'any 2 mostren correspondència amb elements d'eficàcia formativa identificats per la recerca (Quesada i Ciraso, 2020): vinculació al lloc de treball, rendició de comptes, implicació docent i transferència al context. • Els indicadors d'assoliment inclouen evidències de pràctica reflexiva, aplicació de noves metodologies, implicació de l'alumnat i consolidació organitzativa.
3. Persona formadora i dinàmica de les sessions	• Figura clau en la mediació pedagògica i emocional del procés de canvi. • Propòsit clar i capacitat d'adaptació a cada context. • Competències per gestionar incidències, generar vincles i promoure la reflexió compartida. • Sessions que combinen dinàmiques de cocreació, treball col·laboratiu i reflexió sobre la pràctica. • Les sessions se situen en l'extrem de la formació reflexiva i competencial, allunyada de models prescriptius i tècnics. • Estructura de sessions per centres: Centre B: comunicació, cocreació, portes obertes, cohesió interna. / Centre C: cocreació de projectes amb el partner, planificació indagadora, reflexió sobre la pràctica. / Centre D: didàctica de les ciències i treball experimental amb el partner. • La persona formadora fa de medidora entre els diferents agents implicats i autoregula el contingut i les dinàmiques de les sessions.

La formació Magnet es caracteritza, en definitiva, per ser un dispositiu sostingut, contextualitzat i orientat a la transformació global dels centres, amb un enfocament competencial i reflexiu que combina l'acompanyament expert, la cocreació amb un partner i la implicació de tota la comunitat educativa. Les seves dinàmiques afavoreixen la consolidació de pràctiques renovadores i la generació d'una cultura col·laborativa i d'aprenentatge compartit.

El recorregut dels centres Magnet: de les condicions inicials a l'actualitat

05



A continuació, aquest apartat analitza l'evolució dels centres Magnet durant els dos primers anys de participació en el programa. S'hi presenten, d'una banda, els canvis i les pervivències en els principals àmbits de transformació —composició social, projecte educatiu, lideratge i organització, clima, metodologies i relació amb l'entorn— i, de l'altra, els factors impulsors i les palanques de canvi que han facilitat o limitat aquest procés, amb especial atenció al paper de la formació, l'acompanyament i el partenariat. L'objectiu és oferir una visió holística del recorregut dels centres, tot combinant les tendències generals amb les percepcions diferenciades dels actors implicats.

5.1. Canvis i pervivències dels centres

Aquest primer apartat recull els principals canvis i elements de continuïtat observats als centres educatius participants en el programa Magnet, els quals estan organitzats seguint els diferents àmbits analitzats durant l'avaluació diagnòstica de l'any 0: la composició social, l'organització i gestió educativa, la convivència, els processos d'aprenentatge, i la relació amb l'entorn.

Cadascun dels subapartats que es presenten tot seguit segueixen una mateixa lògica de presentació i anàlisi: en primer lloc, s'ofereix una síntesi quantitativa de l'evolució de les percepcions dels diversos col·lectius implicats (equip directiu, equip impulsor, professorat, inspecció, formador o formadora i famílies), recollida a partir dels diagrames de polígon. I, a continuació, aquesta informació es complementa amb una anàlisi qualitativa que integra les aportacions provinents del treball de camp (entrevistes, grups de discussió, observacions i anàlisi documental), les quals permeten aprofundir en els matisos, les tensions i els significats de les xifres facilitades mitjançant la tècnica del diagrama de polígons.

Aquesta doble aproximació, quantitativa i qualitativa, possibilita identificar tant les tendències generals compartides pels centres com les especificitats de cada cas, i ofereix una visió holística dels canvis i les pervivències que es van produint al llarg de la implementació del programa.

5.1.1. Sobre la composició social als centres

Com es pot copsar en les figures següents, als tres centres es constata que després de 2 anys de participació en el programa Magnet i per a la major part d'actors es manté l'interès per assolir un canvi en la composició social de l'alumnat. Ara bé, existeixen matisos: mentre que en algun centre (C) l'equip directiu explicita una disminució d'aquest interès o fins i tot el professorat (D) segueix valorant, com també ho feia l'any 0, de manera positiva la presència de la diversitat d'alumnat i de famílies a l'escola, en 2 dels 3 casos (D i B) són precisament les famílies que escolaritzen els seus fills al centre les que es pronuncien sobre una disminució de l'esmentat interès.

Tres qüestions emergeixen de manera paral·lela sobre la temàtica que ens ocupa més enllà del canvi en la composició social de l'alumnat:

- L'interès dels centres de canviar la imatge que es percep/es projecta d'ells a l'exterior.
- La conveniència de tenir un projecte educatiu que faci atractiu el centre.
- La necessitat de modificar a l'entorn els valors socials, les preconcepcions i els estigmes vigents associats a la classe social i les migracions, en especial la de certs orígens.

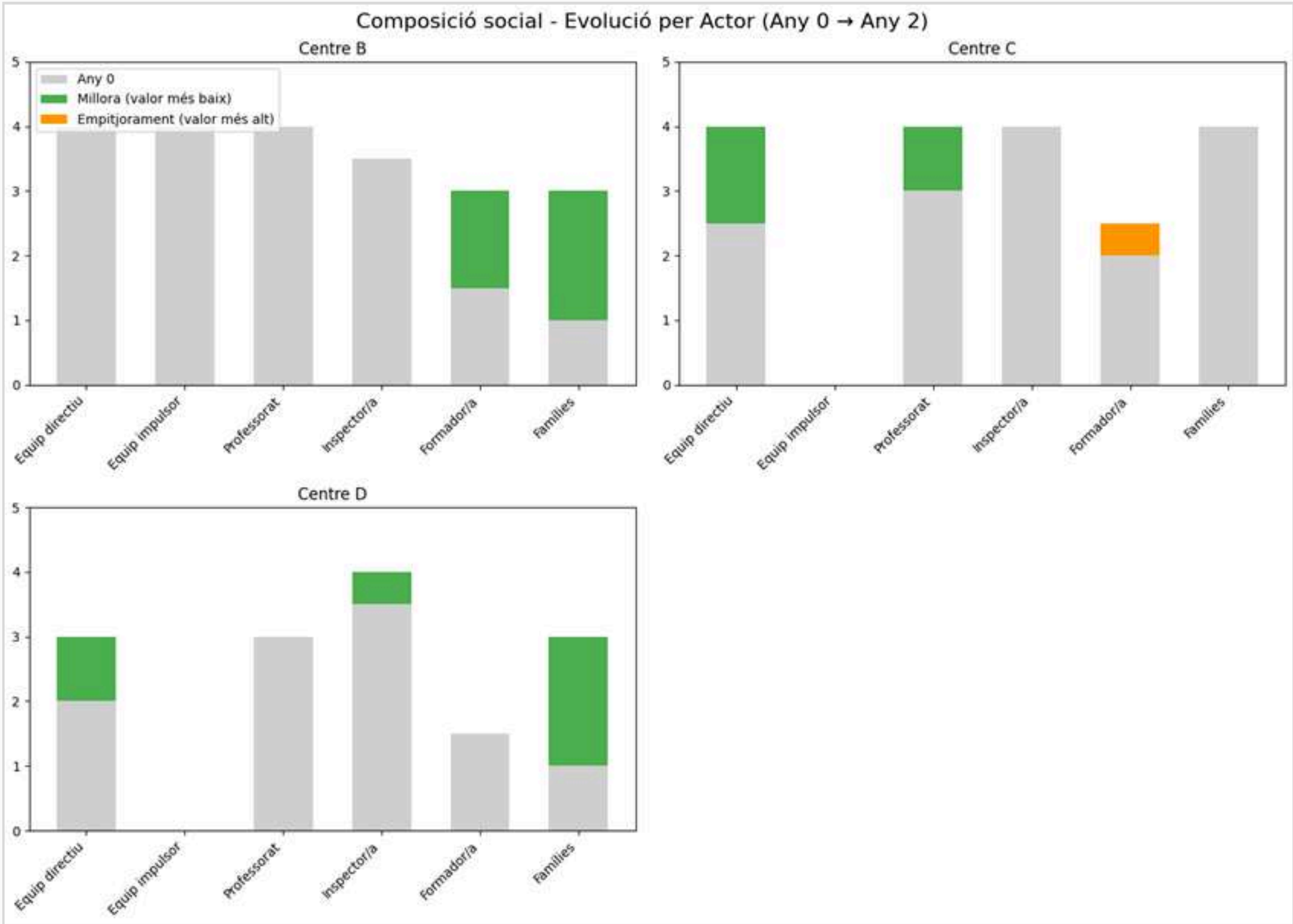


Figura 2. Canvis en la composició social dels centres.

Centre B

Taula 10. Composició social – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	4	4	4	3,5	3	3
Any 2	4	4	4	3,5	1,5	1

Al centre B l'equip directiu mostra que l'entrada en el programa va anar en paral·lel al desig de canviar la composició social de l'alumnat. Valoren que aquest objectiu pot resultar impopular i que no és una fita que s'assoleix ràpidament:

E1: Quan vau entrar quin desig teníeu de canviar la composició social de l'alumnat?
P2: 4. Jo trobo que sí.
P1: Un 4, sí.
P3: Jo sí. [...]
P1: És una mica impopular això que estem dient.
E1: Bé, no, però en realitat és un dels objectius de Magnet.
P1: És políticament incorrecte. Però és un objectiu de Magnet, sí. És molt políticament incorrecte, però sí, sí. És la idea del projecte, transformar... Però encarat a canviar la composició, que sigui més heterogènia pel que fa a la població. Jo crec que afavorirà uns i els altres, tota la població.
E1: I ara? És igual?
P1: Sí, clar. És la idea, que és per anar treballant perquè això no s'aconsegueix en un any, han de passar almenys nou anys, jo crec [Equip directiu. Centre B]

Cal recordar que la imatge projectada i/o percebuda del centre per part de l'entorn, des de la perspectiva del mateix equip directiu i les mestres estava, en començar el programa Magnet, vinculada a la consideració de «centre d'immigrants», on l'estigma anava molt lligat a l'ètnia i a l'origen social de les famílies que el componien.

El desig del professorat envers el canvi en la composició social de l'alumnat del centre se segueix mantenint amb la mateixa intensitat (4) i així s'expressa al grup de discussió quan afirmen que aquest és «un dels motius pel qual estem al Magnet»:

P2: Jo penso que sí, que tots volem que canviï una mica.

P3: Però que és inevitable

E: I el desig és igual ara que fa dos anys?

Resposta unànime: Sí, el 100 %.

P1: Desig de canvi, 4. Jo sí.

P2: Bé, és un dels motius pel qual estem al Magnet. [Professorat. Centre B]

Aquest era un dels objectius del Magnet, com també explicita la inspecció educativa, tot i que posa de manifest que, des de la seva perspectiva, no era l'únic que tenia el centre: la formació resultava ser també un fort al·licient.

[El centre] tenia l'objectiu d'intentar millorar la imatge per atraure un altre tipus d'alumnat, i que ells sabien que hi havia una formació, però que potser no eren conscients de com acabaria de poder-los ajudar aquesta formació, sí? [Inspecció. Centre B]

La mateixa inspecció afirma que els esforços que s'impulsen encara són incipients i que és aviat per detectar una demanda superior al centre en les primeres opcions, però sí que es percep un petit augment en les segones:

Potser hem pujat una mica en segones opcions, no? Això sí, però com de dir estem fent un canvi d'imatge que de cop hem tingut un munt de primeres opcions, no, no, no. Estem on estàvem. [Inspecció. Centre B]

I també posa en relleu la importància de l'establiment de convenis amb l'Administració vers les polítiques de distribució de l'alumnat de l'anomenada «matrícula viva». En aquest marc s'ha considerat que el centre participant en el programa Magnet sigui el darrer en rebre alumnat en aquesta situació, fins que la resta dels centres del municipi no se situïn per sobre de la ràtio:

I la proposta inicial del conveni anava en este sentit. Vam parlar-ho també amb la regidoria i vam valorar que pel tipus de ciutat d'X ens podria anar bé o podríem mantenir una certa calma social a tots els centres si diem «fins que esteu sobre ràtio», no? És a dir, a l'últim centre que acabarem enviant alumnat de «matrícula viva» és a l'X. [Inspecció. Centre B]

Aquesta percepció també és compartida pel professorat, tot i que amb certs matisos. Encara segueix considerant que, malgrat que les famílies puguin assistir en major nombre a les portes obertes, el centre continua sense ser demanat en primera o segona opció. Les famílies valoren que treballen bé, hi ha més visibilitat del que es fa al centre a les xarxes, però segueixen pensant que «hi ha massa immigració» a l'escola. El canvi és un procés lent («són anys de pic i pala»), segons afirmen:

P1: A les portes obertes érem trenta i escaig famílies i fa tres anys érem cinc, deu, quinze? És a dir, moltíssima més gent...

P3: Clar, tothom ve a veure com treballem.

P1: A interessar-se'n. Però, després, és el que diu X, a l'hora de la veritat no som ni la primera opció ni la segona. Som la tercera o la quarta. Perquè dius «no venen», però som la segona opció. La segona opció..., un 10 %? [...]

P3: Segueixen pensant que n'hi ha massa, d'immigració, i que per això no volen portar el seu fill a esta escola. [...]

P2: Això són anys de..., pic i pala, pic i pala, i penso jo que a poc a poc. [Professorat. Centre B]

Les famílies del centre, per la seva banda, expressen que s'ha produït un canvi de percepció respecte al desig de canvi de la composició social de l'alumnat. Si l'any 0 puntuaven la dimensió amb un 3, l'any 2 ho fan amb un 1. No consideren que la presència de famílies immigrades al centre sigui un «factor negatiu», una visió que es contraposa amb la valoració que fan les famílies «del poble» que opten per matricular els seus fills en una altra escola. Encara més, de manera explícita les famílies del centre fan referència no a la necessitat de canvi en la composició social, sinó a la conveniència que hi hagi un projecte educatiu potent:

P3: Jo penso que ha canviat la nostra percepció, no només pel projecte Magnet, crec jo. Jo crec que quan vaig començar, almenys quan va començar el meu fill, els primers anys pensava «hi ha bastanta immigració». Però ara ni m'espanta ni la veig com un factor negatiu ni res. O sigui, potser al principi voldria que hagués canviat i que no hi hagués tanta immigració i que hi hagués més gent de poble, no? I ara no m'importa tant, o sigui, ha disminuït, d'acord? [...]

P2: Doncs, estem igual. És que a mi m'és indiferent. A mi no m'afecta. Sento als meus voltants, «uf, aquell col·le, uf, aquell col·le», però..., que vagin dient, no? És que no m'afecta. [...] Per tant, jo no tinc cap necessitat que canviï la composició ni res. Jo tinc necessitat que hi hagi un projecte educatiu potent, que la meva xiqueta i la resta dels companys de centre, que per això estem aquí, hi estiguin a gust, rebin una educació de qualitat, que això ja no depèn només de nosaltres, sinó de més amunt. I a partir d'aquí jo no tinc cap tipus de... Per tant, no tinc cap desig que canviï la composició. [Famílies. Centre B]

Per a les famílies, els estereotips i prejudicis incideixen en l'elecció de centre que fan. I tot i que la gent està canviant una mica la mirada, «encara continuen sent altres (centres) els més triats per qüestions de pur racisme i prejudici». [Famílies. Centre B]

Per al formador, la composició social de l'alumnat no ha canviat, però sí que s'ha modificat la mirada envers el centre. I també, fruit d'un major reconeixement exterior, s'ha incrementat la confiança dels professionals del centre en ells mateixos:

És el moment en el qual, per diferents variables, el centre comença a creure en ells mateixos. Tenien l'any 0 molta poca confiança en ells mateixos, en el que feien. Però molt poqueta, eh? Molt poqueta. Ara tenen més confiança. És a dir, a molts docents, i a l'equip directiu també, els veig amb més..., a X sobretot, el veig amb moltes més ganes de... «Òndia!, doncs estem tirant endavant». Tenim bon reconeixement fora del centre i dins del centre també. I jo crec que és veritat. [Formador. Centre B]

Centre C

Taula 11. Composició social – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	4	0	4	4	2	4
Any 2	2,5	0	3	4	2,5	4

El centre C estava estigmatitzat per raons que anaven més enllà de l'origen i de la classe social de l'alumnat i les famílies, com vam fer palès al primer informe. Se situava també en l'imaginari col·lectiu la idea d'una metodologia que les famílies autòctones vinculaven a una manera de treballar «menys moderna»:

La metodologia, perquè allí [...] treballen per projectes, i llavors es veia aquella escola com l'escola innovadora. I aquí, doncs, anàvem treballant com sempre, no? Aquí tenia demanda, però tenia demanda per l'alumnat nouvingut, una escola tradicional. [Equip impulsor. Centre C]

El professorat assenyala les dificultats que tenia per apropar-se a les famílies, que ni tan sols mostraven interès per conèixer «què es feia al centre». Aquest fet és una mostra clara que el centre no formava part del mercat educatiu del municipi en l'imaginari de les famílies autòctones i de classe mitjana. Per a l'equip impulsor, més enllà d'un canvi al centre, es tractaria d'actuar sobre l'entorn, sobre les famílies autòctones, per tal de propiciar el canvi de mirada envers l'escola:

Crec que és més l'entorn el que ha de canviar la mentalitat a vegades sobre aquesta escola que no pas els que estem aquí dins. [Equip impulsor. Centre C]

Ara bé, l'estigmatització inicial sembla que comença a revertir-se. Si més no, l'equip directiu i la inspecció així ho apunten, en constatar que en les darreres Jornades de Portes Obertes la presència de les famílies va ser superior a la d'anys anteriors i les xifres de matriculació avalen aquesta tendència a l'alça. Encara més, la inspecció informa que «engany hi ha hagut una gran demanda»:

El que més he notat és això: enguany hi ha hagut una gran demanda, enguany és el centre que ha tingut més sol·licituds, de tots els centres del municipi. [...] És una escola sol·licitada, però la gent autòctona tenia tendència a anar a l'altre. I això s'ha revertit. [Inspecció. Centre C]

El partner també considera que «el projecte Magnet ha ajudat a millorar la imatge del centre». Tanmateix, les persones de l'equip impulsor són més prudents en les seves valoracions, quan afirmen que, si bé la imatge de l'escola no ha canviat —o ho ha fet mínimament—, ho està començant a fer. Consideren que «cal millorar en alguns aspectes», en especial aquells «que es veuen de cara a fora», per tal de fer «l'escola més atractiva». Això impulsarà el canvi desitjat i farà que les famílies «que vinguin vulguin venir perquè l'escola és atractiva»:

E: Ha canviat la imatge de l'escola?

P5: Jo penso que no.

P1: Poquet.

P2: Jo crec que potser està començant.

P1: Home, al final, jo crec que una mica sí que ha canviat. Una mica sí que ha canviat. [...]

P5: Vull dir, que jo penso que si aconseguim millorar en alguns aspectes dels que hem posat aquí, sobretot els que es veuen de cara a fora, jo penso que també canviarà la gent, el pensament de la gent de fora, també canviarà en relació amb l'escola.

P3: Hem d'aconseguir que les futures famílies que vinguin vulguin venir perquè l'escola és atractiva. [...]

P5: El que hem d'aconseguir nosaltres és fer la nostra escola més atractiva. [Equip impulsor. Centre C]

En una línia similar es pronuncia la inspecció educativa i exposa que allò que va impulsar el centre a participar en el programa Magnet precisament va ser «no ser l'escola dels nouvinguts, sinó ser l'escola que es trïï per un projecte». Per això, i considerant que aquest objectiu es manté, atorga a l'interès per modificar la composició social de l'alumnat una valoració de 4 tant l'any 0 com el 2:

Penso jo que una de les coses que vam començar amb Magnet era això. Era l'objectiu aquest de no ser l'escola dels nouvinguts, sinó ser l'escola que es tria per un projecte..., que la gent volgués venir aquí, no només per la comoditat, sinó per... Això jo penso que ha estat un dels objectius principals que han volgut fer en Magnet. [Inspecció. Centre C]

El centre ha estat el més demandat del municipi per al curs vinent i Magnet ha contribuït a donar més visibilitat de les activitats que es fan («ha donat visibilitat al centre»), una situació que també es combina amb accions paral·leles al municipi, com la creació de l'OME, per lluitar contra el que s'ha anomenat segregació escolar:

P3: També hi ha fet molt l'oficina de matriculació. Diguéssim que... Perquè també hi havia l'escola concertada, que allò era... I ara, diguéssim, tenen més diversitat, sí. [Equip impulsor. Centre C]

Jo penso que sí que ha millorat, perquè les dades de preinscripció ho diuen tot. El centre està sol·licitat, jo penso que sí. [...] Fer-ho visible, penso que ha fet més visible les activitats que es fan, tot això ha donat visibilitat al centre [Inspecció. Centre C]

Per al formador, «alguna cosa està canviant» també en la imatge que el centre té al municipi. Considera que el professorat, com ha estat també corroborat en els diversos grups de discussió, no té per objectiu central la modificació de la composició social de l'alumnat, però sí treballar bé i donar visibilitat al projecte de centre per tal que les famílies l'incorporin en l'imaginari del mercat educatiu. Així doncs, «no és tant la composició social, sinó el fet que canvii una mica la imatge de l'escola». I això sí que sembla que està succeint:

Sí que hi ha un... N'hem parlat alguna vegada amb l'equip directiu... Enguany, per exemple, si jo no em vaig equivocar, dels cinquanta i escaig infants d'I3 que van fer la preinscripció al municipi X, doncs, home, X se'n va endur vint-i-cinc i les altres dues escoles se'n va endur dotze i tretze cadascuna, crec. Això sí que és una cosa que hem valorat, no? A més a més, donaven valor que alguna família (ara jo no sé quantes) havia anat expressament a X per dir «Ep, aquí està passant alguna cossa», no? Per tant, no és tant la composició social, sinó el fet que no es vegi l'escola..., que canvii una mica la imatge de l'escola. [...] Ara això ha canviat d'alguna manera. Hi ha gent que s'hi interessa, hi ha gent que hi està anant, la preinscripció és més gran. [Formador. Centre C]

Per a les famílies, segueix sent present el desig de canvi en la composició social de l'alumnat del centre. Perceben un canvi a I3, però manifesten que no és així, com no pot ser d'altra manera, en cursos superiors, situació que les impulsa a seguir valorant, com ho feien l'any 0, l'any 2 la dimensió amb la puntuació màxima (4):

P4: Sí, sí, vull dir, clar, no ho sé. Si em preguntes a mi, jo seguiré volent el 4, saps? Perquè jo vull que l'I5 del meu fill canvii. Però sí que és veritat que potser comença a veure's un canvi. [Famílies. Centre C]

Centre D

Taula 12. Composició social – Evolució dels actors del centre D (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	3	0	3	4	1,5	3
Any 2	2	0	3	3,5	1,5	1

En el cas del centre D, l'equip directiu fa explícit el desig inicial que existia de canvi en la composició social de l'alumnat, un anhel que en l'actualitat sembla menor (la valoració de 3 l'any 0 disminueix a 2 l'any 2). Tot i que en la narrativa se segueixen fent evidents els neguits que existeixen, també es valora de manera positiva el fet que les famílies s'apropin més al centre. Per a la direcció, el programa Magnet ha permès repensar algunes coses i «ha ajudat a veure que ara venen famílies a les portes obertes»:

P1: No ha variat. Personalment, una de les coses que a mi em fa por és que arribi un moment que ens passi com li ha passat a un altre centre d'aquí proper, que hi hagi famílies que marxin, al·legant que són l'única persona catalana o espanyola de la classe. [...]

P3: Pel que fa al desig de canvi de composició, crec que era bastant elevat, perquè deies «Ostres, es fan coses interessants i la gent ni tan sols vol apropar-s'hi a veure el que es fa». I crec que amb Magnet hem repensat algunes coses, ens ha ajudat a veure que ara venen famílies a les portes obertes. Llavors, no és tant el desig de... Ja sabem la realitat quina és. Vull dir, hi ha coses que no es poden canviar perquè així som i ja està, i és el nostre alumnat, vull dir. [...] Llavors és com, ostres, potser el desig abans era més gran i ara estem satisfets que com a mínim vinguin a veure i a conèixer l'escola. I crec que per a nosaltres ja està molt bé això. [Equip directiu. Centre D]

Tot i així, malgrat considerar que es reben «inputs molt bons» i que les famílies valoren de manera positiva la tasca pedagògica que es fa al centre, confirmen que segueixen tenint «la taca negra de la immigració»:

P1: A veure, tenim inputs molt bons, que ens agraden, però sempre hi ha un però a les coses. És a dir, ens trobem amb molta gent que ens diu que tenim un projecte brutal, que els encanta, etc. Però nosaltres seguim tenint allà la taca negra de la immigració. I això fa que a vegades no ens vinguin a conèixer.

P2: La nostra etiqueta... [...] Però és que et fan la reflexió «és que pedagògicament no ens ho esperàvem. És que potser pedagògicament sou el millor centre. Però, ja, és que teniu tanta immigració que llavors...». [Equip directiu. Centre D]

Tot i així perceben que la composició social entre els centres del territori comença a «equilibrar-se una miqueta», en part també a causa de les polítiques locals que afecten els processos de repartiment de l'alumnat entre els centres del municipi, i també hi reconeixen la incidència de Magnet:

Segueix havent-hi una diferència, però crec que comencen a equilibrar-se una miqueta les coses. Que està bé. Que Magnet no solament és [nom del centre], sinó que també està afectant el poble. O sigui, per això entenc que també hi ha un ajuntament al..., no? . [Equip directiu. Centre D]

Ara bé, per a les famílies «la concentració de l'alumnat immigrant» segueix sent encara una característica que s'ha d'evitar, si bé sembla que després de 2 anys s'ha vist apaivagat una mica aquest interès (passen de fer una valoració de 3 l'any 0 a una valoració d'1 l'any 2). Encara més, les famílies de l'escola, malgrat no haver-la triat inicialment, consideren «un encert» ser-hi ara; així ho expressa una tutora:

P4: Jo, com a tutora del grup, de diferents grups, moltes vegades m'han dit, quan ja tenen confiança, «Jo vaig venir aquí empenyadíssima perquè vaig posar l'escola de les últimes, i ara no canviaria per res l'escola, o sigui, penso que va ser un encert». I penso que això, doncs, és de coses que hi ha, estigmes, que hi ha, doncs aquesta escola, el que dèiem el tema de la immigració. [...] Sí, però que una vegada estan dins, les famílies n'estan molt contentes. [Equip Impulsor. Centre D]

No sembla que sigui aquesta la valoració que fan les famílies que no porten els seus fills al centre, ans al contrari. Tanmateix, a la valoració precedent cal introduir-hi un matís, ja que no entre totes les famílies de l'escola és similar, una situació que ens mostra com les famílies construeixen l'alteritat i estableixen les jerarquies socials i les suposades diferències culturals en el marc dels processos migratoris:

P2: Hi ha famílies..., la família que està molt tancada acaba marxant. I, a més, passa una cosa molt graciosa: hi ha moltes famílies sud-americanes que acaben marxant, perquè hi ha nivells d'immigració, ells deuen ser menys immigrants que els que venen del Marroc. [Equip directiu. Centre D]

La inspecció educativa afirma que, tot i que la composició social del centre en aquests moments respon a la composició social de la zona, segueix existint un seguit de famílies a les quals «no els interessa el centre», ja que l'estigma de la migració que té associat encara persisteix:

La composició social del centre ara en aquests moments està francament assimilant-se a la composició social... No sé si hi ha un històric que jo no acabo de controlar, o no sé, és una sensació. [Inspecció. Centre D]

Els docents, malgrat expressar que la diversitat és un factor positiu, consideren que aquest és un dels objectius que continua vigent amb la mateixa força (hi atorguen un valor de 3 als dos anys). Desitgen que les famílies triïn el centre pel seu projecte educatiu, però perceben que no hi ha hagut canvi i apunten, fins i tot, a un cert desencís:

P4: Jo crec que l'interès era el mateix. L'únic és una mica la frustració, no?, en comprovar que no ha canviat. [Professorat. Centre D]

L'equip impulsor introdueix un matís en fer la distinció entre la imatge del centre i la seva composició social. Confirmen que és un centre amb «mala fama i mala imatge», però, tal com passava en algun grup de discussió del centre C, manifesten els prejudicis que existeixen en el si de la societat i que el que caldria canviar «són els valors (socials), no la composició d'un centre». Afirmen que l'objectiu, doncs, no és tant el desig de canvi en la composició social del centre, sinó més aviat l'anhel de canvi de la imatge del centre. D'ací que atribueixin un 0 a la dimensió «composició social» tant l'any 0 com l'any 2:

P3: De tota la vida és una escola que arrossega molta mala fama i molta mala imatge. [...] Una part de la mala imatge és la composició social de famílies.

P2: És que potser el problema no és la composició social, potser són els valors socials que hi ha a la societat, llavors el que hem de canviar són els valors, no la composició d'un centre. [...] El desig de canvi no és la composició de l'alumnat, és la imatge social que té aquesta escola. [...]

P1: Hi ha moltes coses que es diuen, però la gent no veu la realitat [Equip impulsor. Centre D]

La mateixa percepció té la formadora: «no és tant que volen canviar la composició, sinó que volen canviar la imatge que tenen fora d'ells». El desig de canvi de la composició social seria baix (la formadora hi atribueix un 1,5 en ambdós anys):

F: Jo no sé si és tant que volen canviar la composició, sinó que volen canviar la imatge que tenen fora d'ells. Perquè jo crec que amb la composició no he notat que estiguin preocupats perquè tenen més nens catalans o castellans, o més nens musulmans, o tot això, jo no ho he notat, no m'ho ha semblat. [...]

E2: Segons entenc, doncs, el desig de canvi de composició seria baix?

F: Baix, baix. Seria baix. Jo, segons el que dic, sí, perquè a mi no m'ha fet la sensació que això els preocupi. [Formadora. Centre D]

Tanmateix, i en aquesta línia, les persones de l'equip impulsor valoren de manera positiva la diversitat existent al centre i consideren que «el boca-orella» de les famílies té la seva rellevància a l'hora de erradicar l'estigma del centre i posar en relleu la bona tasca pedagògica que es fa:

P4: Penso que són aprenentatges per a la vida que fan a la nostra escola, i a tantes més que tenen la diversitat que tenim a la nostra escola, i que, sens dubte, jo ho veig com un punt superfort i superpositiu per al nostre alumnat. [...]

P2: El boca-orella entre famílies jo penso que hi fa. [Equip impulsor. Centre D]

La inspecció considera que canviar la composició social de l'alumnat del centre era l'objectiu inicial, el qual es manté en l'actualitat, si més no amb la idea d'aconseguir que la major part de l'alumnat tingui com a llengua materna el català o el castellà. Ara bé, a aquest anhel s'afegeix la consideració cap a les aportacions pedagògiques que fa Magnet, no tingudes en compte quan es va apostar per incorporar-se al programa:

L'objectiu bàsic va ser sobretot incidir en la composició social de l'alumnat, em fa l'efecte. Sempre, abans fa dos anys i ara continua sent el mateix. [...] Aleshores la voluntat, per exemple, que s'ha manifestat des del centre és que progressivament això almenys anés canviant cap al fet que hi hagués una quantitat més gran de famílies que almenys fessin servir una de les dues llengües a casa. Preferentment el català, però que, si no pot ser, com a mínim el castellà. [...] Potser ara es veu també que l'aportació pedagògica de Magnet és molt consistent. [Inspecció. Centre D]

5.1.2. L'organització i gestió educativa: projecte, lideratge i organització

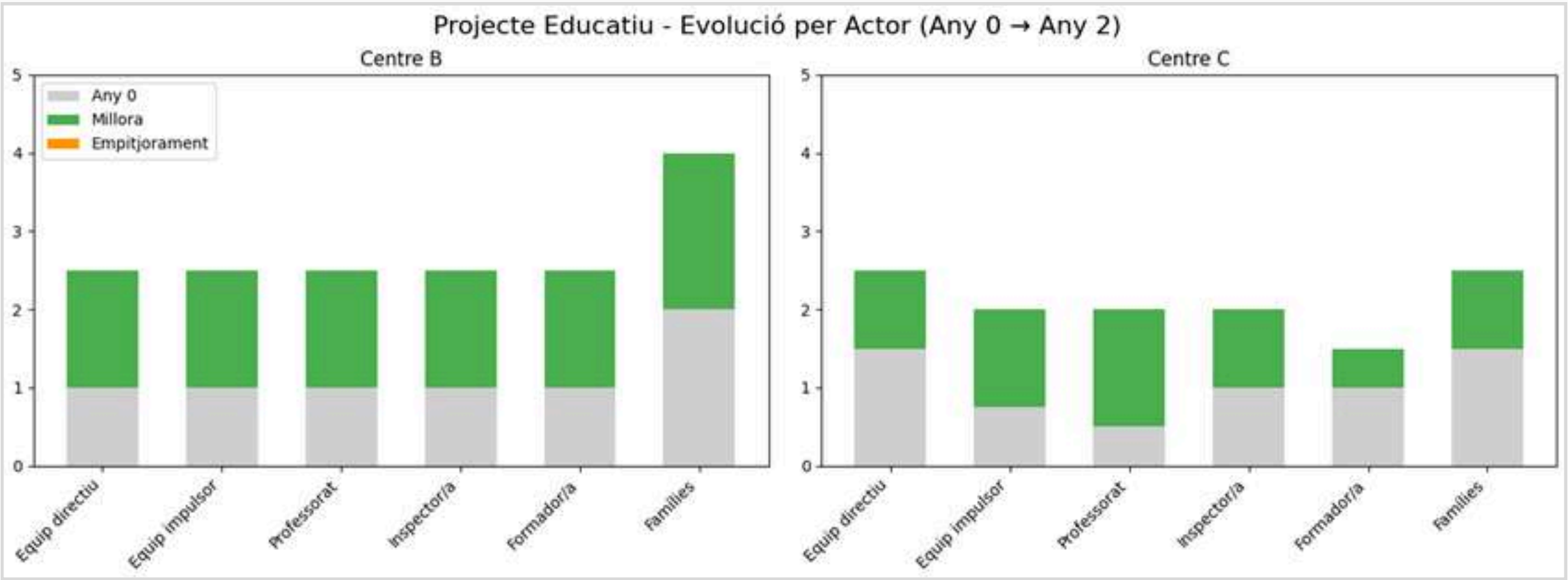
Projecte Educatiu

Als tres centres es constata una millora en el desenvolupament i concreció del projecte educatiu arran de la participació en el projecte Magnet, si bé hi ha diferències substancials entre ells.

Al centre C els agents consideren que, tot i que s'ha avançat en l'existència d'un projecte educatiu consensuat, encara és incipient. En aquest sentit, s'atribuïa l'any 0 un valor a la dimensió d'entre 0,75 i 1,5, mentre que després de 2 anys arriba a 2,5 en la valoració més elevada (equip directiu i famílies), xifra que posa en evidència el camí que queda per recórrer.

Una situació similar la trobem al centre B, amb una puntuació que se situa en 1 l'any 0 (a excepció del 2 que hi atorguen les famílies), i que constata el que ja s'havia apuntat en el 1r informe: la no existència d'un projecte educatiu consensuat i la necessitat de potenciar una línia comuna d'escola. En l'actualitat s'han produït avenços en l'establiment de la línia de centre, tot i que continua havent-hi entrebancs que alenteixen el procés. La puntuació adjudicada per tots els col·lectius al 2n any és de 2,5 (menys per a les famílies, que puja fins a 4).

Al centre D la valoració inicial està molt diversificada: mentre que les famílies hi atribueixen la màxima puntuació (4), el professorat hi atorga la més baixa (1). Tot i així, menys en el cas de les famílies, per raons òbvies, la millora en el 2n any també es fa palesa. Sembla que el projecte educatiu resulta ser més consensuat i compartit i existeix un cert acord que «hi ha una línia de progrés, tot i que hi ha coses que encara no estan endreçades». Aquesta línia no neix des de l'any 0 del projecte Magnet, sinó que és resultat del treball desenvolupat des de fa força anys, afirmen.



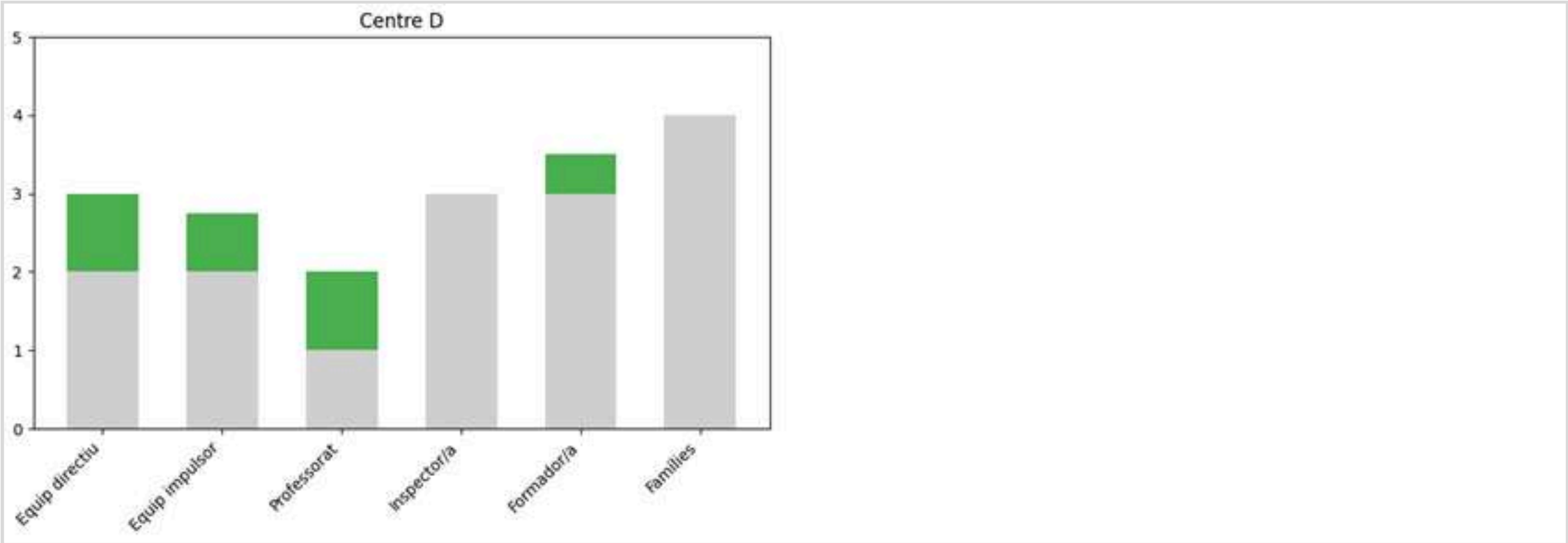


Figura 3. Canvis en el projecte dels centres.

