

Formar per transformar

La Xarxa de Competències Bàsiques,
un model de professionalització docent

“L'èxit no és el canvi pel canvi,
sinó el canvi per a la millora
dels aprenentatges de tots els alumnes”



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObra Derivada 4.0.

No es permet l'ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Document elaborat per l'equip dels coordinadors i de les coordinadores de la Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Educació amb l'assessorament de:

- Fernando Hernández (Universitat de Barcelona)
- Olga Esteve (Universitat Pompeu Fabra)
- Neus Sanmartí (Universitat Autònoma de Barcelona)
- David Duran (Universitat Autònoma de Barcelona)

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Elaboració: Direcció General de Currículum i Personalització

Edició: Gabinet Tècnic

1a edició: octubre de 2019

Índex

1. Introducció	4
2. Quina és la base conceptual del model formatiu de la Xarxa Cb?	6
2.1. La innovació com a transformació	6
2.2. Els centres educatius com a organitzacions que aprenen	7
3. Com es pot promoure la innovació educativa perquè sigui transformadora?	9
4. Com es fa palesa aquesta visió de la innovació com a transformació en el model formatiu de la Xarxa Cb?	11
4.1. Una estructura de treball organitzada i flexible	11
4.2. Acció-reflexió-acció per promoure transformacions individuals i grupals amb sentit.....	14
4.3. L'equip impulsor com a motor de la transformació en el si del centre	15
4.4. Quina visió del lideratge hi ha al darrere de les accions transformadores?	17
5. L'aprenentatge com a activitat col·laborativa entre iguals i en xarxa	19
6. Sostenibilitat i transferència	21
7. A manera de conclusió	22
8. Referències bibliogràfiques	23

Introducció

La Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb) és una modalitat de formació i desenvolupament professional docent basat en l'aprenentatge entre iguals i en xarxa, promoguda pel Departament d'Educació, dins el seu pla de formació permanent. La Xarxa Cb està formada per equips docents de centres d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat que volen iniciar, mantenir o consolidar processos de reflexió-acció en equip i en xarxa per **transformar** l'escola en un espai que afavoreixi l'aprenentatge.

Aquests docents es constitueixen en equips de treball, integrats també per professionals externs que els **acompanyen** i els **assessoren**, ja sigui actuant com a formadors, ja sigui dinamitzant la participació a la xarxa i aportant la seva visió com a persones expertes. En definitiva, la Xarxa Cb constitueix un model singular de formació docent per construir coneixement col·lectiu en contextos de cooperació entre iguals, que troba fonament teòric i pràctic en la recerca recent sobre organitzacions que aprenen, sobre la transformació educativa i sobre l'aprenentatge col·laboratiu.

L'objectiu d'aquesta acció conjunta dels equips de treball és desenvolupar **l'aprenentatge i l'avaluació per competències** en els centres educatius, a partir de la **reflexió pedagògica** sobre la pròpia pràctica docent, orientada a assolir millores en els aprenentatges de l'alumnat. Sent conscients que el fet d'adoptar la mirada competencial en els processos d'ensenyament-aprenentatge implica necessàriament un canvi metodològic i organitzatiu en els centres educatius, la Xarxa Cb es basa en una visió de canvi, no com a implementació d'una cosa nova, sinó com a mitjà per assolir l'objectiu final, que és la millora dels aprenentatges de tots els alumnes.

En aquest sentit, el procés formatiu que promou la Xarxa Cb no es basa només en l'intercanvi d'experiències i el debat pedagògic entre iguals, sinó que s'articula al voltant d'una estructura de treball organitzada que té com a objectius, d'una banda, fer conscients els centres educatius d'on són i cap a on volen caminar i, d'una altra, promoure la **construcció guiada** d'un saber pedagògic fonamentat que ajudi els equips docents a prendre les decisions necessàries per avançar en els objectius prèviament fixats. Per mitjà de la combinació de formats presencials i virtuals, es comparteixen el progrés i les dificultats amb altres docents i centres, tot sent conscients en tot moment en què s'ha d'avançar, per què i com.

La Xarxa Cb va néixer durant el curs 2001-2002, a partir de la demanda d'un grup de docents de diferents centres educatius, agrupats per reflexionar conjuntament sobre els resultats de la primera sèrie de proves de competències bàsiques promogudes pel Departament d'Educació, d'aquí el nom de la xarxa. L'objectiu inicial dels docents era compartir processos de diagnòstic i avaluació interna de centres a partir dels resultats de les proves, que conduïssin a accions per introduir les millores necessàries per afavorir els aprenentatges dels alumnes. Així doncs, **l'avaluació**, usada com a instrument formatiu al llarg del procés de millora, ha estat present des de l'inici de la història de la xarxa.

Des de l'inici, s'ha partit de la idea que la unitat de canvi del sistema és el centre educatiu, dins el seu context, i no només el docent individual, i alhora que cal aprofitar les sinergies entre centres per avançar cap a un treball en xarxa que permet partir de la pràctica concreta de l'aula i obrir processos d'aprenentatge entre iguals o de professionalització docent que repercuteix en la qualitat de l'ensenyament de l'alumnat (Ruiz-Bikandi i Camps, 2007). L'accent està en l'articulació entre el desenvolupament professional de cada docent i la transformació del centre i del sistema.

En el decurs dels anys, la Xarxa Cb ha anat creixent i diversificant els seus objectius, incorporant també elements organitzatius que han reforçat el model de la **formació docent entre iguals**, sense renunciar al fet que l'avaluació formativa continuï com un dels temes clau del treball de la Xarxa Cb, a partir de la premissa que canviar la manera d'avaluar és una estratègia per iniciar processos de transformació a l'escola. Com afirma Neus Sanmartí (2010): “Els canvis curriculars actuals requereixen una nova mirada envers l'avaluació, que esdevé fonamental per poder desenvolupar un currículum per competències i atendre la diversitat de l'alumnat. És per això que avui podem afirmar que els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. Si no canvia l'avaluació, difícilment no canviarà res”.

El que és aplicable a l'aula també ho és en l'àmbit de la professió docent. Partint d'aquesta premissa, el sentit de l'avaluació al llarg del procés de millora del centre —des de la seva concepció formativa— comporta també nous valors en la cultura dels docents: assumir reptes, sortir de la zona de confort, manifestar una voluntat transformadora i experimental, afrontar l'error com a part del procés d'aprenentatge docent i com a possibilitat de millora, compartir la pròpia pràctica i donar i rebre *feedback* constructiu per mitjà de processos d'autoavaluació i coavaluació entre docents i entre docents i persones expertes. Tots ells són elements constitutius del plantejament formatiu de la Xarxa. En definitiva, l'avaluació formativa, associada a l'aprenentatge docent, està present no només en el *què* sinó també en el *com* de la Xarxa, fet que es vincula estretament amb el desenvolupament del rol professional dels docents en l'actualitat.