Centre B

Taula 13. Projecte Educatiu – Evolució dels actors del centre B (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1	1	1	1	1	2
Any 2	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	4

Al centre B es manifesta la no existència d'un projecte educatiu consensuat. Cal recordar que en l'any 0 s'assenyalava que al centre «hi faltava una línia d'escola marcada o planificada», «perquè els grans fan una cosa, els mitjans un altra, els petits..., no hi ha coordinació o n'hi ha molt poca». En l'actualitat s'han produït avenços en l'establiment de la línia de centre, tot i que hi segueix havent resistències per part del professorat: «perquè hi ha gent a qui li ha agradat la línia quan és la seua, quan no és la seua costa» [Equip directiu. Centre B]

Sí, perquè estava el projecte de direcció i el PEC i tal, però al final... A veure, el professorat també és molt seu. [...] perquè hi ha gent a qui li ha agradat la línia quan és la seua, quan no és la seua costa. [Equip directiu. Centre B]

Una mostra gràfica d'aquests avenços es plasmen en la imatge següent, en la qual pot veure's la relació entre les línies estratègiques de centre i les actuacions de l'últim curs. S'hi plasma clarament com hi contribueix Magnet.

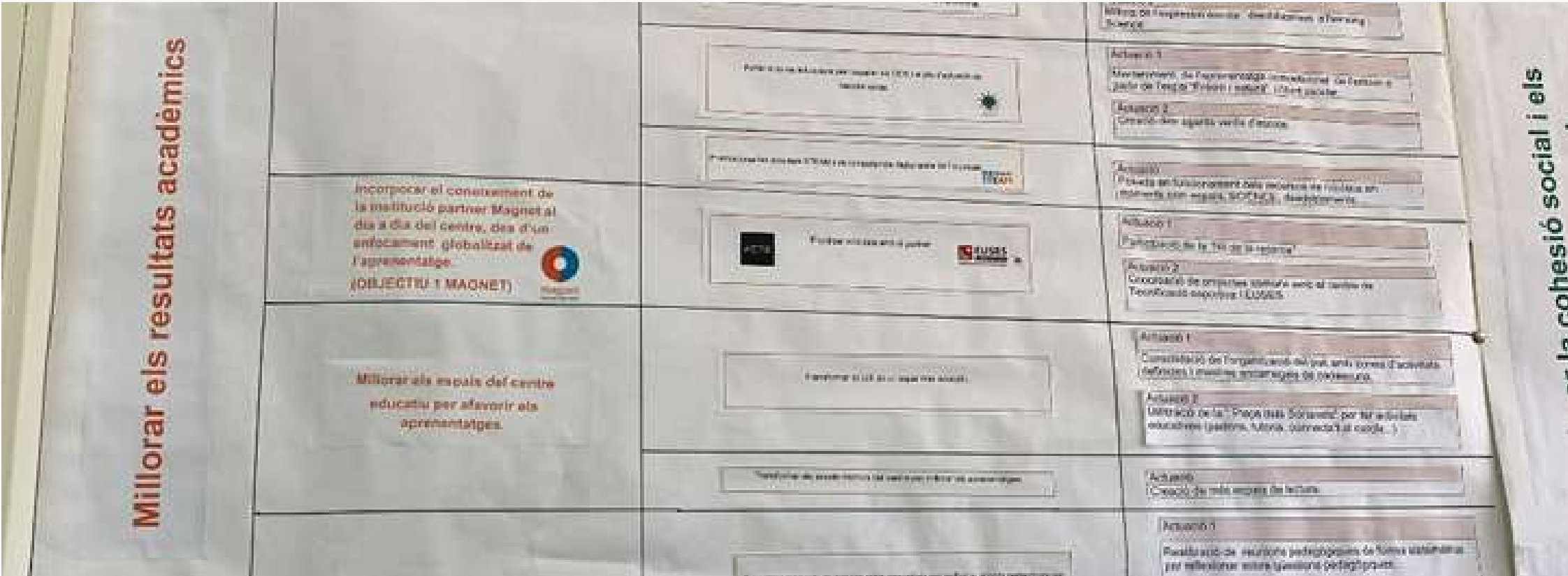


Figura 4. Mural a la sala de professorat del centre B.

Com veiem, el programa Magnet facilita el treball en aquesta línia, tot i que la direcció del centre afirma que hi ha encara «el mantra» que «no hi ha línia de centre»:

Estem treballant molt en això, inclús hem creat al Drive un document que es diu «línia de centre», perquè sempre –suposo quan parleu amb el professorat– hi haurà el mantra –que no sé si ho diran estos que estan o no–que no hi ha línia de centre, no? [...] Estem creant un document per establir com treballem els projectes, com treballem les situacions d’aprenentatge, com treballem... Per tindre clar com es fa. O el de l’avaluació, la cultura avaluativa. [Equip directiu. Centre B]

El professorat que forma part de l’equip impulsor comparteix aquesta valoració i els avenços que s’han fet des de l’any 0 de Magnet. Tanmateix, considera, d’una banda, que encara queda un llarg camí per recórrer i, de l’altra, que els avenços no necessàriament deriven del programa, encara que afirma que «ells ens guien»:

(Fa 2 anys) treballàvem molt separats. No teníem res a veure. [...] Sí que he vist que hi ha una millora i un consens, que anem tots cap a una direcció, però penso que encara ens queda molt per davant [Equip impulsor. Centre B]

En abordar el projecte educatiu de centre, el professorat fa palesa la incidència de Magnet, però també les dificultats que existeixen per fer-se el projecte «seu» i que l’aposta assoleixi una categoria global. Encara més, sembla que el projecte Magnet tingui rellevància i, fins i tot, centralitat només en un dels trimestres del curs, sense incidir durant la resta de l’any escolar. El professorat no considera, doncs, que el Projecte Magnet hagi envaït tot el projecte educatiu:

Sí, llavors és com que hi ha un projecte d’escola. Cada curs treballa un miniprojecte diferent. Un trimestre, és clar. Aprofitar una miqueta el partner que se’ns ha designat. Però només durant el tercer trimestre.[Equip impulsor. Centre B]

Per a la inspecció la participació en el programa Magnet esdevé un catalitzador per a l’equip de direcció per tal de validar, acompanyar i legitimar el projecte educatiu de centre. En el programa Magnet, «l’equip ha trobat un aliat», afirma:

La participació en el projecte Magnet per a aquest centre esdevé com un element catalitzador de maduresa i d’incorporació de processos i de «justificació o alienació». És a dir, la direcció, l’equip directiu [...] en la participació en el programa és com un punt d’ancoratge que el valida, que l’acompanya, que el legitima en la presa de diferents decisions. [...] Ha trobat un aliat, en primera instància. [Inspecció. Centre B]

Centre C

Taula 14. Projecte Educatiu – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1,5	0,75	0,5	1	1	1,5
Any 2	2,5	2	2	2	1,5	2,5

El projecte educatiu de centre, tal com estableix el Departament d’Educació (2022), és el document en què queda recollida la identitat del centre, en què s’expliciten els objectius, s’orienta l’activitat i es dona sentit als aprenentatge. Els trets assenyalats reflecteixen el consens de la comunitat educativa sobre la institució. A partir d’això, s’analitzen els resultats obtinguts en aquest marc a través de tres dimensions: (1) la línia educativa de centre, (2) l’estructura organitzativa del centre i (3) el lideratge educatiu.

Al centre C els agents consideren que, tot i que s'ha avançat en l'existència d'un projecte educatiu consensuat, encara és incipient. Encara més, per a algunes veus «no existeix» o s'està davant de l'existència d'una «prelínia». Tant és així que les valoracions que fan d'aquesta dimensió no excedeixen en cap del col·lectius el 2,5 en el 2n any, partint d'entre el 0,75 i 1,5 en l'any 0. El formador també considera que s'està anant vers el projecte educatiu, i que «s'està començant a fer», que «hi ha una intenció»:

El projecte educatiu, el producte que s'està començant a fer, per a mi té molt valor. [...]. No tenen un projecte educatiu notable que seria el tres, no sé si m'explico, el projecte educatiu per a mi ara mateix estaria entre l'u i mig i el dos, però hi ha una intenció, [...] hi ha un començar a fer... Falta cohesionar-lo i tal. Però, bé, som en el camí. [Formador. Centre C]

P1: Jo crec que un consens de tot el claustre no hi és, en aquest moment. Sí que és més que no pas l'any 0, però no és de tota l'escola. [...]

P3: Sí, potser ara hi ha més una prelínia, podríem dir, que fa dos anys no hi era.

P1: Home, ara parlem de metodologies quan l'any zero no parlàvem de metodologies, cadascú tenia la seva.

P2: El que passa és que aquestes metodologies tampoc tothom les té... [Inspecció. Centre C]

Inspecció també considera que, tot i que s'està en la bona línia, manca fer una anàlisi en profunditat de l'entorn i dels resultats que s'obtenen, i ser conscients de les debilitats i les necessitats existents:

Falta, jo penso, per fer un projecte, un bon projecte educatiu. Falta una mica més d'anàlisi, de context, de resultats, que en això estem també amb l'equip directiu. I després, clar, que tots siguin conscients de quines són les mancances, quines són les debilitats, perquè llavors tots fem un projecte educatiu, tots d'acord, amb les mateixes idees, amb la mateixa línia. [Inspecció. Centre C]

Els motius d'aquesta situació són diversos: s'afirma que deriven del tarannà del professorat i de les resistències al canvi per part d'alguns docents, incloses les resistències envers el mateix projecte Magnet, però també d'altres factors, com la grandària del centre i les dificultats que suposa la gestió d'un grup gran de professors, la manca de sentit de pertinença i identificació amb el centre que alguns tenen, independentment dels anys que fa que en formin part, o fins i tot, de factors aliens al centre, com l'elevada rotació de professorat:

P2: Jo crec que podem arribar al 3, però, potser seré molt pessimista, jo crec que mai s'arribarà a un 4. Però no perquè no es vulgui, sinó pels tarannàs de la gent, o perquè hi ha gent que està molt en contra d'aquest projecte educatiu, o té altres maneres de pensar en què no té cabuda aquest projecte.

P1: Home, també ens juga en desavantatge que som una escola molt gran. Clar, si ets menys persones és més fàcil posar-se d'acord.

P4: I que el claustre és una mica canviant.

P3: D'acord. Que el sentit de pertinença de vegades..., una mica coix. Hi soc, però no me'l sento meu, crec jo, eh?

E1: Però això amb les persones que arriben o amb les persones que...?

P1: De tot, hi ha de tot.

E1: Sí. I el mateix passa amb el Magnet, allò de dir...?

[Respostes afirmatives]

P2: Sí, amb tot. És que jo crec que és amb tot. En qualsevol proposta hi ha gent que està molt reticent a això i llavors es tanca en banda i no...

P1: Bé, que és més fàcil seguir amb el teu tarannà de fa tants anys, que no pas trencar esquemes i engegar una cosa nova.

P5: Clar, és una feina que has de fer, clar. I hi ha gent que no està disposada a fer-la. [Equip impulsor. Centre C]

Tanmateix, la tradició de treball balcanitzat per cicles i no a tot el centre, com ja es va assenyalar en el primer informe, resulta una barrera que actua de fre al consens pedagògic. Cal recordar que al centre l'any 0 s'identificaven dinàmiques de cicles i/o de nivells, com si es tractés de «diverses escoles dins d'una sola escola»:

Llavors aquesta línia de centre des de baix fins a dalt també penso que falta. Falta, perquè treballen els cicles entre si, però no de manera coordinada. [...] Llavors jo penso que a dins del cicle ja estan treballant bastant dins del cicle, però cadascú es pren el seu cicle com a seu, i llavors són coses que no són de cicle, no? Tot l'aprenentatge, com aprenen els alumnes, planificar escaletes o planificar tot el procediment d'aprenentatge i tot això, ha d'estar tot en línia d'escola. Llavors costa, jo penso que falta aquesta més coordinació vertical. [Equip impulsor. Centre C]

Malgrat que les famílies consideren que no tenen suficient coneixement per valorar els avenços que s'hagin pogut produir en la línia educativa de centre, sí que es pronuncien sobre dos aspectes: les divergències evidents que existeixen entre el professorat i l'avenç en els darrers anys en algunes dinàmiques de centre:

El que passa és que, clar, dins del claustre hi ha discrepàncies entre uns mestres i els altres. I si amb el projecte no es posen d'acord, és difícil dur-lo a terme, penso. [...] Hi falta una línia, va més individualitzat, crec, depèn del professor. [Famílies. Centre C]

D'una banda, identifiquen de manera precisa el professorat resistent al canvi, que consideren coincident amb el professorat menys implicat:

P1: Però jo penso que la majoria sí que s'hi ha implicat. Sí, excepte un parell, no?
P2: Sí, la majoria jo crec que s'hi ha implicat prou, a part d'aquells de...
P3: Excepte un parell, els altres sí, hi estan tots implicats. Home, l'any passat que van fer allò, hi eren tots i un dissabte.[Famílies. Centre C]

De l'altra, acaben considerant que s'han produït certs avenços globals, de centre, en els darrers anys. Afirmen que, per exemple, abans anar o no de colònies quedava a elecció del professor o professora, mentre que a dia d'avui resulta una proposta unificada de centre. Tanmateix, Magnet ha contribuït, en aquesta línia, a «treballar tots un projecte», i constaten que l'avenç és evident:

Fa dos anys sí que no hi havia res en comú per a tota l'escola. [...] Sí que és veritat que el fet de treballar tots un projecte, com a escola, jo crec que això és positiu. Aquest projecte com a mínim ha fet que realment facin una línia. [...] Això ha unificat una miqueta. [Famílies. Centre C]

Per a l'equip impulsor, el programa Magnet possibilita treballar en aquesta desitjada línia d'escola consensuada, cosa que consideren que és el més important d'un centre:

Què és el més important d'una escola? La línia d'escola. I amb el Magnet el que s'intenta és crear una línia d'escola. Els projectes. Doncs amb això estem. [Equip impulsor. Centre C]

Centre D

Taula 15. Projecte Educatiu – Evolució dels actors del centre D (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2	2	1	3	3	4
Any 2	3	2,75	2	3	3,5	4

Al centre D el projecte educatiu resulta ser més consensuat i compartit. Hi ha un cert consens en el fet que «hi ha una línia de progrés, tot i que hi ha coses que encara no estan endreçades». Aquesta línia no neix des de l'any 0 del projecte Magnet, sinó que és resultat del treball desenvolupat des de fa força anys, algunes mestres indiquen que és de fa més de 10 anys:

I farà uns 11 anys més o menys es va intentar canviar aquest fet d'infantil amb una metodologia, a primària amb una de diferent. Es va començar a intentar que la metodologia que s'utilitzava llavors a infantil, que es treballava per racons, anés pujant de mica en mica. [...] El meu parer del que ha sigut el projecte educatiu és que cada vegada hi ha hagut com més consens, s'ha intentat fer una línia d'escola més clara [...]. S'ha anat també, al llarg dels anys, traient els llibres de text per fer una metodologia més manipulativa, més participativa, més grups de treball entre els infants. [Equip impulsor. Centre D]

Es considera, no obstant això, que Magnet ha permès donar visibilitat a l'existència del projecte educatiu existent, tant dins de la mateixa comunitat de mestres, fent-los reflexionar i obrint canals i espais de comunicació pedagògica, com en l'establiment d'aliances i la necessitat de mostrar el projecte a l'exterior. L'aportació de Magnet, per a algunes veus, s'inscriuria en la idea de contínuum, que contribueix a enriquir la proposta ja existent:

Però Magnet sí que ho ha visibilitzat i hi ha fet reflexionar i ho ha com posat en valor, dins, primer, de la mateixa comunitat educativa de mestres, i amb la convicció de la necessitat d'una projecció cap a fora [...]. La impressió és que és un contínuum. A més a més, és un contínuum i amb projecció ja premeditada, diguéssim, des de l'execució concreta d'aquell moment. És a dir, sempre hi ha una projecció avançada. Hi ha una continuïtat. [Equip impulsor. Centre D]

Tanmateix, es considera que no tots els nivells han integrat en el dia a dia escolar el projecte de centre amb la mateixa intensitat:

Sí, és a dir, hi ha persones que han integrat amb més facilitat que d'altres el projecte en el dia a dia de l'aula, pel que sigui, perquè els ha sigut més fàcil, perquè... Però, o sigui, no tothom està en el mateix punt. [Equip directiu. Centre D]

Encara més, l'equip directiu considera que abans de Magnet (i de Faig, l'altre projecte en el qual participa el centre) ja existia un projecte compartit. Participar en ambdós projectes ha ofert la possibilitat de millorar-lo, i s'ha aconseguit avançar en el treball, en especial de ciències:

Aquests dos projectes al final el que ens donaven... L'oportunitat era millorar-nos encara, donar-nos una mica més de qualitat [...]. És a dir, teníem com més ben travat tot el que és el treball de llengües i matemàtiques. I el que teníem clar que ens faltava per acabar d'arrodonir això era tot el que era relacionat amb ciències. [Equip directiu. Centre D]



Figura 5. Convivència de dos programes (Magnet i Faig) en un dels centres.

Algunes veus, com la de la formadora, consideren que el centre té una línia definida («saben el que fan») i que és molt actiu, fins i tot, «excessivament actiu»:

Elles tenen molt clar les coses que fan, que són una escola súper, excessivament activa, jo crec, en projectes, perquè és que és molt el que tenen, que si Magnet, que si Faig, que si emprenedoria, que si el congrés de ciències, que si les donacions, el tema aquest de les donacions de sang. [Formadora. Centre D]

Aquesta mateixa valoració fa el partner, que té la sensació també que «quan vols abraçar moltes coses a vegades no arribes a tot arreu». Tot i així aposten per una possible –i desitjable– major interacció entre els dos projectes, ja que la seva participació consideren que «és molt puntual»:

P1: Però jo crec que en el cas de Faig i el Magnet és perfectament factible. El que passa és que ells no ho veuen i no entenen com fer-ho. I el fet que... O sigui, ha d'anar, a més, la interacció, això és la qüestió. Perquè ells, jo entenc, òbviament, la nostra interacció amb elles, inclosa la X, és molt puntual. [...] Però, aquesta constància i la idea que ells també han d'interioritzar, han de fusionar, el programa Magnet i Faig. I no han entès això, jo crec. Ho han escoltat, però no ho han entès ben bé, des del punt de vista científic. I tornem a la part que és la formació i entendre en general com es fusiona la ciència i la tecnologia, aquest enteniment elles no el tenen [Partner. Centre D]

Per a l'equip de direcció, la minsa mobilitat del professorat ha contribuït a l'avenç en el consens d'aquest projecte i en l'assoliment d'una major estabilitat de la proposta educativa de centre:

Bé, i sí que és veritat que tenim un claustre que de moment ha estat força estable. És a dir, que hem continuat amb persones que ja coneixem, que ja coneixia el centre. Llavors, això també al final fa que el projecte pugui ser més estable. [...] Sí, hi ha hagut pocs canvis. [...] Que al final és la majoria del professorat fa anys que és al col·le, llavors, això també fa que ens ajudi. [Equip directiu. Centre D]

Ara bé, d'altres veus assenyalen que la participació en ambdós projectes, sumada a les dinàmiques i exigències quotidianes de la tasca docent («l'excessiva activitat» apuntada), fa que emergeixin situacions d'estrès entre el professorat. En especial, aquestes situacions van produir-se durant l'any O, quan el centre va començar a participar en dos projectes: Magnet i Faig, una visió no apuntada per l'equip de direcció.

Sí, una bomba que jo crec que tampoc va entrar de manera molt positiva. Perquè ens vam atabalar molt de cop. [...] Jo crec que aquí el projecte educatiu va trontollar una mica. O sigui, el que pogués haver-hi, jo crec que aquí va trontollar. [...] Sí, jo crec que el claustre, així en general, es va angoixar una mica [Professorat. Centre D]

Encara més, en aquesta situació, contràriament al que afirmen d'altres narratives, les baixes laborals han estat presents i han condicionat la «molta mobilitat» existent:

Però també serem crítics i, a veure, hi ha equips que s'estan trencant, és a dir, hi ha gent que està de baixa, hi ha situacions d'estrès molt dures, [...]hi ha molta mobilitat. La gent necessita un temps quan arriba a un centre per conèixer com es treballa, d'agafar... Bé, llavors, racons, el projecte, el Faig per aquí i el Magnet per aquí, o sigui... Però no passa res, eh? Aquí podem amb tot. [Equip impulsor. Centre D]

Lideratge

Considerem el lideratge de centre com la capacitat de prendre decisions sobre la gestió de la institució amb la finalitat d'optimitzar els seus processos organitzacionals i fomentar una major qualitat en els processos d'ensenyament–aprenentatge i en els serveis oferts.

Als tres centres els equips directius amb major o menor intensitat exerceixen, després de tres anys de participació en el programa Magnet, un lideratge directiu, transformacional i distribuït o democràtic. D'altra banda, serien els equips impulsors els que exercirien, en gran mesura, el lideratge pedagògic. En cap dels casos no podríem parlar d'un lideratge sistèmic.³

Al centre C les valoracions sobre el lideratge se situen en una línia similar a les que es fan sobre l'existència d'un projecte educatiu consensuat. Inspecció i formador són els que ofereixen una puntuació més elevada, mentre que a la resta dels col·lectius s'atribueixen l'any 0 una forquilla entre 0,75 i 1,5, a excepció de les famílies, que atorguen un 3.

Al centre D la inspecció educativa i les famílies atorguen la màxima puntuació (4) a aquest àmbit tant l'any 0 com l'any 2. La resta dels agents en fan una valoració menys positiva, però en tots els casos assenyalen avenços entre ambdós anys. Ja apuntàvem en el primer informe l'existència al centre d'estructures de coordinació, que en els darrers dos anys han estat ampliades i han esdevingut, segons assenyalen els diversos agents, més horitzontals i també s'ha produït una certa reestructuració organitzativa.

En el cas del centre B, també es considera que l'any 2 el lideratge està més distribuït i «s'hi han anat introduint millores». Una apreciació que comparteixen amb menys entusiasme el professorat i els membres de l'equip impulsor, que es consideren més uns gestors que possibles líders del projecte. Els agents fan una valoració d'aquesta dimensió que en cap no cas se situa per sobre de 3, però que apunta –menys entre les famílies i l'equip impulsor– certs avenços.

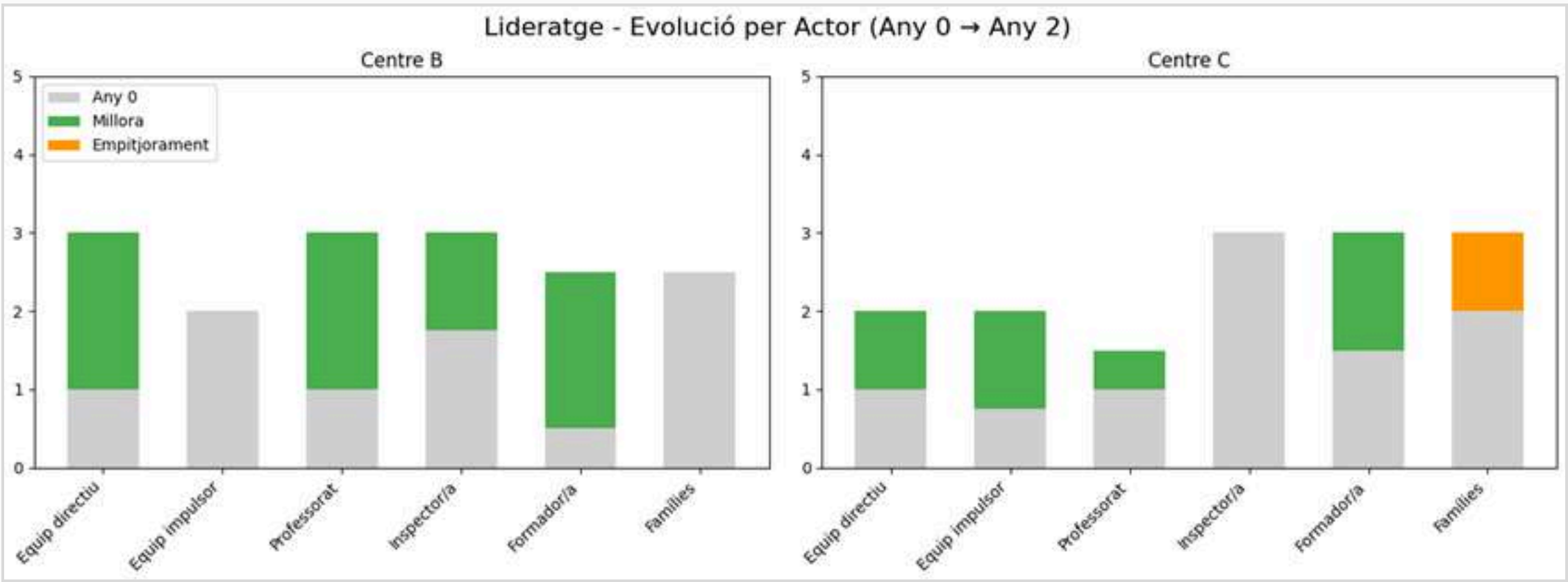


Figura 6. Canvis en el lideratge dels centres.

³ Seguint Bolívar (2010) i Choy i Gil (2017) les cinc tipologies de lideratge són les següents:

- El lideratge directiu se centra en la gestió de recursos i considera que la direcció del centre ha d'exercir funcions i tasques que facilitin l'execució de l'activitat per part de la resta de l'equip docent.
- El lideratge pedagògic permet a l'equip directiu orientar-se a modificar, introduir o alinear les pràctiques pedagògiques de docents.
- El lideratge transformacional consisteix en la contribució dels equips directius a la introducció de canvis en la cultura del centre i de reestructuracions organitzatives.
- El lideratge distribuït o democràtic considera que la tasca del lideratge l'han d'exercir de manera conjunta l'equip directiu i altres agents que no formen part de la direcció (equip docent i altres membres de la comunitat educativa).
- Finalment, el lideratge sistèmic permet que els líders educatius exerceixin el lideratge més enllà del centre educatiu, de manera que exerceixen aquest rol sobre la xarxa o l'entorn on s'ubica el centre.

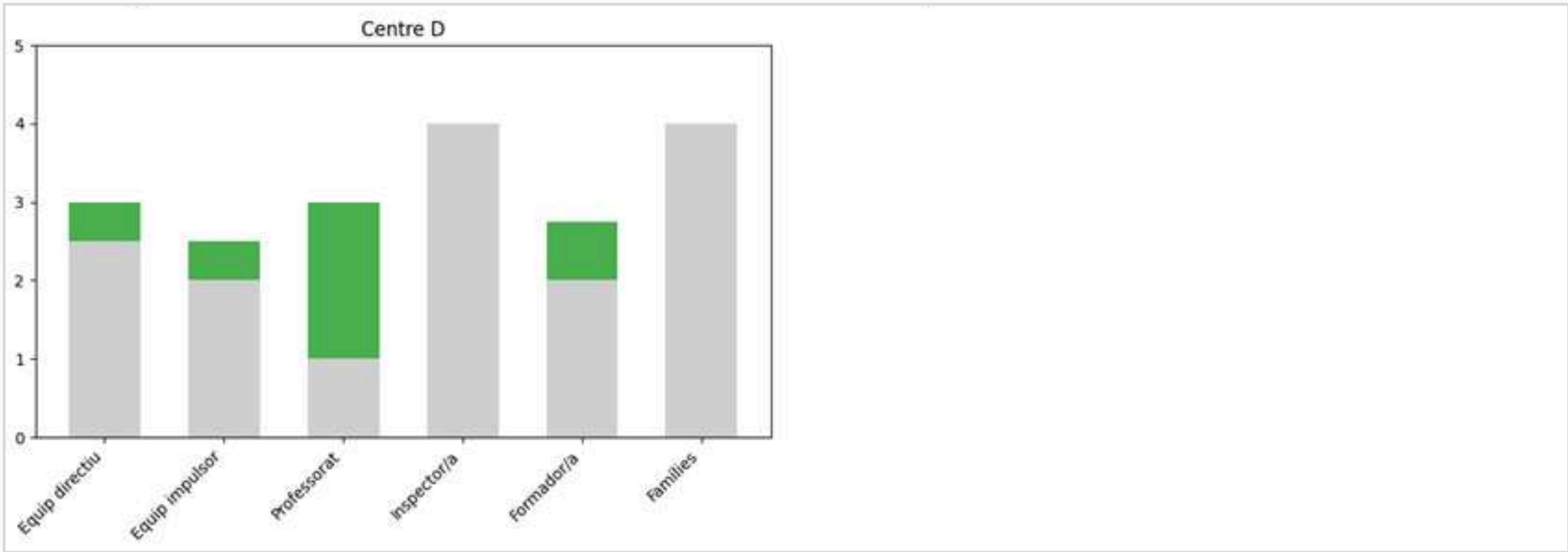


Figura 6. Canvis en el lideratge dels centres.

Centre B

Taula 16. Lideratge – Evolució dels actors del centre B (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1	2	1	1,75	0,5	2,5
Any 2	3	2	3	3	2,5	2,5

Entenem el lideratge com la capacitat de prendre decisions sobre la gestió de la institució amb l'objectiu d'optimitzar els processos organitzacionals i impulsar una major qualitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en els serveis que el centre ofereix.

Al centre B es considera que l'any 2 el lideratge està més distribuït: «s'han anat introduint millores» afirma l'equip directiu. Aquesta apreciació la comparteix amb menys entusiasme el professorat. Els membres de l'equip impulsor es consideren més uns gestors que possibles líders del projecte.

P2: Jo trobo que nosaltres més transmetem informació, no...
P3: No tenim un rol de líders dins de...
E1: Sou més gestores?
P3: Sí. [Equip impulsor. Centre B]

Tot i així, l'equip impulsor afirma que li manca informació i en aquesta línia aporta un exemple clarificador. Aquesta situació contrasta amb la d'altres centres (B), en què l'equip impulsor prepara amb el formador o formadora la propera sessió:

P3: I tot i així, a vegades també ens falta informació, perquè molta gent ens pregunta «què farem avui, al curset d'avui?». Nosaltres no ho sabem, realment. No. Si vols ajudar el claustre sobre el que farem, no podem.
P1: De fet, no sabem què farem aquest tarda. Aquesta tarda tenim formació, però no sabem què farem. [EI. Centre B]

El formador, en reflexionar sobre el lideratge actual, constata els avenços que s'han produït. Si bé en l'any 0 considera que hi havia «un lideratge molt baixet» i que hi «mancava una línia de centre definida», l'any 2, amb la creació de l'equip impulsor, aquesta dimensió «ha millorat prou». Distingeix entre lideratges diversos que existeixen al centre, però apunta el lideratge actual de

l'equip impulsor i la bona valoració que té del claustre. Es tractaria també d'un lideratge pedagògic, ja que s'orienta a modificar, introduir o alinear les pràctiques pedagògiques del claustre. Magnet ha estat, considera, catalitzador d'aquest canvi de tendència i ha possibilitat, tanmateix, l'aposta de l'equip de direcció per un lideratge més transformacional:

L'any zero diria que no hi havia gaire lideratge, no hi posaria un zero, però hi havia un lideratge molt baixet. Penso que faltava, i falta encara, una línia de centre molt més definida. El director i l'equip directiu tenen uns rols que pensava en aquell moment que havien de ser un poquet més de lideratge, més liderar tot un equip humà. La meva opinió personal és que faltava lideratge. Després, estava només en mans, diguem-ne, del director. Ara crec que no. Ara crec que això sí que ha millorat prou. És a dir, vaig a tirar-me flors una mica, però no sé si això té un poc també en Magnet, però penso que sí, perquè penso que el que és l'equip impulsor que s'ha generat a partir de Magnet crec que està agafant prou força. Crec que és una cosa molt important. I crec que l'equip impulsor està molt ben valorat per tot el claustre. [Formador. Centre B]

Centre C

Taula 17. Lideratge – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1	0,75	1	3	1,5	3
Any 2	2	2	1,5	3	3	2

En el cas del centre C, les valoracions sobre el lideratge se situen en una línia similar a les que es fan sobre l'existència d'un projecte educatiu consensuat. Inspecció i formador són els que ofereixen una puntuació més elevada, mentre que la resta dels col·lectius s'atribueixen l'any 0 una forquilla entre 0,75 i 1,5, a excepció de les famílies, que atorguen un 3, tot i que afirmen que «es necessita més lideratge». Es perceben certs avenços, menys en el cas de les famílies, que afirmen que hi ha un retrocés en aquesta categoria (2). Sembla que l'existència de l'equip impulsor, com a càrrec intermedi, ha ajudat a avançar en el projecte i ha propiciat la millora. Es constata que «s'ha fet feina» i es va en la línia desitjada, vers el consens i una visió pedagògica compartida:

P3: Jo crec que l'equip impulsor li ha donat un punt de..., com de càrrec intermedi, diguéssim. No s'ha arribat a tot arreu, però crec que ha sigut una cosa que funciona i que s'ha anat consolidat a poc a poc. I que hi ha hagut gent que també ha anat, com per exemple [ella], que s'hi ha afegit. Després, pel que fa a l'equip directiu, és un equip que diguéssim deixa fer bastant, no són impositius. I a excepció del director, que té les seves tasques i també s'hi implica, la [cap d'estudis] i la [secretària] formen part de l'equip impulsor. Jo crec que amb això hem crescut.

P1: Sí que hem millorat, sí. [Equip impulsor. Centre C]

L'equip impulsor considera que la seva creació ha contribuït a avançar en el projecte. Ha esdevingut una estructura intermèdia que ha servit d'enllaç, ha donat empenta a la proposta i ha pres el rol de lideratge pedagògic. Cal destacar, tanmateix, que 2 membres de l'equip de direcció en formen part, la qual cosa ha establert sinergies i ha permès assegurar una correcta distribució de les informacions, amb un equip directiu «que deixa fer» i que aposta per un lideratge distribuït o democràtic, perquè considera que la tasca de lideratge ha d'exercir-se de manera conjunta entre l'equip docent del centre i més enllà de la direcció.

També el formador destaca el protagonisme que ha assolit l'equip impulsor i el paper que hi té la cap d'estudis, en un moment en què hi ha hagut un canvi en la direcció del centre, que ha apostat també per un lideratge transformacional i ha contribuït a la introducció de canvis en la cultura del centre i a impulsar una reestructuració organitzativa:

Llavors, el que et deia, crec que l'equip impulsor ha agafat molt protagonisme, ha agafat força. Hi ha un bon nivell de treball dins de l'equip impulsor, hi ha ganes. Et diria que és un equip impulsor bastant cohesionat i, per tant, jo aquí veig molta força. [Formador. Centre C]

Centre D

Taula 18. Lideratge – Evolució dels actors del centre D (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2,5	2	1	4	2	4
Any 2	3	2,5	3	4	2,75	4

Aquest lideratge transformacional, unit al lideratge directiu i al distribuït o democràtic, també es fa palès als altres dos centres, però amb intensitat diversa. Al centre D ja apuntàvem en el primer informe l'existència d'estructures de coordinació que volien promoure una certa horitzontalitat, les quals en els darrers dos anys han estat ampliades i han esdevingut –segons els diversos agents– més horitzontals, i també s'ha produït una certa reestructuració organitzativa.

Si bé l'equip directiu considera que ja existia una estructura que contribuïa al desenvolupament d'un lideratge distribuït (una coordinadora pedagògica i equips de treball formats per docents de diferents nivells educatius), una part del professorat opina que el lideratge era «molt més centralitzat» (lideratge directiu) que en l'actualitat (professorat, centre D). L'equip directiu afirma, tanmateix, sent conscient del que ha estat aquesta realitat, que en ocasions resulta difícil delegar responsabilitats. Ara bé, afirmen que «l'aprenentatge fonamental és que no ho faran mai com tu ho faries, però has de valorar. Està bé? Sí. Doncs, ja està» (equip directiu, centre D).

L'ampliació d'aquestes estructures ha estat arran de l'impuls decidit que s'ha donat en aquesta línia en els darrers dos anys, amb la finalitat d'implicar més persones en els processos de canvi i transformació que s'estan produint al centre (lideratge transformacional). Tot plegat també ha permès que hi hagi un canvi, tot i que algunes veus consideren que es pot continuar parlant d'un lideratge fort de l'equip directiu, però no pas de lideratge distribuït o democràtic:

P4: I ara és com molta gent implicada.
P1: I la informació arriba, i ajuda. [...] Fa dos anys per a mi la millora és que es va valorar que hi havia una necessitat de canvi, de distribuir, d'implicar-hi més gent, perquè al final sempre són les mateixes persones que estan amb els punts estratègics. [Equip impulsor. Centre D]
Abans, menys. Perquè jo abans ho veia molt més portat des de cap d'estudis i coordinadora pedagògica. [Professorat. Centre D]
Sí, potser sí que una mica de canvi hi ha. O sigui, que no tot és equip directiu, sinó que s'han incorporat a aquest lideratge els equips impulsors. Sí, un canvi hi hauria. No sé, seria d'un dos o menys... És que mana molt l'equip directiu. El lideratge hi és, però no distribuït. [Formador. Centre D]

La inspecció insisteix en el lideratge de la direcció i d'altres professors del claustre, un lideratge que no només es fa palès en l'àmbit estrictament didàctic, sinó en el d'organització i en el de relació de centre:

En aquest cas, la direcció del centre, però també, insisteixo, les persones de la secretaria i la coordinadora pedagògica en particular, però igualment les coordinadores de cicle. I també alguns dels mestres... És a dir, en el cas d'anglès, per exemple, que tenen una línia d'actuació també molt, molt identificada, amb participacions en programes específics d'anglès, doncs bé, el lideratge també es nota, no només en l'àmbit estrictament didàctic, sinó en el d'organització i en el de relació de centre. [Inspecció. Centre D]

Tanmateix, consideren que la participació en els programes Magnet i Faig ha permès que des de la seva posició participativa, en especial com a membres de l'equip impulsor, alguns professors s'hagin empoderat i impulsat un lideratge pedagògic rellevant:

P3: Bé, però abans ja teníem un lideratge distribuït, ja teníem la nostra coordinadora pedagògica.

P2: Sí, però s'ha empoderat una miqueta més ara, no?

P1 És a dir, probablement sense el Magnet i Faig —perquè és paral·lel el tema de l'equip impulsor—, una X no s'hagués empoderat tant, per dir-ho d'alguna manera. [Equip directiu. Centre D]

Ara bé, el mateix equip impulsor apunta el sostre que en ocasions tenen per poder prendre decisions sobre alguns aspectes, fet que corrobora les idees expressades anteriorment. Malgrat que es considera que la direcció té la voluntat que es pugui opinar, que les comissions tinguin un pes, i que el lideratge sigui distribuït, «hi ha un punt en què et trobes un sostre», cosa que succeeix en la decisió final. Aquesta narrativa la ratifica la formadora, quan afirma que «aquí mana l'equip directiu», que exerceix un important lideratge en l'equip impulsor Magnet, que, d'altra banda, és «molt expeditiu»:

P3: Sí, jo crec que s'intenta com distribuir, però sí que és veritat que hi ha un punt en què et trobes un sostre.