2. Quina és la base conceptual del model formatiu de la Xarxa Cb?

L'acció en el si de la Xarxa Cb respon a un objectiu específic: ajudar els centres educatius a erigir-se en *organitzacions que aprenen*. Els *centres que aprenen* són organitzacions capaces d'autoregular el seu propi procés de desenvolupament professional. Això és així perquè tenen una estructura interna sòlida i una gestió de la comunicació que permet als seus membres reflexionar de forma ordenada i sistemàtica per aconseguir la construcció gradual de saber pedagògic especialitzat, a partir de l'intercanvi entre els diferents membres. En aquest sentit, la Xarxa Cb promou que els centres es constitueixin per si mateixos com un lloc d'aprenentatge col·lectiu i de professionalització interactiva lligada al mateix temps al propi desenvolupament personal de cadascun dels membres (Gather Thurler, 2004).

La Xarxa Cb crea, a més, contextos d'aprenentatge entre iguals i en xarxa per mitjà d'una estructura formal explícita, de manera que les escoles poden contrastar la pròpia anàlisi sobre la innovació educativa amb la de docents d'altres escoles i entorns i també amb experts. Es tracta, doncs, d'una estructura de treball organitzat interactiu que promou la **professionalització docent** continuada.

La base conceptual que dona suport a aquesta perspectiva és concebre la innovació com a **transformació**, com veurem a continuació.

2.1. La innovació com a transformació

Quan es parla d'innovació (i de ser innovador) en l'educació escolar i en altres àmbits, cal tenir present les qüestions i les agendes ideològiques, socials i econòmiques a les quals es vincula, la conjuntura en què s'insereix, qui ho promou, com se'n fan ressò els mitjans de comunicació i com es vehicula cap als seus possibles destinataris i/o beneficiaris. L'escola no està aïllada, sinó que reflecteix les tensions del que passa fora. Una d'aquestes tensions té a veure amb la necessitat de renovar o canviar el contracte social, per afavorir l'equilibri de les desigualtats, l'assumpció de responsabilitats i la valoració d'allò que ens és *comú* (Garcés, 2013). Cap proposta d'innovació no és neutral i, per tant, cal decidir el seu sentit, que no ha d'estar vinculat a una moda, sinó al **projecte de vida del centre**.

Tota innovació, a més, té un caràcter relatiu i contextual: allò que per a uns docents o per a una escola pot ser qualificat d'innovació, pot no ser-ho en un altre context. A més, la innovació té un caràcter necessàriament temporal: el seu desenvolupament sostenible ha de comportar que la pràctica en qüestió deixi de ser una innovació i esdevingui una pràctica habitual del centre. Finalment, cal que les innovacions estiguin basades en **evidències** o fonamentacions, o que el professorat que les emprà pugui recollir evidències sobre els seus efectes en l'aprenentatge.

D'aquí ve la necessitat de pensar en la innovació en termes de **transformació**. Efectivament, en termes generals, la innovació està relacionada amb la modificació, el canvi i la millora col·lectius. Transformar, al seu torn, té més a veure amb canviar i modificar i no tan sols amb millorar els processos col·lectius. Les definicions que aporten autors com Imbernón (2007) vinculen la innovació amb un procés col·lectiu d'indagació de noves propostes, que han d'ajudar a solucionar situacions problemàtiques de la pràctica i, a partir d'això, promoure canvis en els mateixos contextos d'educació.

La innovació, entesa així, ha d'ajudar a transformar les pràctiques educatives en el si dels centres educatius, amb la finalitat de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge així com la pròpia cultura de la institució. En aquest sentit, i d'acord amb les idees presentades més amunt, es considera el procés de transformació com un procés intern, que parteix d'una realitat determinada —la realitat de cada centre educatiu— i té lloc *des de dins*, és a dir, a partir dels mateixos individus, a través d'estímuls propis i externs. Es tracta de transformar actituds i maneres de fer, fet que implica canvis individuals i col·lectius a partir de la reflexió de la pràctica docent i de la relació amb la seva pròpia experiència.

Per dur a terme transformacions d'aquesta mena, cal tenir una visió sistèmica i estructural del canvi. Sovint es considera, erròniament, que una modificació com, per exemple, canviar elements de l'espai escolar, fer agrupaments per col·lectius i no per edats, dissenyar ambients o fer projectes, modifica per si sola tot el sistema. Però transformar un sistema és una cosa més complexa ja que, quan parlem de sistema, parlem tant de cultura escolar com de **gramàtica de l'escola** (Hernández, 2017).

Jean Rudduck (1999) recorda que “als nostres esforços per canviar, hem subestimat, per regla general, la força de la cultura vigent en una escola i a l'aula per acomodar, absorbir o rebutjar les innovacions que no concorden amb les estructures predominants i els valors que mantenen els costums”. En conseqüència, el que es fa sovint és “ajustar”, de manera que les escoles tendeixen a “canviar en la seva aparença però no canvien gaire en profunditat” (Tangerud i Wallin, 1986) i esdevenen, al final, “formes simplement reciclades i *reenvasades* de la racionalitat vigent” (Giroux, 1982).

2.2. Els centres educatius com a organitzacions que aprenen

El concepte d'innovació, entesa com a primer pas cap a un canvi que ha de dur a la transformació, té lloc en el si d'un centre educatiu que s'erigeix en comunitat professional de pràctica i d'aprenentatge o *organització que aprèn*. S'entén per comunitat de pràctica un grup social que comparteix una preocupació, una finalitat, un interès comú sobre un tema, i que crea coneixement compartit per mitjà de l'acció-reflexió en un context d'interacció continuada. Aplicat a l'escola, són organitzacions que ajuden a la implementació i la sostenibilitat d'innovacions a través d'una estructura col·laborativa docent, amb l'objectiu últim de millorar l'aprenentatge de l'alumnat (Bolam i altres, 2005). Les seves característiques (cultura de col·laboració, reestructuració organitzativa, lideratge distribuït, clima de confiança i respecte) i l'existència d'un equip directiu que assumeix reptes (Krichesky i Murillo, 2011) coincideixen amb aspectes comentats anteriorment.

Quan una organització s'impregna de lideratges (en plural) distribuïts, creix en eficiència i és més sostenible perquè aquests lideratges fomenten el capital social de les organitzacions i el treball en xarxa dels seus membres. Una escola que aprèn és una escola que es transforma, que afronta millor la complexitat del canvi continu.

Perquè l'escola es transformi en comunitat de pràctica, cal que tinguin lloc una sèrie d'accions en el si del mateix centre i entre centres:

- Generar una *visió compartida* sobre les finalitats i les prioritats del projecte de vida del centre. En aquesta tasca, el paper d'un *equip impulsor* que promogui i afavoreixi la participació i implicació de tothom (docents, famílies, aprenents i membres de la comunitat) és fonamental.
- Crear espais socials permanents en el si del centre per compartir i reflexionar sobre les pròpies pràctiques docents (Perrenoud, 2004), tant les individuals com les col·lectives, a través de l'observació mútua, la docència compartida, la pràctica reflexiva, el debat, etc.