P2: Ara, la voluntat sí que jo crec que hi és, que es pugui opinar, que es pugui dir, que les comissions tinguin un pes. [...] [Equip impulsor. Centre D]

No, jo crec que aquí mana l'equip directiu. En el cas de Magnet, mana molt la X. [...] Sí, jo crec que és un lideratge... Sí que és veritat que s'han fet els equips impulsors de les dues, tant de Magnet com de Faig, i que sí que aquest equip també té idees, iniciatives i organitza molt. [...] Són molt expeditius, o sigui, s'ha de fer..., doncs això, el tema dels cartells, de la reunió de pares, s'han de fer uns cartells, doncs va, els de l'equip impulsor fan uns cartells, i en un moment, ja els veureu a dalt, tots iguals, i ja està el cartell fet. [Formador. Centre D]

Tant és així que, en ocasions, allò que es decideix a la comissió Magnet (equip impulsor) es veu modificat amb posterioritat, una situació que incomoda una part dels membres de l'equip esmentat. En relaten una situació viscuda, en la qual volen posar en relleu que el lideratge distribuït caldria que «funcionés millor»:

No era en claustre, no eren tots els mestres, eren les tres comissions, la pedagògica, el Faig i el Magnet. I nosaltres com a Magnet teníem una idea sobre un projecte que volíem que es fes a l'escola, que no vinguessin famílies, ens vam reunir i no es va fer el que nosaltres teníem de pensament. Llavors jo en aquest punt de lideratge no trobo que estigui funcionant. Perquè si a la comissió decidim coses, ens reunim per donar el nostre punt de vista i de cop i volta canvia totalment el que havíem dit nosaltres. [Equip impulsor. Centre D]

Tot i així, consideren que hi ha hagut una progressió cap a la millora i d'una comissió (equip impulsor) s'ha passat a tres, atenent les especificitats de Magnet i de Faig, i això es valora com un avenç positiu:

L'any passat hi havia el Magnet i la Comissió Pedagògica, era com tots junts. I enguany s'ha separat. [Professorat. Centre D]

És a dir, jo penso que aquí s'ha aconseguit un canvi. És a dir, com us he dit abans, es van distribuir en tres comissions el que inicialment era una comissió barrejada. [...] Penso també, com deien les meves companyes, que hem anat en progressió cap a millora, però per mi aquest és un dels punts que hem de millorar. Que sigui tot més democràtic. [...] Fa dos anys per a mi la millora és que es va valorar que hi havia una necessitat de canvi, de distribuir, d'implicar-hi més gent, perquè al final sempre són les mateixes persones que estan amb els punts estratègics. [Equip impulsor. Centre D]

Les comissions de Magnet i Faig funcionen de manera separada. Això no vol dir que en certs moments no es trobin, però funcionen com dues comissions independents. En el cas de Magnet resulta evident que exerceix un lideratge pedagògic perquè s'orienta a modificar, introduir o alinear les pràctiques pedagògiques del conjunt del professorat:

No, són dues comissions separades. Però hi ha moments, hi ha hagut algun moment crític que s’han hagut d’intensificar les comunicacions, sobretot perquè, i en pedagògica l’any passat també, perquè al moment de fer programacions, com que des de Faig també la proposta era de programar projectes, llavors en aquests moments concrets hi ha com un trobar-se i destrobar-se, no? Però en aquests moments. Però funcionen com dues comissions independents. [Professorat. Centre D]

En aquest sentit, l’equip impulsor es converteix en una estructura intermèdia que funciona com a corretja de transmissió entre Magnet, l’ICMAB i el conjunt de professorat del claustre i que operativitza les demandes que emergeixen en les sessions de formació o en els diversos espais de treball col·lectiu del professorat:

Sí, perquè clar com que van tenint més exigències... Si, per exemple, des de Magnet es fa un claustre i es diu — parlem del treball experimental— s’ha d’aprovar que a les classes tothom faci un treball experimental. Llavors, doncs, encara fan molt, que és l’equip impulsor el que pensa, «doncs del que s’ha explicat el treball experimental el farem amb aquesta plantilla», i donen la plantilla a les classes, i després les classes les fan o no les fan, però, saps? O sigui, jo no crec que es parli de Magnet mai amb un equip de nivell ni de cicle [Formador. Centre D]

Per tant, el tema del lideratge jo crec que, en realitat, el fet de tenir una comissió Magnet aquí enguany s’ha notat molt. Perquè molta informació que ve de l’ICMAB o coses importants que hem de saber i això ens ho comuniquen. I, a més, està molt bé perquè hi ha gent de diferents equips [Professorat. Centre D]

Organització

Els tres centres opten per l’existència de comissions (equips de treball formats per docents de cadascun dels nivells educatius) per tal d’abordar aspectes de manera transversal i organitzar l’acció educativa als diferents nivells de l’escola. En els tres casos es constata una millora en els processos organitzatius. Tanmateix, cap col·lectiu no arriba a valorar aquest aspecte amb un 4 i existeixen diferències també entre ells.

És al centre B on aquesta millora resulta més valorada: tots els col·lectius afirmen que és evident i la puntuen entre el 2,75 i 3 en l’any 2. D’altra banda, al centre C és inspecció i al centre D, la formadora i les famílies les que consideren que la situació és la mateixa que l’any 0, moment en què ja estava ben valorada.

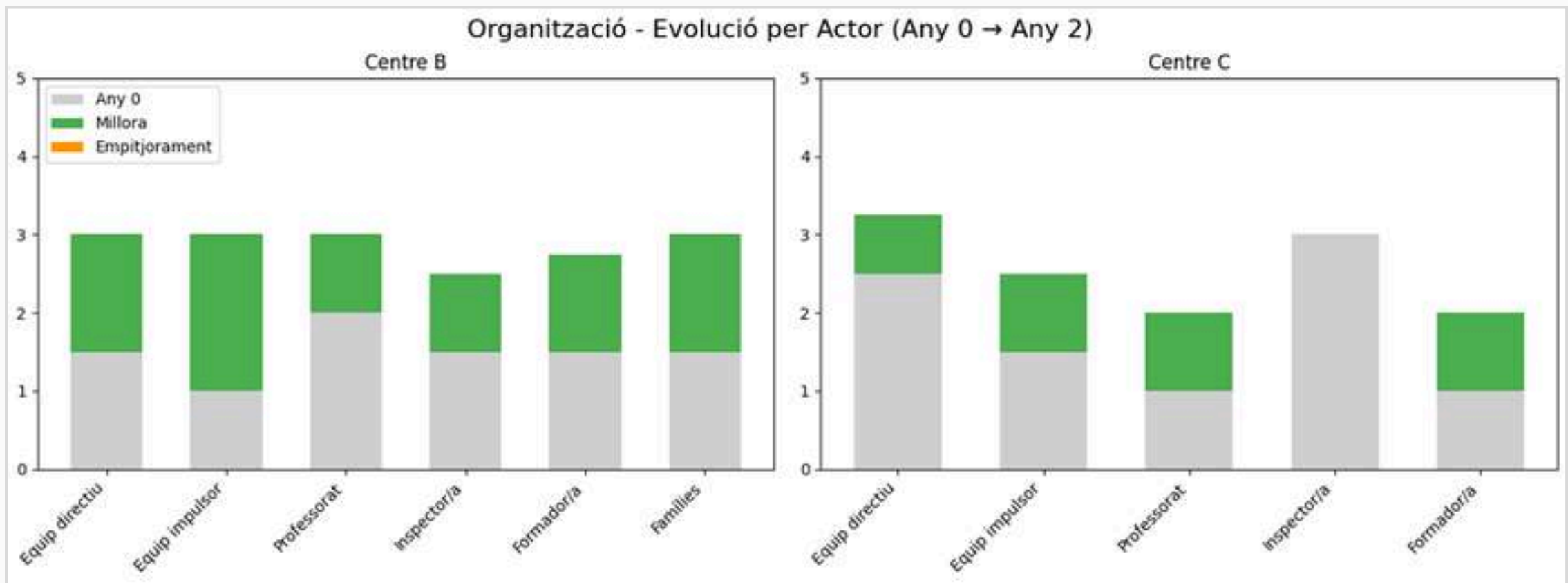


Figura 7. Canvis en l’organització dels centres.

Centre B

Taula 19. Organització – Evolució dels actors del centre B (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	1,5	Famílies
Any 0	1,5	1	2	1,5	1,5	1,5
Any 2	3	3	3	2,5	2,75	3

El creixent protagonisme de l’equip impulsor i l’establiment de més espais de coordinació són dinàmiques que també es fan paleses al centre B, tot i que la dimensió organitzativa va més enllà d’aquests aspectes i es posa en relleu, tanmateix, en les diferenciades possibilitats d’implicació i de seguiment que té a l’abast tot el professorat en el projecte Magnet. Les persones participants en els grups de discussió manifesten que la implicació i el seguiment no es donen amb la mateixa intensitat pel que fa al professorat especialista i al tutor, un tema que no resulta menor. El primer «ho viu diferent» que el segon, que en ocasions no troba sentit a les demandes que li arriben en relació amb el projecte:

Jo no soc tutora, llavors ho veig, tinc més facilitat, però, tot i així m’han dit «vinga, a primer has de fer alguna cosa de flotabilitat, vinga va, a veure, com ho fas això?». És com «fes el que pugues i endavant», no li he vist gaire el sentit. Ells potser a l’aula sí que hi han donat més sentit perquè ho han treballat més, però a vegades els que no hi estem dins del tot, que som especialistes, ho vivim diferent [Equip impulsor. Centre B]

Centre C

Taula 20. Organització – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2,5	1,5	1	3	1	NS/NC
Any 2	3,25	2,5	2	3	2	NS/NC

El professorat del centre C considera que el plantejament organitzatiu de l’equip directiu és «bastant horitzontal» i, més concretament, que es tracta d’un equip que «delega i confia que les coses les podem fer». I des d’aquesta perspectiva va néixer i s’ha anat consolidant l’equip impulsor, en el marc d’una estructura que, com afirmen els membres del mateix equip impulsor, s’adequa al tarannà de Magnet, de caire participatiu, i que en certa mesura també el potencia:

P1: El plantejament de l’equip directiu és bastant horitzontal.
P2: Jo crec que el tarannà d’una estructura horitzontal ve molt condicionat per un equip directiu. Sí que el Magnet ho pot potenciar, però si és un equip directiu molt intervencionista, és molt vertical. El tarannà de X, la X i la X és d’això, de delegar i confiar que les coses les podem fer.
Abans ens trobàvem molt més esporàdicament. I ara, cada setmana una estoneta.
P5: Ho hem consolidat com a comissió.
P3: Jo crec que és molt... No ho sé, eh? Potser no, però jo crec que és més horitzontal. Llavors, el Magnet jo crec que amb aquest tipus d’estructura s’adapta encara molt millor. Per mi, eh?, perquè és de participar i de fer treballs en grup, d’una llibertat de poder fer [Equip impulsor. Centre C]

Centre D

Taula 21. Organització – Evolució dels actors del centre D (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	3	2,25	1	2	2,5	3,5
Any 2	3,5	3	2,5	3	2,5	3,5

Al centre D, val a dir que la creació de noves comissions ha permès que s'establissin canvis de funcionament. D'aquesta manera, aspectes que anteriorment lideraven la coordinació pedagògica i la cap d'estudis ara els impulsen els equips impulsors de Magnet i Faig:

P1: Jo sí que he vist que, per exemple, en el moment que ara s'han fet les propostes de programació d'aquests projectes, de cada classe, dels superherois, això s'ha liderat bastant des del Magnet, per exemple. I en canvi, abans tot el que era programació es liderava més potser des de la coordinadora pedagògica i la cap d'estudis. El tema de superherois i tot això és Magnet. [Equip impulsor. Centre D]

No obstant aquestes millores organitzatives, el professorat del centre D manifesta també les dificultats de coordinació, com succeeix al centre B, entre l'equip de tutors i el professorat especialista. Aquest darrer col·lectiu afirma que sovint no té accés al seguiment quotidià del projecte. Constata que la manca d'espais de trobada i coordinació no permet que el projecte sigui «més global» i que queda limitat a «projectes de tutoria»:

No hi ha aquests espais de coordinació amb la resta de les especialitats, per donar més sentit al projecte, perquè sigui més global, perquè abraci totes les àrees. I això sí que és veritat que de moment està costant. [Professorat. Centre D]

5.1.3. La convivència i el clima al centre

Com hem apuntat, als tres centres s'evidencien diferents formes organitzatives i de funcionament i es pot constatar que s'hi associen una bona convivència i un clima de centre positiu. Així, certa horitzontalitat –tot i que no de manera exclusiva–, o majors possibilitats de participar en les decisions pedagògiques de centre, juntament amb una minsa balcanització en les relacions, propicien una millor valoració d'aquest clima.

Tot i així, cal considerar que en alguns centres, encara que el programa Magnet ha facilitat compartir espais de trobada, diàleg, reflexió i construcció, també ha fet emergir divergències entre el professorat, aquelles dissonàncies que estaven amagades i soterrades. Això explicaria certes valoracions baixen que els agents atorguen, fins i tot atribuïbles a aspectes que se situen més enllà del centre, com la mobilitat del professorat, que pensen que hi pot tenir incidència. Aquestes valoracions en alguns casos són producte de la càrrega excessiva de treball que el professorat considera que té.

Atenent aquestes premisses, les apreciacions que fan els diferents col·lectius sobre el clima de centre entre l'any 0 i el 2 són diverses. Al centre B tots indiquen que ha millorat des de l'inici del projecte Magnet, mentre que als centres D i el C hi ha disparitat de criteris. En el primer cas (centre D) l'equip impulsor, la inspecció i les famílies hi atribueixen una millora, mentre que el

professorat hi troba un empitjorament i hi dona un valor que passa del 2 (any 0) a l'1 (any 2). En el cas del centre C, és l'equip impulsor el que dona un valor inferior al clima de centre en el 2n any (2) respecte del que hi atribuïa en el primer any (2,5). Famílies i inspecció hi perceben una millora, mentre que l'equip directiu i el formador no hi aprecien diferències.

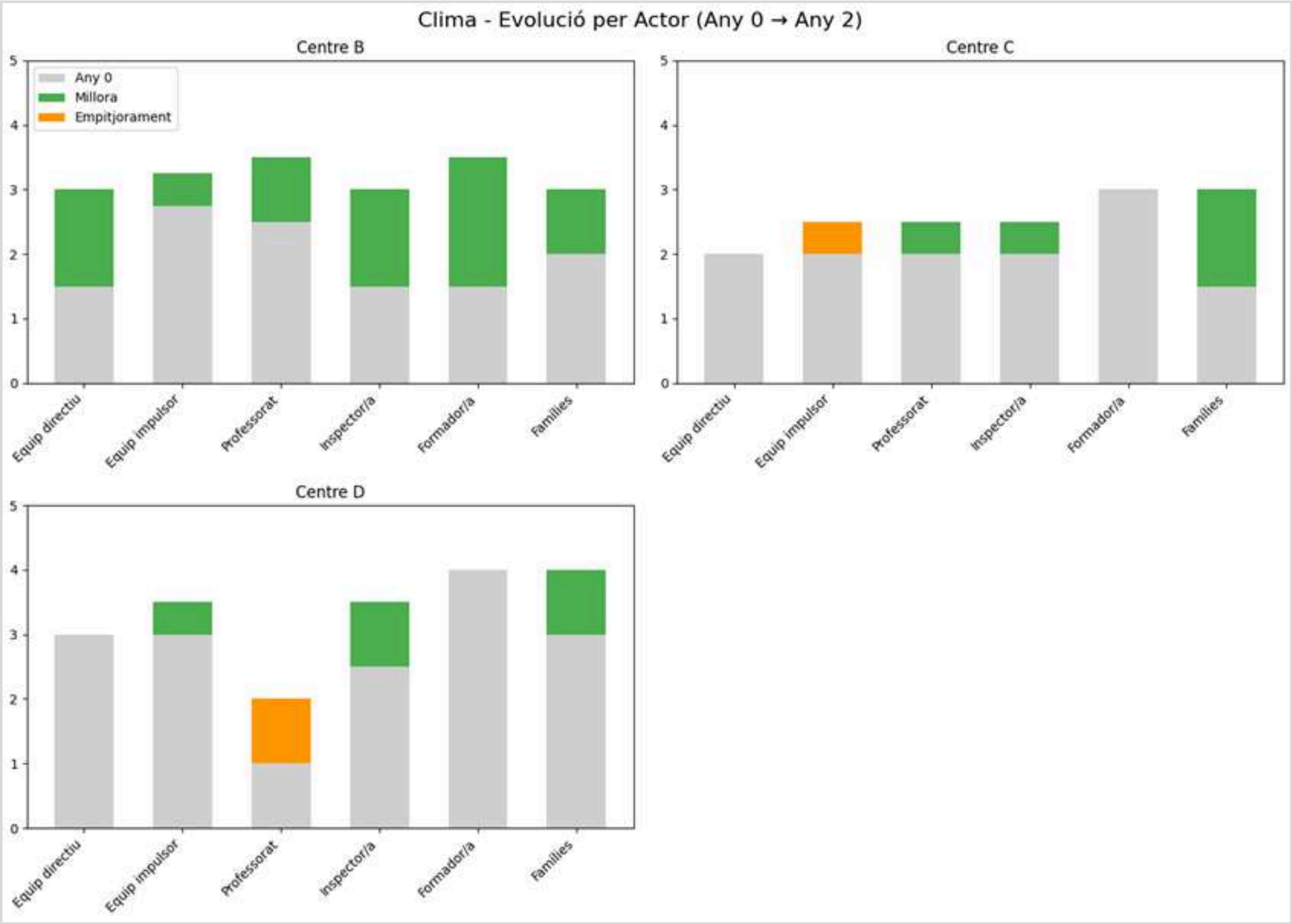


Figura 8. Canvis en el clima dels centres.

Centre B

Taula 22. Clima – Evolució dels actors del centre B (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1,5	2,75	2,5	1,5	1,5	2
Any 2	3	3,25	3,5	3	3,5	3

Al centre B, l'equip directiu considera que el clima ha millorat: «ara fem més pinya», «més trobades junts», diuen. El fet de dur a terme diverses activitats de cohesió també ha contribuït a la millora, segons la seva opinió:

- P1: Nosaltres també fem activitats de cohesió, bastantes, de tot el centre, que crec que també ajuden. [...]
- P3: Abans potser no fèiem tantes trobades tots junts, potser eren més comunitats separades.
- P2: Sí, estàvem més aïllats. [Equip directiu. Centre B]

També ha propiciat un major coneixement entre el professorat i ha incrementat les relacions personals el fet d'organitzar grups de reflexió i treball entre professorat de nivells diferents, «de comunitats diferents». Aquesta dinàmica s'ha impulsat a partir de les experiències positives que aquesta estratègia ha tingut a les sessions de formació Magnet:

P3: Allò que hem fet els grups, per exemple, que els agrupem, quan creem els grups de treball, per exemple el que deia de llengua, perquè no, jo no m'ajunto amb ella perquè és la meva amiga, ho fem de manera heterogènia i estan tots... I això també trobo que ha afavorit, perquè llavors coneixes gent amb qui no treballes, coneixes el punt de vista d'aquella persona que...

P1: Per intentar trencar una mica les dinàmiques. I el formador també ho fa al curs.

P3: Això és una idea que vaig agafar del formador. Perquè a l'hora de treballar bé... Quan estàs treballant amb una persona amb qui no treballes mai perquè és de l'altra comunitat...

P1: I per intentar trencar la visió aquesta que tenim a vegades que «és la meua comunitat o és el meu nivell». Intentar trencar això. [Equip directiu. Centre B]

Aquesta valoració positiva, tant en relació amb les famílies i l'entorn com amb el professorat, és compartida també pels membres de l'equip impulsor. Consideren que ara comparteixen més moments que l'any 0, quan van començar amb el programa Magnet, i això ha ajudat «que el clima sigui millor». Per això, atorguen una puntuació a la dimensió que passa del 2,5 (any 0) al 3,5 (any 2). A més, consideren que si es referissin de manera estricta al clima entre el professorat (i no consideressin alumnat i famílies) la puntuació seria encara més alta i passaria del 3 (any 0) al 3,75 (any 2):

P2: Potser ara compartim més moments, això ajuda que el clima sigui millor.

P1: Perquè abans podies no trobar-te mai, i ara sí. Per a o per b, t'hi trobes més. [Equip impulsor. Centre B]

En aquest sentit, mostren les dificultats que hi ha en un centre d'alta complexitat i els marges de responsabilitat i d'actuació que el professorat té en relació amb les dinàmiques que es poden generar a l'exterior i que responen a l'ús que fan els joves de les xarxes socials. Aquestes dinàmiques repercuteix en el clima d'aula i de centre, indefectiblement:

P1: Típica situació de sisè: «és que este cap de setmana a ma filla l'han insultat per TikTok...». I dius «molt bé, i què faig?». Agafes els dos xiquets, els fas reflexionar: «escolteu, que...». Ja sabeu. Al final tu com a mare li has deixat el teu mòbil a ella. Si tu no controles el mòbil de ta filla, jo un dissabte no puc fer res. I per molt que estigui mitja hora amb elles explicant-los-ho i reflexionant i molt bé, les xiquetes em diuen «sí, sí, sí, sí», i a les cinc tornen a fer el mateix. [Equip impulsor. Centre B]

El professorat també considera que el clima de centre és molt positiu, «tot i que sempre ho ha estat». Afegeix que Magnet ha contribuït en certa mesura a un major coneixement entre els docents i a la millora de la convivència. També apunta que el lideratge de l'equip de direcció ha traspassat les diverses estructures organitzatives del centre i això ha tingut un impacte positiu:

P2: Hi ha molt bon clima i hi ha molt bon claustre. [...] I hem anat millorant moltíssim perquè jo –sí ho torno a dir– penso que des del lideratge ells han millorat com a equip, com a líders, i això s'ha traspassat a...

P6: Un claustre bonic, que anem de dinar, que sortim, que parlem, que treballem. [...] Sí que jo crec que l'han millorat una miqueta, perquè tot s'ha relaxat, no?

P3: Jo crec que era més el nostre raconet, que era els cicles i comunitats, estava prou bé, però no hi havia tant... [Professorat. Centre B]

El formador també constata que entre el professorat «hi ha bona relació». A partir de la seva experiència en les sessions de formació, constata també un canvi d'actitud entre alguns docents. Mentre que l'any 0 entreveia certes resistències per par d'alguns, en l'actualitat aquesta situació s'ha revertit i les persones que es mostraven més reticents hi participen i són «membres actius dels debats». D'aquí que la seva valoració d'aquesta dimensió passi de l'1,5 (any 0) al 3,5 (any 2).

L'ambient de bona relació, de cohesió entre el professorat que hi ha, és molt bo. És bo, és bo. [...] Mira, aquí sí que me la jugue directament, eh? Jo crec que sí. L'any zero hi havia alguns elements disruptors, diguem-ne. És normal, jo crec, és normal... això. «Este formador que ve aquí, què ha de dir-me, este?». Doncs, jo o X o qui sigui. I ara ja no tant. Aquestes persones que l'any zero eren un poc..., que no ho tenien clar, ara mateix hi participen, són membres actius en els debats, hem aconseguit incorporar-los i crec que bé.[Formador. Centre B]

Per la seva banda, les famílies del centre B assenyalen també que el projecte Magnet ha enfortit i millorat les relacions entre el professorat:

P5: El projecte Magnet jo penso que ha incidit més, a nivell de professorat sí que he vist més canvi» [Famílies. Centre B]

Tot i que les famílies tenen certes dificultats per distingir les activitats que deriven exclusivament de Magnet, fan una valoració positiva de les que vinculen amb el projecte, com és la relació que tenen amb el partner. En aquest sentit relacionen el clima de centre amb la valoració de l'activitat que van fer els seus fills: «ells s'ho passen superbé», afirmen:

Jo crec que sí, perquè per exemple han fet activitats amb el centre de tecnificació, que és el que pot ser lligo més a la idea de Magnet. I ells s'ho passen superbé, van fer com una excursió al centre... [Famílies. Centre B]

Així mateix, valoren que el clima de centre considerat de manera global «sempre ha sigut positiu». També afirmen que cada vegada l'escola s'obre més a les famílies i els demana més implicació, «et proposen fer més coses»:

P3: Bé, jo de fa dos anys a ara, més o menys ho veig igual, sempre hi ha hagut clima i cohesió.
P1: Jo sí que veig el mateix que ella, que el clima és i per mi sempre ha sigut positiu. Sí que és veritat que d'activitats, de propostes, cada vegada n'hi ha més, moltíssimes més. Demanen implicació a les famílies cada vegada més, cada vegada et proposen fer més coses. [...] Però que ells no paren, que t'envien enquestes, per exemple: quan t'envien l'avaluació t'envien l'enquesta (no sé si això té a veure amb el Magnet o què). Es preocupen molt de tenir un feedback. Cada vegada més trobo, no?, com les entrevistes amb els mestres han canviat molt. [Famílies. Centre B]

Inspecció, per la seva banda, en fa una valoració similar, en destacar que hi ha molt bon clima entre el professorat i que el clima entre l'alumnat és un dels punts forts del centre:

O sigui, hi ha molt bon clima. És un centre on quan arribes vas al menjador, dic a la sala de professors... I fixa-t'hi, eh? El meu cap ha dit menjador a la sala de mestres, per què?, perquè sempre estan celebrant alguna cosa. Sempre algú ha portat alguna cosa per compartir, hi ha xup-xup, no? Veus que parlen, que es fan bromes que... [...] I pel que fa a clima d'alumnat, per a mi és un dels punts forts que té el centre. [Inspecció. Centre B]

Centre C

Taula 23. Clima – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2	2,5	2	2	3	1,5
Any 2	2	2	2,5	2,5	3	3

Al centre C una part de l'equip impulsor considera que Magnet ha contribuït a la millora del clima de centre, ha permès establir un contacte més proper entre el professorat de diversos nivells i ha impulsat la consolidació de les relacions. Considera que ha creat un espai «de tot el claustre» que possibilita l'intercanvi d'experiències pedagògiques i «l'observació intercicle», unes dinàmiques que quan es va iniciar Magnet no es preveien:

P3: Jo crec que mai ens ha donat un espai de tot el claustre on poder parlar, encara que fos... Parlàvem d'objectius, però tu tenies contacte amb gent amb qui normalment no en tens. I això... [...]

P5: I ens ha donat també un espai per compartir experiències, que fins ara no teníem. I ens ha obert la porta també a anar a altres cicles a veure com treballen. A fer una mica d'intercicle. [Equip impulsor. Centre C]

Ara bé, per a d'altres membres de l'equip impulsor al centre «es viu però no es conviu». Encara més, les relacions estan balcanitzades i existeixen diversos grups i subgrups que impedeixen que el clima de centre sigui del tot positiu. Alguns opinen que només el converteixen en «portable»; altres, que el clima ha empitjorat força per l'arribada de professorat nou o, com afirma la inspecció, arran de certes situacions i dinàmiques que no han contribuït en el darrer any a millorar les relacions, ans al contrari. Aquestes dinàmiques particulars, per a alguns «tòxiques», estan centrades en poques persones del Claustre, però indefectiblement tenen efecte sobre el clima general de l'escola:

P3: Però pel que fa a clima d'escola, siguem realistes, hi ha subgrups i la gent té uns climes, o sigui, un clima d'escola portable, però la gent té els seus grups i les seves relacions. [...]

P2: Amb relacions amb tot, no? Jo em podia parar i podia parlar amb qualsevol persona de l'escola pel passadís. Siguem realistes, ara no ho puc fer. No perquè no ho pugui fer, sinó perquè no, perquè no hi ha un clima bo.

P1: Perquè sempre vas amb la por de «si dic això, com s'interpretarà?».

P5: Però també no és veritat que això et pot passar perquè has conegut aquella persona i fa dos anys no la coneixies?

P2: No, perquè hi ha gent que ha arribat nova.[Equip impulsor. del centre C]

Aquesta situació ha suposat que un petit nombre de persones no s'hagi implicat en el projecte. Tanmateix, de la mateixa manera que el programa Magnet ha facilitat compartir espais de trobada, diàleg, reflexió i construcció entre el professorat, també ha fet emergir les divergències entre ells, aquelles que restaven soterrades, «més tapades». Aquesta situació ha estat acompanyada de les noves incorporacions al centre:

P2: Dos anys enrere el clima de centre era més bo que ara, quant a clima de centre i quant a relacions entre nosaltres.

P1: Bé, potser ara s'han destapat coses que potser llavors hi eren però quedaven més tapades. [Equip impulsor. del centre C]

Aquest aspecte resulta del tot rellevant, sobretot perquè, com afirma l'equip impulsor, el grup de persones esmentat està en un mateix cicle, la qual cosa suposa que aquest cicle queda «despenjat» de la resta del centre:

P4: El clima jo crec que ha millorat, en relació amb el tema Magnet.

P1: Sí, això sí, sí que ha millorat. Tot i que també és veritat que les persones que no s'hi han implicat n'han quedat al marge, això també és cert.

P6: Bé, això, les que anem a Magnet som les que tenim ganes.

P5: Però, clar, les persones que no s'hi han implicat són les mateixes que no estan d'acord amb el sistema d'avaluació, són les mateixes que no estan d'acord amb el canvi de metodologia. [...]

P1: És que ocupen pràcticament un cicle. Que llavors, si fossin més dispers, d'una a cada cicle, es pot remuntar. Però com que totes es concentren en un cicle, això costa més.

P5: És més difícil perquè aquell cicle queda despenjat. [Equip impulsor. Centre C]

Per al formador del centre C la balcanització existeix, sobretot des del punt de vista metodològic. Tanmateix, assegura que el clima és bo; això és el que ell copsa a les sessions formatives –a les quals el professorat d’un cicle no assisteix–, tot i que estableix diferències entre l’any 1 i el 2. Considera que l’any 1 hi havia «més eufòria», «més energia», i que ara sembla que el professorat estigui «més cansat», una situació que valora que passa en tots els processos de formació d’aquestes característiques en què el formador ha de cercar l’equilibri entre «les receptes que pot donar» (i que el professorat demana) i el treball personal i col·lectiu de reflexió i cocreació que ha de fer el Claustre:

És a dir, el que passa és que, tornem-hi, són processos, costa. Quan fas un procés d’aquestes característiques, tu has de fer el dia a dia, perquè el dia a dia l’has de seguir fent, i a més a més, hi has d’incorporar tots uns elements que són difícils, de coordinació: «ara m’he de centrar més en l’infant, com faig les preguntes...». I els que hem passat una mica per aquí, uf, som una mica perepunyetes. [Formador. Centre C]

Per a les famílies, Magnet ha contribuït a enfortir les relacions i a millorar el clima de centre. Esmenten com a acció puntual –com també ho fan altres col·lectius– la gimcana que el curs 2023–2024 es va fer un dissabte a l’estany com a exemple de participació del professorat i de les famílies i de bon ambient de centre. Tanmateix, posen de manifest les resistències que existeixen per part d’un petit nombre de docents:

P3: Sí, sí, jo crec que aquest projecte en concret del Magnet està ajudant, ajuda a millorar el clima, jo crec que sí. [Famílies. Centre C]

Centre D

Taula 24. Clima – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	3	3	2	2,5	4	3
Any 2	3	3,5	1	3,5	4	4

Al centre D l’equip de direcció considera que el claustre està cohesionat, cosa a la qual ha contribuït Magnet. El programa ha donat peu a poder modificar certes dinàmiques, com els espais de migdia, a tenir més espais de trobada i a trobar més estones per poder-se coordinar i treballar de manera conjunta:

P3: Sí que des que hi ha Magnet hem parlat amb tot el claustre, s’han passat enquestes de temes organitzatius, de temes... Hem modificat espais del migdia, per tindre més espais de trobada de tots, per si s’han de fer reunions. [...] Bé, crec que la gent ha afavorit un bon clima, perquè et sents més tranquil, si tens més estones per poder coordinar amb coses, i crec que ha anat molt bé. [Equip directiu. Centre D]

Ara bé, la participació en dos programes a la vegada –Magnet i Faig– ha tingut impacte sobre la convivència, en especial a final del curs 2023–2024. L’equip directiu considera que va ser una època difícil, estressant, que no va estar exempta de certa tensió:

E: O sigui, que va haver-hi una mica de crispació o tensió?
P1: Al final de curs de l’any passat, sí. [Equip directiu. Centre D]

Aquesta valoració la comparteix també el professorat, en especial els tutors. Consideren que la participació en els dos projectes –Magnet i Faig– «ha sigut un sumar sense restar res» i que tenen «la sensació constant que no arribes i que t'estàs deixant coses pel camí». Afirmen que les situacions d'estrès que viuen impossibiliten la reflexió i que es consolidin els avenços. Aquesta situació impacta en el clima de centre, més que en la relació entre el professorat:

P5: I jo trobo una altra cosa –clar, jo vinc d'una trajectòria més llarga–, trobo que a vegades aquest estrès no permet tampoc la reflexió prou profunda que requereixen aquests processos, no? [...] És que a vegades voler córrer va en contra de la calma, de poder parar-se a reflexionar aquests moments.

P1: Bé, i que nosaltres som els primers que fem reflexionar els nens sobre el procés d'aprenentatge, què estan aprenent, i nosaltres, que som els adults, som els primers que no podem o no tenim temps de fer aquesta reflexió, aquest espai. I després quan ho traspassem als nens també es traspassa d'una manera diferent, saps? Però perquè també sentim com aquesta pressa de dir «ai, he de fer Magnet, o ai, he de fer Faig, o ai, però quan ho faig si tinc racons?». [...]

P2: Jo no sabria posar un número, però per mi el clima ha empitjorat.

P3: Perquè la gent està més estressada. L'estrès et porta mala baba.

P1: No, a veure, una cosa, ho sento molt, però cada cop que sentim la... És que..., cada cop que sentim que tenim formació, o que tenim coses, o que tenim Magnet, que tenim... Tothom què fa? «Ufff... És que ara això, ara també». O sigui. [Professorat. Centre D]

Es considera que la relació que existeix entre els companys és bona. «Hi ha bon ambient» i es respira bon ambient», afirma l'equip de direcció. I consideren que «Ja partíem d'un bon clima fa 2 anys per dir-ho d'alguna manera», per això fan la mateixa valoració entre l'any 0 i el 2 del programa. Ara bé, cal estar atents a la situació que posa en relleu el professorat: la manca d'espais de reflexió i «la saturació» que manifesten pot conduir a situacions d'estrès i frustració no desitjades i tenir una incidència negativa en el desenvolupament de dinàmiques de centre, ja que afirmen que pot suposar «anar una mica a la bona de Déu i resolent, posant tiretes en lloc de fer prevenció»:

Bé, no, més que res, això, que aquesta és un saturació que tenim, que no tenim temps ni de fer coses internes de representació, d'equips... Doncs, amb el Magnet i amb el Faig passa exactament el mateix, que no tenim espai. I llavors això què genera? Estrès. I què genera? Frustració. Inclús una mala comunicació.[...] I que estàs irascible. I que saps que tens una formació Magnet d'aquí poc i quan em preguntin què he fet del projecte, jo diré «fa tres mesos que no he fet res», «per què?», «perquè no puc». Vull dir..., que el clima està molt tens. [Professorat. Centre D]

El grup impulsor també és d'un parer similar, i valora un descens de la puntuació del clima de centre (del 2 de l'any 0 a l'1 l'any 2), en gran mesura a causa de les situacions d'estrès que exposen, tot i que estableixen certes diferències entre les comunitats de petits, mitjans i grans. Indica, no obstant això, que al centre hi ha persones molt motivades i això és un punt a favor en la creació d'un bon clima:

P3: El col·le jo crec que una de les coses positives que té és que té gent supermotivada. I això crec que forma part del clima [Grup Impulsor. Centre D]

La formadora fa una valoració a l'alça del clima de centre (4 en els dos casos). Centrant-se en el que ha observat en les formacions, considera que «hi ha un clima bo. Ara i abans». La inspecció també considera que hi ha un clima relacional entre alumnat, professorat i famílies «molt favorable», però introdueix un matís respecte al paper que ha tingut Magnet:

Magnet el que fa és donar-hi un, una forma. I aleshores segur que sí que ha millorat en aquest sentit, però perquè ha posat, és a dir, hi ha com, ho ha mostrat, una cosa que es feia. [Inspecció. Centre D]

5.1.4. Els processos d'aprenentatge a l'aula: el canvi metodològic i els recursos docents

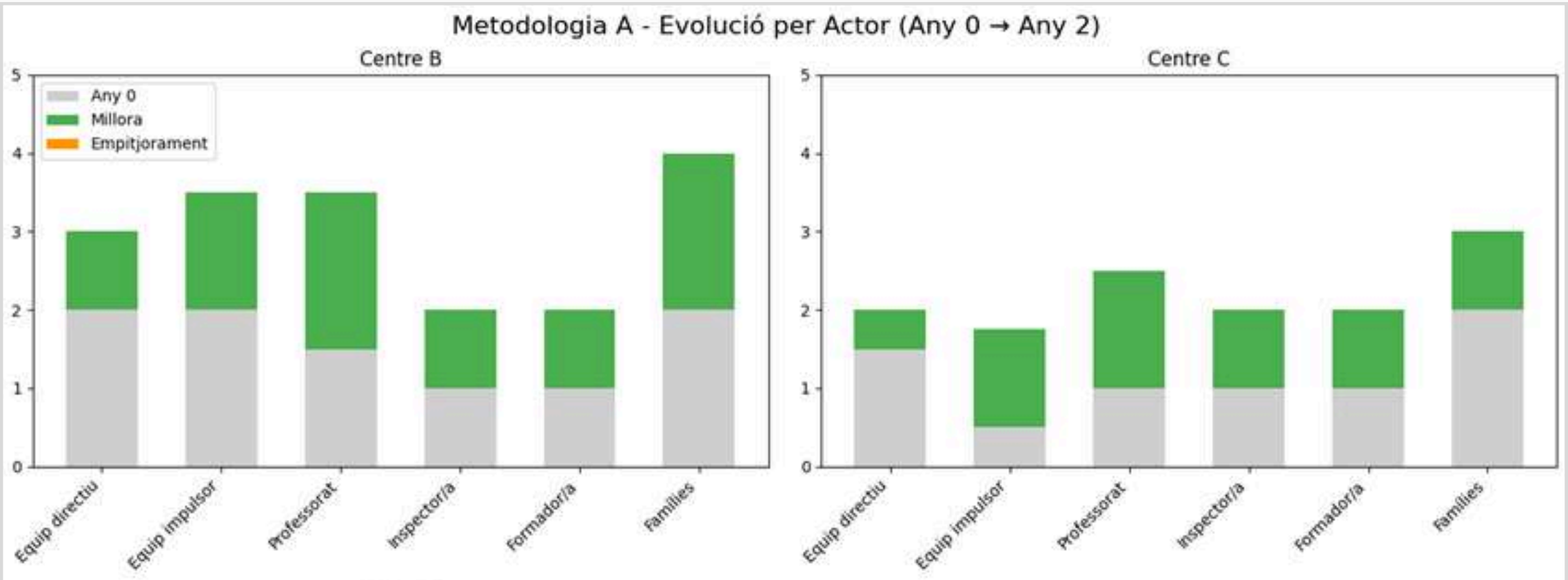
Als centres encara queda camí per recórrer respecte a un canvi metodològic per tal d'establir entorns d'aprenentatge en què l'alumne se situï al centre, es fomenti l'aprenentatge constructiu i autoregulat i es tingui en compte el context. Ara bé, les situacions de les quals partien els centres a l'inici del programa i les que es troben en l'actualitat han variat i ho han fet de manera diferent en cadascun dels casos.

Tanmateix, en certs centres l'establiment d'una línia metodològica comuna està lluny d'assolir-se, però amb Magnet s'ha començat a adreçar el camí que cal seguir i s'han produït avenços notables. Tot i així, es considera que incidir en la metodologia i en l'avaluació és «el que més costarà», no només per les resistències conegudes que puguin existir entre el professorat, sinó perquè no tot el professorat concep i aplica els canvis de la mateixa manera. Com es va posar de manifest en el primer informe, darrere de les denominacions de les estratègies didàctiques que es proclamen s'amaguen diferències substancials en la pràctica diària.

Al centre C els membres de l'equip impulsor consideren que hi ha força espai de millora i una prova d'aquesta situació és que atorguen a aquesta dimensió una valoració que va del 0,5 (any 0) a l'1,75 (any 2). Aquesta valoració difereix poc de la que fan la resta dels col·lectius (2 al 2n any), menys les famílies (3 al 2n any).

També al centre D hi ha espai de millora, tot i que hi ha una proposta pedagògica i didàctica molt més centrada en l'alumnat, en especial en els àmbits de matemàtiques i llengua. Entre els agents s'atribueixen puntuacions diferenciades. El professorat no en fa una valoració tan alta (d'1 a 2,5) com l'equip directiu (de 2,5 a 3), però considera que s'estan fet avenços en els aspectes metodològics des de fa anys (codocència, treball per racons, treball per projectes, etc.), tot i que Magnet hi té la seva incidència en l'àmbit científic.

Per la seva banda, al centre B tots els agents perceben un canvi en els aspectes metodològics en els darrers anys, amb valoracions que es mouen entre 1-2 l'any 0 i 2-4 l'any 2. Ara bé, consideren que el canvi ha estat condicionat per les mateixes exigències del nou currículum, la formació rebuda que s'hi relaciona, les xarxes de transformació educativa i les formacions prèvies, més que derivat de Magnet.



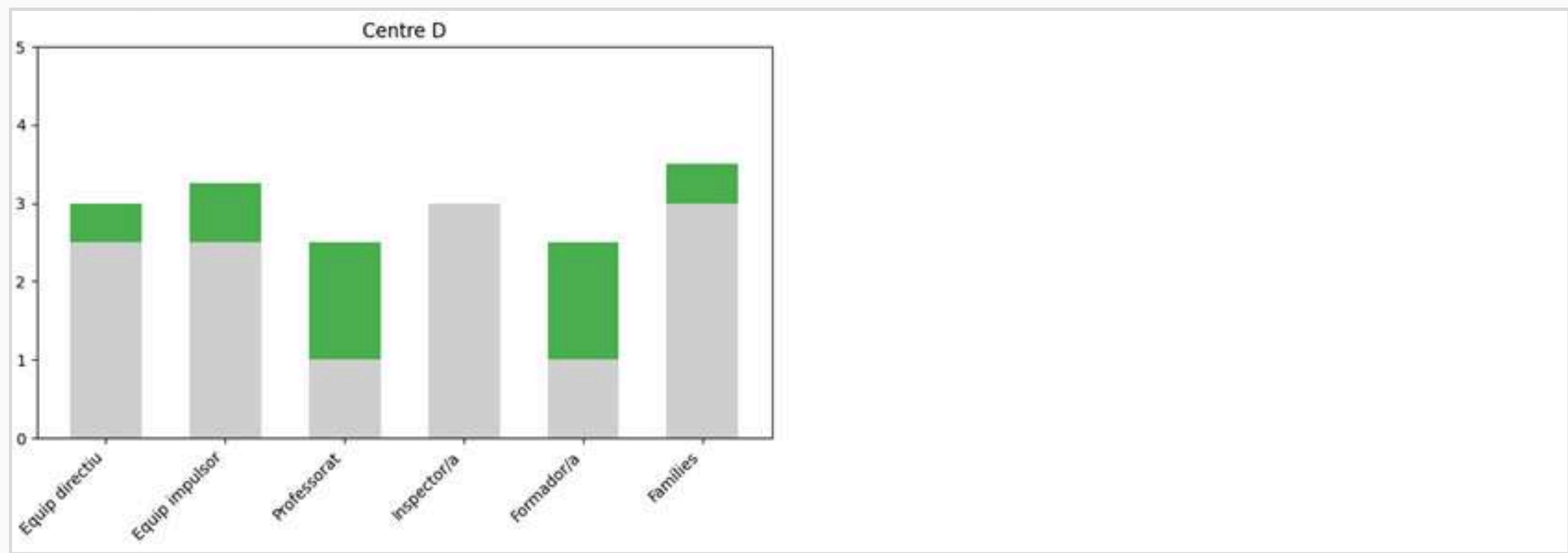


Figura 9. Canvis en la metodologia dels centres.

Centre B

Taula 25. Metodologia – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2	3	1,5	1	1	2
Any 2	3	3,5	3,5	2	2	4

Al centre B l'equip directiu informa que en els darrers anys s'han produït canvis metodològics, tot i que no serien derivats de Magnet, ja que en aquest programa no s'han centrat gaire en aspectes metodològics. Més aviat, arrenquen del projecte de direcció: «ho vam començar nosaltres» afirmen. L'equip directiu apunta a diverses estratègies i espais en què s'han impulsat canvis rellevants, per exemple els espais d'aprenentatge o el fet que les famílies entrin a l'aula i participin en les activitats de reforç de lectura:

P3: A les tardes fem espais d'aprenentatge. Llavors, per exemple, avui mateix, avui que és dimarts, a l'espai de robòtica sé que ve una mare.
P1: Que són alumnes barrejats de diferents nivells. [Equip directiu. Centre B]

«No es treballa igual que abans», afirmen. Aquest canvi també ha estat condicionat per les mateixes exigències del nou currículum. La formació en aquest nou currículum, les xarxes de transformació educativa i les formacions prèvies han contribuït a aquest canvi metodològic, més que potser Magnet:

P1: No, igual que abans jo crec que no, perquè també va canviar el currículum, que està el tema de les hores estes que hem de fer projectes. Està com tothom molt més convençut que hem de treballar per projectes. [...]
P3: La formació del nou currículum ha ajudat a millorar totes les metodologies també. [ED. Centre B]

Per a l'equip impulsor el canvi s'ha notat molt: «cada vegada ens centrem més en l'alumnat», afirma. I considera que això ha estat independent de Magnet, tot i que hi ha pogut contribuir, però existia una voluntat i inèrcia ja en aquesta línia:

P1: Jo crec que l'evolució s'ha notat molt.
P3: Molt. Crec que cada vegada ens enfoquem més de cara a l'alumnat, que siguin ells els protagonistes.
P1: Situacions d'aprenentatge...
P2: Aprofitar l'entorn...
P3: Les sortides que es fan...
P1: A partir dels grans, les competències que fem , tot és competencial, problemes del dia a dia, reptes. Això fa dos anys no ho fèiem així. [...] Però el que el centre ha evolucionat cap aquí entenc amb Magnet i sense Magnet. [Equip Impulsor. Centre B]

També són del mateix parer les famílies, per a les quals el canvi metodològic resulta evident, tot i que és difícil establir què ha estat producte de Magnet. En la seva narrativa se centren més aviat en les activitats que organitza el centre i l'èxit que tenen entre l'alumnat, en especial les que tenen un caire esportiu:

P2: I parlo en termes generals, però crec sempre que t'adhereixes a un projecte t'ajuda a guiar la teva manera de treballar. [...] A més, és que ho tenen molt integrat, la manera esta de treballar.
P3: Bé, el que tu has dit quan has arribat, el tema de la presentació de tots els treballs que fan a la classe..., sobretot quan hi ha una temàtica, no? El Dia de les Llengües, [...] el Dia de la Poesia, el Dia de la Música, és que ho celebren tots. [...]
P1: Home, jo penso que hi ha hagut un canvi més exponencial, no? Potser més evident que en les altres coses, no? [...] I els veus que estan molt motivats. Saps? [Famílies. Centre B]

Aquestes valoracions contrasten amb les que fa el formador. Per a ell s'ha avançat poc i, tot i que sembla que hi pugui haver evidències d'un important canvi metodològic, cal anar a l'arrel i tenir clar amb quins objectius es fa cadascuna de les activitats. En aquest sentit, assegura que «encara hi ha camp per recórrer»:

P: Des del punt de vista metodològic jo crec que poc i que han avançat poc. És a dir, igual soc massa exigent. Elles ho veuran com que han avançat molt segurament. [...] Que fan molt..., que per ambients, que si racons... Que hi ha molta evidència pels passadissos. Hi estic d'acord, hi estic d'acord.[...] Però crec que ha d'anar un poc més a la base. És a dir, per què feu això? És a dir, l'objectiu de fer això, quin és? [...] Però si vaig a la base, al perquè, crec que falta això. O sigui, més preguntes indagadores, a partir d'una pregunta saber per què estirar, saber estirar, és a dir, no començar pel producte final –el producte ja veurem el que és–, sinó a partir del principi anem a veure i després ja veurem. [...] Però penso que hi ha camí encara per recórrer, sí. Que elles ho veuen, i sí, estan fent, però des d'un punt de vista un poquet més macro crec que encara queda. [Formador. Centre B]





Figura 10. Evidències als passadissos de les activitats didàctiques del centre B.

En aquesta línia es pronuncia la inspecció, per a qui «en tema de nous currículums i situació d’aprenentatge els queda una volteta encara per a donar». Afegeix que necessiten una mica més de temps i continuar l’acompanyament que tenen per arribar a un nivell «més tècnic»:

Encara necessiten incorporar més expertesa de coneixement del currículum, de compartir elements curriculars, de buscar este nivell diríem més tècnic, la paraula seria esta. [...] Necessiten una miqueta més de temps, eh, i continuar l’acompanyament que estan fent. També ja estan a les xarxes, a la xarxa de competències bàsiques, això també els ajuda a incorporar esta part més tècnica. [Inspecció. Centre B]

Centre C

Taula 26. Metodologia– Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1,5	0,5	1	1	1	2
Any 2	2	1,75	2,5	2	2	3

Al centre C, i vinculat amb l’intent de consensuar una línia de centre, l’equip impulsor exposa que Magnet ha propiciat que ara a les reunions entre el professorat s’abordin aspectes metodològics, cosa que no succeïa abans d’iniciar el projecte. Encara que l’establiment d’una línia metodològica comuna estigui lluny d’assolir-se, aquest seria el camí que cal seguir:

[...] Ara parlem de metodologies quan l'any zero no parlàvem de metodologies, cadascú tenia la seva. [Equip impulsor. Centre C]

A aquest avenç hi ha contribuït l'impuls de diverses estratègies i de situacions innovadores, com ara la celebració de reunions pedagògiques i l'observació entre iguals. Això ha tingut lloc partint dels aprenentatges fets a les sessions del projecte Xarxes i que de manera experimental en l'actualitat porta endavant l'equip impulsor:

Podria ser de l'estil del projecte educatiu, que abans no hi havia un lideratge, allò metodològic... I ara potser. Encara més, hem fet feina, hem fet els informes, ens hem reunit..., estem fent observació entre iguals. [Equip impulsor. Centre C]

En aquest sentit, aquest equip considera que encara queda camí per fer un canvi metodològic i establir entorns d'aprenentatge en què l'alumne se situï al centre, es fomenti l'aprenentatge constructiu i autoregulat i es tingui en compte el context. Però hi ha hagut avenços notables arran de Magnet. Tot i això, considera que és «el que més costarà», no només per les resistències conegudes que pugui haver-hi entre un petit nombre de docents, sinó perquè no tot el professorat aplica els canvis de la mateixa manera o com seria preceptiu. A més, assegura que darrere de les denominacions de les estratègies didàctiques que es proclamen s'amaguen diferències substancials a la pràctica diària. En aquest sentit, un exemple que posa en relleu és Innovamat:

P1: Notaves que hem passat a parlar moltíssim més de les metodologies, que hi havia com un canvi. [...] Sí, és més manipulatiu, més d'experiència pròpia, més de deducció.

P2: Hi ha molta gent que amb Innovamat, ells agafen el quadernet, ho fan tradicional, i els fan contestar el quadernet. I això no és fer Innovamat, és tenir el recurs i fer-ho tradicionalment. I crec que hi ha molta gent que utilitza aquesta metodologia.

P3: Això és el que més costarà [...]

P2: Jo quan vaig entrar ja no hi eren, els llibres.

P4: Jo sí, tot això sí. Quan vaig venir hi havia llibres. I s'ha anat traient llibres, hem fet ambients... Bé, una mica. [Equip impulsor. Centre C]

En el grup de discussió de l'equip impulsor es posa en relleu també que, malgrat que pugui haver-hi professors que treballen amb fitxes, altres amb llibres o amb d'altres metodologies, es té la sensació que Magnet incentiva en certa mesura el canvi, de manera lenta. Aquest canvi es considera que pot ser menys arriscat en algunes àrees, com medi, que en d'altres, com matemàtiques o llengües, les anomenades matèries instrumentals:

P5: Jo penso que comença a fer-ho. Comença. Però només hem fet un pas endavant. [...]

P3: El més difícil és començar. I amb això estem. Sí, hem avançat, ara queda consolidar, que també és un... Sí. [...]

P1: Això és el que a mi em qüestiona de per on tiro i per on no tiro. I potser no arrisco amb les àrees troncales ni amb les matemàtiques ni el català i arrisco amb el medi. [Equip impulsor. Centre C]

Les resistències al canvi metodològic són diverses i ben conegudes a la literatura científica i el professorat les explicita en el grup de discussió: per al que és desconegut i a sortir de la zona de confort, manca de formació, entre d'altres motius:

P3: A vegades també és la por, diguéssim, a fer-ho malament i... Les ganes, la por, sí, sí. Bé, és començar, el que dius tu, un principi de canvi.

P1: Jo també crec que –i potser parlo més per mi–... Jo sabia que amb la meua metodologia arribava on jo volia arribar. I el fet de canviar la metodologia em fa trontollar el fet de si arribaré on vull arribar. [Equip impulsor. Centre C]

Fins i tot apunten com a causa de les resistències al canvi les famílies o la necessitat de tenir arguments sòlids a través de l'avaluació, una situació que hem pogut constatar en recerques prèvies focalitzades en els processos d'innovació i canvi als centres (European Commission, 2018).

No obstant això, en el canvi metodològic i en l'avaluació els membres de l'equip impulsor consideren que hi ha força espai de millora. Una prova d'aquesta situació és que estableixen en aquesta dimensió una valoració que va del 0,5 (any 0) a l'1,75 (any 2). Aquesta valoració difereix poc de la que en fan la resta dels col·lectius (2 al 2n any), menys les famílies (3 al 2n any).

En el seu discurs distingeixen entre metodologia i avaluació, i consideren que, malgrat que s'hagin modificat certes formes d'avaluació o el model d'informes i hi hagi suposats avenços, sovint aquests canvis no es veuen acompanyats per les actituds de certs docents, que es mostren resistents a un canvi que «no interioritzen»:

P5: Jo crec que encara estem molt avall. Encara estem molt avall. I amb el tema de l'avaluació també estem molt avall. Gairebé et diria que igual que la metodologia. [...] Però això no passa a la majoria de... Però és que estem aquí, eh? Jo crec que ja sabem tots de qui parlem. Jo crec que no passa. Per tant, a l'avaluació encara estem molt avall. Fins que un mestre de l'escola no ho hagi interioritzat no podrem arribar a un 4 a l'avaluació. [Equip impulsor. Centre C]

Ara bé, valoren que aquest camí vers el canvi, concretament en l'avaluació, prové més aviat de Xarxes, no tant de Magnet. Magnet, per a ells, promou un canvi que va més lligat a la metodologia, a la manera de treballar, i incideix més en les relacions de col·laboració i el clima de centre:

E1: Magnet jo crec que va més lligat a la metodologia, a la manera de treballar, a la relació entre nosaltres.
E2: Exacte, això anava a dir jo, la part aquesta més vinculada amb les relacions entre vosaltres, que hi hagi major col·laboració, el clima de centre...
[Respostes afirmatives]
P1: En això jo crec que sí que hem millorat. En la col·laboració entre nosaltres crec que sí. [Equip impulsor. Centre C]

Les famílies consideren que en la metodologia no hi ha línia de centre: «depèn de qui te toqui», afirmen. I afegeixen que alguns docents són «molt tradicionals», mentre que d'altres són «més innovadors». En aquesta apreciació coincideix la inspecció també. En especial, es valora molt positivament la metodologia que s'utilitza a l'etapa d'educació infantil i en la qual, tot i que Magnet ha incidit positivament, la línia ve de més enllà que quan va començar el projecte:

P4: Això depèn del mestre. No hi ha una línia.
P3: No hi ha una línia.
P1: No, aquí sí que no hi ha línia. Això depèn de qui et toque...
P3: Són fantàstics. Infantil està molt bé.
P2: Sí, sí, sí. A mi m'encanta, sí.
P4: És que a primària hi ha unes profes fantàstiques, i n'hi ha d'altres que no són tan fantàstiques.
P1: O que penses «que no em toque a mi, que no em toque a mi». Sí, sí, és així. [Famílies. Centre C]

El formador també valora positivament els canvis metodològics que es van produint, tot i que resulten incipients. Constata les diferències entre cicles i certes discontinuïtats en alguns, situació que contribueix a dificultar l'establiment d'una línia de centre.

És a dir, aquí hi ha hagut una evolució. [...] Són processos que són lents [...] El que falta és crear la línia aquesta de centre, perquè, clar, tenim el buit, aquest, no? Bé, a les primeres, a primer i segon... [Formador. Centre C]

Centre D

Taula 27. Metodologia– Evolució dels actors del centre D (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	2,5	2,5	1	3	1	3
Any 2	3	3,25	2,5	3	2,5	3,5

Al centre D l'equip directiu considera que la metodologia ja està centrada en l'alumnat, sobretot en matemàtiques i llengua:

P3: Ja ho teníem centrat en l'alumnat, eh? I en ciències anàvem enfocats, però potser ens pensàvem que anàvem més enfocats del que realment hi anàvem. No sé si m'explico? [...] És a dir, nosaltres feia uns anys que havíem decidit treure el llibre de medi. De fet, va ser el primer que vam treure i ha sigut amb l'últim que acabarem. [...]

P1: Nosaltres a llengua, clar, treballem, amb petits comencem a treballar amb racons i treballem amb racons fins a 6è. [...] Llavors, a matemàtiques també fem racons. O sigui, diguem-ne, vam implementar principalment la metodologia de racons. [...] No és un bolet, està tot relacionat. [...] Podríem dir que fem servir dos tipus, entre cometes, de racons: els espais d'aprenentatge, que no són racons pròpiament, i els racons de treball. [Equip directiu. Centre D]

El professorat no en fa una valoració tan alta (d'1 a 2,5) com l'equip directiu (de 2,5 a 3), però considera que s'han fet avenços en aquesta línia metodològica des de fa anys (codocència, treball per racons, etc.) i es va pel bon camí, però s'ha de continuar treballant. Per a alguns, «s'ha fet una revolució, però no s'ha arribat a la cúspide»:

P3: Jo crec que anem pel bon camí, però s'ha de continuar treballant. [...]

P4: Progressivament, però s'han anat fent, cada curs que ha anat passant, jo he vist una millora, anem cap a la metodologia més vivencial amb l'alumne, més fer-lo el centre del seu aprenentatge. La meva visió és molt positiva. [...]

P2: Sí, amb això estic d'acord. És a dir, crec que s'ha anat com a millor, però també penso que encara queda molt per fer. [...]

P5: O sigui, és veritat que hi ha hagut una revolució, però tampoc és una revolució que hagi arribat a la cúspide... [Professorat. Centre D]

La formadora també coincideix amb aquesta apreciació. Segons ella, tot i que encara no donen el suficient valor «al treball del nen i de la nena» es van fent avenços (valora un avenç d'1 l'any 0 a 2,5 l'any 2). Ara bé, en aquest sentit considera dues qüestions: en primer lloc, que la formació encara resulta unidireccional, sense retorn, i en segon lloc, que encara no ha pogut veure el canvi metodològic que s'hauria de produir a l'aula, malgrat que s'hagin produït també esforços per documentar el procés que s'està donant:

Es van notant cosetes, però també és tot molt lent, diríem, però cosetes sí que es van notant, o sigui, que jo sí que crec que algun tipus d'evolució hi ha. [...] O sigui, la formació si era això, proactiva o no sé què, queda massa... O sigui, la formació encara queda molt amb mi, que jo vinc, faig i dic, però que el retorn d'aquesta formació encara no és.[...] La formació es queda en un nivell més de..., que no es concreta, diríem, en propostes d'aula, sinó que es queda en un nivell més de projecte. [Formadora. Centre D]

No obstant això, la formadora considera que no s'estan produint els canvis que caldria, en part perquè no existeix una voluntat real de canviar, en concret, en l'àmbit de les ciències, àmbit central del projecte Magnet del centre:

Sí, sí. Jo crec que per a ells no és fonamental i que ho fan una mica... Jo no crec que estiguessin molt preocupats per les ciències i dir «Volem canviar». Els està bé canviar, però no... [Formadora. Centre D]

Ara bé, considera els avenços fets, com hem assenyalat. I aquests s'han produït, segons la inspecció, perquè és el tarannà del centre cercar canvis quan les coses no acaben de funcionar:

Llavors, si una cosa veuen que no acaba de funcionar, es plantegen de canviar-la. Per tant, Magnet segur que els ha fet modificar aspectes. [Inspecció. Centre D]

Una valoració similar a la de l'equip directiu fa també l'equip impulsor (de 2,5 a 3,25): «cada vegada hi ha hagut com més consens, s'ha intentat fer una línia d'escola més clara»:

P4: Jo personalment he vist que la línia pedagògica de l'escola ha anat agafant forma. Per exemple, abans era com infantil d'una banda i estaven els equips de primària també com més disgregats, no s'intentava fer una línia que anés pujant. [...] Cada vegada hi ha hagut com més consens, s'ha intentat fer una línia d'escola més clara i anar, doncs, sobretot, de cara als alumnes, que no trobessin aquests canvis tan dràstics, que abans passava molt: infantil era com una metodologia totalment diferent, que no tenia res a veure amb primària. S'han anat també, al llarg dels anys, traient els llibres de text per fer una metodologia més manipulativa, més participativa, més grups de treball entre els infants. [Equip impulsor. Centre D]

Una valoració similar a la de l'equip directiu fa també l'equip impulsor (de 2,5 a 3,25): «cada vegada hi ha hagut com més consens, s'ha intentat fer una línia d'escola més clara»:

P4: Jo personalment he vist que la línia pedagògica de l'escola ha anat agafant forma. Per exemple, abans era com infantil d'una banda i estaven els equips de primària també com més disgregats, no s'intentava fer una línia que anés pujant. [...] Cada vegada hi ha hagut com més consens, s'ha intentat fer una línia d'escola més clara i anar, doncs, sobretot, de cara als alumnes, que no trobessin aquests canvis tan dràstics, que abans passava molt: infantil era com una metodologia totalment diferent, que no tenia res a veure amb primària. S'han anat també, al llarg dels anys, traient els llibres de text per fer una metodologia més manipulativa, més participativa, més grups de treball entre els infants. [Equip impulsor. Centre D]

El professorat, en comparar la incidència que han tingut els programes Magnet i Faig, considera que ambdós es complementen: «el Magnet és el què i el Faig és el com es fa», diuen. Ara bé, una bona part d'aquest professorat apunta que Magnet ha tingut una major incidència en les aules, perquè ha permès modificar la pràctica diària, mentre que Faig s'ha quedat en un nivell més teòric:

P3: Llavors el programa Magnet és com més tractar de temes científics, mètodes científics i tot això. Llavors va molt bé en realitat perquè es poden ajuntar (amb Faig). El Magnet és el què i el Faig és el com es fa.

P5: Jo crec que el Magnet i el luxe de l'ICMAB ha tingut més influència directa amb l'alumnat i a les aules, i el Faig potser més de teorització sobre les programacions i com s'ha d'abordar el treball per projectes..., més teòric, no? Però en canvi la incidència més directa i el fet de poder entrar a les aules poder modificar la pràctica diària ha sigut Magnet. [Professorat. Centre D]

Tanmateix, també la temàtica que s'aborda a Magnet impregna les dinàmiques de tots els nivells. Magnet, en definitiva, els ha ajudat també «a anar tots una mica més a l'una», «a trobar el camí»:

E: La temàtica de la qual es tracta de Magnet, això impregna totes les dinàmiques de tots els cursos?

P1 Sí, sí, sí, sí... [...]

P2: Bé, potser (Magnet) a ajudar-nos a centrar-nos tots i intentar, sí, intentar anar tots una mica més a l'una, potser.

P1: A trobar el camí, ens ha ajudat a trobar el camí, perquè no el teníem. [...] Sí que a infantil teníem molt clar tot el tema d'experimentació, amb els espais d'aprenentatge i tot això. Però a partir de primer, fèiem alguna cosa, que sí, que fèiem coses que estaven bé, tampoc ens fustigarem, però hi havia bolets. Hi havia coses que eren molt bolets. [Equip impulsor. Centre D]

Magnet ha permès, segons el professorat, l'establiment d'una major sinergia entre les comunitats de petits, mitjans i grans, i que el professorat pugui conèixer, a partir de la celebració de trobades pedagògiques, quina és la feina que es fa en els diversos cursos («com treballen»):

P4: Llavors, jo crec que sí, que amb el tema del projecte Magnet també ens ha fet una mica saber què és el que fan les altres aules, com treballen i tot això. [Professorat. Centre D]

Si bé aquesta observació la fa precisament la formadora Magnet, considera que el canvi en el dia a dia encara resta pendent. I en aquest sentit, percep que el centre encara té una posició massa receptiva i poc propositiva vers el partner:

Però jo crec que encara és com dir «els de l'ICMAB venen, ens expliquen i nosaltres rebem», però no he notat que hi hagi hagut com un canvi en el seu dia a dia [Formadora. Centre D]

Tanmateix, des de la seva perspectiva, participar en dos programes no ha permès que els avenços a Magnet fossin més grans («és la causa principal que això no tiri més»). Aquest punt de vista ha estat referendat per una part del professorat i del grup impulsor participant en els grups de discussió:

Això està clar. O sigui això, Faig i Magnet és l'error més greu que hi ha en aquest centre. [...] No, no, no, és que és impossible seguir això. Clar. És impossible, és impossible, és impossible. Això mateix, si hagessin fet només Magnet estariem aquí al cel, amb aquest partner? [...] Jo crec que és la causa principal que això no tiri més. És que clar, els mestres tampoc no donen per a més... [Formadora. Centre D]

5.1.5. Les relacions i la comunicació amb l'entorn

La major part dels agents dels centres consideren que les relacions i la comunicació amb l'entorn han millorat arran de Magnet, en especial ho aprecien així els grups de discussió del centre B. Només dos formadors (C i D) i un grup de professorat (D) consideren que les relacions s'han mantingut estables.

La incorporació al programa Magnet ha impulsat una obertura dels centres a l'entorn i a les famílies i un augment de la presència al territori i les xarxes socials. S'ha intentat que aquesta relació sigui més corresponsable i s'allunyi d'activitats puntuals, que ja en ocasions es duïen a terme, tot i que en alguns casos es considera que són les que encara prevalen.

Respecte a la relació que tenen els centres amb el partner, les experiències són diverses. Mentre que en alguna ocasió hi ha una relació fluida i més sostinguda al llarg del curs (C), en d'altres el vincle s'activa de manera més puntual en el tercer trimestre (B i D).

Les dificultats del treball per projectes, la necessitat del professorat de seguir el temari o la mateixa disposició de persones amb què compta el partner, entre d'altres qüestions, condicionen les possibles relacions i la sostenibilitat de la col·laboració. En aquesta dimensió hi ha oportunitats de millora.

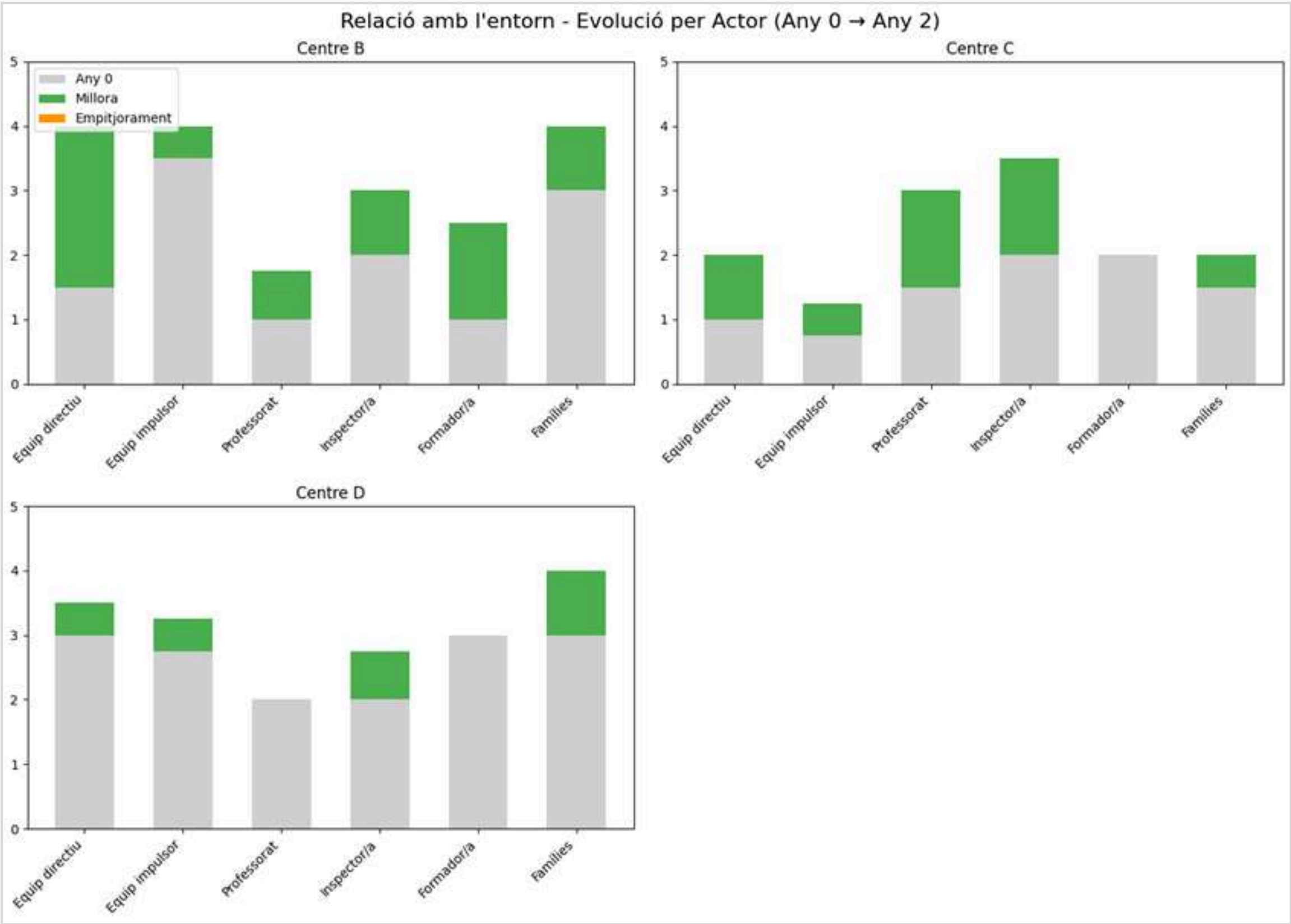


Figura 11. Canvis en la relació amb l'entorn dels centres.

Centre B

Taula 28. Relació amb l'entorn – Evolució dels actors del centre B (any 0 → any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1,5	3,5	1	2	1	3
Any 2	4	4	1,75	3	2,5	4

Al centre B l'equip de direcció considera que en els darrers anys i arran de Magnet hi ha hagut un una relació molt més estreta amb l'entorn. Passa d'atorgar a aquesta dimensió un 1,5 (any 0) a un 4 (any 2), la màxima puntuació. Sobretot valora que ara es busca que tot allò que es fa amb l'entorn tingui una coherència, un sentit:

P1: I abans fèiem molta cosa, però no estava tan organitzat o tant en línia.

P3: Ara està com més programat i amb més sentit. Abans es feia, però sense sentit [Equip directiu. Centre B]

L'equip impulsor afirma que participen molt en l'entorn: «participem en tot».

P1: Participem en tot. D'esta manera també penso que és per integrar moltes altres cultures.

P3: I fer-nos veure també de cara a la gent. [...] Sí, perquè més coses ja no podem, o sigui, ja no ens dona la vida. Però en relació amb fa dos anys, potser no fem tantes coses.

P1: Fem el mateix. [Equip impulsor. Centre B]

També en el cas de les famílies, l'equip directiu assenyala que hi «participen molt», que «totes les festes les fem obertes» i que «no és una escola tancada»:

P3: El tema és que les famílies hi participen molt. Som una escola que ho fem tot obert. Totes les festes les fem obertes, tenim un grup de voluntaris que era aquest que havia de vindre esta tarda a parlar... I venen a col·laborar. No és una escola tancada. [Equip directiu. Centre B]

Encara més, incidint en aquesta idea, s'apunta que el primer projecte de direcció presentat va estar assentat sobre la idea de comunitat d'aprenentatge i tenia per objectiu, entre d'altres, «fer grups interactius amb les famílies, que col·laboressin»:

P3: Antigament, era que la porta tancada, barrots, i aquí no es podia entrar ni..., era com si fos un búnquer, perquè era així. I ara aquí s'entra, fan el projecte Arrels i ales, que venen els iaies a explicar..., molt de participació. I les festes és tot obert. [Equip directiu. Centre B]

En l'actualitat les famílies, com hem apuntat abans, entren a col·laborar al centre i poden formar part també del Consell de Famílies, que reuneix una persona delegada de cada classe:

P3: Consell de Famílies, que no és el Consell Escolar, que el Consell Escolar és una cosa, que és un tema més burocràtic. Però tenim el Consell de Famílies, que a cada classe hi ha un delegat de famílies, un delegat com si fossin els xiquets. I una vegada al trimestre amb estos delegats, un de P3, un de P4..., ens reunim a la biblioteca, així en rodona, [...] i parlem. I els proposem temes i ells amb anterioritat en parlen, perquè tenen un grup i parlen d'estos temes. I a veure, copsem una mica la visió de les famílies. [Equip directiu. Centre B]

Ara bé, això no vol dir que en ocasions no es produeixin desavinences amb les famílies, en part motivades pel desconeixement dels significats que atribueixen a certes festivitats i pràctiques comunitàries:

P1: Per exemple, el dia 6 de juny anem a Peníscola, hem fet un projecte fantàstic, fem un passeig en barca, anem al castell... Doncs jo en tinc 10 de la classe que no venen perquè és la Festa del Xai. I no hi ha més: he parlat un per un amb cada pare. Ahir a les set de la tarda estava parlant amb una mare, pel mòbil amb número privat, dient-li que és el final de curs, és gratis, i no, i no vindran. [Equip impulsor. Centre B]

Les famílies, precisament, valoren molt el seguit de canvis que s'han produït al centre, no només des de Magnet, sinó des de fa força anys. Així ho exposa una mare, antiga alumna de l'escola, que assenyala com va quedar de «fascinada» en la reunió de portes obertes. Aquesta predisposició a la millora i a l'obertura amb l'exterior és el que fa que el centre participi en projectes com Magnet, afirma:

P1: Clar, i llavors jo el vaig apuntar perquè jo em vaig quedar fascinada quan vaig vindre a la reunió de les portes obertes de P3. Jo no era el col·le al qual els volia apuntar. I vull dir que fa molts anys que hi fan feina, i clar. [...] Vull dir que és una escola superoberta i suposo que ja es predisposen a entrar en este tipus de projectes perquè ells estan sempre en esta voluntat de créixer.

P2: No sé com era, però jo n'estic encantada. De com estan de cara la família? Uf, una bogeria. Vull dir el contacte que tens, la... [Famílies. Centre B]

En la mateixa línia es manifesta una altra mare, per a qui a l'escola no hi ha cap mena de barrera per a la participació de les famílies, ans al contrari:

P3: La relació amb la família, no tens cap tipus de barrera en res, dius alguna cosa i és una aportació, deixar-te entrar a l'aula de totes les maneres, activitats, que si la bossa de les matemàtiques, la caixa del cap de setmana, la caixa de la vida... Tot això són coses en què participa la família amb l'alumnat i pot vindre a classe a explicar-ho. A mi m'encanta. [Famílies. Centre B]

Tanmateix, inspecció i famílies apunten que Magnet ha donat l'oportunitat que la participació de les famílies en el centre sigui major, ja que es fan propostes «més atractives, més interessants, més vinculades amb projecte de centre, més vinculades amb l'aprenentatge dels seus fills». El centre sempre s'havia relacionat amb l'entorn, «però no tan activament com ara». Això li ha permès guanyar més protagonisme i visibilitat al municipi. Per tot plegat li posen una nota alta, «perquè en l'àmbit del poble es va creixent i ells estan a tot» :

Llavors, són unes famílies que puntualment participen en activitats del centre. El Magnet està donant l'oportunitat que ho facin encara més. Ja ho estàvem fent, però encara més. I de manera potser diríem més diversa, amb propostes més atractives, més interessants, més vinculades amb projecte de centre, més vinculades amb l'aprenentatge dels seus fills. [...] Tan, tan, tan activament com ara, no. Però no perquè tingués mala relació o per... Vull dir, senzillament perquè no hi havia esta dinàmica, sí? [...] En això li ha permès guanyar més protagonisme. [Inspecció. Centre B]

I que dins del programa Magnet jo crec que ho han implementat més, jo crec que sí.[Famílies. Centre B]

El formador, per la seva banda, considera que al principi del programa Magnet el centre tenia una minsa relació amb l'entorn: «estava molt tancat cap a dins». En aquests dos anys hi ha hagut una millora en aquest sentit, tot i que encara queda camí per recórrer. Tanmateix, la principal obertura s'està produint amb les famílies:

Relació amb l'entorn, jo crec que no n'hi havia gaire. Era un centre que estava molt tancat cap a dins, d'acord? En aquests dos anys hi ha hagut una evolució prou evident, jo crec. És que no sé si posar-lo aquí o aquí..., a la meitat: encara queda, encara queda. Bona relació amb l'entorn, bona relació amb les famílies, s'estan obrint molt més a les famílies... [Formador. Centre B]

I en aquest marc, Magnet hi està ajudant força, sobretot amb la potenciació de la comunicació exterior

A això ajuda molt una cosa que des de Magnet sí que s'està treballant i estem treballant, que és la comunicació exterior. És un centre que s'ha obert. És a dir, el que fan, sí que estan fent més cosetes que fa dos anys, que l'any zero, però el que estan fent ho estan publicant, ho estan tirant cap a fora. I això ha arribat, està arribant al [municipi]. [Formador. Centre B]

En canvi, amb el partner la relació és menor: «no s'ha tirat gaire del partner». Així s'expressa el formador, que també assenyala que és l'equip directiu el que es posa en contacte amb el partner:

F: És a dir, en el partner, doncs, bé, l'any 0, molt poquet. I l'any 2..., doncs, perquè s'hi ha unit EUSES i tal, però poc, poc. [...] No ho sé, no ho sé. Perquè se'ls ha citat i quan se'ls ha citat sí que és veritat que han vingut, sí que han vingut. Però has d'anar darrere del partner... [...] Ara, en el punt en què estem, crec que no s'ha tirat gaire del partner, en cadascun dels diferents projectes, de les quatre preguntes indagadores. En no tirar-se del partner al centre, el partner diu «Ja em diran», i crec que aquesta part falta...[...]