2. QUINA ÉS LA BASE CONCEPTUAL DEL MODEL FORMATIU DE LA XARXA CB?

- Afavorir un *clima engrescador* per aprendre, en què aspectes com l'autoestima, la implicació activa, el reconeixement dels avenços i l'acompanyament en les dificultats resulten fonamentals. Tot això ha d'anar acompanyat d'un entorn de treball atractiu, en què es documenten i es fan públiques les descobertes dels estudiants i dels professors i s'implica i se'n fa partícips les famílies i la comunitat.
- Posar el focus en la transformació i en la necessitat que els canvis i les millores que es volen introduir tinguin evidències de la seva efectivitat o bé estiguin ben fonamentades.
- Documentar l'impacte dels canvis i les millores introduïdes sobre l'aprenentatge dels alumnes per mitjà de diferents instruments: resultats d'avaluacions internes i externes, valoracions dels estudiants i famílies, diaris docents, observacions d'amics crítics... (Santos Guerra, 2001).
- Contrastar l'anàlisi sobre la innovació educativa pròpia amb perspectives de docents d'altres escoles, amb continguts d'experts o articles, amb els resultats d'avaluacions i de valoracions de la comunitat educativa o amb fonamentacions d'altres professionals, per tal d'ajudar a promoure el canvi conceptual i de pràctica del professorat implicat (Martín i Cervi, 2006).
- Compartir amb altres docents i altres centres les bones pràctiques. El treball en xarxa permet l'intercanvi d'experiències i la reflexió sobre elles, incloent-hi la superació o minimització de dificultats o resistències. Això genera espais en què els docents es veuen com a creadors del coneixement que experimenten i avaluen, tot difonent experiències innovadores que poden promoure canvis substancials (Fernández, 2007).

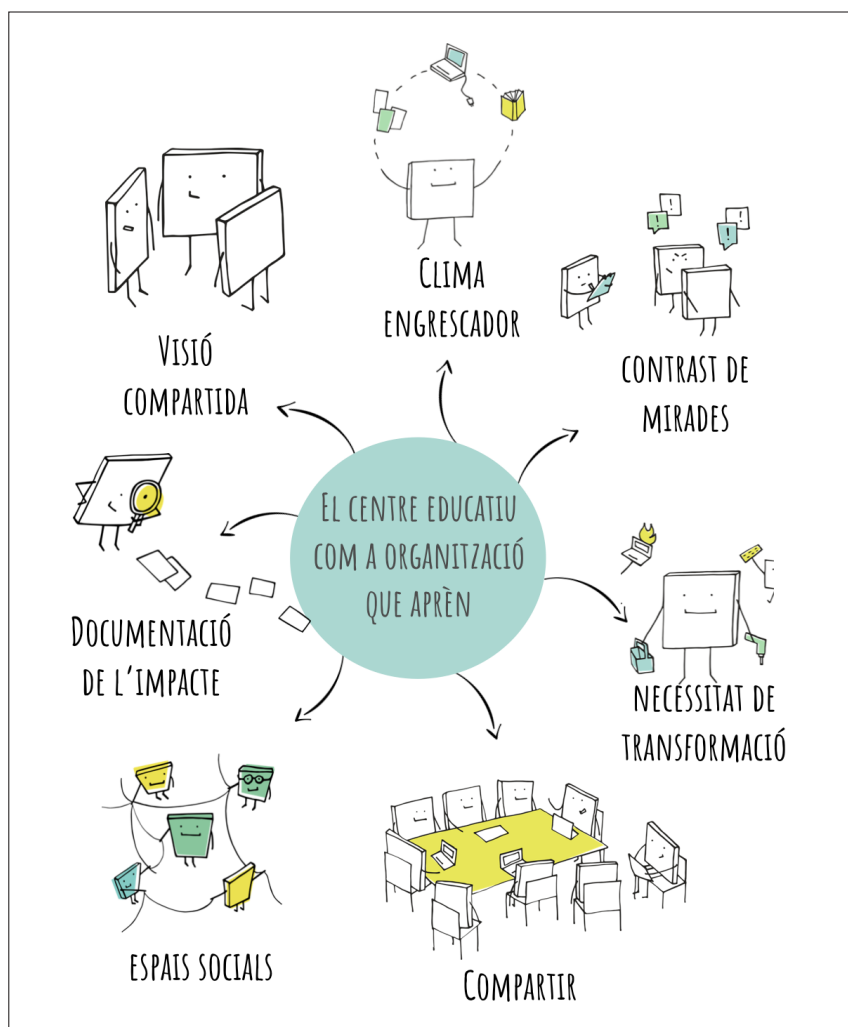


Figura 1. El centre educatiu com a organització que aprèn.

3. Com es pot promoure la innovació educativa perquè sigui transformadora?

A grans trets, hi ha consens entre els investigadors en una sèrie de consideracions sobre el que pot caracteritzar, facilitar i fer sostenible un procés de transformació en una institució educativa (Sancho et al., 1998; Hargreaves, Earl, Moore i Manning, 2001; Gather-Thurler, 2004; Imbernón, 2007). Una proposta amb voluntat transformadora:

- **Mai comença des de zero.** Una proposta arrela o genera rebuig o indiferència en funció que trobi punts de contacte o ruptura amb les cultures de referència del centre. D'aquí la importància d'identificar aquestes cultures pedagògiques —del centre, dels docents, de les famílies, del context— i vincular-les amb les noves propostes que es volen adoptar, i reflexionar sobre les tensions i lligams que es poden generar.
- **Ha de fer palesa la seva història.** Moltes de les propostes que es presenten com a innovacions formen part d'una tradició educativa i s'alimenten de modes de pensar sobre la funció social de l'escola, el paper dels docents i dels estudiants, el sentit del coneixement i la concepció dels temps i espais escolars. Això fa que sigui necessari compartir aquests referents i els seus recorreguts i transformacions, així com els motius i interessos que han fet que s'adoptin o es mantinguin en l'oblit. No reconèixer la fonamentació de les propostes i les evidències sobre la seva efectivitat, les tensions que generen i com han estat adoptades o rebutjades, suposa no només prescindir de la memòria col·lectiva, sinó entendre que les innovacions no son estàtiques, sinó que tenen un cycle vital de caràcter dialèctic. En aquest sentit, és important mantenir la narració de la trajectòria del centre de manera conscient, sobretot per als mateixos docents implicats, i també com a manera de transmetre-la als nous docents.
- **Arrela si connecta amb les necessitats de canvi col·lectiu.** Si la transformació compta amb els professors, els inclou en el procés i respon a les seves necessitats, té més possibilitats de mantenir-se en el temps. Per això és important tant la reflexió de manera conjunta de les etapes del procés de transformació com l'acompanyament de les tensions, dubtes i èxits que es vagin generant. En aquest procés compartit, la participació de les famílies i dels estudiants esdevé fonamental si es vol que sigui un procés vinculant.
- **Ha de tenir present la trama de relacions** i condicionaments interns (disponibilitat de temps i espais, comunicació entre els participants, organització del centre...) i externs (rol de les famílies, acompanyament de l'administració, reconeixement social...) de la qual formen part, fet que sovint és determinant per plantejar processos assumibles.
- **Ha de compartir percepcions subjectives.** La relació amb un procés de transformació és sempre subjectiva, ja que genera expectatives, afeccions i desafeccions entre els seus membres, en funció de les trajectòries, les relacions de poder, les zones de confort en què s'estigui instal·lat, la responsabilitat que es vulgui assumir i el compromís que es mantingui amb la proposta. Tenir un temps per compartir aquestes percepcions i assumir que hi ha diferents maneres de vincular-se amb la proposta, resulta clau per promoure un procés de transformació.
- **Necessita un grup de referència que la impulsi.** Aquest equip impulsor ha de compartir una visió del canvi, però alhora ha de tenir capacitat d'acollida de les diferències. Ha de saber llegir els moviments interns i externs i ha de ser capaç de generar complicitats i aliances entre els grups, dins i fora del centre, sobre la base d'un lideratge distribuït.
- **Ha de disposar de temps.** El grau de complexitat d'un procés de transformació està en relació amb la seva organització i fluïdesa en la presa de decisions. Per això és important disposar de temps per reflexionar sobre el recorregut, a partir de la documentació que es genera, per realitzar els ajustaments oportuns no previstos.