E: Tenen algun protocol els centres amb el partner?

F: No, aquí és directament la relació que hi ha amb els partners, amb els dos partners, sobretot és part de l'equip directiu. Sí, si hi ha una necessitat, hi parla l'equip directiu... [Formador. Centre B]

El professorat també destaca l'escassa relació del centre amb el partner, en gran mesura perquè en aquest centre tan sols hi havia una sola persona responsable i això impossibilitava del tot una dinàmica proactiva. La incorporació d'un nou partner i l'existència d'una proposta dual ha fet millorar una mica la situació:

I relacionat amb el Magnet, amb el Centre de Tecnificació, zero i amb EUSES hem millorat una miqueta, sí. [Professorat. Centre B]

Tampoc no fan una valoració positiva de les relacions del centre amb l'Ajuntament. En relació amb les famílies, fan una clara distinció entre les que s'impliquen i venen al centre sempre que se les crida i les que mostren un interès escàs. Per això, atorguen una baixa qualificació a aquesta

dimensió (d'1 l'any 0 a 1,75 l'any 2). Aquesta valoració contrasta molt amb la que fan l'equip directiu, l'equip impulsor i les mateixes famílies, que donen la màxima puntuació (un 4 l'any 2) a la relació de l'escola amb l'entorn i les famílies:

Centre C

Taula 29. Relació amb l'entorn – Evolució dels actors del centre C (any 0 -> any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	1	0,75	1,5	2	2	1,5
Any 2	2	1,25	3	3,5	2	2

Al centre C, l'equip impulsor considera que les relacions amb l'entorn han estat i segueixen sent minses (la seva valoració passa del 0,75 l'any 0 a l'1,25 l'any 2), tot i que estableixen diferències entre cicles. Consideren que caldria obrir-se més a l'entorn i que no projecten a l'exterior totes les coses «boniques» que fan. Magnet, els dona aquesta «oportunitat»:

P1: Sí, sí, sí. I nosaltres moltes de les coses que fem que són boniques no les projectem a l'exterior.
P3: Mira, relació amb l'entorn.
P5: Per això, Magnet ens dona aquesta oportunitat. Jo us ho he dit moltes vegades, us ho vaig dir l'any passat, crec que a Magnet cada X temps o almenys mínim una vegada al trimestre hauríem de sortir a fora de l'escola a ensenyar el que estem fent, perquè no ho visibilitzem. [Equip impulsor. Centre C]

Les famílies valoren que, més enllà de les relacions amb el partner, no es pot dir que les relacions amb l'entorn hagin estat millors: «amb l'hospital, però ja està», afirmen. En contraposició, l'equip impulsor valora també que caldria fer-ne més partícips les famílies i que quan les famílies entren al centre ho fan com a espectadores, sense implicar-se en cap activitat. Aquesta valoració també coincideix amb la que fan les famílies:

P1: Clar, però nosaltres, els pares que els fem venir al concert de Nadales, d'espectadors, al carnestoltes, d'espectadors, no els impliquem a l'activitat. [Equip Impulsor. Centre C].

Quan es refereixen al partner, valoren que les seves intervencions han estat escasses i que la interrelació que han tingut amb ell ha estat en funció de la persona de referència de la institució:

P1: A veure, les intervencions que ha fet el partner són poquetes.
P3: I depèn del referent [Equip Impulsor. Centre C].

Això ha estat així no tant per una poca predisposició del partner, sinó perquè el centre no n'ha demanat la col·laboració. Afirmen que el curs passat hi van tenir més relació, però que enguany «encara no han començat». En realitat, aquesta relació depèn del referent i és més intensa en alguns cicles:

P1: I no perquè ells no hi hagin d'estar predisposats, eh? Potser perquè nosaltres no les hem demanat, eh? Però han estat poquetes, jo crec.
E1: Teniu poca relació amb el partner?
P4: Home, l'any passat en teníem més, eh? Enguany encara no hem començat. [...]
P4: No, però a veure, amb els de l'hospital... Avui mateix ens han vingut a fer una xerrada.
P2: Jo també crec que depèn del cicle.
P3: Depèn del referent [Equip Impulsor. Centre C].

Una de les professores interpreta que la manca de relació amb el partner durant una part del curs (primer i segon trimestre) és perquè «Magnet s'enfoca només a medi». Encara més, en alguna ocasió i, malgrat que la temàtica era propera a la seva expertesa (botànica), tampoc no «s'ha demanat ajuda», o bé quan se'ls ha demanat un suport, «no han pogut venir»:

P5: Jo suposo que el que passa és que, com que només enfoquem el Magnet a medi, fins ara, primer trimestre, gairebé fins al segon no hem fet res encara relacionat amb el Magnet. Potser infantil són els que sí que han començat a fer alguna coseta més, però poc. [...] Segurament el tercer trimestre, que serà quan ja començarem a ple rendiment amb el tema de Magnet, doncs clar, llavors serà un... [...]

P3: Sí, se'ls ha dit i no podien venir per A, per B o per C [...]

P1: Nosaltres hem focalitzat molt el partner només en l'alimentació, que és el tema del Magnet. Quan hem fet tota la resta de les coses, podíem haver demanat ajuda, vam fer les plantes... I no ho hem fet. [Equip Impulsor. Centre C].



Figura 12. Mural de l'alimentació a les parets del centre.

El formador tampoc no ha percebut un increment de la relació del centre amb l'entorn (en els dos casos valora la dimensió amb un 2), ben al contrari que la inspecció, per a qui el centre ha millorat força en aquest sentit (hi atorga una puntuació que va del 2 l'any 0 al 3,5 l'any 2):

Tinc la sensació que l'entorn es valora, però al mateix temps no s'acaba d'aprofitar I sí, però, sí, però, estem aquí. [...] Jo no he vist una evolució en aquest sentit. [Formador. Centre C].

Amb el tema del projecte transfronterer hi ha hagut molta relació, s'han fet moltes coses a fora, activitats amb l'Ajuntament també. [Inspecció. Centre C].

Respecte a la relació que tenen amb el partner, el formador valora que és receptiu i reacciona de manera positiva quan el centre li demana la col·laboració, però no resulta un partner propositiu. El tema triat –la salut– està definit i el centre té la intenció «de fer participar al partner però a la pràctica s'està utilitzant poc». I això és així perquè al centre «estan massa ocupats en pensar què és el que volen demanar» i per les mateixes dificultats de treballar per projectes a partir de les preguntes que fan els infants. A aquesta situació, segons el formador, contribueix també el fet que el partner siguin «poques persones»:

Ells han triat el tema de la salut els tres anys, ara estem amb el tema de l'alimentació, l'any passat el cos, l'any vinent la memòria. [...] Però si ells volen fer el canvi i comences a treballar a partir de preguntes que sorgeixen a l'aula i tu dones llibertat perquè sorgeixin aquestes preguntes, és molt difícil acotar això. [...] Hi col·laboren tot el que hi poden col·laborar. El que passa és que —això és la meva opinió— han de gastar tanta energia a pensar què volen fer que els falta energia... [...] És a dir, ells han de gastar tanta energia a pensar el que han de fer, que demanar-li a algú que faci alguna cosa que els ajudi els hi és difícil. [...] La sensació que tinc és que el partner està esperant que els ho demanin, perquè quan han demanat el partner ha respost molt bé. Llavors, hi ha una intenció de fer-hi participar el partner, hi ha una relació amb el partner, però a la pràctica s'està utilitzant poc. La meva lectura és aquesta: no que no vulguin, sinó que estan massa ocupats a pensar què és el que volen demanar. [Formador. Centre C].



Figura 13. Activitat amb el partner (centre C).

Inspecció considera molt encertada la tria del partner: «han trobat el partner ideal», treballen conjuntament, «és el millor partner»:

Jo ho veig molt bé perquè tot el tema... Jo penso que educar en salut... Vull dir que és un bon partner. Aquí és un referent, l'Hospital de la Cerdanya és com un referent. Les persones de l'hospital ho han acollit també molt bé i estan molt contents de les relacions amb l'hospital, molt implicats. He vist algun vídeo d'alguna activitat que han fet. Jo penso que han trobat el partner ideal. Vull dir que els agrada el tema de l'educació, que no és allò de dir «jo salut només i...», no, no. I amb els nanos i amb les activitats. Quan els diuen coses, els fan propostes, treballen conjuntament, doncs estan molt bé. Està a prop també. Penso que és el millor partner. [Inspecció. Centre C]

Per al partner del centre C, el projecte Magnet no només ha ajudat a millorar la imatge del centre, sinó que ha aconseguit impulsar la integració del centre a la comunitat. També, en sentit invers, el projecte ha donat visibilitat a l'hospital i ha reforçat la seva connexió amb el teixit social del territori. Afirmar també que la col·laboració ha millorat des de l'any 1 («ha evolucionat») i ara els objectius són molt més clars:

L'any 0 era com una sorpresa, un inici, una col·laboració de dues entitats que no es relacionaven. [...] Enguany sí que han tingut molt més clars els objectius. [Partner. Centre B]

En la seva relació (hospital-centre) han impulsat una estratègia de sectorització per cicles, amb «dos referents de cada cicle». Assenyalen la diversa implicació que té el professorat del centre. Afirmen que «de tots els mestres de l'escola, només dos no hi han participat» i que, en aquest sentit, hi ha força diferència entre els cicles:

Ens hem sectoritzat una mica per cicles. Són dos referents de cada cicle. [...] Els cicles inicials i infantils s’han mantingut en aquesta empena, però els mitjans i superiors han rebaixat bastant. [Partner. Centre B]

Ara bé, consideren que en la seva relació queda camí per recórrer i valoren que la seva implicació com a partner és màxima, però que la col·laboració amb el centre podria ser més intensa. Tanmateix, consideren que falta una figura clara de lideratge i seguiment del projecte. En aquesta línia, fan dues recomanacions: tenir una persona de referència al centre i tenir retroacció de les accions que duen a terme, clau per millorar la col·laboració.

Centre D

Taula 30. Relació amb l’entorn – Evolució dels actors del centre D (any 0 → any 2).

	Equip directiu	Equip impulsor	Professorat	Inspector/a	Formador/a	Famílies
Any 0	3	2,75	2	2	3	3
Any 2	3,5	3,25	2	2,75	3	4

En abordar el clima, en el grup de l’equip impulsor s’afirma que la comprensió i el respecte sempre estan molt presents en les relacions entre els companys i les famílies. Aquest respecte té corresponsabilitat amb les famílies i alimenta la seva participació: «no és una participació gaire extensa, però és veritat que tu els ho demanes i venen, fins i tot famílies que amb l’idioma no poden».

P4: A mi m’agradaria destacar el clima, que sempre és una cosa que he viscut com molt positiva en aquesta escola, que tenim realitats culturals familiars totalment diferents, així com la comprensió i el respecte, que també és una cosa que tant en les famílies com pel que treballem a la classe surten temes que a d’altres centres no sortiran perquè no hi haurà tanta diversitat religiosa ni cultural. Al final, tenim famílies de tot arreu del món gairebé. Jo, com a membre de l’equip de claustre, sempre parlo amb molt d’orgull de la participació de les famílies. No és una participació molt extensa, però és veritat que tu els ho demanes i venen, fins i tot famílies que amb l’idioma no poden. No ho sé, jo sempre ho he viscut com una cosa molt positiva, dins de la diversitat, el respecte que hi ha, tant a dins de l’aula com amb les famílies. [Equip impulsor. Centre D]

L’equip directiu considera que ja tenien molta relació amb l’entorn, una situació que encara s’ha incrementat amb Magnet i la incorporació del partner:

P1: A veure, nosaltres ja teníem molta relació amb l’entorn i la veritat és que molt bé. Clar, si aquí hi afegim el partner, home, millor, no?. Per exemple, vam fer una nit de la ciència que no teníem clar quina resposta de la població tindria, i va ser un èxit. [Equip directiu. Centre D]

En la imatge següent podem veure com plasmen visualment aquesta obertura cap a l’exterior, fent visibles les persones del partner que consideren les «seves expertes»:



Figura 14. Les nostres expertes – Partner del centre D.

Aquesta és una opinió compartida per l'equip impulsor, tot i que afirmen que cal anar avançant i que, d'altra banda, també seria interessant poder «obrir el centre cap a dins», és a dir, permetre a les famílies entrar al centre i ser participants de les activitats, no tan sols assistents quan se'ls demana suport. Encara més, aquesta era una pràctica freqüent abans de la COVID-19 en els nivells d'infantil, per exemple, que va quedar aturada, i que ara sembla que s'està reactivant:

- P1: A veure, el màxim no. El màxim d'aquí cap a fora, encara hem d'anar avançant, però sí que és veritat que tenim moltes portes obertes i moltes oportunitats.
- P3: Per exemple, en relació amb les famílies, és més com «us demanem ajuda, voleu venir a participar en una festa?», que no tant «participeu en una activitat escolar». No sé si m'explico, eh?
- P2: Abans de la pandèmia les famílies entraven a fer coses concretes amb més petits, no? És que de vegades diuen «Abans les famílies venien a fer no sé què».
- P4: I ara, jo, sobretot enguany, és com que torno a veure que hi ha una altra vegada la tendència cap a... [Equip impulsor. Centre D]

El professorat manifesta que les relacions amb les famílies són minses i la seva presència al centre queda reduïda a activitats puntuals, en festivitats assenyalades. Al·leguen la manca d'interès que comporta el seu perfil, sense entrar en cap altre tipus de valoració:

- P5: Venen a la representació del pati, que els nens ballen i els van a veure, això sí. Però després, figura't que es deixen les portes obertes perquè puguin passejar per les aules amb una mostra de treballs i no passen del pati, saps? I això costa.
- P4: No hi ha un interès més enllà.
- P3: No és el perfil. No. [Professorat. Centre D]

Tanmateix, el professorat manifesta que on «s'ha notat molt canvi» és en la projecció de les activitats del centre a les xarxes socials: «l'Instagram mateix trobo que és més actiu i més cuidat». Això permet conèixer quines activitats es fan als diferents nivells, una situació que abans passava desapercibuda:

P5: Perdó, jo hi ha una cosa de l'escola –i no sé si és la relació amb l'entorn– que ja vaig dir en una reunió col·lectiva que hi va haver en què sí que he notat molt canvi, que és la projecció de xarxes socials. Per exemple, l'Instagram mateix trobo que és més actiu i més cuidat. Ja està. Vull dir, jo, que des de casa ho miro i dic «mira, guaita», i m'assabento de coses que potser m'han passat desapercebudes perquè s'han fet a un altre nivell que jo no hi era, i dic «ai, mira, aquests han anat a la biblioteca, mira que bonic, aquests han fet no sé què a l'aula, mira que bonic» i tal. [...] Clar. jo això ho trobo molt positiu, s'ha fet un canvi per mi en positiu, en què han participat també unes quantes persones que jo crec que en saben, del tema.

P2: Sí. És va fer una formació d'això. [Professorat. Centre D]

Respecte a la relació que tenen amb d'altres institucions, valoren molt positivament la tasca que fa l'Ajuntament, amb qui teixeixen relacions importants:

P4: L'Ajuntament també penso que, –jo sempre ho he dit– pel que fa a activitats per a infants, des del punt de vista educatiu, per mi, dels pobles on he treballat, amb grandíssima diferència, és el que més oferta té, el que més ajuda, no? [...] Les activitats extraescolars que es fan de manera gratuïta... Això jo no ho he vist a cap poble més. [Equip Impulsor. Centre D]

La inspecció també considera que la relació amb l'entorn és positiva des de fa força temps. Ara bé, afirma que més aviat és en sentit contrari, de l'entorn vers l'escola, on la relació no és tant positiva:

La relació amb l'entorn, de l'escola amb l'entorn és positiva, com ha estat sempre. El que a canvi no rep l'escola és una relació positiva de l'entorn [...]. La relació amb l'entorn, quant a relació amb la resta de les escoles, és molt bona. La relació de l'entorn amb l'Ajuntament, amb l'estructura local de l'Administració, és també molt bona. I amb les famílies també és molt bona, però amb les famílies del centre; a les famílies que no són del centre no els interessa el centre. [Inspecció. Centre D]

Al centre D, equip directiu, impulsor i professorat valoren molt bé l'encaix que hi ha hagut amb el partner, la seva expertesa i les aportacions que fa. El fet de ser un equip de científics ampli contribueix també a aquesta apreciació, però, en especial, es destaca una predisposició, que fins i tot els ha portat a participar en les portes obertes del centre:

E2: Llavors amb el partner teniu complicitat, diríem?

P1: Sí, sí. De fet, aquesta dinàmica la vam fer amb ell. O sigui, ells ens van proposar uns temes, vam fer la dinàmica, ho vam trobar..., a ells els va encantar...

P2: Ens ho posen tan fàcil. Ens ho posen tan fàcil. Quan hem fet coses a l'escola, els hem convidat, no han dubtat a venir...

P1: Fins i tot, l'any passat ho van fer i enguany també, i jo els estic profundament agraïda, han vingut per les portes obertes. Clar, al final han atès les famílies que han vingut a les portes. I han estat allà una hora, una hora i mitja esperant, i han vingut potser tres científics, que, dius, són hores molt valuoses, no sé. I, bé, ostres, per mi és d'un agraïment infinit. És brutal. [Equip directiu. Centre D]

Encara més, la formadora assenyala que des del centre la relació amb el partner sovint és més aviat poc proactiva, més de «rebre i demanar» que no pas de col·laborar:

Sí, jo crec que sí, que amb el partner ells tenen com una relació molt de demanar, i que no sé com es fa el retorn, tampoc se m'acut com, però que, com a mínim això, aquesta deferència... O que sempre que ve una persona de fora hi ha algú de l'equip directiu que està pendent tota l'estona de com entra, com se'n va... Vull dir, sí. [...] Jo crec que la relació amb el partner és molt poc proactiva. [...] Sí, sí, encara estan amb la idea més que no de col·laborar, de rebre, sí, clarament. [Formadora. Centre D]

La relació del centre amb el partner ha canviat des dels inicis. Si bé al principi del programa es van establir uns canals formals de comunicació, un protocol, per tal de relacionar-se, aviat es va veure que això resultava massa encotillat. Va ser el mateix partner que va assenyalar que «els explotaven poc». La seva predisposició ha fet que les relacions siguin a hores d'ara del tot fluides i molt properes:

P1: De fet, una mica, el que ens van venir a dir és que els explotàvem poc i vam dir, entesos, cap problema, ja us explotarem. [Equip directiu. Centre D]

A hores d'ara la valoració que fa el professorat del partner és excel·lent. En aquest sentit es manifesten en el grup de discussió. Afirmen que «són molt implicats, molt professionals», «estan oberts a demandes». A aquesta excel·lent relació hi contribueix també el fet que cada nivell tingui un referent clar, una situació que és factible si hi ha moltes persones implicades, com és el cas del seu partner:

P5: Amb el partner, súper. Un 10, un 10, o sigui...

[Reaccions afirmatives]

P1: Sí, amb el partner, molt bé.

E1: Amb el partner, hi posaríeu un 4?

P5: Sí, i un 25 si es pogués. Brutal.

[Resposta unànime] Sí, sí.

P4: Molt implicats, molt professionals. [...]

P5: Fan propostes. Primer estan oberts a demandes, però és que a partir de les demandes són supercreatius i fan propostes. Algunes han vingut del partner i algunes han vingut de la formadora. [...] També ha ajudat moltíssim el fet de tenir del partner un referent per a cada nivell. [...] Bé, se'n repeteixen algunes. Però tothom, cada nivell, té clar qui és el seu referent. [Professorat. Centre D]

L'ICMAB també valora molt positivament el partenariat amb al centre. Per als investigadors també ha representat un aprenentatge, ja que no estaven habituats a treballar amb infants i mestres. En el grup de discussió expliciten com s'organitzen les relacions amb l'escola, valoren el canvi que s'hi ha produït entre el 1r i el 2n any de col·laboració i assenyalen «un punt d'inflexió», la nit de la recerca:

P1: Sí, els anomenem «referents» nosaltres. I llavors unim aquest referent amb els tutors de classe. I llavors és la persona que fa el contacte directe i és amb qui fem les reunions, normalment virtuals, per encarar el tema.

E1: Entre referent i tutors?

P2: Entre referent i tutors. Llavors hi ha referents i correferents. Els correferents són els que fan d'ajuda al referent. Al final som diverses persones que treballen amb un grup.[...] Però una altra cosa és que vam trobar el primer any que costava molt, que els costava a tots, jo crec, que els mestres truquessin per demanar coses. [...] Jo suposo que en part és el canvi del segon any. [...] Vam fer la nit de la recerca.

P6: Aquest va ser un punt d'inflexió.

P2: Això va anar molt bé.

P5: Aquell dia vam fer un clic, ells i nosaltres, que crec que van flipar. [Partner. Centre D]

La tasca d'acompanyament de la formadora també ha estat, afirmen, molt important. Com també ho ha estat el fet de tenir una coordinadora dins del partner, una persona encarregada de gestionar totes les persones (vuit) que intervenen al centre en nom del partner. Ara bé, la presència del partner i les activitats que es concretin en cada nivell «depenen del mestre, totalment, clar»:

P5: Sí, la X ens coordina a nosaltres. És una figura molt important. Si no, costaria més, perquè a vegades dius «ai, ara la professora»... I ella gestiona molt. Jo crec que coordinar deu persones de cop directament amb l'escola, encara que hi hagi la formadora, no... Elles dues tenen molt bona relació, i elles ens coordinen a nosaltres. Crec que això és important. La figura del formador com a pont és essencial. I la figura d'una coordinadora ben clara també. [Partner. Centre D]

El partner del centre D també planteja un nou interrogant: la sostenibilitat de la proposta més enllà del període de formació i col·laboració establert. Consideren que el centre per si sol no podrà mantenir el projecte, referint-se a la relació entre ciència i societat en què s'inscriu la seva aportació, des de la Universitat:

P1: Jo tenia un suggeriment. Al Regne Unit hi ha persones que són... en els claustres, no sé si és el claustre, perquè no és ben bé això..., però hi ha figures d'universitats que van als claustres, o una mica l'equivalent, per ajudar a dissenyar el projecte de l'escola. Aleshores, això no hi és aquí, ve molt de l'escola. [...] Jo crec que això és interessant i, a més a més, pensant en la continuïtat, perquè jo crec que l'escola, per si sola, no serà capaç de mantenir-ho. És la meva impressió. Potser m'equivoco.[...] El pensament inclús. Perquè jo crec que es parerà, si no ets allà sempre, ja s'oblida tot això, jo crec. Perquè els reptes d'influir a la societat amb la ciència són tan grans que és un esforç continu el que s'ha de fer. [Partner. Centre D]

5.2. Factors impulsors i palanques de canvi: una anàlisi del procés de formació i d'acompanyament

5.2.1. Superposant les percepcions sobre el canvi

Per facilitar una lectura integrada dels processos de transformació a partir dels àmbits que s'han analitzat en detall a l'apartat anterior, a continuació es presenten els resultats combinant les mitjanes agregades de les valoracions dels actors clau i el diagrama de polígons de resum, que reflecteix les percepcions individuals i les possibles divergències entre actors. Aquesta doble perspectiva permet observar tant les tendències generals com els matisos i punts de vista específics que configuren el procés de canvi dins de cada centre.

Centre B

Arribats aquí, l'anàlisi agregada de les valoracions dels diferents actors clau del programa Magnet ens ha permès traçar una evolució significativa del centre entre l'any 0 i l'any 2.

En el punt de partida (any 0), el centre es trobava en una situació inicial i amb marge notable de transformació. El projecte educatiu i el lideratge eren percebuts com molt poc definits i amb una presència limitada dins del centre (1 i 1,14 sobre 4). Tot i això, cal destacar que alguns actors (famílies i equip impulsor) tenien percepcions lleugerament més positives, fet que indica una visió inicial parcialment heterogènia sobre aquests àmbits. Mentrestant, l'organització i la metodologia es mantenien centrades en models tradicionals i poc participatius (1,36 i 1,4). El clima de centre i la relació amb l'entorn se situaven en nivells baixos o intermedis (2,12 i 2,17), amb una percepció encara feble d'obertura i cohesió. En consonància, la composició social era percebuda amb un marge molt alt de necessitat de canvi (3,75), amb un consens relativament ampli entre actors sobre la voluntat de transformar-la.

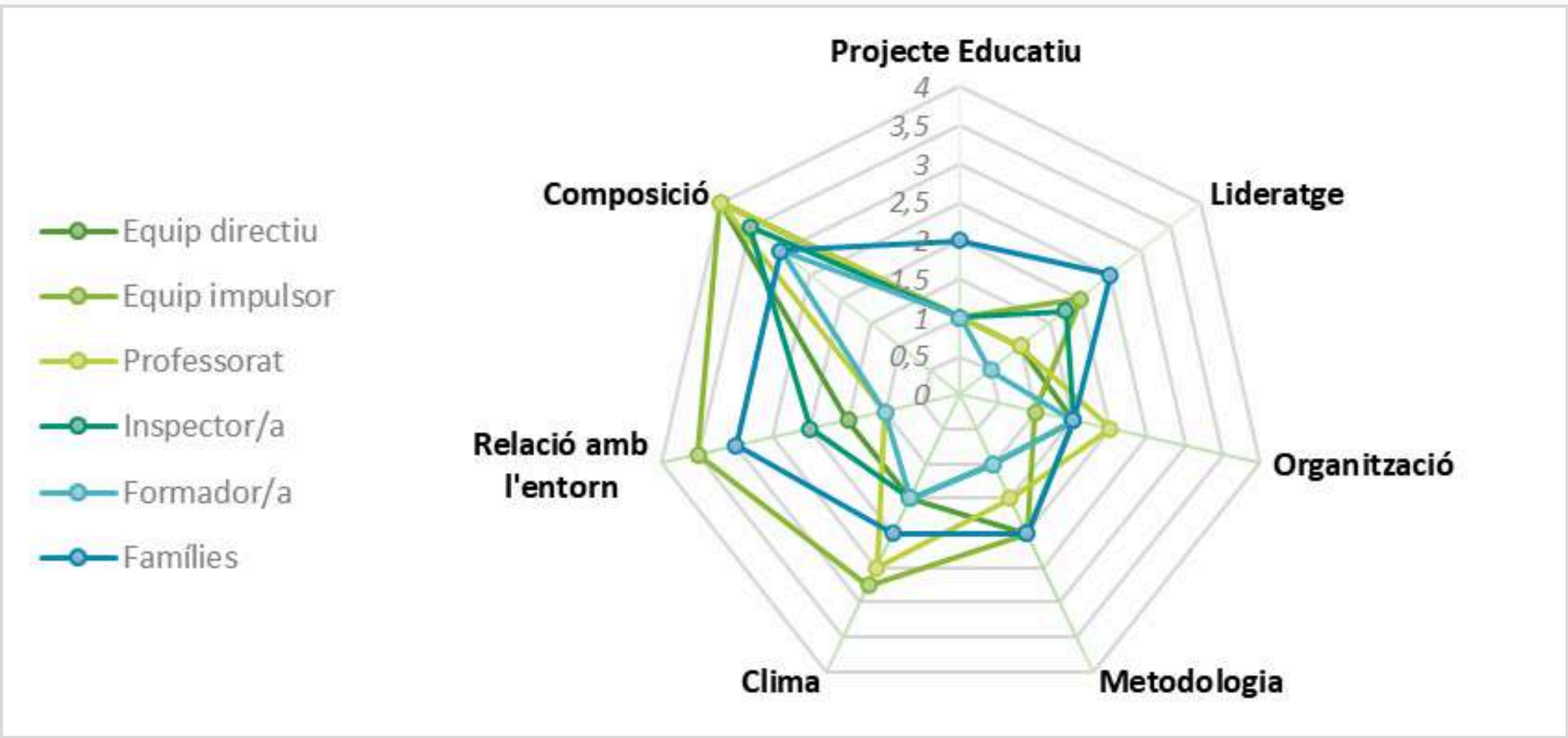


Figura 15. Com era el centre en l'any 0 en funció dels actors (centre B).

Si ho comparem amb l'any 2, el centre ha experimentat un progrés notable. El projecte educatiu ha guanyat consens i definició (2,83), i el lideratge es percep de manera més distribuïda i consolidada (2,67). Tot i això, cal tenir en compte que alguns actors encara perceben limitacions en la presa de decisions i la distribució del lideratge, fet que encara demostra percepcions prou diferenciades dins del centre. L'organització ha evolucionat cap a estructures més horitzontals (2,71) i la metodologia mostra avenços cap a pràctiques centrades en l'alumnat (3,0), tot i que alguns actors (inspector o inspectora i formador o formadora) mantenen una valoració més prudent. Podem dir també que el clima de centre ha millorat de manera sostinguda (3,25), amb percepcions relativament homogènies entre actors, i la relació amb l'entorn s'ha reforçat significativament (3,17), la qual cosa mostra un centre més obert i connectat amb la comunitat. No obstant això, algunes valoracions moderades indiquen que la percepció d'obertura i vincle amb la comunitat encara no és completament homogènia. Aquestes tendències indiquen que es comencen a consolidar canvis efectius en la dinàmica del centre.

Pel que fa a la composició social, tot i que hi ha divergències entre actors, la mitjana baixa (2,67) indica que el desig de canvi en la composició social ha minvat. Tanmateix, es mantenen divergències entre actors: mentre que l'equip directiu, l'impulsor i el professorat perceben un desig fort de canvi (4), el formador o formadora i les famílies hi atorguen una puntuació molt més baixa (1,5 i 1), cosa que podria indicar o bé dificultats per avançar, o bé que ja s'observen primers moviments efectius de diversificació (recordem que en aquest eix la puntuació baixa és positiva).

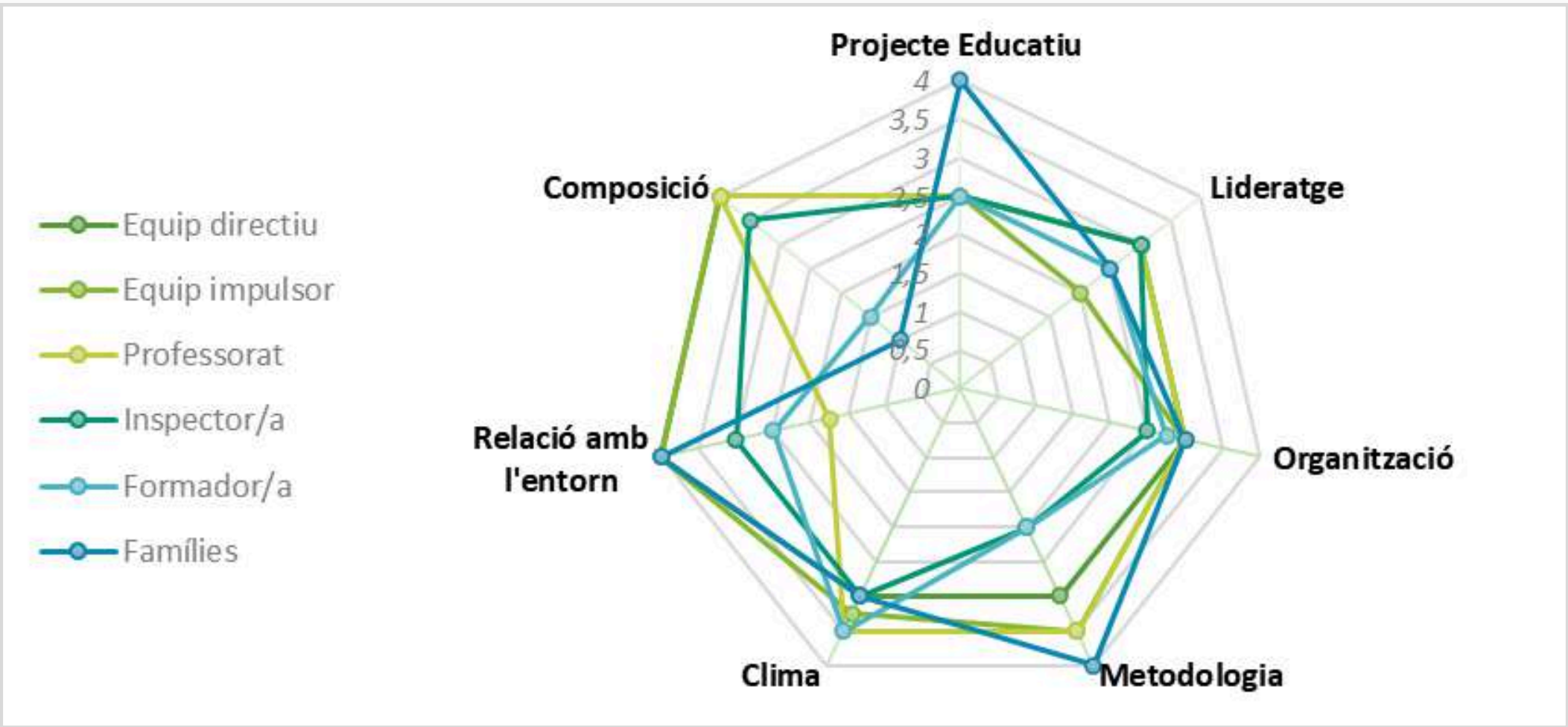


Figura 16. Com era el centre en l'any 2 en funció dels actors (centre B).

En síntesi, aquest centre mostra millores en gairebé tots els àmbits. La composició social encara és un repte, però les tendències indiquen que es comencen a consolidar canvis que probablement hi incidiran. Les divergències entre actors mostren la complexitat de la transformació i la necessitat de continuar l'acompanyament que faci seguiment dels diferents àmbits.

Des de la perspectiva del partner CTE, el vincle amb el centre ha passat d'una presència molt incipient a una implicació més sistemàtica. Inicialment, la col·laboració era puntual i amb un impacte limitat, però al cap de dos anys s'observen avenços en diversos àmbits de la vida del centre, encara que alguns aspectes continuen presentant marge de millora, especialment pel que fa a la metodologia i la projecció externa del partner.

- **Integració i col·laboració.** A l'inici del programa, la presència del partner dins del centre era gairebé simbòlica i les accions conjuntes eren molt puntuals. L'any 2, la situació ha canviat: el partner es percep com una part més integrada dins del centre (3/4) i les iniciatives compartides han guanyat consistència (2/4), amb un increment progressiu de la corresponsabilitat i la participació en activitats comunes.
- **Incidència metodològica i implicació del professorat.** Inicialment la incidència del partner en les pràctiques docents era anecdòtica. Ara, en canvi, la seva aportació es valora en 3,5/4, fet que indica la implementació de canvis visibles en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. Al mateix temps, el professorat mostra un nivell d'implicació més alt (4/4), en participar activament en les activitats del partenariat i mostrar un major compromís amb el projecte.
- **Relació amb l'entorn i imatge del centre.** El centre ha avançat cap a una major obertura vers la comunitat, amb la relació amb l'entorn valorada en 3,5/4, mentre que la imatge del centre millora fins a 3/4. Aquestes dades mostren un reconeixement creixent per part dels agents externs, tot i que encara es percep espai per reforçar la visibilitat i consolidar la reputació del projecte.
- **Aportació i retorn del partner.** L'experiència ha resultat enriquidora per al partner, amb una valoració de 3/4 en termes d'aprenentatge i benefici derivat de la col·laboració. El reconeixement i la imatge externa del partner també experimenta un increment fins a 3/4, i indica que la seva contribució comença a ser més visible i valorada dins i fora del centre.

Tot plegat reflecteix un procés de consolidació progressiva, amb bases sòlides per a un partenariat més madur i amb un impacte real en la dinàmica del centre.

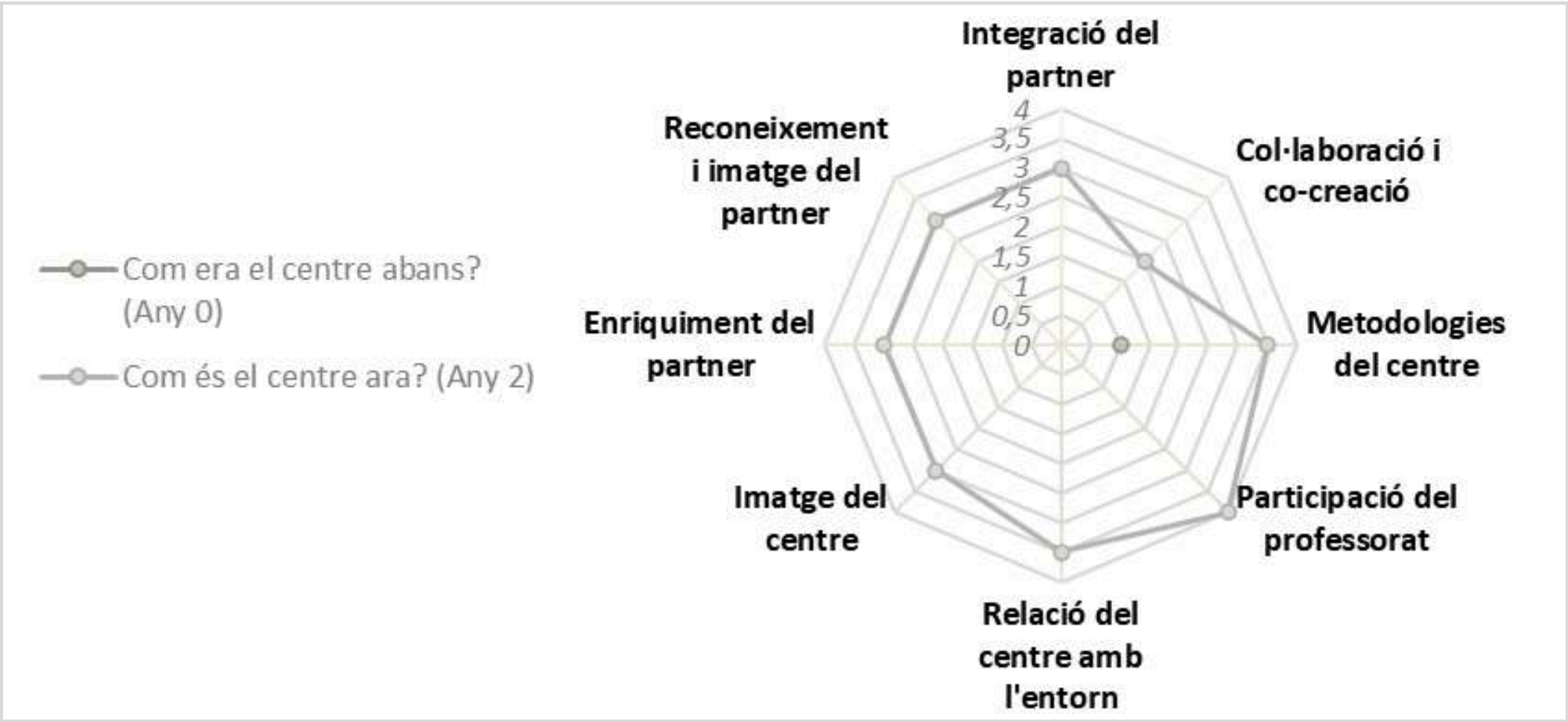


Figura 17. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 segons el partner (centre B).

Centre C

Si ens centrem en el centre C, l'any 0 el punt de partida es caracteritzava per una situació inicial molt incipient i amb amplis marges de millora en la majoria dels àmbits. El projecte educatiu i el lideratge eren percebuts com a poc definits i amb escassa incidència real en la vida del centre (1,05 i 1,21 de mitjana), tot i que alguns actors, com la inspecció i les famílies, mostraven una percepció lleugerament més positiva. Aquesta dispersió de valoracions posa de manifest que, tot i una base feble, hi havia una certa sensibilitat inicial cap a la necessitat de canvi.

Pel que fa a l'organització i la metodologia, el centre responia a un model amb estructures jeràrquiques i pràctiques poc participatives (1,8 i 1,2). El clima de centre i la relació amb l'entorn se situaven en nivells baixos o intermedis (2,0 i 1,38), amb una percepció d'obertura limitada i una cohesió interna desigual. I la composició social (3,68) era percebuda com un àmbit amb una necessitat de canvi molt elevada.

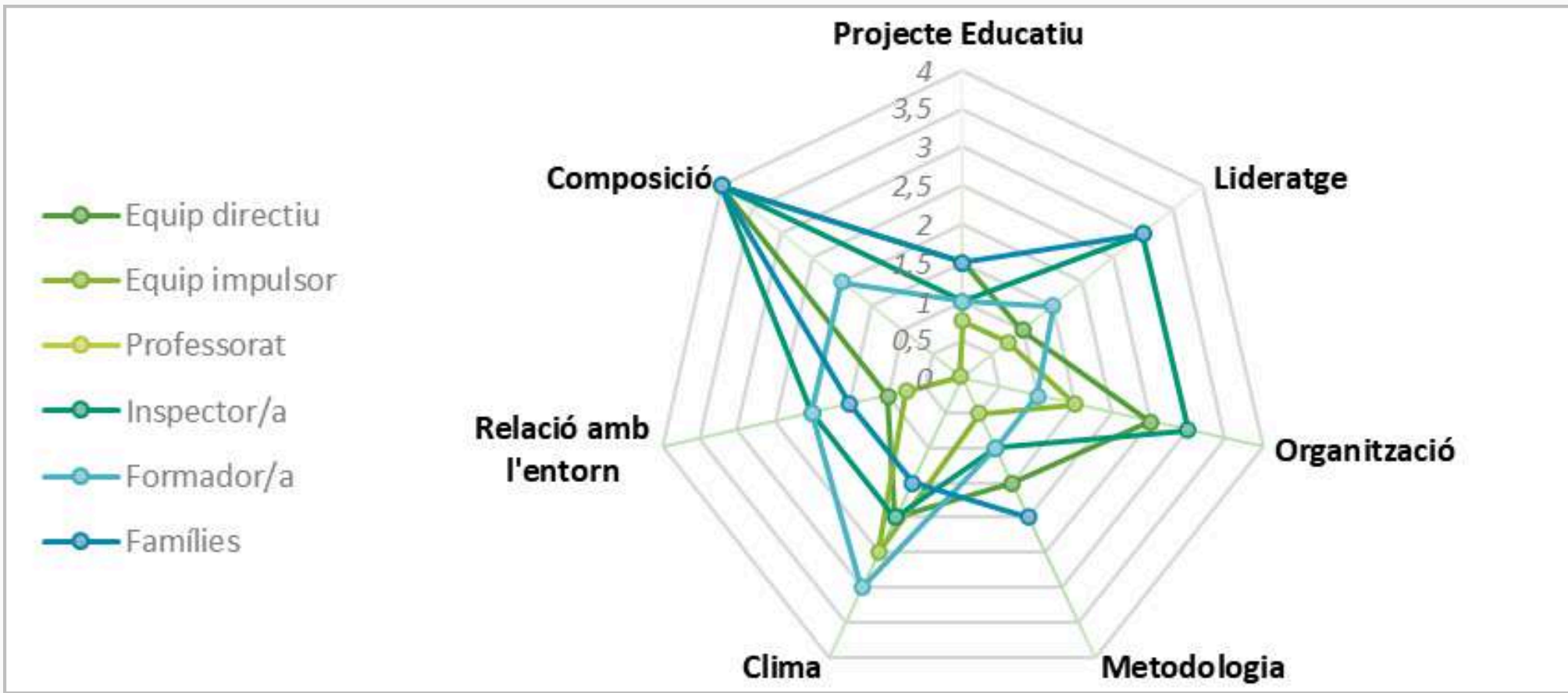


Figura 18. Com era el centre l'any 0 en funció dels actors (centre C).

Si ho comparem amb l'any 2, les dades mostren una evolució positiva i sostinguda en la majoria dels àmbits. El projecte educatiu ha guanyat definició i coherència interna (2,08), i el lideratge s'ha consolidat com a més distribuït i compartit (2,25), tot i que encara es detecten percepcions diverses segons el rol dels actors. L'organització i la metodologia mostren avenços clars (2,55 i 2,05), amb una transició cap a pràctiques més col·laboratives i centrades en l'alumnat, especialment valorades pel professorat i l'equip directiu. El clima de centre (2,58) també millora, amb una percepció més homogènia de confiança i treball conjunt, mentre que la relació amb l'entorn (2,29) s'ha enfortit, tot i mantenir alguns matisos d'implicació desigual segons els actors.

Pel que fa a la composició social, n'ha disminuït la mitjana (2,51), però continua present un cert desig de canvi en la diversificació de l'alumnat, però amb matisos interpretatius diferents: mentre que alguns actors (com l'equip directiu i el professorat) mostren una percepció de progrés o estabilització, altres (com el formador o formadora o les famílies) el vinculen a un objectiu encara pendent.

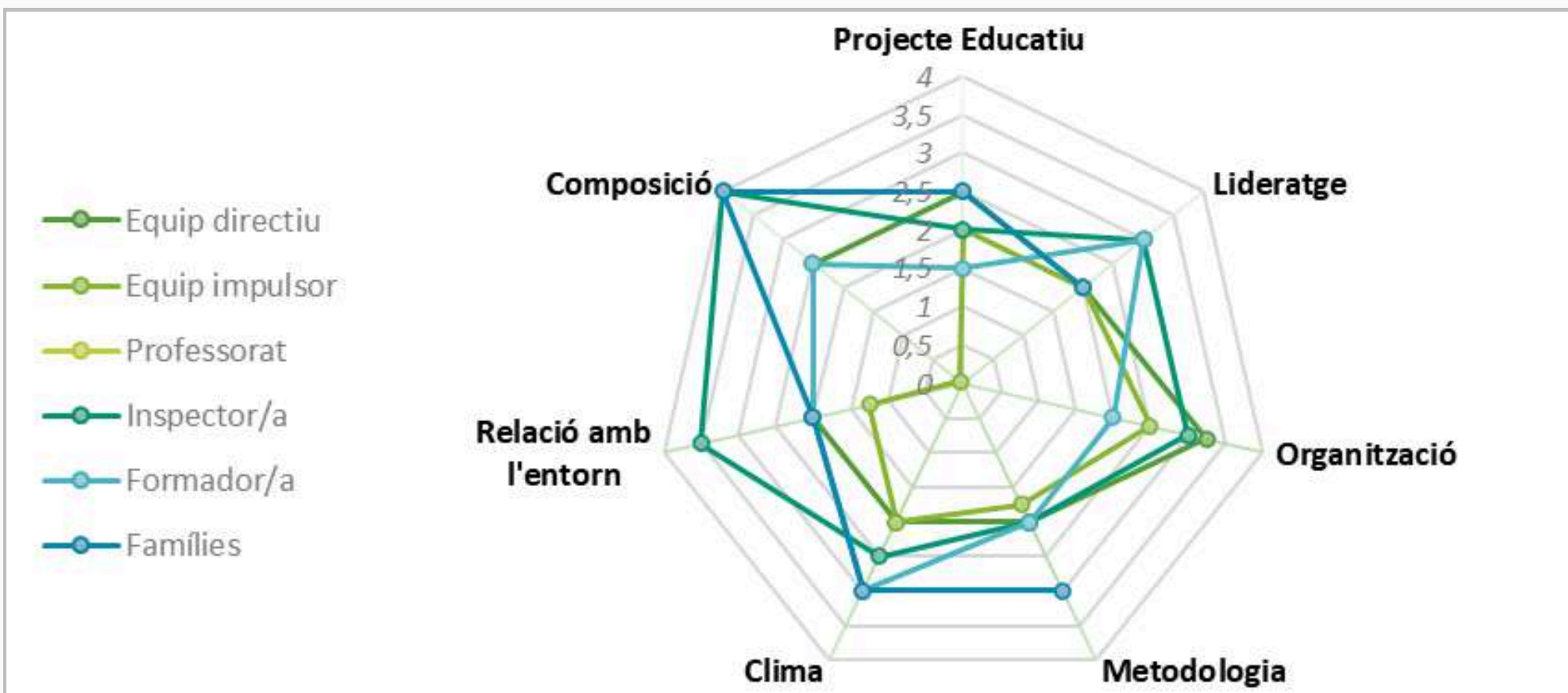


Figura 19. Com és el centre l'any 2 en funció dels actors (centre C).

En resum, el centre C mostra un progrés apreciable en la majoria dels àmbits, especialment en la definició del projecte educatiu, la millora organitzativa i el clima intern. Malgrat que la transformació encara no és homogènia i persisteixen diferències de percepció entre actors, les tendències apunten cap a un canvi sostingut i amb bases més compartides, que assenten el camí per a una consolidació futura del procés de transformació.

Si incorporem la mirada del partner per valorar la incidència del programa Magnet en la dinàmica del centre, podem observar que el partenariat ha passat de ser un vincle puntual i encara poc articulat a esdevenir un element amb incidència real tant en la cultura del centre com en la seva projecció externa, tot i que encara amb marge de millora. Els reptes continuen centrats en el treball metodològic compartit i en la consolidació d'una imatge pública plenament reconeguda.

- **Integració i col·laboració.** L'any 0, el partner percebia una integració moderada dins del centre (2/4) i una col·laboració encara incipient (1/4), limitada a accions puntuals o acompanyaments específics. Dos cursos després (any 2), aquestes percepcions milloren substancialment: la integració és valorada amb un 4/4, i la col·laboració i cocreació arriben a 3/4, la qual cosa indica un treball conjunt més sistemàtic i una presència activa del partner en la vida del centre.
- **Incidència metodològica i participació docent.** Inicialment, el partner identificava una implicació limitada en les metodologies del centre (2,5/4), probablement centrada en experiències puntuals o d'inspiració compartida. L'any 2, aquest indicador se situa en 1,5/4, la qual cosa pot interpretar-se com una fase de reorientació: malgrat la col·laboració més intensa, el partner percep que la seva incidència metodològica directa encara és desigual o que s'està redefinint per adaptar-se millor al context del centre. En paral·lel, la participació del professorat es manté en valors mitjans (de 2 a 4/4), amb una implicació progressiva i més activa en les activitats del partenariat.
- **Relació amb l'entorn i imatge del centre.** En aquest àmbit, el canvi és clarament positiu. La relació amb l'entorn passa de 2/4 a 4/4, i demostra un centre molt més obert i connectat amb la comunitat. També millora la imatge pública del centre, que creix d'1,5 a 3/4, fet que reflecteix una transformació visible en la manera com el projecte és percebut externament, encara que amb recorregut per assolir un reconeixement més ampli.
- **Aportació i retorn per al partner.** Des de l'inici, el partenariat ha estat viscut com una experiència d'aprenentatge per al partner, però amb un enriquiment inicial molt limitat (0,05/4). Dos anys després, aquesta percepció augmenta significativament fins a 2,5/4, i mostra que la col·laboració amb el centre ha aportat un retorn formatiu i institucional rellevant. Pel que fa al reconeixement i la imatge del partner, la valoració creix de 3/4 a 4/4, la qual cosa indica una visibilitat més gran i una valoració positiva de la seva contribució.

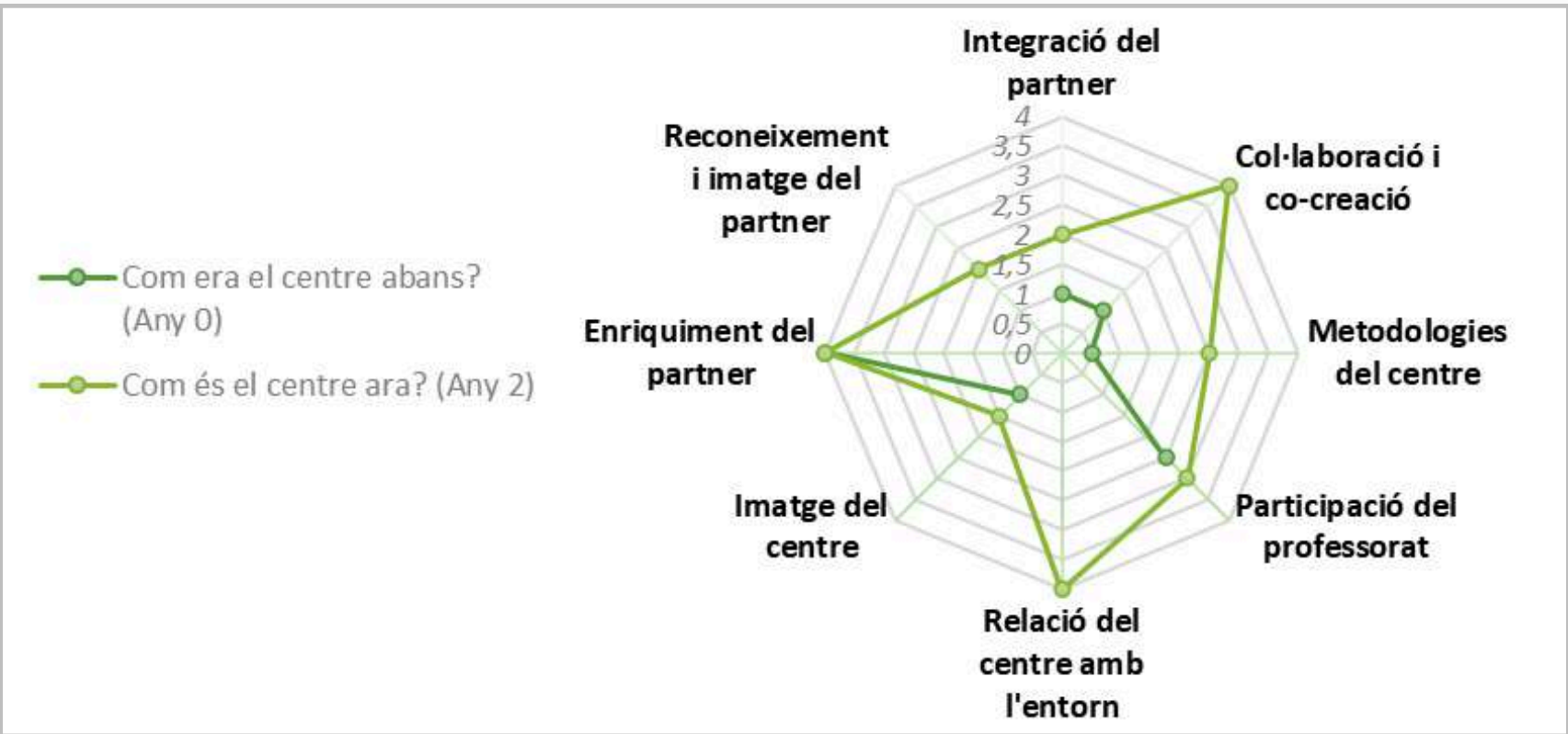


Figura 20. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 segons el partner (centre C).

Des de la perspectiva del partner, doncs, el centre C ha fet un salt qualitatiu notable en la relació i la corresponsabilitat compartida. Tot i que encara hi ha marge per aprofundir en la metodologia, la trajectòria del partenariat mostra un avenç sostingut cap a una aliança estable i amb impacte tant dins com fora del centre.

Centre D

En el punt de partida (any 0), el centre es trobava en un punt intermedi de transformació. El projecte educatiu i el lideratge es trobaven encara en procés de definició i consolidació (2,5 i 2,58 sobre 4). Tot i això, cal assenyalar que alguns actors (professorat i formador o formadora) tenien una percepció més baixa, mentre que les famílies i la inspecció els situaven en nivells més alts, fet que indica divergències inicials en la percepció sobre la definició del projecte i la distribució del lideratge. Per la seva banda, l'organització i la metodologia es mantien més properes a models tradicionals (2,38 i 2,17), amb diferències entre actors: l'equip directiu i les famílies els situaven lleugerament més amunt, mentre que professorat i el formador o formadora els percebien com més incipients. El clima de centre i la relació amb l'entorn presentaven ja una base positiva (2,92 i 2,63), malgrat que l'equip docent percebia certs reptes en la cohesió interna, mentre que les famílies i el formador o formadora els valoraven més favorablement. Quant a la composició social, la majoria dels actors coincidien en un cert marge de necessitat de canvi (2,75), però el formador era l'únic que no coincidia amb la resta.

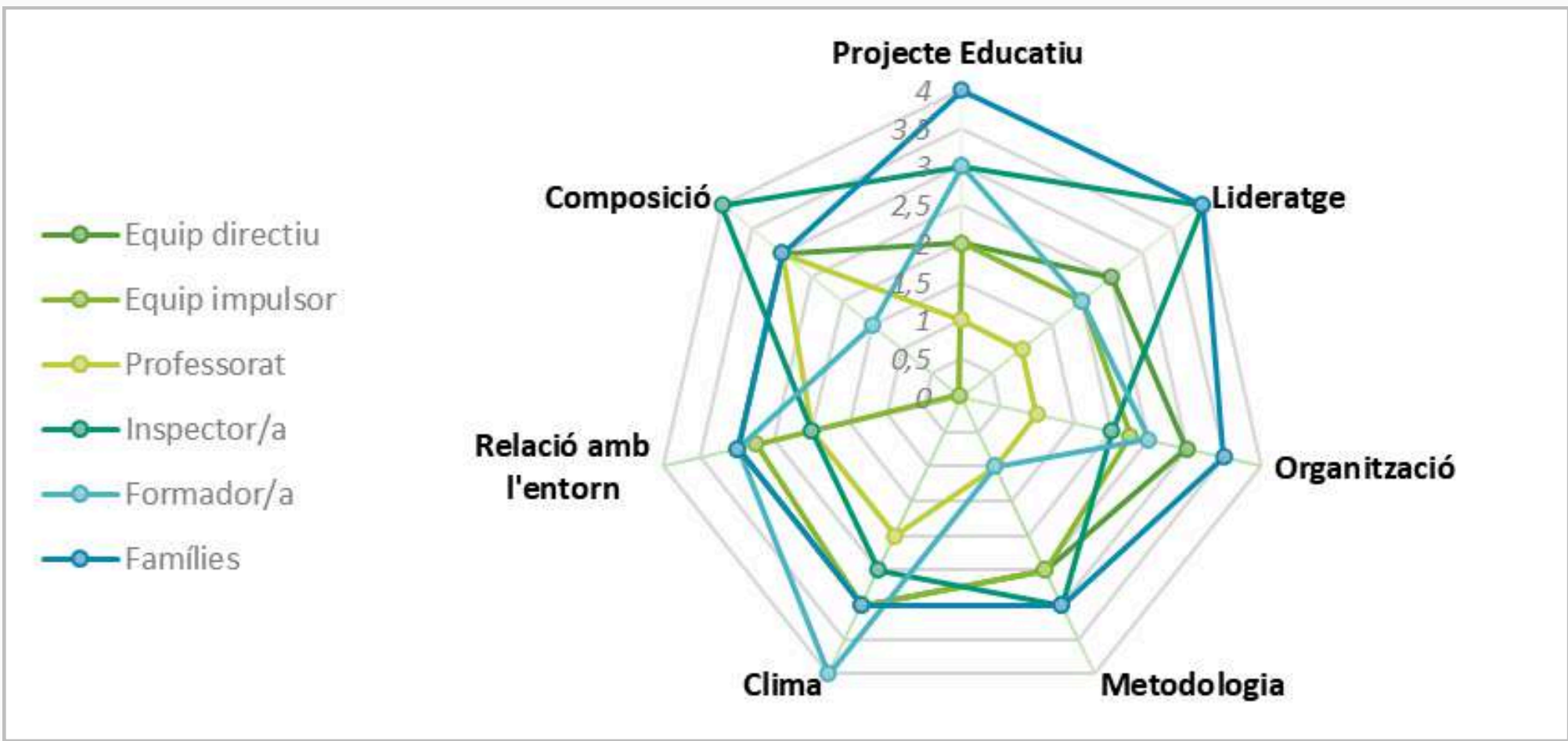


Figura 21. Com era el centre l'any 0 en funció dels actors (centre D).

En el moment actual (any 2), el centre ha avançat cap a una major cohesió i maduresa institucional. El projecte educatiu (3,04), el lideratge (3,04) i l'organització (3,0) mostren un progrés cap a un major consens i una distribució més horitzontal de responsabilitats. Val a dir, però, que el formador o formadora i el professorat encara perceben marge de millora en alguns àmbits. El clima de centre s'ha reforçat (3,17) i la relació amb l'entorn ha guanyat protagonisme (3,08), la qual cosa evidencia un centre més obert i connectat amb la comunitat, si bé alguns actors encara perceben dificultats de consolidació. També s'observa una millora en l'orientació metodològica (2,71), que comença a avançar cap a pràctiques més centrades en l'alumnat. En el cas de la composició social, la disminució del valor (de 2,75 a 1,84) s'interpreta positivament, ja que expressa una reducció en la percepció de necessitat de canvi de la composició social, malgrat que les visions del professorat i la inspecció són encara crítiques. Tot i que encara queda recorregut de millora, es tracta d'un indicador que apunta cap a un impacte real del programa en la transformació del centre.

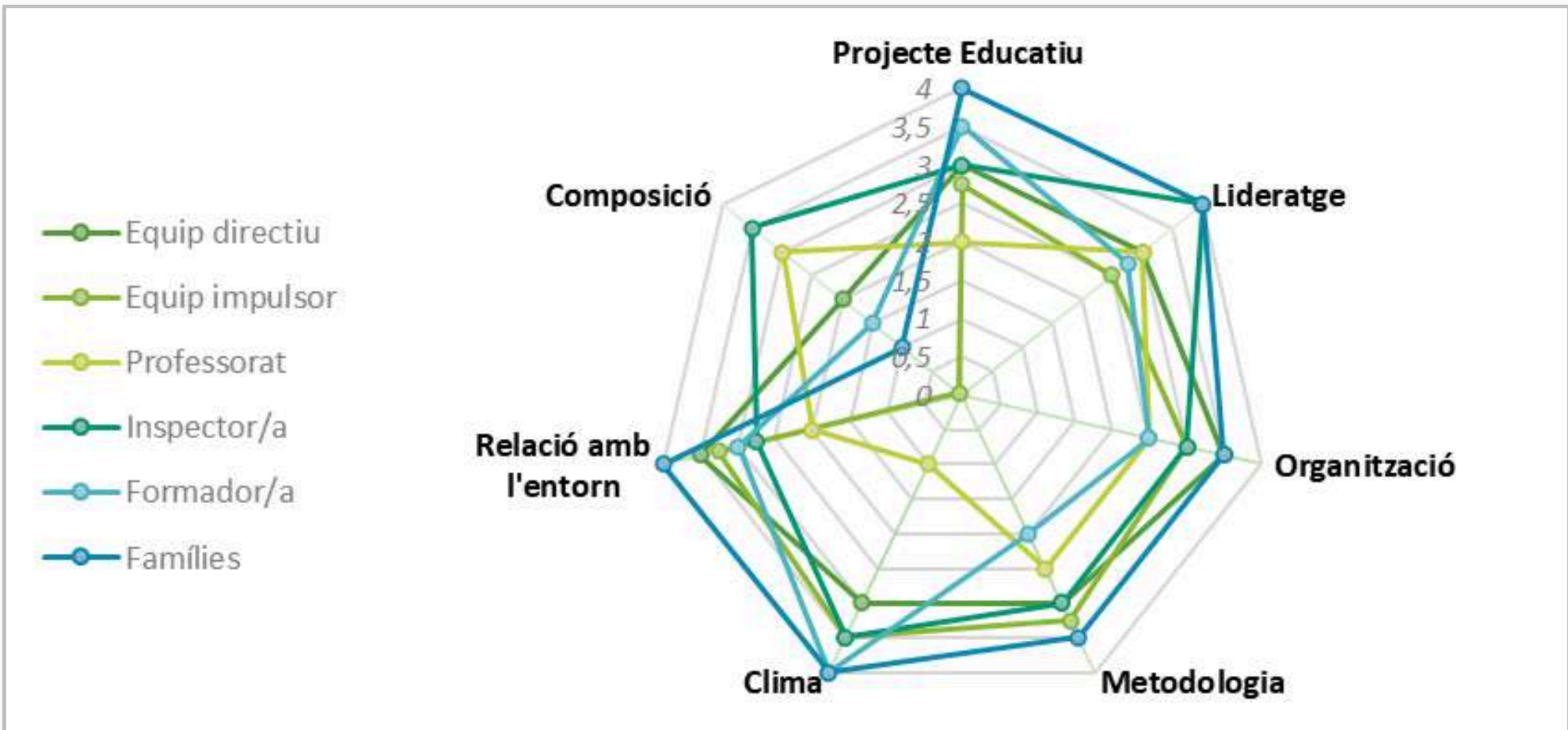


Figura 22. Com és el centre l'any 2 en funció dels actors (centre D).

En síntesi, el centre ha experimentat una evolució positiva en termes de projecte, lideratge, organització, clima i relació amb l'entorn, mentre que les metodologies mostren un progrés encara incipient. Alhora, la composició social, que inicialment es percebia com un dels principals reptes, presenta signes de millora, la qual cosa reforça la idea que el procés de canvi educatiu comença a tenir efectes estructurals al centre i en la seva comunitat, tot i les percepcions diverses entre actors.

Si incorporem la mirada del partner per entendre com s'ha anat consolidant el programa Magnet en la dinàmica del centre, podem constatar que el partenariat va evolucionant d'un vincle inicialment més puntual cap a una aliança amb major corresponsabilitat i incidència pedagògica. Com es veurà tot seguit, els principals reptes pendents es concentren en la consolidació de la imatge pública del centre i en l'increment del reconeixement del partner, àmbits en què la transformació encara és percebuda de manera més limitada.

- **Integració i col·laboració.** Quan es va iniciar el partenariat (any 1)⁴, la presència del partner dins del centre era molt puntual (1/4), i les accions compartides es limitaven a col·laboracions aïllades (1/4). Dos cursos després (any 2), el partner percep una integració més clara en la vida del centre (2/4) i, sobretot, una col·laboració més sostinguda (4/4).
- **Incidència metodològica i participació docent.** Inicialment, el partner considerava que no tenia pràcticament incidència en les metodologies del centre (0,5/4). A l'any 2, aquest indicador puja a 2,5/4, la qual cosa significa que ja es perceben canvis visibles en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. Paral·lelament, la participació del professorat en les activitats del partenariat ha passat de mitjana (2,5/4, amb una adhesió parcial) a una situació més propera al compromís actiu (3/4), cosa que demostra un augment progressiu de la implicació del claustre.
- **Relació amb l'entorn i imatge del centre.** Malgrat que el partner no se sent amb prou informació per valorar la relació amb l'entorn inicialment, l'any 2 el partner el percep com un centre obert i plenament vinculat amb l'entorn (4/4). Tot i això, la imatge pública del centre continua mostrant un recorregut limitat: la valoració passa només d'1 a 1,5, de manera que la transformació encara no és percebuda de manera clara al barri o la comunitat educativa més àmplia.

⁴ El treball de partenariat amb els centres s'inicia l'any 1 en tots els centres.

- **Aportació i retorn per al partner.** Des del primer moment, l'experiència ha estat altament enriquidora per al partner (4/4), li ha aportat aprenentatges i noves perspectives que s'han mantingut en el temps. Pel que fa al reconeixement i la imatge externa del partner, es troba en un nivell mitjà (2/4) l'any 2, la qual cosa ens indica que encara hi ha marge de millora per aconseguir que la seva aportació sigui plenament visible i valorada.

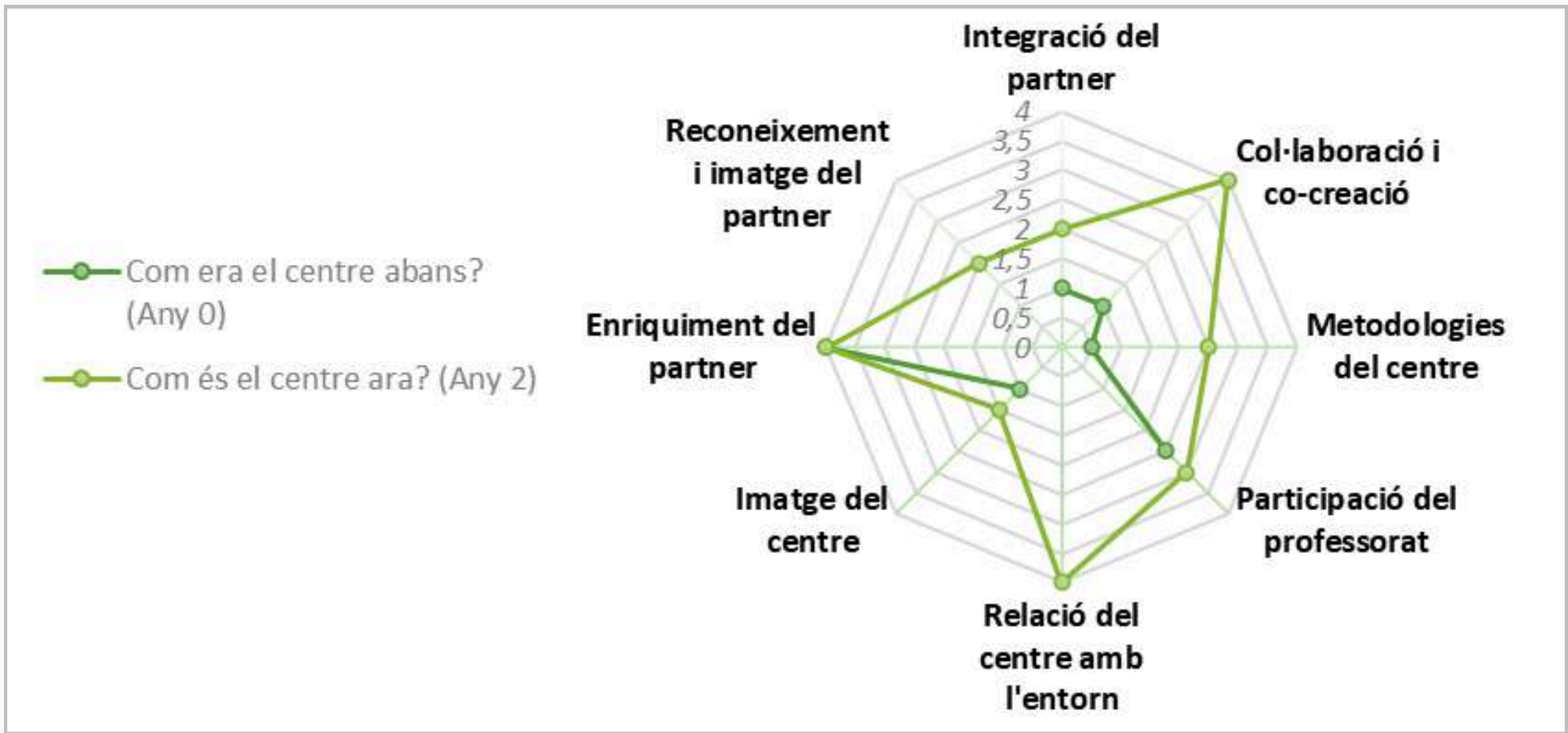


Figura 23. Comparació entre com era el centre l'any 1 i l'any 2 (centre D).

5.2.2. Què és el que ha funcionat en la formació? Magnet i les seves oportunitats

Per facilitar una lectura integrada dels processos de transformació a partir dels àmbits que s'han analitzat en detall a l'apartat anterior, a continuació es presenten els resultats combinant les mitjanes agregades de les valoracions dels actors clau i el diagrama de polígons de resum, que reflecteix les percepcions individuals i les possibles divergències entre actors. Aquesta doble perspectiva permet observar tant les tendències generals com els matisos i punts de vista específics que configuren el procés de canvi dins de cada centre.

a. La cohesió i la creació d'espais de reflexió compartida

La formació ha proporcionat un temps i un espai específic per sortir de la rutina de la docència diària i poder aturar-se a pensar en la pràctica educativa. En molts centres, aquest element s'ha percebut com un veritable «sacseig» que ha trencat inèrcies i ha obert la possibilitat de treballar objectius comuns. Al centre C, per exemple, la formació ha ajudat a superar la fragmentació existent entre cicles i a avançar cap a una mirada de claustre més cohesionada.

Sí, jo penso que el Magnet els ha fet una sacsejada, han dedicat temps a reunir-se, a parlar-ne, i jo penso que sí, que això els està ajudant, estan il·lusionats, els veus que en tenen ganes. Jo penso que sí, que és molt bo per a ells [...]. Perquè és això, crea aquest espai de treball, de reflexió, d'acords comuns, d'anàlisi, perquè comentaven que els fan pensar molt, que no és només que els donen la solució, sinó que els fan... [Equip impulsor. Centre C]

I la inspecció i el mateix equip directiu ho ratifiquen i assenyalen que la formació ha servit per cohesionar i ha estat la veritable palanca de canvi en el projecte Magnet. I això que s'han produït canvis de formadors, però, després d'uns moments d'incertesa, el procés de formació encara s'ha reprès amb més força i hi ha tingut una incidència molt positiva:

Penso que els hi ha anat bé, estan molt contents amb la formació, per cohesionar. [Inspecció. Centre C]

Al centre A, doncs, la formació contribueix a avançar cap a l'elaboració d'un projecte educatiu consensuat. Tot i que, com s'ha afirmat prèviament, resulta una situació incipient, el camí s'ha començat a fer. El formador ho indica amb aquestes paraules:

Sí, 100 %. O sigui, la formació i més. La formació forma part d'això, però sí, jo crec que... A més, ells ho manifesten clarament, ells quan surten d'alguna sessió diuen «Ostres, això m'ha anat molt bé», tant de formació meva o nostra com de reunions amb l'equip impulsor, en les quals hi participa més la Bet, jo també hi soc, però hi participa més ella. [Formador. Centre C]

Aquesta és la valoració que fa també l'equip impulsor del centre B. Des de la seva experiència la formació ha incidit en la millora de l'organització i en el PEC:

P3: L'organització, penso jo, que ens ha guiat bastant.

P1: El projecte educatiu també [Equip Impulsor. Centre B]



Figura 24. Sessió de formació al centre C.

També al centre D ha contribuït a enfortir la mateixa comunitat educativa de l'escola. Així ho expressa la inspecció educativa, que desitja que en el futur aquesta situació «traspassi les parets pròpies del centre»:

Però Magnet el que a mi em fa l'efecte en aquests moments que està ajudant molt és a la robustesa de la mateixa comunitat educativa de l'escola. Jo entenc que en una segona part això arribarà a aconseguir que traspassi les parets pròpies del centre. Perquè aquesta sensació de tancament sí que s'ha superat. [Inspecció. Centre D]

Per al centre D, el projecte Magnet ha obert la possibilitat que tot el professorat del centre sàpiga què fan els seus companys d'altres nivells, a partir de la promoció d'espais d'intercanvi de les activitats que cada nivell du a terme, la promoció d'una tasca en la qual la formadora ha tingut un paper rellevant:

Enguany, el que us han explicat les companyes, això que han fet de saber una mica què és el que fan la resta dels equips, penso que ha sigut molt positiu, perquè, per a mi personalment, que jo sempre he treballat a infantil i fins a segon en aquesta escola, amb aquesta activitat que vam fer l'altre dia era com «que bé, m'estic assabentant després de tants anys de què és el que realment fan els grans», no? Al final, per més que treballis al mateix centre, cadascú en el dia a dia fa les seves coses i no ho saps. Llavors, jo crec que sí, que el projecte Magnet també ens ha fet una mica saber què és el que fan les altres aules, com treballen i tot això. [Equip impulsor. Centre D]

Aquesta era una dinàmica present fins a l'actualitat, que promovia el desconeixement de la tasca que desenvolupava el professorat d'altres nivells. Vull dir projecte educatiu... Estem fent uns claustres pedagògics ara perquè la gent no sap com treballem. Queda feina, sí, sí. [...] A l'equip de grans no se sap com es treballa al de petits i el de petits no sap com treballa el de grans. [...] La idea és poder acabar de definir millor la línia d'escola, que tothom vegi com es treballa una cosa o una altra. [Professorat. Centre D]

Ara bé, hi ha cert professorat, en especial el de nova arribada a l'escola, que hauria preferit que aquestes trobades fossin a principis de setembre; li hauria ajudat a situar-se i a conèixer de seguida les metodologies de centre:

Jo, per exemple, és una cosa que agraeixo, que s'hagin fet aquests claustres per explicar tota la metodologia del centre, però sí que és veritat que crec que arriba tard, no? O sigui, si això ho hagués rebut jo, individualment, com a persona que va arribar al setembre, al setembre hauria sigut molt més beneficiós. [Equip impulsor. Centre D]

En aquesta línia, Magnet ha ajudat a afavorir el desenvolupament del pensament científic. L'expertesa, la manera de fer i la proposta didàctica de la formadora han estat cabdals en l'assoliment d'aquesta fita:

En què ens ha ajudat Magnet amb això? Ens ha ajudat a tenir, doncs, aquest pensament científic, ens fem preguntes. [...] Ens ha donat la línia en l'aspecte diguem-ne científic principalment. Diguem-ne científic tecnològic, si vols. Però, sí, ens ha donat... I ens està donant... Estem posant fil a l'agulla, no? [Equip directiu. Centre D]

L'equip directiu del centre considera, a més, que participar en dos projectes, Magnet i Faig, ha estat profitós, un parany que havia quedat en espera en el primer dels informes presentats, però que, com s'ha posat de manifest en altres apartats, ha suposat certes tensions al centre i estrès entre el professorat:

I en aquest sentit també ens ha ajudat Faig. És a dir, estan sent complementaris perquè Faig ens dona una mica la caixa i Magnet ens dona el contingut. [Equip directiu. Centre D]

Tanmateix, hi ha hagut alguna reticència per part del claustre vers Faig que no ha existit en el cas de Magnet:

E: No hi ha reticències amb les dinàmiques Magnet, potser, entre el claustre?

P1: Amb Magnet no. Potser n'hi ha hagut més amb Faig que amb Magnet, sí. [Equip directiu. Centre D]

Els espais generats han estat viscuts, doncs, no només com a sessions formatives, sinó com a oportunitats de trobada pedagògica que han permès compartir dubtes, dificultats i èxits. Aquest procés afavoreix, de retruc, el sentiment de pertinença al centre i un augment del compromís amb el projecte Magnet, alhora que –de moment– ha contribuït a avançar en la definició i el consens d'una línia pedagògica compartida que orienta el conjunt de la comunitat docent.

b. L'encaix imprescindible del formador com a col·lega crític

Un altre dels aspectes més valorats ha estat la figura dels formadors. Més enllà de transmetre coneixements, han actuat com a «amics» o «col·legues» crítics, entesos com a persones properes, capaces d'escoltar i comprendre les dificultats dels centres, alhora que oferien retroacció i orientacions que ajudaven a avançar. Aquesta doble funció, de suport i de qüestionament, ha generat confiança i ha legitimat els processos de canvi dins dels claustres dels tres centres. A més, el seu acompanyament ha facilitat l'encaix entre el projecte Magnet i les dinàmiques prèvies dels centres, mentre oferien eines concretes per abordar els reptes identificats i facilitaven la necessitats d'acords al voltant d'una línia pedagògica comuna.