3. COM ES POT PROMOURE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA PERQUÈ SIGUI TRANSFORMADORA?

- **Ha de nodrir-se de l'intercanvi constant.** El procés de transformació es consolida si es nodreix de l'intercanvi amb d'altres experiències, docents, formadors, membres de la comunitat, col·lectius i d'altres agents que contribueixin a enriquir-lo, reflexionar i fer visible el trajecte que es porta a terme.
- **Ha de generar afectes.** Els recursos (materials, personals, temporals i de formació) que pot oferir l'administració o la comunitat educativa són clau en un procés de transformació. Però, per sobre de tot, és la fluïdesa en la comunicació i la implicació afectiva (en el sentit que Spinoza dona als *afectes*) el que fa que la transformació sigui un procés compartit per la majoria. En aquest sentit, convé fer evident per al col·lectiu no només els recursos que "consumeix" la transformació, sinó també els que genera, com és una resolució més eficaç dels problemes o l'eliminació de tasques inútils.
- **Ha de generar un relat propi i compartit que faci visible el recorregut.** Una transformació, encara que pot tenir elements compartits, es genera des d'una història pròpia. Amb freqüència s'adopta una innovació per imitació del que fan altres, però sense tenir present que el seu context, recorreguts i processos no poden ser replicats. En cas contrari, el que es fa és seguir una moda i convertir la innovació en una caricatura sense ànima. Els exemples d'altres escoles ajuden, però només quan hi ha un projecte de transformació que és capaç d'assumir els riscos d'afrontar els propis desafiaments des del propi context.
- **Demana un procés d'acció-reflexió-acció permanent** de la vida del centre i de les aules, així com la necessitat de tenir evidències documentades dels resultats i del seu impacte sobre l'aprenentatge dels alumnes i sobre les relacions entre els membres de la comunitat educativa. Si realment es vol fer un procés de transformació que tingui present allò que val la pena conservar i allò que realment es vol canviar, cal afavorir processos de reflexió basats en les pràctiques i de debat crític constructiu.

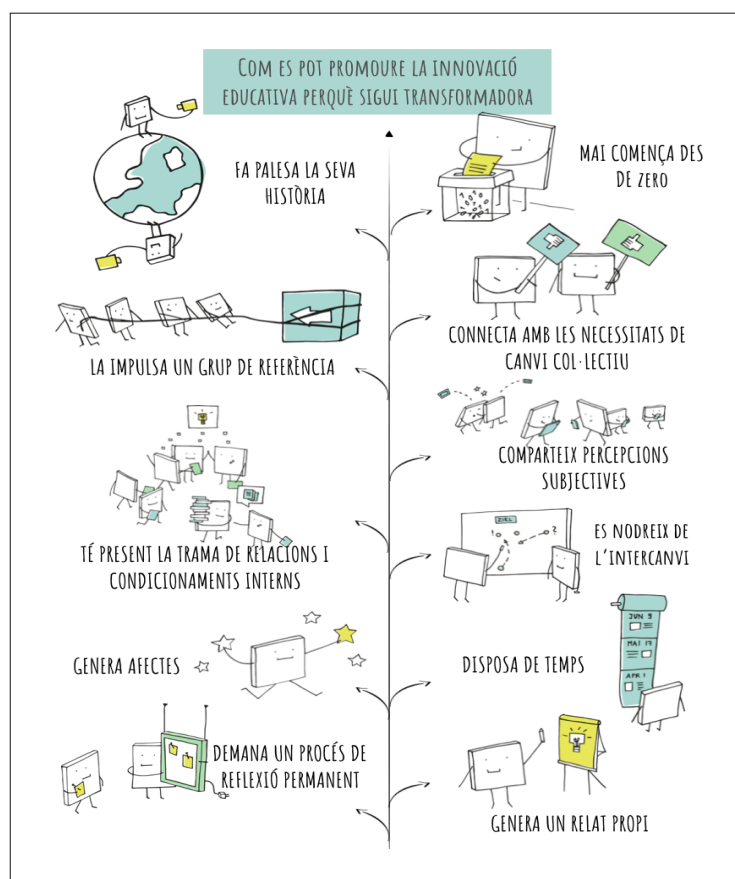


Figura 2. Com es pot promoure la innovació educativa perquè sigui transformadora.

4. Com es fa palesa aquesta visió de la innovació com a transformació en el model formatiu de la Xarxa Cb?

La formació que se centra a desenvolupar els talents del docent de manera individual o que és un episodi puntual en la vida del docent no augmenta necessàriament les capacitats o talents d'un col·lectiu de mestres, sinó que és a través d'un aprenentatge en xarxa capaç de generar espais de participació entre iguals i de treball conjunt que s'obté el potencial més gran per fer créixer tant les capacitats col·lectives com les individuals.

La transformació és sempre individual i grupal alhora. No hi ha transformació de centre si no hi ha, de forma simultània, una transformació dels diferents individus, i aquesta dialèctica entre transformació individual i de grup és clau en els processos de transformació en les organitzacions que prioritzen l'aprenentatge entre iguals, com són les escoles. El canvi, doncs, per ser sostenible, comença pel docent individual però la transformació és alhora personal i col·lectiva, en un procés que provoca un moviment transformador des de dins de la comunitat educativa. No és un objectiu per si mateix, sinó el mitjà per fer avançar els aprenentatges de tots els alumnes.

4.1. Una estructura de treball organitzada i flexible

A diferència del funcionament d'altres xarxes o grups socials, on la transferència de coneixement es produeix d'una manera informal, en el si d'una comunitat de pràctiques aquesta transmissió pren una **estructura formal explícita i alhora flexible**, que permet a la comunitat, d'una banda, adquirir més coneixement sobre l'objecte d'estudi en què es vol avançar a través de la reflexió compartida d'experiències; i de l'altra, transformar el coneixement pràctic de cadascun dels docents en saber pedagògic. És a dir, es treballa en un context organitzat de tal manera que permeti la construcció gradual de coneixement especialitzat. Aquesta organització no és dona necessàriament en tots els grups socials, i cal explicitar-la i ajudar que es construeixi, per mitjà de procediments i instruments.