Per a l'equip directiu del centre C, el paper de la formadora ha estat cabdal. De la mateixa manera que s'han sentit perjudicats en algun moment de la formació, ara es mostren molt satisfets pels avenços que fan i justament manifesten que per això «van una mica amb la llengua fora» i que en aquest darrer any «han avançat molt»:

P5: Jo crec que els canvis de formadors que hem tingut ens han perjudicat. Ara tenim una formadora que és molt potent, que és la Bet.[...] És una passada com a formadora, és molt bona. I jo crec que si l'haguéssim tingut des del principi no seriem on som ara. Segurament hauríem avançat molt més. [...] Llavors, clar, ara, enguany, [...] hem avançat el que no hem avançat en dos anys. [...] Clar, hem de fer el d'ara i el de fa dos anys. Llavors, clar, ara anem una mica amb la llengua fora. [Equip directiu. Centre C]

Valoren molt positivament de la persona formadora les situacions que provoca: els fa reflexionar, els qüestiona, els fa sortir de la zona de confort i no deixa que s'encallin.

E1: I què és el que fa que ara diguis «ostres, això funciona»?

P5: Jo penso que la Bet et fa reflexionar molt.

P4: I et fa avançar.

P5: I et qüestiona.

P4: I et fa avançar amb el cicle, no et deixa que t'encallis. De seguida t'encamina.

P5: Jo crec que intenta que surtis de la teva zona de confort, perquè evidentment sortir de la zona de confort és avançar. Llavors ella provoca aquestes situacions. [Equip directiu. Centre B]

La formadora també considera que hi hagut una millora respecte a l'any 0 i el curs passat. Fa notar que és la primera formació «d'aquest estil» que fa i que potser les seves expectatives d'actuació estaven més alineades amb plantejaments més teòrics, més reflexius. Tanmateix, esperava que hi hagués més avenços, més canvis, i que fossin més ràpids. Tanmateix, malgrat que el nombre de participants a les formacions s'ha reduït, considera que «hi ha un progrés», que les persones assistents es mostren cada vegada «més segures del que fan» i que «comparteixen significats»:

Jo veig que la formació està avançant i veig que hi ha una millora respecte a fa dos cursos i al curs passat també. [...] Tot i així, vint i escaigs de quaranta, jo crec que són bastantes, és a dir, hi ha un moviment. I el que sí que veig és que les persones que venen a les sessions estan més segures del que fan, és a dir, hi ha un progrés, sobretot quant a seguretat a l'hora de parlar del que volem fer, d'aprofundir en el que fan, per què ho fan, etcètera. [...] Crec que hi ha moltes coses que són millorables, i per això som aquí, no? [...] O sigui, aquí hem après el que ara comentava, al final: a compartir significats [Formador. Centre B]

També afirma que durant les formacions sovint el claustre ha volgut més solucions pràctiques que resseguir processos de reflexió. Posa com exemple l'interès que hi havia entre el professorat el curs passat a concretar ja el mes de gener l'activitat final de Magnet que farien. Aquest neguit aquest curs s'ha endarrerit a l'abril, cosa que considera un guany. No obstant això, entre aquesta heterogeneïtat del claustre i aquest desig de «receptes màgiques» posa en relleu que un grup rellevant de professorat està pel canvi i té la idea que «nosaltres volem fer les coses d'una altra manera». «Sí que hi ha una voluntat de canvi», afirma:

Això que al gener, febrer, març de l'any passat era un problema molt gros, que jo intentava tancar per posar elements que a mi em semblava que eren més de profunditat, com el tema de l'avaluació o el tema de, què sé jo, el treball de l'autonomia o la participació dels infants, per a ells no era important, perquè hi havia allò que collava. Ara, per exemple, el tema del producte final justament va sortir el dia que va venir vosaltres, que van dir «bé, poder que ens hi posem», clar, hem passat de gener a abril. A l'abril ja em sembla bé potser que en parlem, d'això, hem guanyat tres mesos.[...] Hi ha una idea de «nosaltres volem fer les coses d'una altra manera», perquè, a més a més, hi ha gent que ha vist que funcionen aquestes coses d'una altra manera. [...] Llavors, sí que hi ha una voluntat de canvi [Formador. Centre B]

Paga la pena apuntar una anècdota viscuda pel formador com a docent i a la qual es refereix per tal d'exemplificar l'objectiu que es persegueix en les sessions de formació. L'anècdota apunta al malestar que tenia un noi davant una nova manera de treballar a l'aula, des de la indagació: «és que a l'altra escola em deien el que havia de fer i aquí em feu pensar».

La inspectora coincideix amb aquesta valoració. Considera que, malgrat els efectes que han tingut els canvis de formadors, la formació és ben valorada pel centre, hi té un impacte positiu i, a més, «els fa pensar»:

Jo penso que és el que els falta: els falta més no fer les coses perquè sí, sinó analitzar, pensar, planificar bé.
[Inspecció. Centre B]

Per la seva banda, l'equip de direcció del centre D posa de manifest que el professorat sol·licitava més claustrs pedagògics, per superar la parcel·lació del treball per cicles, tradicionalment impulsat. En aquesta línia, la figura de la formadora Magnet ha estat cabdal, perquè ha propiciat una tasca catalitzadora de les necessitats expressades i ha assentat les bases per al treball reflexiu conjunt, la qual cosa permet el desenvolupament de preguntes acurades i l'anàlisi crítica de les situacions per tal de prendre decisions pedagògiques i didàctiques adequades des del consens. Per a l'equip de direcció la seva tasca «és impressionant»:

P3: I jo almenys ho veig així: va haver-hi un moment de la nostra història que el claustre ens demanava més claustrs pedagògics. I nosaltres intentàvem fer-ho per cicle, perquè una de les coses que ens trobem és que en els claustrs la gent calla. I llavors no veiem tan ric el treball amb tot el claustre sencer perquè sempre hi acaben participant els mateixos. I és veritat que, el fet d'haver-hi l'element del formador, un o altre formador, ens ha permès no només formar-nos quant al mètode científic i per fer-nos preguntes i no sé què, sinó també prendre algunes decisions o coses que han sortit allà per després prendre les decisions.

P2: També és veritat que, pel que fa a la formació, amb la X és impressionant la confiança que podem tenir... Clar, suposo que jo també ho he vist amb ells, quan tinc qualsevol cosa, una trucada ràpida, o sigui, és molt fàcil. Ens ho han posat també molt fàcil en aquest sentit, llavors també [...]

P3: Sí, això ha ajudat molt, perquè fer-ho per a tot el claustre, amb la formadora, ha anat molt bé. Crec que la formació ha estat molt bona, a part del partner, que hem tingut molta sort, però així com anteriorment havíem fet formacions de com treballar per projectes i no encaixava, aquesta vegada crec que sí, des de petits fins a grans. Això sí que crec que s'ha complert bastant, tot i que seguiríem. [Equip directiu. Centre D]

Per a la inspecció, la sintonia, l'encaix entre el centre i la formadora, resulta imprescindible en l'èxit del programa Magnet. Segons la mateixa inspecció, aquest encaix és molt alt al centre D, on la formadora resulta «un referent»:

I la sintonia que vaig intuir, que vaig detectar, entre la formadora, entre la X i els, i el professorat, les mestres del centre, va ser molt alta, molt alta. Vull dir que molt bona, i és una referent en aquest sentit imprescindible que els ha acompanyat i els ha, els ha afegit valor a la tasca que ells poguessin emprendre. Per tant, bé. També han sigut en aquest sentit molt bona sintonia establert amb el partner, però la X hi ha ajudat molt.
[Inspecció. Centre D]

I es considera «referent» per diversos motius: perquè és propera, coneix en profunditat la realitat de les aules, té domini del tema que aborda i ha estat mestra, així com «per la manera de comunicar», per la capacitat de redreçar els temes i, com no podia ser d'altra manera, perquè «li agrada el que fa» i «està implicada»:

P3: Vull dir que ha sigut mestra, perquè de vegades et fan formació persones que no són mestres. I no saben del que estan parlant. [...] La manera de comunicar, la manera de captar la teva atenció, de redirigir quan el grup se'n va... [...]

P4: I el domini que té del tema del qual parla [...]

P1: Bé, i una cosa molt important que jo crec que estem tots..., és que li agrada el que fa.

No, i que es nota que ens proposa coses que ella ha provat. Sí, perquè moltes vegades ho diu: «jo ho he provat amb els meus nets», i és que es nota que hi està implicada. [Professorat. Centre D]

En particular, al centre B la inspecció fa esment també de la importància de la formació i del rol destacat del formador en aquests processos. Considera tot un seguit de característiques del formador (escolta activa, acompanyament, retroacció, modelatge, empatia, entre d'altres) que el converteixen en un «amic crític» que s'ha sabut adaptar als tempos i que fa possible l'èxit del programa:

Jo veig la seua empremta allí de com esta persona acostuma a fer les coses, i veig que ho estan incorporant. [...] Escoltar, ha escoltat molt. [...] S'ha sabut adaptar als tempos que han necessitat. No ha estat invasiu, no estat de forçar.[...] És una persona que gestiona molt bé com acompanyar cadascú, no només en el tempo, sinó en la manera... La seva conversa és una conversa molt empàtica, molt d'amic crític, molt d'ajudar a fer que siguin ells mateixos els que ho vegin. També ha modelat, ha modelat com fer-ho en petit grup i això també ha ajudat que quan fa sessions de grup impulsor els membres de l'equip impulsor s'autoimposin aquest rol que després han d'acompanyar els seus companys. També en les sessions que ha fet en el claustre, jo també n'he vist alguna... Com ell modela molt processos... Monitora després què va passant en els treballs en grup, fa retroaccions quan és el moment... És una persona que ho fa molt bé. [Inspecció. Centre B]

Tanmateix, planteja que Magnet ha representat un punt d'inflexió. Ha permès al professorat, i en especial al que forma part de l'equip impulsor prendre consciència del «que fem, del perquè ho fem i del com ho fem». Ha contribuït a fer que es treballi «de manera conscient»:

De consciència del que fem i del perquè ho fem i del com ho fem, això segur. Les altres coses, no ho sé. Això sí que sé segur que serà el punt d'inflexió que haurà representat el Magnet per al centre S. Per tant, si parlem d'equip, jo veig una gran diferència entre l'equip inicial, que és un equip a qui li posarem un, per dir alguna cosa, entre un equip que ara estaria tranquil·lament en un dos, dos i mig, quant a això, quant a treballar de manera conscient, quant a liderar i ser model de cara a la resta del claustre [Inspecció. Centre B]

Per al mateix formador del centre B és important saber escoltar també el que no es diu, rebre els gestos, igual com succeeix en una aula:

Has de saber escoltar molt, però no escoltar el que diuen, sinó el que no diuen. Això és important. Has de saber rebre els gestos, tant del que contesta com del que no contesta. I per què no contesta. I és com una classe, és..., fer participar-hi el que no parla... És com una classe [Inspecció. Centre B]

c. Una formació vivencial, que permeti la transferència a l'aula

Al centre D el professorat posa en relleu la importància que la formació sigui vivencial i que permeti la transferència de les estratègies metodològiques i les activitats que es proposen a l'aula, és a dir, que «es concreti a l'aula» i sigui «propera a la pràctica diària». Ara bé, també considera necessari un pas previ en aquesta formació, la contextualització que es va dur a terme a les sessions de l'any 0 i que donava el «perquè»:

P1: Perquè posa en pràctica coses que tu després pots fer amb els nens. O sigui, és vivencial per a nosaltres, doncs per a ells també ho serà. És a dir, ens porta experiments, ens porta contes, o sigui, coses que pots agafar: ho agafes i ho fas amb els teus nens.

P2: No és una formació que sigui com molt abstracta, molt teòrica, que després dius «i això com ho concreta?», sinó que ja ens ho porta concretat, no?

P5: Sí, molt propera a la pràctica diària. [...]

P4: No és una formació abstracta, sinó que és molt concreta del que estem fent i és una mena de guia, també, del dia a dia del que anem fent. [...]

P5: Clar, un perquè. Realment la part del X donava un perquè, no?, i una contextualització que també va ser important. Però que no eren coses tan aplicables. [Professorat. Centre D]

e. La formació, una eina necessària per si mateixa, però no suficient

Tots els agents que han participat en la recerca han considerat que la formació –alguns parlen d'acompanyament– és necessària, però potser el que n'ha fet menció de manera més explícita i n'ha destacat la rellevància és el mateix formador del centre B: «Si no hi ha la formació, Magnet no existeix».

La formació sí que crec que és important, sobretot que sigui de manera periòdica, una vegada al mes, és important. És com tenir una cita amb mi, tenim una cita i hem de posar-nos al dia. Jo us he de contar i vosaltres m'heu de contar també avui com van les nostres vides educatives, no? I la formació sí que crec que és necessària. Si no hi ha la formació, Magnet no existeix, això sí que és veritat. Si això ho hagués de fer directament l'equip impulsor, l'equip directiu, com vulguis dir-li, amb partners, crec que no aniria. No hi hauria una implicació de claustre. I si no hi ha una implicació de claustre, no s'hi val. No s'hi val, perquè no cala aquí, no cala a les aules, no calaria. Aleshores no té sentit. [Formador. Centre B]

Encara més, la finalització del període de formació crea un cert neguit en algunes persones del claustre, tal com manifesta algun membre de l'equip impulsor, la qual cosa posa de manifest les futures dificultats que es podran trobar, un cop acabat el tercer any de formació:

P1: Teniu en compte que el curs que ve és l'últim any que fem formació. L'altre ja ho fem sols.[...]

P3: Estic una mica perduda amb el curs que ve, amb què farem. [Equip impulsor. Centre B]

Ara bé, també, com s'ha posat en relleu, cal que al centre s'estableixi una dinàmica de treball entre cadascuna de les sessions que es duen a terme. Sense aquesta feina els resultats de Magnet poden minvar. En aquesta línia es manifesta el professorat del centre D, en considerar que en ocasions la incidència de la formació Magnet –i del mateix programa– és menor perquè el centre està immers en diversos projectes. Això pot provocar estrès i l'alentiment de l'assoliment dels objectius del mateix programa. Així ho expressen en el grup de discussió del professorat:

P1: Però també que Magnet podria tenir més incidència si no estigués present aquest estrès.

E: O sigui, que el Magnet podria tenir molta més presència al centre en realitat, si hi hagués espais també per poder treballar i coordinar i proposar i...?

P1:[...] I que saps que tens una formació Magnet d'aquí poc, i quan em preguntin què he fet del projecte, jo diré «fa tres mesos que no he fet res». Per què?, perquè no puc [...]

P2: Clar, però tirar això endavant, juntament amb racons, juntament amb grups flexibles, juntament amb... No es pot. [Professorat. Centre D]

f. L'adaptació als tempos i a les necessitats dels centres educatius

Un altre element fonamental ha estat la capacitat d'adaptació dels processos formatius a la realitat de cada centre. No tots els claustres es trobaven en el mateix punt de partida ni disposaven dels mateixos recursos o dinàmiques de treball. La flexibilitat mostrada pels equips de formadors ha esdevingut necessària per ajustar continguts, metodologies i ritmes. En alguns casos, això ha suposat aprofundir en aspectes metodològics; en d'altres, treballar primer la cohesió interna abans de plantejar canvis pedagògics més concrets. Aquesta adaptació i flexibilitat ha permès que la formació fos percebuda com a útil i significativa i així evitar la sensació de sobrecàrrega i fer possible la incorporació gradual de novetats dins la cultura del centre.

En aquesta línia fa les seves valoracions el formador del centre B, i explica fil per randa quin és el procediment que segueix a l'hora de preparar les sessions de formació a partir de les indicacions i l'organització que proposa Magnet de l'acompanyament. Per al formador es tracta d'un procés que comença l'any 0, quan es detecten les necessitats de centre. L'any 1 i a partir d'aquestes

necessitats, es comencem a treballar diferents temes: la missió, la visió, el treball en equip, entre d'altres. És al final de la formació de l'any 1, quan a través d'una enquesta al professorat es valora la formació rebuda i a partir dels resultats s'introdueixen millores i es plantegen els objectius de l'any 2. En l'actualitat, el formador pregunta a l'equip impulsor i a la direcció «què necessiteu al centre?, sobre què voleu treballar?». Ell destaca també que en el procés de formació en cap cas no «pots tirar pel dret», és el treball i la reflexió conjunta del claustre el que permetrà arribar a decisions consensuades, sempre amb l'objectiu de deixar en evidència que «no pot anar cadascú per una banda» i que cal arribar «com a centre a un acord»:

Depèn, perquè això és un procés que ve des de l'any 0. A partir de l'any 0 es detecten unes necessitats. L'any 1, a partir d'aquestes necessitats, comencem a treballar diferents temes: la missió, la visió, el treball en equip..., entesos? Al final de l'any 1 vam passar una enquesta i a partir dels comentaris i dels resultats d'aquesta enquesta jo vaig detectar què era el que havia de millorar i a partir d'això vaig plantejar uns objectius per a este segon curs, per a este any 2. I a partir d'aquí és el que anem treballant, entesos?

Dins d'uns objectius que el programa Magnet té, un poc també a any 0, any 1, any 2, que jo suposo que sí que ho ha casat, això ja ho coneixeu, doncs dins d'això. I a més a més, també escoltant quines són les necessitats que té el centre.

Aleshores, jo pregunto a l'equip impulsor, sobretot al director, que és amb qui tinc més contacte directe, i li dic «a veure, aquesta sessió, què necessiteu al centre?, sobre què voleu treballar?, què necessiteu?». «Doncs, mira: hem parlat l'equip impulsor i podríem anar per aquí o per allà...». Doncs perfecte.

La sessió passada era, m'ho van dir ells, «podríem tractar del tema dels espais», però no els espais comuns, sinó els espais interns, dins de l'aula, a veure com es pot canviar, si podem arribar a algun acord en la línia de centre... Doncs ho vam treballar.

La sessió d'avui és al voltant de la documentació. Com podem les diferents activitats, tot el que es fa, com..., arribarem a algun acord encara que sigui absurd i mínim, per poder organitzar la documentació. Això és el tema del qual tractarem avui, com ho esteu fent, què feu cadascú i la conclusió al final serà «No veieu que no pot anar cadascú per una banda. Heu d'arribar com a centre a un acord».

No necessàriament ha de sortir-te a la reunió d'avui. És fer-los veure que s'ha d'arribar a un..., m'ho invento, una plantilla, uns punts que s'hagin d'omplir, que siguin ràpids, fàcils i que siguin una activitat que pugui ser ràpidament documentada i compartida. Això és al que hauríem d'arribar a la sessió d'avui. Però aquesta és preparada per al que m'han dit ells, [...] ja ho veieu, no?, que no tirar pel dret, sinó que has de... [Formador. Centre B]

Ser respectuosos amb els tempos de cada centre resulta un element cabdal. Els canvis són lents, sovint més del que els agents desitjarien, i en aquests processos cal no donar res per fet. D'això, en especial les persones formadores n'han de ser molt conscients. Si no, és possible que es generin neguits, disfuncions i desencaixos amb el claustre, amb els efectes negatius que tot això pot tenir en les dinàmiques de reflexió i canvi que es volen generar:

I aquest jo crec que és l'error que jo vaig cometre o que he anat cometent de poder pressuposar coses que no passaven, no? I llavors, en tots els processos –i aquest procés és difícil, és lent– tots necessitem un temps, i veure uns èxits, i veure que es confirmen la..., i tots tenim pors, no?, a l'hora de canviar. I aquestes pors s'han manifestat, i de vegades no s'han manifestat i llavors tu no ho veus, jo no tinc tampoc l'experiència, per detectar-les. [Formador. Centre C]

Ara bé, més allà dels tempos, cal tenir coneixement de les resistències que en cada centre poden limitar el consens, producte de les relacions i qüestions alienes al programa, però que poden tenir una incidència rellevant sobre el seu desenvolupament. Per exemple, el formador del centre C, tot i considerar que «segurament no acabarem on hauríem esperat», valora «que és el procés que ha de seguir» el centre, perquè en definitiva «la gent està canviant». El formador percep que el claustre és molt heterogeni, que hi ha hagut una alta mobilitat de professorat, i comparteix també que el canvi dels formadors que l'han acompanyat ha estat important per entendre on està el centre en aquests moments. Ara bé, assenyala una situació complexa, com també ho fan altres agents que han participat en els grups de discussió i les entrevistes, i de la qual hem deixat testimoni en d'altres apartats (vegeu «Clima de centre»): el fet que existeixen resistències clares d'un grup de docents que condicionen, en gran mesura, els resultats que es puguin assolir en els processos de canvi i transformació al centre.

La inspectora també posa en relleu aquestes limitacions. El canvi no es produeix en tots els nivells del centre, però existeix un intent d'una bona part del professorat per poder consensuar una manera de treballar conjunta, en equip:

Jo ho valoro positivament, veig –perquè m'ho han fet arribar– que estan contents i penso que els està fent canviar una mirada. I ho està fent amb tot el claustre. Perquè, doncs, sí que hi ha una part de professorat que anava fent la seva, i ara intenten més treballar en equip. [Inspectora. Centre B]

g. L'equip impulsor: una palanca necessària per a la transformació del centre

Al centre C l'existència d'un grup impulsor, creat a partir del professorat integrant de l'equip de Xarxes, ha facilitat la feina i ha promogut la millora de la formació Magnet. La formadora treballa abans de cada sessió amb aquest equip impulsor per tal de planificar-la, però la seva proposta, des de la perspectiva de l'equip directiu, va més enllà: «vol incentivar més el grup impulsor i empoderar-lo perquè sigui capaç de fer el canvi en el claustre». És a dir, assenta les bases perquè aquest equip es converteixi en motor de canvi quan acabi la formació Magnet:

P3: S'ha centrat en grup impulsor també.

E1: Què vols dir amb l'afirmació que s'ha centrat en el grup impulsor?

P3: Diguéssim que ella concentra bastant les reunions en el grup impulsor.

E1: Treballa amb vosaltres prèviament, treballeu junts, com abordar les sessions?

Sí, sí. (Resposta unànime) [Equip directiu. Centre B]

Per al mateix equip impulsor, la seva tasca és cabdal en l'impuls dels processos de canvi al centre, però, en especial, ho serà per a la sostenibilitat del propi programa Magnet, quan finalitzi la formació:

E: I perquè Magnet sigui sostenible després quan s'acabi la formació?

P5: Clar, sí, sí, evidentment. Però clar, un equip impulsor empoderat i un claustre empoderat, ja un Magnet et tira sol. [Equip Impulsor. Centre B]

En la mateixa línia es pronuncia el formador. Per a ell la incorporació de noves persones al grup impulsor és un senyal positiu, ja que indica que «de mica en mica vas veient que això va creixent»:

Un altre canvi que jo trobo és que en l'equip impulsor apareixen persones noves. Jo recordo que fa dos anys tenien molts neguits, molts dubtes. I aquestes persones van apareixent, van fent coses, van fent aportacions. És a dir, vas veient que de mica en mica això va creixent, no? I la gent que s'havia pujat al carro no en baixa, i gent que abans no estava pujada al carro, ara sí que hi són, no? [Formador. Centre B]

Ara bé, no sempre l'equip impulsor té les eines suficients per fer de corretja de transmissió i de palanca de canvi del claustre: en ocasions se sent limitat i considera «que podria fer més».

P3: Com a equip impulsor, sí, clar que podríem fer més. El que passa que a vegades no tenim els recursos per guiar més el claustre o sobre com els podem ajudar. [Equip Impulsor. Centre B]

Resulta clar que un dels objectius del formador és aconseguir empoderar l'equip impulsor per tal que aconseguixi que el projecte començat sigui sostenible més enllà del 3r any i dotar-lo de les eines necessàries per assolir-ho:

És l'any que s'acaba. La meva funció és empoderar molt més encara l'equip impulsor, perquè jo no hi seré. Sí, la sostenibilitat, no? I són ells els que han de continuar. Aleshores, aquest és sobretot el meu objectiu, que arribarà un moment en què jo no hi seré i haureu de saber continuar vosaltres, no? És la independència, xiquet, i la xiqueta que se'n va, doncs és això. Me'n vaig i heu de continuar. [Formador. Centre B]

Així es pronuncia el formador del centre B, per a qui cal cercar l'equilibri per tal d'aconseguir que, d'una banda, el professorat durant la formació Magnet hi aprofundeixi al màxim, que «quedi una cosa el més consolidada possible», i que, de l'altra, sigui capaç de seguir i fer el projecte sostenible sense rebre l'acompanyament exterior actual:

És trobar aquest equilibri dins del grup, que hi aprofundeixin el màxim, perquè quedi una cosa el més consolidada possible, perquè quan ells ho hagin de fer sense acompanyament siguin el màxim de capaços de fer-ho. I, sobretot, com que vindrà gent nova, que siguin capaços d'explicar-ho. Aquesta és una altra: ve algú i dius «És que aquí treballem així» i «Per què treballeu així?». Llavors ho has de justificar, i això no és fàcil. [Formador. Centre B]

h. De la centralitat a la perifèria: el rol dels partners en la transformació dels centres

El paper que tenen els partners en els processos de transformació dels centres és un altre dels aspectes que sol ser decisiu en la filosofia del programa Magnet. Teòricament, aquesta figura hauria d'actuar com a motor principal del canvi, però l'anàlisi longitudinal dels centres mostra que, de moment, el seu impacte no sempre és tan determinant.

El que s'observa és una variabilitat notable: en alguns casos el partner esdevé un referent central i sostingut, que incideix tant en les pràctiques d'aula com en la projecció externa del centre; en d'altres, però, el seu rol queda més en un pla puntual i perifèric, amb una influència limitada sobre la dinàmica global de l'escola. Aquesta diferència posa de manifest que l'encaix inicial, el temps i els recursos disponibles i la proactivitat d'ambdues parts són factors decisius per consolidar un partenariat realment transformador.

En aquest sentit, el centre D valora molt positivament la tasca d'acompanyament que fa el partner –l'ICMAB–, el vincle tant fort que es va crear amb ell ja des del mateix any 0:

I, a més, acompanyat això amb l'ICMAB, que són uns cracs, i hem tingut molta sort amb el partner que tenim, ja que és fantàstic [EI. Centre D]
Vull dir que s'ha creat un vincle molt fort amb l'ICMAB i això també va ajudar molt l'any zero, i ha ajudat encara més enguany [Professorat. Centre D]

Una valoració que la formadora ratifica, en apuntar, com ja hem assenyalat, que la influència principal en la tasca diària de les mestres a l'aula deriva de les propostes que els arriben de l'ICMAB. En aquest sentit, remarca la vessant receptora del centre i no tant propositiva, mentre que la major visibilitat del centre des dels punts de vista municipal i de barri vindria propiciada per Magnet (val a dir que quan els mestres comparen el que els han aportat Magnet i Faig no distingeixen entre les propostes de l'ICMAB i Magnet: per a ells «és tot Magnet»):

Magnet els ha ajudat a tenir una presència diferent, almenys en l'àmbit municipal i també en l'àmbit de les escoles, del barri, de les famílies, no? Jo crec que Magnet, des del punt de vista més extern, per al tema de la segregació escolar, ajuda. I l'ICMAB té molta més influència en el dia a dia de les mestres, però d'una manera que jo veig que és encara molt de recepció. [Formadora. Centre D]

Bé, nosaltres ens ho vam trobar, que havíem de fer uns experiments i unes proves i un no sé què, que tu no ets científica, ni tu ni els teus companys i no tens tal. I l'ICMAB, la X en aquest cas, que va ser la persona que ens va aconsellar, o sigui, si no hagués estat per ella, no sé com ho haguéssim fet. Ho haguéssim fet d'alguna manera, però la X, o sigui, a ella li sortia com superfàcil. [Professorat. Centre D]

La inspecció considera que el projecte Magnet ha permès incidir tant en la mirada científica de l'escola com en la projecció externa d'una realitat científica que està propiciada essencialment per les característiques del partner i que, a més, no acostuma a ser habitual als centres quan presenten els projectes en els quals estan immersos:

La projecció des de l'escola cap a la comunitat de tot [el municipi] és molt habitual. Aleshores, clar, (el centre D) en aquest cas, per dir-ho d'alguna manera, hi participava (a la presentació de projectes al Centre Cultural) tenint molta cosa treballada i llavors això ha donat qualitat a la seva participació, que potser era més pròpia o més interna. En canvi, ara té un acompanyament fonamentat, que és el de l'ICMAB. I a més a més, amb una especialitat important, que és la de l'àmbit científic. A vegades el que fem és presentacions de projectes, però que més aviat van cap a l'àmbit lingüístic, humanístic o social. En canvi, aquí, especialment amb una característica molt interessant, que és el treball de projecte científic a infantil i a primària, que és diferent. Llavors eren les dues coses. I sí, clar, estan contents en aquest sentit. [Inspecció. Centre D]

Mentrestant, al centre B la inspecció remarca que l'escola ha tingut històricament molt bona projecció a l'entorn i que és una evidència que en els darrers anys s'ha produït un canvi en la tipologia de l'alumnat i les famílies. En aquesta situació, Magnet ha esdevingut una oportunitat per visualitzar que la proposta pedagògica i didàctica que fa el centre no es queda en la direcció o els seus docents, sinó que va més enllà: se situa en el marc d'una comunitat educativa que abasta el Departament, l'Ajuntament i un partner de renom de la comarca:

És un centre que té una molt bona projecció a l'entorn, al municipi, històricament. Per exemple, la regidora és exalumna del centre. És un centre que durant molt de temps va ser un centre de referència. Llavors, jo interpreto que hi ha hagut un moment que hi ha hagut un canvi de «target», que es diria, d'alumnes i de famílies, i això se sap. Això se sap, és evident. Això porta que tinguem una mala premsa o una mala relació amb l'entorn? No, no. És a dir, és un centre que té aquesta tradició, que té aquesta manera de fer, que tothom sap que ha tingut un canvi de perfil, però que, tot i així, s'està treballant i s'està treballant bé, i s'està intentant atendre el millor possible. [...] El Magnet serà una oportunitat per visualitzar que això no va només del centre o de la direcció o dels docents, sinó que va d'una comunitat educativa en la qual estan implicats el Departament, l'Ajuntament, el partner, que en este cas és el Centre de Tecnificació, que és un centre que també té molt bon nom i renom.[Inspecció. Centre B]

Tanmateix, i tal com s'ha comentat, resulta encara difícil cercar l'encaix del partner amb el centre. El professorat parla més d'una relació puntual, també consideren que van col·lapsats i són pocs proactius:

És que ells ens ofereixen el que ens poden oferir, llavors és una cosa puntual, no és que poguéssim aprofitar durant tot el curs per fer coses de manera conjunta. [...] Suposo que si nosaltres ens espaviléssim més de dir «volem treballar en això, vinga va, demanem ajuda ja, comencem a fer...». [...] El que passa és que també anem una mica col·lapsats. [...] Sí, sí, hi ha massa coses, que no ens dona la vida. [Equip impulsor. Centre B]

Encara més, la relació amb el partner es considera que enguany «ha sigut amb calçador». Sembla que el projecte Magnet tingui rellevància i, fins i tot, centralitat només en un dels trimestres del curs, sense incidir durant la resta de l'any escolar:

Sí, llavors és com que hi ha un projecte d'escola. Cada curs treballa un miniprojecte diferent. Un trimestre, és clar. Aprofitar una miqueta el partner que se'ns ha designat. Però només durant el tercer trimestre.[...] Ens costa també encarar una miqueta... Tenim l'EUSES i el Centre de Tecnificació: què podem fer?, com ho podem fer?, com ens poden ajudar?, quan ho farem...? Ens costa veure això. [...] Sí, encara ha sigut un poc amb calçador enguany també, no?, perquè si tot hagués anat fluït de dir «ho tenim molt clar, ens ajuden, nosaltres demanem l'ajuda que sabem», des del primer trimestre suposo que hauríem començat i tot hauria anat més..., com a línia de centre, no com «fem-ho ara al tercer trimestre». [Equip impulsor. Centre B]

El professorat considera que seria molt interessant incorporar el projecte Magnet al conjunt de l'activitat escolar, en la línia que estableix el darrer Projecte de Direcció:

És que és súper tot això, és maquíssim. Seria fantàstic donar-hi encara més d'alguna manera... que formés més part de l'escola, no sé com... [GDEI. Centre B]

El partner, per la seva banda, ratifica la situació que esmenta el professorat. La relació amb el centre ha estat puntual: s'han fet algunes reunions, però les activitats no han assolit un caràcter més global, com succeeix en d'altres centres Magnet:

El funcionament que hem tingut estos dos anys ha sigut en activitats puntuals, és a dir, que des de l'escola intenten treballar alguna temàtica, ja sigui, no sé, primer i segon de primària intenten treballar la temàtica dels hàbits saludables per a la prevenció de lesions, l'any passat, per exemple, que vam fer la marxa, no? [Partner. Centre B]

En aquest sentit, exposa a l'entrevista les dificultats que han existit fins aleshores. Malgrat que els tècnics han mostrat voluntat en tot moment, una escassa dotació de personal, unes condicions laborals precàries o les mateixes característiques de la institució han condicionat les col·laboracions com a partner amb el centre:

Jo crec que és positiu pel que fa a la voluntat, és a dir, crec que pel que fa a la voluntat és total. I la resposta cap als tècnics em sembla extraordinària. Al final nosaltres tenim tècnics que són d'un centre d'alt rendiment, però que ens estan treballant al final dos hores i mitja al dia. I en canvi, han tingut tota la voluntat de “bé, si he de vindre un dia abans o he de vindre un dia després, o quedar-me, o el que sigui, cap problema, endavant», no? I crec que la implicació està és molt positiva. [...] I tenint en compte el context de què parlem de l'alt rendiment, bé, no sempre és fàcil. Però sí que crec que com a com a centre, com a la coordinació està, m'agradaria que la que la tasca fos més activa, no? De potser no cal sempre esperar que sigui el centre qui proposa, però crec que estem superats quant a tasca perquè són menys gent al departament de les que haurien de ser, per la marxa està, que està en procés de regulació la plaça i en algun moment ha de sortir. [Partner. Centre B]

En aquest sentit, la incorporació d'un segon partner, com és l'EUSES, es considera que pot esdevenir un catalitzador per a la concreció del treball entre el centre i el partenariat:

I això ha donat també una empenta, perquè en algun moment, doncs, no s'acabava de donar l'empenta suficient. [Professorat. Centre B]

i. Magnet: un «plus de qualitat pedagògica» i un «impuls extra»

Al centre D consideren que Magnet està sent positiu, principalment amb aportacions en dues vessants. D'una banda, ha permès el treball amb un partner «científic» molt especialitzat que ha facilitat el treball per projectes al centre; de l'altra, ha possibilitat reflexionar sobre «com plantejem la visió de l'escola cap a fora». En realitat, als centres que ja tenien una línia pedagògica força definida, Magnet ha estat un revulsiu tant en aquest sentit –impulsant millores i noves maneres de treballar, més consensuades– com en la comunicació interna i externa del centre. Ha suposat en alguns casos «un plus de qualitat pedagògica» i «un impuls extra» a tot allò que el centre ja feia, però que, per motius diversos, no veia els fruits esperats:

P3: Penso que ens ha portat moltes coses. Primer també una visió no de com treballar a l'escola, sinó que ens ha aportat el fet de poder treballar amb un partner, aquesta visió científica, tot això, que és molt important, treballar des de projectes... Però també ens ha portat una manera de veure com plantejem la visió de l'escola cap a fora, pel que fa a portes obertes, a matriculació. Ens ha portat petites coses que ens ha fet canviar i jo sí que m'hi tornaria a apuntar una altra vegada. Ha estat positiu.

P2: Clar, el que estava a les nostres mans: hem intentat fer unes portes obertes millors, hem intentat no sé què, des del punt de vista pedagògic hem millorat... Ara ja què més podem fer? Arribava un moment que ara ja hi ha alguna cosa que ja no està en les nostres mans. [...] I clar, en el nostre dia a dia –almenys a mi personalment, que portava tot el tema comunicació– tenir algun referent que et vagi dient ens ha donat també seguretat. Era més la necessitat de fer veure la gent com es treballa a l'escola, com és la nostra escola. [...] Perquè realment nosaltres no partíem de baix. És a dir, nosaltres no és que estiguéssim malament i llavors necessitàvem ajuda, algú que ens ajudés a millorar. No, realment nosaltres ja portàvem molts anys de creixement a l'escola, pel que fa a projecte..., ja estàvem en aquest creixement. Però què passava?, que tot aquest esforç que nosaltres fèiem de creixement veiem que mai seria suficient. Necessitàvem una cosa externa –nosaltres ja estàvem en aquest creixement–, aquest plus de qualitat pedagògica. [Equip directiu. Centre D]

Conclusions

06



Els resultats dels tres centres analitzats mostren una evolució positiva generalitzada en la majoria dels àmbits previstos del programa Magnet, tot i que amb una percepció diferenciada entre els col·lectius del mateix centre i també dins de cada col·lectiu, producte de la mateixa complexitat dels processos de canvi.

6.1. Respecte a la composició social

- La modificació de la composició social de l'alumnat dels centres encara esdevé un repte, però es detecten en tots els casos indicis de transformació gradual.
- Tot i que en la narrativa dels diversos agents encara es fan evidents els neguits que existeixen, també es valora de manera positiva el fet que les famílies s'apropin més als centres. Les dades demostren que hi ha hagut en totes les escoles un augment d'assistència de famílies a les Jornades de Portes Obertes i un increment en el procés de preinscripció (un dels centres del programa s'ha convertit en el més sol·licitat del municipi).
- Els diversos agents, malgrat que en alguna ocasió arriben a expressar que la diversitat és un factor positiu, consideren que la modificació de la composició social és un dels objectius que continua vigent pràcticament amb la mateixa força que a l'inici del programa.
- Ara bé, cal considerar en aquesta línia dos aspectes: d'una banda, que el context del programa ha afavorit la corresponsabilitat de tots els agents en l'assoliment de l'objectiu inicial i, d'altra banda, que en ocasions no es tant la composició social el que es vol modificar sinó més aviat la imatge que es té del centre a l'exterior, com a pas previ per fer-lo atractiu per a les famílies autòctones i de classe mitjana.
- En la majoria dels casos s'ha començat a equilibrar la percepció de l'entorn sobre els centres i l'alumnat que escolaritza, tot i que l'estigma associat a la classe social i la procedència migratòria encara persisteix entre certs sectors. D'altres aspectes, com els pedagògics, han deixat de ser focus d'estigmatització.
- Certs agents consideren que el que esdevé necessari, més que un canvi en la composició social de l'alumnat dels centres, és un canvi en la mirada de l'entorn i les famílies, i qüestionar les suposades problemàtiques, preconcepcions i estigmes vigents associats a la classe social i les migracions, en especial la de certs orígens: «són els valors (socials), no la composició d'un centre» el que cal modificar.
- Les accions conjuntes que es desenvolupen entre Magnet i les institucions de l'àmbit municipal en el marc de les intervencions en els processos de tria escolar per part de les famílies contribueixen al reequilibri de la composició social desitjada de les escoles del programa i tenen, doncs, un efecte positiu.
- Les diferències en les percepcions entre actors –equip directiu, professorat, famílies, inspecció educativa– reflecteixen la complexitat i la naturalesa lenta dels processos de canvi en aquest àmbit.