Prenent com a base el marc conceptual presentat, la Xarxa Cb ofereix ajudes (estratègies i procediments) als centres educatius perquè, de forma autònoma, prenguin decisions, planifiquin, comparteixin, actuïn i reflexionin dins el marc de l'equip impulsor. El treball intern de cada centre dins de la Xarxa Cb es materialitza en forma d'**un pla de treball** que presenta una estructura que ajuda el centre educatiu a avançar gradualment des del punt de partida cap a la consecució de l'objectiu o objectius de millora establerts i a avaluar-ne els resultats. El pla de treball ha de permetre:

- a) **establir un o uns objectius de millora de forma col·legiada**. Això és molt important si, com és el cas de la Xarxa, s'entén el canvi metodològic i organitzatiu no com un canvi per si mateix ("canviar per canviar") sinó com un mitjà per millorar els aprenentatges dels alumnes i dels mateixos docents;
- b) **fixar uns criteris i indicadors d'avaluació, prioritàriament qualitatius**, que ajudin a avaluar en quina mesura s'han assolit o s'estan assolint els objectius de millora establerts arran dels canvis metodològics i organitzatius implementats;

- c) **adoptar una estructura de treball organitzada** que permeti, d'una banda, vincular el sentit de la innovació amb la pròpia història i maneres de fer, per evitar ruptures i trobar punts de connexió entre allò propi i allò nou; d'una altra, avançar de forma gradual, realista i al mateix temps sòlida cap a l'assoliment dels objectius de millora establerts.

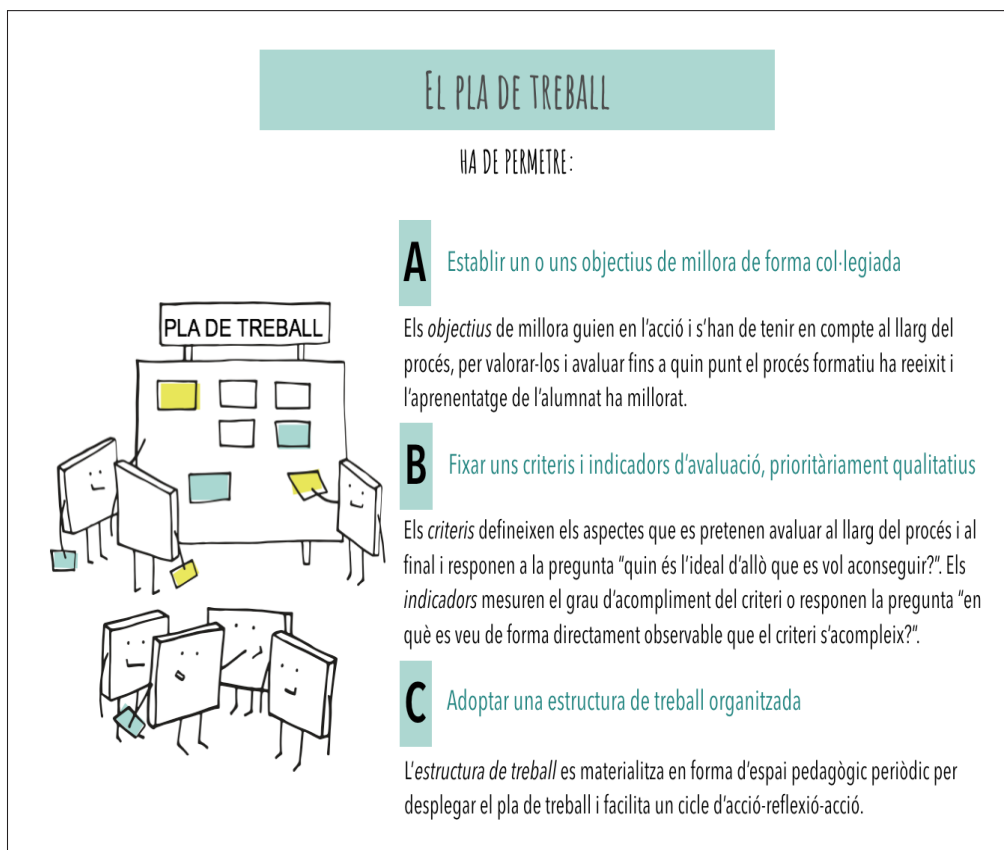


Figura 3. El pla de treball.

*Pel que fa als **objectius de millora***

Un objectiu de millora comporta concretar les preguntes: "en què ens proposem avançar com a centre" i "per què". En aquest sentit, els objectius de millora guien en l'acció i s'han de tenir en compte al llarg del procés, per valorar-los i avaluar fins a quin punt el procés formatiu ha reeixit i l'aprenentatge de l'alumnat ha millorat. En el cas de la Xarxa Cb, els objectius de millora han de partir dels objectius comuns de la xarxa, però han de poder concretar-se segons el context, tot focalitzant-se:

- en una situació problemàtica que es vol canviar, per tant, en la detecció d'un problema;
- o bé en un aspecte metodològic en el qual es vol aprofundir per avançar en la pròpia pràctica tot esperant que incideixi positivament en la millora dels aprenentatges.

*Pel que fa als **criteris i indicadors d'avaluació***

Els *criteris* defineixen els aspectes que es pretenen avaluar al llarg del procés i al final. Aquests aspectes es concreten a partir de determinar quins són els trets que ha de tenir una acció o pràctica educativa perquè es consideri de qualitat. Aquests trets venen a especificar l'*ideal* d'allò que es vol aconseguir, tot sent-ne conscients que es necessita temps per assolir-lo.

Per tal de poder avaluar de forma significativa, és necessari definir els *indicadors* com a variables mesurables relacionades directament amb el criteri. En aquest sentit, mesuren quantitativament o qualitativament el grau d'acompliment del criteri. Els indicadors han de poder respondre a la pregunta: "En què es veu de forma directament observable que el criteri s'acompleix".

*Pel que fa a l'**estructura de treball organitzada***

El treball intern de cada centre dins de la Xarxa Cb es materialitza en forma d'espai pedagògic o punt de trobada periòdica que permet desplegar el pla de treball i alhora constitueix un espai de diàleg, intercanvi entre iguals i reflexió-acció, que facilita un procés de reconstrucció creativa i col·lectiva. Aquest procés consta, en general, de diversos passos o fases que cal entendre com a recursius i cíclics, més que com a estrictament lineals. Cada fase té una funció diferent, com es pot veure en el quadre següent:

FASE 1. Anàlisi individual i col·lectiva de la situació i les inquietuds del conjunt de membres del centre educatiu i establiment d'uns objectius de millora compartits, juntament amb la definició dels criteris i indicadors per avaluar-ne l'assoliment.

FASE 2. Presa de consciència d'*on som* amb relació a *on volem anar*. Això implica una presa de consciència de les pròpies maneres de veure les coses en relació amb l'objectiu o objectius de millora establerts, a partir de l'anàlisi crítica de les pràctiques d'aula o centre.

FASE 3. Enriquiment gradual de les pròpies pràctiques i maneres de fer per mitjà de la consulta bibliogràfica i el contrast amb experts, tenint en compte els indicadors d'avaluació establerts.

FASE 4. Materialització contextualitzada i adaptada al currículum d'una nova pràctica o estratègia d'aula, com a fruit del treball en el pas anterior. Aquesta materialització ha de tenir en compte els indicadors d'avaluació establerts.

FASE 5. Experimentació de les noves pràctiques a diferents aules i observació dels seus efectes, especialment en l'aprenentatge dels alumnes, amb ajuda dels indicadors d'avaluació establerts.

FASE 6. Valoració global dels resultats de l'experimentació: posada en comú de les observacions realitzades a les diverses aules (la reacció dels alumnes, la manera de treballar dels docents i la qualitat dels productes finals elaborats pels alumnes).

FASE 7. Avaluació dels "guanys" respecte del punt de partida i amb l'horitzó d'expectatives o imaginari, tot concretant els objectius de millora i els indicadors d'avaluació, i analitzar la sostenibilitat i la transferència de les accions transformadores per tal que la pràctica es consolidi i, aleshores, retornar al primer pas, per obrir un nou cicle d'acció-reflexió-acció.

Així doncs, el *pla de treball* té la funció de planificar, documentar i avaluar el procés d'implementació, que ha d'incloure, en tots els casos, la posada en pràctica d'experiències d'aula i la seva posterior avaluació. Aquesta posada en pràctica sol comportar tasques individuals i col·lectives. Així mateix, la posada en pràctica i l'avaluació de les experiències ha de documentar-se per mitjans diversos (informes escrits, documents audiovisuals, blogs...), que permetin crear un relat propi, compartir-lo i difondre'l a la resta de centres educatius. El *pla de treball* funciona alhora com a **carpeta d'aprenentatge del curs**, ja que permet valorar els resultats obtinguts i fer les consideracions necessàries per a la millora i la sostenibilitat de les accions, així com la transferència al conjunt del centre.



Figura 4. Les fases del cicle acció-reflexió-acció.

4.2. Acció-reflexió-acció per promoure transformacions individuals i grupals amb sentit

Els principis teòrics de la Xarxa Cb estan imbuïts de la pràctica reflexiva col·laborativa, ja que es tracta d'una modalitat de formació docent entre iguals i alhora en xarxa que cerca dotar d'instruments els centres i cada un dels docents que en formen part perquè puguin transformar-se per millorar, si hi tenen voluntat i si respon al seu projecte educatiu.

La Xarxa Cb promou la creació d'espais pedagògics en el si dels centres, a partir de la constitució d'equips impulsors, per enfortir els docents des de la base. L'equip impulsor del centre ha de vetllar perquè se segueixin els passos de l'estructura de treball organitzada (vegeu els passos o fases del *pla de treball*), amb l'acompanyament si escau de l'equip d'assessors.

Cada curs escolar, la Xarxa Cb proposa uns objectius i unes tasques comuns, sense pretendre oferir models o fórmules replicables. Cada centre, des de la pràctica reflexiva i a partir dels instruments que es proposen i dels espais col·laboratius entre iguals, decideix com fa seus aquests objectius, els adapta al seu context i a la seva realitat, i formula els seus objectius de millora personalitzats. A partir d'aquests objectius, s'estableixen estratègies d'acció i criteris per obtenir evidències del procés seguit, que es revisen al final del curs. Sempre es mantenen, però, elements comuns per a tots els centres, fet que permet l'intercanvi posterior entre centres i la creació de sabers compartits en xarxa. Per ajudar els centres a posar en pràctica les tasques es proposen els "fulls de ruta", suports flexibles i orientadors que proporcionen recursos, exemples i instruments per implementar-les, documentar-les i difondre-les.

Aquest model de formació docent esdevé un instrument per al desenvolupament professional, no només de cada docent sinó del conjunt de l'escola entesa com a comunitat de pràctica. Aquesta formació no té la consideració d'un episodi puntual en la vida del docent i del centre, sinó que persegueix la construcció d'espais pedagògics en el mateix centre que permetin la pràctica reflexiva compartida i l'intercanvi d'experiències, a partir de tres idees clau: l'acció-reflexió-acció contínua; l'experimentació, i la documentació i avaluació de les pràctiques.

La primera idea clau és la reflexió conjunta per poder actuar i, després de l'acció, reflexionar novament. El punt de partida són les pràctiques docents; primer cal posar en valor allò que ja funciona, identificar-ne els punts febles i trobar solucions en equip per millorar-les. La segona idea clau es refereix a l'acció immediata a l'aula i a l'experimentació a partir d'una base compartida i fonamentada. Moltes pràctiques escolars no poden "ensenyar-se", sinó que és el docent qui ha d'aprendre tot fent-les, tot passant pel procés de transferir-les a l'aula, amb el "risc" que comporta sortir de la zona de confort i aprendre de l'error. La tercera idea clau se centra en el benefici de documentar els processos, tant per al mateix docent i el centre, com per mostrar, difondre i compartir en xarxa. Per a aquesta funció s'utilitzen, a més, els avantatges de les plataformes digitals col·laboratives (tipus Moodle) i les xarxes socials (Twitter) per generar debat, coneixement i intercanvi entre tota la comunitat de centres integrants de la xarxa i difondre les pràctiques a la resta de centres de Catalunya.

En general, la documentació no és una pràctica habitual de la professionalització docent, per tant sovint cal assessorament perquè els mestres esdevinguin observadors del propi procés d'aprenentatge, ja que és "com si es tractés de posar (el docent) davant del mirall i mirar-s'hi" (Sanmartí i Masip, 2011). Com a docents, verbalitzar els processos, registrar dades, reflexionar sobre la natura dels obstacles, fer el "relat" del recorregut, els proporciona autoconeixement professional i alhora també és un instrument potent per prendre consciència del creixement individual i col·lectiu, amb els seus reptes i les seves oportunitats, i per poder-lo compartir amb la comunitat educativa i en altres entorns d'intercanvi d'experiències en xarxa.

4.3. L'equip impulsor com a motor de la transformació en el si del centre

Un dels reptes més grans dels centres que volen impulsar canvis està en la implicació del claustre. Partint de la concepció de la innovació com a transformació, el canvi no pot ser forçat però tampoc no s'ha d'esperar fins que tots els professionals hi estiguin disposats. Per començar es requereix, doncs, un grup estratègic —encara que inicialment sigui reduït— format per docents que volen compartir i formar-se entre iguals, dur a terme experiències que afavoreixen la millora dels aprenentatges dels alumnes, reflexionar-hi i portar accions de millora a l'aula, transformadores i sostenibles. En el model de la Xarxa Cb, el grup de professors que assumeix, voluntàriament, iniciar aquest procés s'anomena *equip impulsor*.

Cada equip impulsor designa dos representants (un dels quals, de l'equip directiu), que actuen com a coordinadors i assisteixen a les sessions formatives presencials —aproximadament sis a l'any— juntament amb els coordinadors de la resta dels centres de cada xarxa. A les sessions s'acorden els objectius i les línies de treball de cada curs, es fa formació a partir de marcs de referència compartits i s'analitzen les experiències d'aula. Els coordinadors de cada centre, al seu torn, també es formen en estratègies de dinamització interna per coordinar de forma activa l'equip impulsor i exercir un lideratge distribuït. El seu rol no és simplement transmetre informació, sinó crear espais de reflexió i debat pedagògic i d'experimentació en els centres, en el marc d'un ambient de seguretat i confiança que permeti l'intercanvi i potenciï l'aprenentatge entre iguals i els diferents talents del grup. Les trobades presencials, juntament amb altres mitjans telemàtics, possibiliten el treball en xarxa, en què es com-

parteixen experiències d'escoles i instituts que estan vivint processos semblants i amb els quals es realitzen tasques conjuntes. El context dels intercanvis és el màxim d'heterogeni possible, la qual cosa facilita que cada curs s'integrin noves escoles a la xarxa.