6.2. Respecte a l'organització i la gestió educativa: projecte, lideratge i organització

6.2.1. Projecte educatiu

- Els tres centres han experimentat avenços en la definició i concreció del projecte educatiu. En tots els casos es pot considerar que existeix un propòsit («hi ha una intenció»), si bé el seu punt de partida en incorporar-se al programa i en el moment actual ha estat i és diferent.
- En alguns casos, com als centres C i B, el projecte encara és incipient i parcialment implementat, però s'aprecien avenços cap a una línia educativa més consensuada. En d'altres, com al centre D, el projecte sembla que està més establert, tot i que els diversos actors fan una valoració diferenciada del seu grau de consens.
- En tots els casos es considera que Magnet ha permès donar visibilitat a l'estat del projecte educatiu que existia, tant dins de la mateixa comunitat de mestres, fent-los reflexionar i propiciant canals i espais de comunicació pedagògica, com en l'establiment d'aliances i la necessitat de projecció del projecte vers l'exterior. Així, podríem dir que l'aportació de Magnet s'inscriu en la idea de contínuum, que contribueix a impulsar i/o a enriquir les propostes existents, des del punt en què es trobaven.
- Els centres han avançat molt, però sovint no han incorporat els canvis que s'han produït en els documents de gestió de centre. Aquesta situació en el moment actual (any 2) no resulta preocupant –Magnet tampoc no ho requereix–, ja que les escoles estan en procés de formació, però, en tot cas, seria convenient que al final del procés formatiu fossin incorporats i durant el procés, documentats.
- Cal apostar perquè els centres trobin la manera de documentar els processos de canvi i transformació que se segueixen, cosa que els ajudarà en tres sentits. En primer lloc, els ajudarà a trobar el relat del que fan i per què ho fan; en segon lloc, permetrà conèixer els avenços que s'estan produint i ajudarà a vèncer resistències que hi pugui haver, i en tercer lloc, possibilitarà al professorat nouvingut situar-se al centre i conèixer l'abast i les característiques del projecte.
- Als centres on existeixen relacions professionals i tradicions de treball balcanitzades entre el professorat o bé on es mostren actituds reactives al canvi i a la participació en programes i projectes diversos –com pot ser el Magnet–, els avenços en la definició, el desenvolupament i la implementació del PEC són menors.

6.2.2. Lideratge i organització interna

- El lideratge i l'organització interna han evolucionat cap a models més distribuïts, tot i que es poden percebre diferències significatives entre els centres. Magnet ha estat catalitzador d'aquest canvi de tendència i ha possibilitat, tanmateix, l'aposta dels equips de direcció per un lideratge més transformacional.
- La creació de comissions i estructures més horitzontals ha facilitat la participació de més docents, ha incrementat el sentiment de pertinença al centre i ha augmentat el grau d'implicació, així com l'avenç cap a una gestió més democràtica i distribuïda, tot i que en aquest punt existeixen diferències entre els centres.

- Els equips impulsors han esdevingut veritables palanques del canvi que actuen com a transmissors i catalitzadors del lideratge pedagògic. Fan una funció d'enllaç entre l'equip de direcció, els formadors i el professorat del centre.
- Aquests equips impulsors tenen en alguns centres una funció rellevant en la preparació de les sessions de formació, mentre que en d'altres la seva funció és més limitada i ells mateixos es consideren més uns gestors que possibles líders –actuals i/o futurs– del projecte.
- En alguns casos persisteix un cert sostre en la capacitat de presa de decisions finals per part de les comissions i el grau de participació efectiva del claustre varia segons el context del centre i la confiança de l'equip directiu envers una gestió de centre més distribuïda.

6.3. Respecte a la metodologia i als processos d'aprenentatge

- Els canvis metodològics s'han orientat cap a pràctiques més centrades en l'alumnat i l'aprenentatge actiu, tot i que la implementació és desigual entre centres i dins de cada centre, entre cicles i assignatures.
- En aquest sentit, en alguns centres encara queda camí per fer un canvi metodològic complet i per establir entorns d'aprenentatge en què l'alumne se situï al centre, en què es fomenti l'aprenentatge constructiu i autoregulat i es tingui en compte el context.
- Alguns centres, més que altres, mostren avenços més evidents en la consolidació d'una línia metodològica compartida, l'ús d'estratègies actives i centrades en l'alumnat, així com en l'autoavaluació i la coavaluació.
- Magnet ha servit com a estímul per a l'intercanvi d'experiències, la reflexió col·lectiva i l'observació entre iguals, però en alguns casos la transformació metodològica és incipient i requereix un treball més continu.
- Les resistències al canvi, la diversitat de pràctiques existents al començament del projecte i les exigències simultànies de projectes múltiples limiten, en alguns casos, l'avenç i la consolidació d'aquestes pràctiques.

6.4. Respecte al clima i a la convivència

- Pel que fa al clima i la convivència, els centres han experimentat una millora en les relacions internes i s'observa un augment de la cohesió social, especialment on les dinàmiques de treball col·laboratiu i les trobades entre docents de diferents nivells s'han consolidat.
- Un clima de centre positiu i un equip docent cohesionats són condicions necessàries però no suficients per assolir l'èxit en el programa i, per tant, cal considerar altres dimensions.
- Tanmateix, en alguns casos han emergit tensions soterrades i dificultats derivades de la mobilitat del professorat o de situacions d'estrès associades a la participació en diferents projectes.
- Tal com es posava de manifest també en el primer apartat d'aquestes conclusions, als centres on existeixen relacions balcanitzades entre el professorat o bé on es mostren actituds reactives al canvi i contràries a les dinàmiques que proposa la direcció del centre, el clima de convivència se'n ressent.

6.5. Respecte a la relació amb l'entorn i amb el partner

- La relació amb l'entorn evidencia un avenç cap a una col·laboració més estable i corresponsable. La incorporació en el programa Magnet ha impulsat una obertura dels centres a l'entorn i a les famílies i la intensificació de la presència al territori i en xarxes socials.
- Els centres expressen el desig d'obrir-se a l'entorn i a les famílies i fer-les partícips de la vida quotidiana de la institució, més enllà de la seva presència puntual i testimonial.
- Tot i així, cal seguir incidint en la projecció externa dels centres i en el desenvolupament d'una metodologia i d'uns objectius compartits amb els agents del territori.
- Respecte a la relació que tenen els centres amb el partner, les experiències són diverses. En alguns casos, la participació dels partners ha passat de ser puntual a tenir una incidència creixent en la vida pedagògica i organitzativa dels centres; en d'altres, la seva col·laboració resulta més testimonial.
- Tot i que les propostes/projectes de treball entre partner i centres es vinculen de manera prioritària, o en alguns casos exclusiva, a una àrea de coneixement, en alguns centres s'aconsegueix establir connexions entre els diversos àmbits, encara que en d'altres semblen encapsular-se en l'àrea esmentada.
- Les dificultats del treball per projectes, la necessitat del professorat d'aconseguir acabar el temari o la mateixa disposició de persones amb què compta el partner, entre d'altres qüestions, condicionen les possibles relacions i la sostenibilitat de la col·laboració. En aquesta dimensió hi ha oportunitats de millora.
- Malgrat els avenços, encara hi ha oportunitats de millora, en especial en alguns centres, tant respecte de l'existència d'una major relació proactiva dels centres amb els partners com de la sostenibilitat dels seus vincles durant tot el curs.

6.6. Respecte a la formació i a l'acompanyament

- La participació de tot el claustre en el procés de formació facilita un major coneixement professional –i personal– del professorat i de la tasca que desenvolupa al centre. Així mateix, incideix en l'assoliment dels objectius del programa.
- Conèixer des de l'inici de la formació les seves característiques i el full de ruta augmenta la confiança, el nivell d'implicació del professorat i les possibilitats d'èxit del programa. No tenir clar el camí que se seguirà pot generar incomoditat, nerviosisme i insatisfaccions innecessàries per part de les persones participants.
- La figura del formador esdevé cabdal en el procés de transformació educativa. Resulta un model i un referent per al professorat del centre. Les característiques que els centres li sol·liciten són diverses i el seu encaix amb el professorat és imprescindible per a l'èxit del programa:
 - Més enllà de ser expert i tenir sensibilitat en el tema, la persona formadora cal que actuï com a amic o col·lega crític, és a dir, amb una doble funció: donar suport/acompanyament i qüestionar les accions, pràctiques i maneres de fer al centre.

- La seva autoritat pedagògica augmenta quan és bon coneixedor de les dinàmiques i realitats de les aules, i la coherència entre el que diu i el que fa durant les sessions de formació esdevé cabdal en el procés.
 - La persona formadora ha de considerar el punt de partida del centre i comprendre les seves necessitats, dificultats i potencialitats així com partir-ne a l'hora d'establir el full de ruta de la formació.
 - Cal que sigui una persona propera, capaç d'escoltar i que ofereixi feedback i orientacions que ajudin a avançar en la concreció i el desenvolupament del PEC.
 - Cal que ofereixi eines concretes per abordar els reptes identificats i faciliti els acords al voltant de la creació/consolidació d'una línia pedagògica comuna, generi confiança i legitimi els processos de canvi.
-
- La transformació educativa és més ràpida quan l'equip gestor es consciencia de la necessitat de desenvolupar un lideratge distribuït.
 - Resulta important per a l'èxit del programa recollir en un document els acords als quals s'ha arribat en la formació i les tasques, els compromisos i les responsabilitats que se'n deriven, així com establir-ne la temporalitat i altres característiques que es considerin necessàries.
 - L'impacte de la formació és més alt si els avenços es vinculen al desenvolupament/consolidació del PEC i queden recollits en el marc d'un pla estratègic de centre i/o en documents marc de la institució.
 - L'establiment en petits grups d'espais de diàleg i d'intercanvi d'idees entre les sessions formatives i arran del treball que s'hi fa contribueix a la concreció de les propostes en la quotidianitat i alimenta la implicació i l'interès del professorat en la preparació i l'assoliment dels objectius en les sessions futures.
 - L'establiment d'estructures intermèdies, com l'equip impulsor, té efectes positius en els processos de canvi i transformació dels centres.
-
- La creació d'un grup impulsor que actuï de corretja de transmissió i de pont d'idees entre el claustre i els cicles o les unitats de coordinació menors té un impacte positiu durant el procés de formació.
 - L'existència del grup impulsor fa que la formació no esdevingui un fet aïllat i es consideri que se centra en accions puntuals, ans al contrari, facilita la continuïtat i el treball entre sessió i sessió.
 - La participació de l'equip impulsor en la preparació de les sessions de formació augmenta la implicació del professorat i ajuda a la detecció de les necessitats. Així mateix, ofereix informació valuosa al formador, que li permet poder redreçar la seva participació.
 - L'existència de l'equip impulsor permet implicar més docents en el procés de canvi i esdevé un esglaió rellevant en el desenvolupament de les estructures horitzontals i de lideratge distribuït.
 - La continuïtat del programa un cop s'acabi la formació s'assegura en certa mesura a partir de l'establiment de l'equip impulsor.

- L'estabilitat de les plantilles facilita la consolidació del projecte educatiu i multiplica de manera exponencial l'impacte que pugui tenir la formació.

La taula següent presenta la correspondència entre les conclusions derivades de l'estudi sobre l'impacte de la formació en el procés de transformació dels centres i els indicadors de canvi identificats a partir de la revisió teòrica. Es mostren, per a cada indicador, les evidències més rellevants i un nivell d'assoliment aproximat.

Taula 31. Síntesi interpretativa de les conclusions en funció dels indicadors de canvi.

Indicador de canvi	Evidències derivades de les conclusions de l'estudi	Nivell d'assoliment
Assoliment d'objectius institucionals	Els centres han avançat en la definició i concreció del PEC, mitjançant la traducció dels objectius de la formació en millores estructurals i documentals. Es constata la creació d'estructures per al lideratge distribuït i una major visibilitat del projecte en l'àmbit intern i extern.	Mitjà-alt
Qualitat i eficiència de la pràctica docent	Es descriu un avenç cap a metodologies actives i centrades en l'alumnat, amb una major reflexió sobre la pràctica i intercanvi d'experiències. La implementació, però, és desigual entre centres i cicles, i requereix continuïtat.	Mitjà
Motivació i clima laboral	S'evidencia una millora del clima intern i de la cohesió del professorat, especialment en contextos amb dinàmiques col·laboratives consolidades. Es detecten tensions puntuals associades a la càrrega de projectes i a la mobilitat docent, però predomina una percepció de compromís i pertinença.	Mitjà-alt
Autonomia i responsabilitat professional	La creació de comissions i equips impulsors mostra un increment de l'autonomia docent i de la capacitat per participar en la presa de decisions. Tot i això, encara hi ha limitacions en la delegació real de responsabilitats i en la confiança entre direcció i claustre.	Mitjà
Integració de noves pràctiques en la rutina del centre	Les innovacions metodològiques i organitzatives es van incorporant de manera progressiva en el funcionament quotidià. En alguns casos, la simultaneïtat de projectes i la falta de temps en dificulten la plena consolidació i sostenibilitat.	Mitjà-baix (en progrés)
Cultura professional de l'aprenentatge	Magnet ha actuat com a catalitzador de la reflexió col·lectiva, la cooperació pedagògica i la creació d'espais de debat i aprenentatge compartit. Es consolida una cultura col·laborativa orientada a la millora contínua, tot i que encara cal reforçar-ne la sistematicitat.	Alt

En conjunt, els resultats mostren que la participació en el programa Magnet funciona com a catalitzador que permet facilitar la reflexió pedagògica, la visibilitat de pràctiques i la creació d'espais de debat i alineament entre col·lectius. Malgrat els reptes pendents, el recorregut d'aquests tres anys assenyala una trajectòria positiva que caldrà que es consolidi per afrontar el repte de la sostenibilitat en el temps.

Tanmateix, les evidències apunten a un impacte globalment positiu de la formació en la transformació dels centres, especialment en les dimensions relacionades amb el lideratge distribuït, la cultura professional i la cohesió interna. Els reptes principals se situen en la consolidació metodològica i la sostenibilitat de les innovacions en la rutina dels centres. Això suggereix la necessitat de mantenir l'acompanyament formatiu i el suport estructural més enllà del període inicial del programa. D'aquesta manera, es podrà assolir el desenvolupament professional esperat i els centres esdevindran una comunitat de pràctica.

Una proposta d'indicadors per garantir l'impacte de la formació

07



A partir de la literatura centrada a esbrinar l'impacte de la formació en les organitzacions i els resultats obtinguts en la recerca desenvolupada en el marc del projecte Magnet i presentats en aquest informe, es concreta una proposta d'indicadors per tal de garantir l'impacte d'una formació que generi canvis als centres educatius.

Si en el 1r informe es van presentar quatre tipologies de propostes, centrades en l'organització escolar, les mesures pedagògiques i/o didàctiques, l'entorn escolar i la vinculació amb el territori, i les mesures formatives, d'acompanyament i de partenariat, en aquest cas s'adopta el model de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007), així com les dimensions i indicadors que deriven de les propostes dels diversos autors revisats (vegeu l'apartat 2.3).

Ara bé, tot i que els resultats de la recerca posen de manifest que en el cas del programa Magnet la figura del formador, la mateixa formació i el partner esdevenen peces centrals en el programa, cap d'ells, per se, no pot tenir els efectes desitjats en els processos de transformació educativa, si no s'acompanya d'altres processos i/o polítiques públiques. Cal que els programes formatius també incideixin de manera continuada en àmbits de centre, així com en mecanismes d'integració dels diversos actors pedagògics del territori com a eixos basals de l'acompanyament.

Val a dir que en uns centres educatius tindrà més sentit aplicar unes mesures formatives d'acompanyament o unes altres, però tenir-les totes en compte resultaria pertinent en la mesura que s'orienten a desplegar un marc holístic que faciliti la maximització de l'impacte de la formació sobre els processos de transformació educativa.

7.1. La formació i el seu impacte

Mesurar l'impacte de la formació als centres educatius és essencial per garantir que les accions formatives contribueixin realment a la millora de la pràctica docent, al desenvolupament professional del professorat i a la transformació del centre com a organització que aprèn. L'avaluació de l'impacte permet identificar fins a quin punt la formació genera canvis significatius, sostenibles i alineats amb els objectius institucionals.

Perquè aquesta avaluació sigui rigorosa i útil, la literatura assenyala que cal considerar diversos criteris: la pertinència de la formació respecte a les necessitats del context, la qualitat dels processos d'aprenentatge, la transferència efectiva dels coneixements a la pràctica docent, i l'impacte col·lectiu en la cultura i els resultats del centre.

Diversos marcs teòrics, com el model de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007), ofereixen orientacions valuoses per estructurar aquesta avaluació. Aquest model planteja una anàlisi en quatre nivells que permet mesurar no només la satisfacció immediata dels participants, sinó també la transferència de l'aprenentatge i el seu impacte organitzatiu. Aplicat al context educatiu, aquest enfocament facilita comprendre com la formació repercuteix en la pràctica docent, en la col·laboració entre professionals i, finalment, en la qualitat educativa del centre.

Conèixer l'impacte d'una formació en la transformació dels centres suposa fer-ne una avaluació abans i després del desenvolupament, tot tenint present que en els canvis que puguin produir-se poden intervenir també d'altres dimensions contextuais.

Conèixer l'impacte d'una formació en la transformació dels centres suposa fer-ne una avaluació abans i després del desenvolupament, tot tenint present que en els canvis que puguin produir-se poden intervenir també d'altres dimensions contextuais.

Més enllà dels diversos matisos que estableixen les definicions, considerarem la que proposa l'OCDE, que defineix l'avaluació de la formació com «l'apreciació sistemàtica d'un projecte, programa o política en curs o conclòs, del disseny, la posada en pràctica i els resultats. El propòsit és determinar la pertinència i l'èxit dels objectius, així com l'eficiència, l'eficàcia, l'impacte i la sostenibilitat per al desenvolupament» (OIT, 2011, p. 20).

En el nostre cas, per tal d'establir un sistema d'indicadors que permeti avaluar la formació i el seu impacte, considerem especialment rellevant tenir en compte la proposta de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007), ja que vincula la idea d'una avaluació integral i integrada (Gairín, 2010) i es caracteritza per una orientació qualitativa, allunyada d'una visió centrada exclusivament en la rendibilitat com a finalitat última.

El model de Kirkpatrick (1993), posteriorment revisat per Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007), un dels marcs més reconeguts per avaluar l'efectivitat de la formació i el desenvolupament professional, estableix quatre nivells de formació i avaluació: reacció, aprenentatge, conducta i resultats.

Els dos primers nivells, com apunten Pineda (2020) i Gairín (2010), se centren en la satisfacció dels participants respecte a l'organització i el desenvolupament de la formació, atès que es considera que aquest factor contribueix a l'èxit de l'acció formativa i, en segon lloc, en l'increment del coneixement i la millora de les competències professionals. El primer nivell (reacció) seria la primera etapa de la formació efectiva i en la qual es considerarà, des de la perspectiva dels participants, el disseny, el procés i els recursos que s'han utilitzat en la formació. En el segon nivell (aprenentatge) es considera el que s'ha après, ja que si no s'han produït aquests aprenentatges no resultarà possible avançar als nivells següents. El tercer i el quart nivells tenen en compte si allò que s'ha après s'aplica efectivament a la pràctica i si aquesta aplicació genera els efectes desitjats en el context professional. En el tercer nivell (conducta) s'inclou fins a quin punt la formació s'aplica al centre (l'entorn de treball), més enllà dels canvis que s'hagin pogut produir en les competències professionals (nivell 2). En el quart i darrer nivell (resultats) es valora l'impacte de la formació duta a terme.

Taula 32. Objectius de l'avaluació de la formació seguint el model de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007).

Nivell	Aspecte que cal avaluar
Reacció	Nivell de satisfacció de la formació
Aprenentatge	Què hem après de/a la formació?
Conducta	S'aplica a la pràctica el que s'ha après?
Resultats	L'aplicació del que s'ha après assoleix els efectes desitjats?

Font: elaboració pròpia a partir del model.

Si considerem els nivells de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2007) i alhora les aportacions dels diversos autors revisats i les dimensions que identifica la literatura sobre les escoles eficaces, podem establir una relació triangular que ens permet concretar els indicadors que presentem:

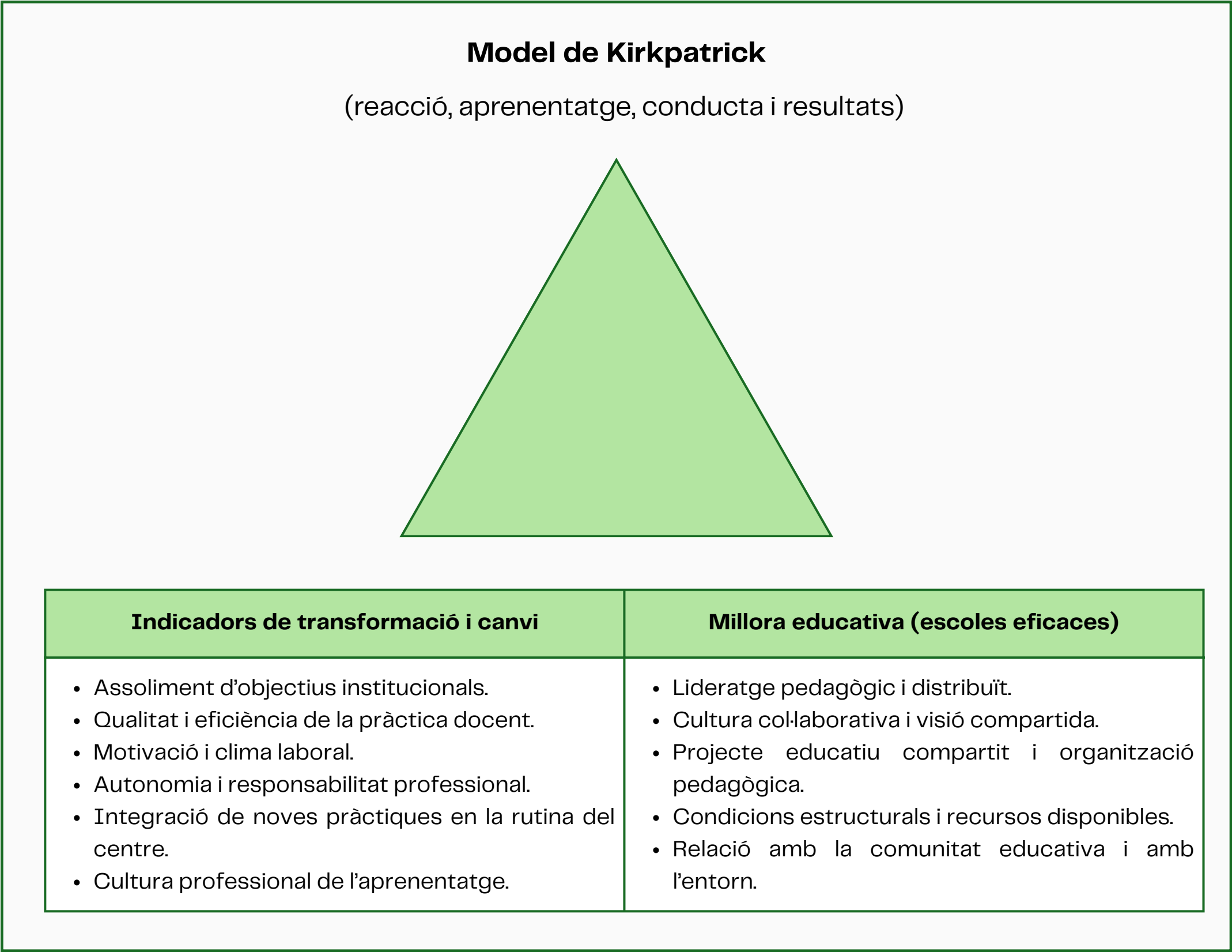


Figura 25. Relació triangular dels indicadors.

7.2. Proposta d'un sistema d'indicadors

Fruit d'aquest estudi i de la revisió dels referents teòrics, s'aporta un sistema d'indicadors integral que permet en el cas d'una rendició de comptes tenir en consideració, d'una banda, els diferents aspectes que evidencien l'impacte de la formació per a la transformació de centres i, de l'altra, les condicions que hauria de complir la formació perquè sigui efectiva i es transfereixi a les diferents estructures, agents i àmbits d'un centre educatiu.

Taula 33. Concreció d'indicadors del nivell 1. Reacció.

Nivell	Dimensió	Indicador	Descripció
Reacció	El Disseny	Objectius	a) La formació té un itinerari clar amb objectius, fases i fites ben definits.
			b) Els objectius de la formació són coneguts prèviament per tots els participants del claustre.
			c) Els objectius que es proposen són assumibles pel centre.
			d) El disseny de la formació facilita que el centre generi nous espais d'aprenentatge col·laboratiu.
			e) El disseny de la formació preveu la creació d'estructures de lideratge compartit per tal de fer-la sostenible.

		Diagnosi	a) En el disseny de la formació es considera dur a terme una avaluació inicial del centre.
			b) El full de ruta de la formació té en consideració el punt en el qual es troba el centre en el moment d'iniciar-la.
			c) El centre participa, a través d'un equip impulsor o d'altres estructures, en la diagnosi i el disseny de les sessions formatives.
			d) En la formació s'estableixen diferents línies d'acció a partir de la diagnosi inicial del centre i de la visió dissenyada.
		Avaluació i formació	a) En la formació es tenen en consideració les necessitats expressades del
			b) En el disseny de la formació s'inclou l'avaluació com un procés participatiu, continu i que el redirecciona.
			c) En el disseny de la formació s'inclou l'avaluació dels avenços que es
		Valoració global de la formació	a) El professorat es mostra satisfet amb la formació.
			b) El professorat considera útil la formació.
			c) La formació resulta aplicable a la tasca professional.
	El procés	Participació i implicació	a) Tot el professorat participa en les activitats formatives.
			b) Tot el professorat està implicat en el procés de formació.
		Les sessions són un estímul per a la reflexió i el canvi	a) S'afavoreix la participació activa del professorat.
			b) Es promou la reflexió conjunta i el treball cooperatiu entre docents.
			c) Es promou la reflexió sobre la pràctica docent.
			d) Es fomenta la construcció d'acords pedagògics compartits.
		Estructura organitzativa	a) Durant el procés de formació s'ha establert una estructura organitzativa.
			b) L'estructura organitzativa permet consolidar el sistema de treball dissenyat.
	Persona formadora	Gestió de grups	c) Existeix un equip impulsor corresponsable del seguiment de les sessions formatives i que assegura el seguiment del procés entre cada sessió.
			a) És coneixedora del context del centre i del seu punt de partida i l'adapta a la formació.
			b) Actua com a facilitadora i «col·lega crítica».
			c) Ofereix orientació, suport i acompanyament durant tot el procés formatiu.
		Sensibilitat i/o expertesa	d) Afavoreix la creació de treball en grup a les sessions.
			a) Té domini del tema/n'és especialista i coneixedora de la realitat de les aules.
			b) Té el rol de facilitador i és un model professional.
			c) Adapta els continguts i metodologies a les necessitats del centre.
			d) Modela bones pràctiques pedagògiques.
		Trets personals	a) És bona comunicadora.
			b) És una persona empàtica.
			c) Manté un seguiment continuat del procés i dona retroacció constructiva a l'equip docent.
	Recursos	Espacials/Temporals	a) La formació ofereix els espais necessaris per a la reflexió de la pràctica pedagògica.
			b) El temps dedicat a la formació és suficient per incorporar els objectius que es proposa.
		Materials	a) Els recursos que considera la formació per a l'assoliment dels objectius que planteja es corresponen amb la realitat del centre.
			b) Els recursos són transferibles a les pràctiques de centre.

		Humans	a) Els recursos humans del centre són suficients per assolir els objectius de la formació.
			b) Cal comptar amb d'altres recursos no presents en l'actualitat.
			c) Resulta necessari cercar estratègies internes/externes per optimitzar la presència dels recursos existents.
		Organitzacionals	a) Les estructures organitzatives del centre són suficients/convenients per assolir els objectius del programa.
			b) Cal impulsar noves estructures d'organització internes

Taula 34. Concreció d'indicadors del nivell 2. Aprenentatge.

Nivell	Dimensió	Indicador	Descripció
Aprenentatge	Coneixements i competències professionals	Ampliació de coneixements	a) El professorat manifesta haver ampliat coneixements teòrics o metodològics relacionats amb la temàtica de la formació.
			b) Es detecta una major comprensió del marc conceptual que fonamenta la pràctica treballada.
			c) Els participants són capaços de relacionar el que han après amb situacions concretes de la seva pràctica docent.
			d) Els participants han après noves estratègies o recursos pedagògics a la seva pràctica.
			e) La formació ofereix instruments que permeten construir una visió de centre compartida entre tot el professorat.
		Desenvolupament de competències professionals	a) La formació millora la competència en la planificació didàctica i la gestió d'aula.
			b) La formació ha permès conèixer estratègies per a la millora de la pràctica docent i la revisió de les metodologies d'aula.
			c) La formació permet reflexionar sobre com millorar l'acompanyament de la construcció d'aprenentatges de l'alumnat.
			d) La formació ofereix eines per a la millora de la capacitat reflexiva i d'anàlisi crítica sobre la seva pròpia pràctica.
	Aprenentatges i transferència	Aprenentatge col·lectiu i compartit	a) Es promouen espais d'intercanvi de coneixement i bones pràctiques dins del centre.
			b) L'equip docent integra aprenentatges comuns en les decisions pedagògiques o organitzatives.
			c) S'han après noves maneres de desenvolupar els lideratges a la institució.
			d) S'ha après a establir noves maneres de relacionar-se amb l'entorn.
			e) Es promouen espais d'intercanvi de coneixement i bones pràctiques dins del centre.
		Transferència i sostenibilitat de l'aprenentatge	a) Existeixen els canals i les estructures necessàries per tal que els aprenentatges siguin transferits a la comunitat educativa.
			b) La formació ha permès crear noves formes organitzatives.
			c) Les estructures permeten espais per a la formació interna entre iguals (docents formadors) com a continuïtat.
			d) Els coneixements adquirits es mantenen i s'aprofundeixen al llarg del temps.

Taula 35. Concreció d'indicadors del nivell 3. Conducta.

Nivell	Dimensió	Indicador	Descripció
Conducta	Centre Educatiu	Organització de centre	a) L'organització reflecteix major coherència i intencionalitat del projecte de centre.
			b) S'han desenvolupat estructures intermèdies que incrementen i milloren la participació i la coordinació entre el professorat.
		Augment de quantitat i qualitat de la reflexió pedagògica	a) L'equip docent ha esdevingut una comunitat de pràctica reflexiva.
			b) El professorat mostra major capacitat reflexiva i d'anàlisi crítica sobre la seva pròpia pràctica.
			c) L'equip docent integra aprenentatges comuns en les decisions pedagògiques o organitzatives.
		Millora de les pràctiques col·laboratives	a) Ha augmentat la participació en espais de treball col·laboratiu i en comissions derivades de la formació.
			b) Ha augmentat l'intercanvi de coneixements i bones pràctiques entre cicles/amb altres docents.
			c) Es generen acords pedagògics i protocols de centre consensuats basats en el que s'ha après.
			d) Es reproduïxen o adapten experiències de la formació en altres nivells o àrees del centre.
			e) Ha augmentat la formació interna entre iguals (docents formadors) com a continuïtat.
		Transferència al centre educatiu	a) En l'organització i funcionament del centre s'incorporen els aprenentatges de la formació.
			b) La pràctica docent modificada contribueix a canvis en la cultura pedagògica del centre.
			c) Es mantenen i desenvolupen les estructures organitzatives generades en el període de formació.
			d) El professorat del centre té la possibilitat de conèixer, a través dels canals de participació existents, les noves maneres de
	Aula	Pràctica d'aula	a) S'observa millora en la planificació didàctica.
			b) El professorat ha incorporat noves estratègies didàctiques o recursos pedagògics a la seva pràctica d'aula.
			c) El professorat potencia el paper de l'alumnat en el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge.
			a) S'utilitzen de manera sistemàtica materials, recursos i eines treballades en la formació.
			b) S'adapten les pràctiques pedagògiques a les necessitats dels estudiants seguint el que s'ha après.
			c) Ha millorat la gestió d'aula arran de la formació.
		Autonomia i reflexió sobre la pràctica	a) El professorat reflexiona sobre la seva pròpia pràctica i fa ajustos basats en l'aprenentatge de la formació.
			b) Hi ha evidències de planificació i autoavaluació periòdica que incorporen els coneixements adquirits.
	Famílies i entorn	Famílies, entorn i relacions externes	a) S'han incorporat estratègies d'implicació de les famílies.
			b) S'han millorat els processos de comunicació externa per donar a conèixer el projecte de centre.
			c) S'ha incrementat el treball del centre amb l'entorn.

Taula 36. Concreció d'indicadors del nivell 4. Resultats.

Nivell	Dimensió	Indicador	Descripció
Resultats	Centre	Assoliment d'objectius institucionals	a) La formació ha assolit els objectius que es proposava.
			b) Els aprenentatges i els canvis derivats de la formació s'han incorporat al PEC i a altres documents institucionals (pla estratègic, pla de formació, etc.).
			c) El projecte de centre esdevé compartit per tot el professorat i la comunitat educativa.
			d) La formació ha incentivat que el projecte impacti en els aprenentatges de tot l'alumnat.
			e) S'ha assolit una major visibilitat del projecte de centre en l'àmbit intern i extern.
		Motivació i clima laboral	a) Ha augmentat la participació i implicació en espais de treball col·laboratiu del professorat (del mateix cicle/de diferent cicles).
			b) S'evidencia una millora del clima intern i de la cohesió del professorat (se superen dinàmiques de treball balcanitzades).
			c) S'han reduït els conflictes i les resistències a la incorporació de noves pràctiques educatives.
			d) Ha millorat la percepció de pertinença i el compromís del professorat amb el centre.
			e) La identitat professional del professorat es reforça i s'alinea amb el projecte de centre.
		Integració de noves pràctiques en la rutina del centre	a) S'incrementa la coherència i alineament del PEC amb les pràctiques docents.
			b) Existeixen evidències de millora en la planificació i execució curricular al centre.
			c) Es consoliden noves metodologies, pràctiques i aprenentatges derivats de la formació de manera sistèmica i situada.
			d) S'han incorporat noves formes organitzatives de manera progressiva i sostenible en el funcionament quotidià.
	Pràctica	Qualitat i eficiència de la pràctica docent	a) La pràctica docent ha aconseguit millorar la motivació i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat.
			b) Existeixen evidències de millora en el desenvolupament de competències clau de l'alumnat segons el currículum i els objectius del centre.
			c) S'han incrementat la participació, l'autonomia i la implicació dels estudiants en les activitats de centre.
			d) Hi ha una major reflexió sobre la pràctica docent i s'ha avançat cap al consens en la implementació de metodologies actives i centrades en l'alumnat.
			e) Existeix major continuïtat entre etapes i cicles, respecte de la pràctica docent, i s'ha incrementat l'intercanvi d'experiències.
	Desenvolupament professional	Autonomia i responsabilitat professional	a) Existeix un reconeixement institucional i suport explícit de la direcció i de la comunitat educativa envers els canvis proposats per la formació.
			b) Les estructures de lideratge distribuït s'han consolidat i s'ha incrementat el grau de delegació real de responsabilitats i confiança entre direcció i el claustre.

			c) La creació de comissions i/o equips impulsors ha permès un increment de l'autonomia docent i de la capacitat per participar en la presa de decisions del centre.
			d) La creació/manteniment/consolidació de comissions, equips impulsors o altres estructures assegura la continuïtat dels processos de transformació iniciats durant la formació.
		Cultura professional de l'aprenentatge	a) S'ha incrementat la reflexió col·lectiva i la cooperació pedagògica, creant espais de debat i aprenentatge compartit.
			b) S'ha incrementat al centre la capacitat pròpia per revisar, adaptar i innovar a partir dels aprenentatges de la formació.
			c) Es consolida/sistematitza una cultura col·laborativa orientada a la millora contínua.
			d) Se cerquen aliances i es fa difusió d'experiències, materials i bones pràctiques derivades de la formació amb altres centres o xarxes educatives.

Referències bibliogràfiques

08

Bolívar, A. (2012). Políticas de mejora y liderazgo educativo. La Muralla.

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC núm 5686, de 5 d'agost del 2010). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2010/08/03/102>

De Dios Alija, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 61-78. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77131>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, PPMI, Pàmies Rovira, J., i Carrasco Pons, S. (2018). Study on supporting school innovation across Europe: case study 10: Spain, Andalusia, Spain. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/100034>

Feixas, M., Durán, M., Fernández Fernández, I. B., Fernández, A., García, M., Márquez, M. D., ... i Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior? el Cuestionario de Factores de Transferencia. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 218-250. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5527>

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4a ed.). Teachers College Press.

Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 19-43. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.5.001>

Gairín, J., i Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. Educar, 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>

Gil, R., i Oliveras, B. (coord.) (2017). El centre que aprèn. Reflexions sobre processos d'innovació i de canvi en nou centres educatius. ICE de la UAB. https://www.uab.cat/doc/El_Centre_Que_Apren_Reflexions

Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. Educational Research, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/001318800363872>

Kirkpatrick, D. L. (1993). Evaluating training programs: the four levels. EPISE. Gestión 2000. Berrett-Koehler Publishers

Kirkpatrick, D. L., i Kirkpatrick, J. D. (2007). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles (3a ed.). EPISE. Gestión 2000.

MacBeath, J., i Dempster, N. (2009). Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice. Routledge.

MacBeath, B., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G., i Swaffield, S. (2018). Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice. Routledge.

- Murillo, F. J., i Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26–43. <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.1.001>
- Murillo, F. J., i Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf>
- Organización Intercancional del Trabajo (2011) Guía para la evaluación del impacto de la formación. OIT/Cinterfor
- Pericacho Gómez, F. J., Vaíllo Rodríguez, M., Gallego Zamorano, S., i Sánchez-Paulete, N. C. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 568–588. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701621>
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., i Ciraso Calí, A. (2020). Factores para la evaluación indirecta de la transferencia-FET. Universitat Autònoma de Barcelona. Bolívar, A. (2012). Políticas de mejora y liderazgo educativo. La Muralla.
- Pineda-Herrero, P., Moreno, M.V. i Duran-Bellonch, M.M. (2014). Evaluation of the impact of training in the health sector. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 180–193. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/137330/jett_a2014v5n2p180.pdf
- Rodríguez Torres, A. F.; Medina, M.; Tapia, D. A; Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1420–1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Tejada Ferández, J. i Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- UNESCO (2015). Incheon Declaration and Framework for Action: Education 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>



Generalitat de Catalunya
**Departament d'Educació
i Formació Professional**