Tot i que aquesta estructura formativa es revela més efectiva i sostenible en la transferència de noves pràctiques a l'aula, l'assumpció del rol dels coordinadors de cada centre i la pròpia dinàmica de compartir entre iguals que es genera en el si de l'equip impulsor requereixen temps. Sovint, els centres que s'incorporen a la xarxa necessiten un temps inicial per "conèixer" el seu potencial com a equip, abans de començar accions de canvi i aquest temps ha de respectar-se. Tanmateix, s'ha comprovat que un cop els docents s'han format en la pràctica reflexiva compartida, encara que canviïn de centre la segueixen practicant i promovent en els nous entorns i la integren com a part de la seva identitat professional docent.

Finalment, cal subratllar que l'equip impulsor no té sentit si no fa créixer la "base" dins el centre. Aquest equip ha de ser visible dins l'escola i ha de ser un motor de transformació; no ha de quedar tancat en si mateix; ha de liderar processos al si de l'escola i ha de fomentar, també, el treball en xarxa amb altres centres i agents del territori.

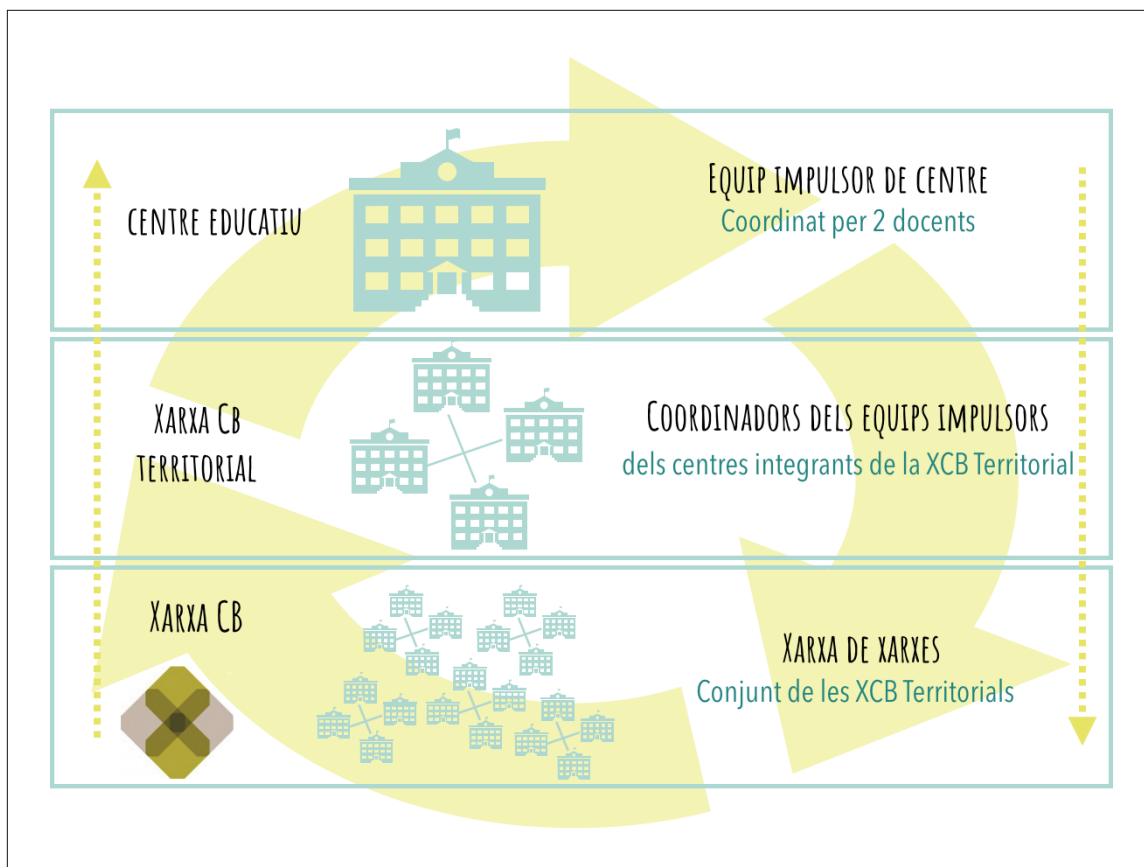


Figura 5. Estructura organitzativa de la Xarxa Cb.

4.4. Quina visió del lideratge hi ha al darrere de les accions transformadores?

Les accions transformadores en el si de la Xarxa Cb estan guiades per la perspectiva distribuïda del lideratge: “El lideratge no és una medalla, ni una posició, ni una jerarquia, sinó que és un procés dinàmic que posa en marxa persones que assumeixen responsabilitats, membres d’un grup que són interpel·lats i mobilitzats, i causes per les quals val la pena esforçar-se. Pel que fa als centres educatius, el lideratge ha d’incloure projecte (cap a on ha d’anar), programa (com s’hi ha d’anar) i emoció (ganes de fer-ho)”, Castiñeira (2013).

El model garanteix l’horitzontalitat de les accions, ja que l’equip impulsor implica un grup transversal i heterogeni de persones, no únicament les que són a la cúpula de l’organització. A més, l’interès col·lectiu és el motor d’aquest lideratge, basat en les interaccions constants entre els membres d’aquest equip per mitjà d’uns espais de treball, uns instruments i uns canals de comunicació.

Els coordinadors dels equips impulsors vetllen per aquest funcionament horitzontal i alhora exerceixen un lideratge distribuït transformador, que suposa una visió de liderar per transformar col·lectivament i des de la pròpia realitat, lluny d’una visió d’aplicar o implementar. Aquesta visió del lideratge pretén assegurar la sostenibilitat de la transformació; fer que el canvi sigui sostenible en el si de l’organització, ja que es basa en la corresponsabilitat de l’equip impulsor i no pivota sobre una persona o un equip gestor. Aquest lideratge distribuït se centra no únicament en els recursos i en els mètodes, sinó també en les interaccions socials i facilita la creació d’un clima en què tothom se sent interpel·lat perquè la seva aportació és tinguda en compte. També hi ha una visió crítica constructiva per millorar, en què un conflicte o error és vist com una oportunitat per aprendre, dins una concepció de l’aprenentatge com a activitat bàsicament social.

De forma genèrica, la funció dels *equips impulsors*, dinamitzats pels coordinadors, és **vetllar perquè aquesta estructura de treball organitzada s’incorpori de manera eficaç** en el mateix centre. Perquè això sigui possible, cal que els coordinadors promoguin les accions següents:

- Triar un espai agradable per a les sessions de treball.
- Establir un calendari fix de sessions de treball per poder realitzar tots els passos que preveu l’itinerari formatiu.
- Iniciar cada sessió de treball reprenent les conclusions i els acords de les sessions anteriors.
- Controlar el temps perquè les reflexions no s’allarguin fins a l’infinit i s’acabin en el no-res, sinó que arribin a conclusions clares.
- Recollir i organitzar tota la informació que es generi al llarg de les diferents fases, no tant en forma d’actes sinó de *documents vius* com, per exemple, fotos dels mapes conceptuals que es generin col·laborativament.
- Posar aquesta documentació a disposició de tot el professorat (a través de mitjans digitals) en qualsevol moment.

Al llarg de tota l’estructura de treball, l’equip impulsor també s’ha d’encarregar —i això és molt important per al procés formatiu intern— de promoure *dinàmiques grupals* que permetin escoltar les veus de tothom i on tothom hagi de desenvolupar tant la funció de parlant com la d’oient. Quan aquestes dinàmiques internes estan consolidades, es pot avançar cap a formes d’observació entre iguals a l’aula i de docència compartida, ja sigui en el si del centre o entre centres de la xarxa, amb instruments d’anàlisi i de retroalimentació constructiva i amb el suport, si escau, d’observadors neutrals.

Es tracta de promoure una gestió de la comunicació on tots tinguin al mateix temps rols més actius i rols més receptius. Tot el que s’ha dit fins ara no pot ser operatiu si no es té en compte que la co-

municació entre els membres del grup ha de ser fluida i ha de fomentar el vessant interpersonal. Els aspectes fonamentals dins d'aquesta gestió de la comunicació lligada al bon debat i el que aquest representa dins de les comunitats de pràctica són els següents:

- La informació rellevant ha de ser compartida.
- Les opinions personals han d'estar raonades i argumentades per donar prou informació als interlocutors per poder debatre.
- Les intervencions i aportacions han de poder circular i ser recuperades, contrastades i valorades per incorporar-les, si escau, en el debat.
- Hi ha d'haver uns resultats que indiquin un avançament i un aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida de la discussió.
- S'ha de partir d'un marc explícit i compartit de principis i pràctiques.
- Cal avançar cap a l'autogestió de l'equip, amb la consecució progressiva d'autonomia i responsabilitat.
- Cal fomentar tant les relacions interpersonals i l'entusiasme dels membres del grup com les relacions i la implicació personal dels equips que en el si de la comunitat exerceixen funcions directives (per exemple, els equips directius o les coordinacions pedagògiques). Aquesta interrelació entre tots els estaments d'una comunitat, en aquest cas d'una escola, té un paper de primer ordre perquè, en definitiva, serà l'equip directiu qui ha de facilitar l'estructura interna idònia perquè el procés de millora i innovació arribi a bon port.

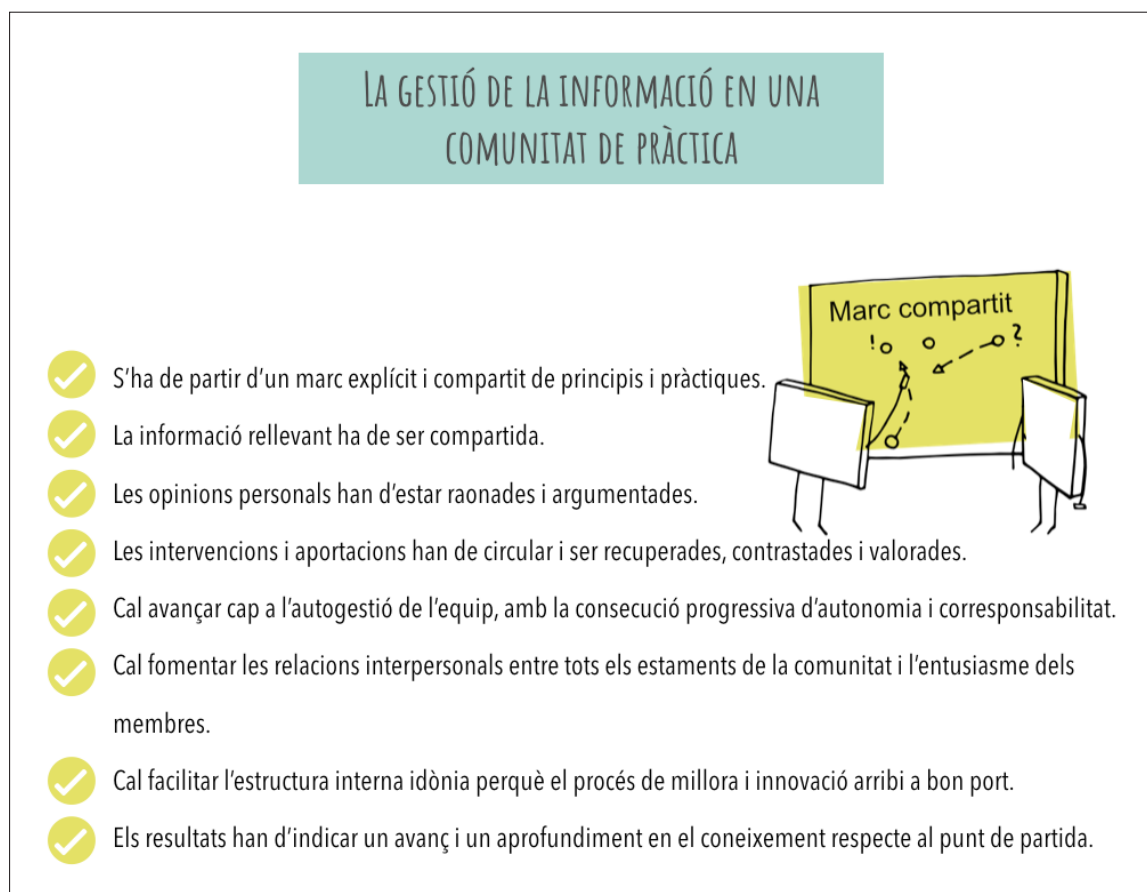


Figura 6. La gestió de la informació en una comunitat de pràctica.

5. L'aprenentatge com a activitat col·laborativa entre iguals i en xarxa

L'aprenentatge entre iguals es defineix com la construcció de coneixements i habilitats entre persones que comparteixen una situació o estatus similar (Topping, Buchs, Duran i Van Keer, 2017). Si bé inicialment l'aprenentatge entre iguals s'havia entès en referència als alumnes, en l'actualitat també ens referim a l'aprenentatge entre professors, probablement perquè els docents han entès el potencial d'aquest mecanisme en els seus alumnes i perquè es busquen formes de desenvolupament professional efectives, més enllà dels formats tradicionals basats en la transmissió de coneixements (Duran, 2019). Que els docents treballin junts i aprenguin els uns dels altres és essencial per desenvolupar i millorar pràctiques que responguin als reptes actuals de l'escola (Hargreaves i Fink, 2006).

Com ja s'ha dit, està àmpliament reconegut que la col·laboració entre docents està directament relacionada amb la millora de les pràctiques en entorns de transformació educativa, gràcies als processos d'aprenentatge que promou entre els participants. Aquesta col·laboració docent estable es tradueix en aprenentatge docent entre iguals quan activa el coneixement professional (reflexionant sobre allò que pensem i allò que fem); el contrasta amb coneixement publicat (contrastant el que pensem i fem amb evidències d'observacions, documents o coneixement expert), i construeix nou coneixement professional, a partir del cicle de transformació (Monereo, 2010). La col·laboració pot revestir múltiples formes i incloure processos de codocència i observació entre iguals.

Així doncs, podem entendre l'aprenentatge entre iguals referit a l'organització de les interaccions entre alumnes, però també entre docents. És possible entendre que les escoles puguin aprendre també entre elles? Les múltiples i creixents experiències de xarxes d'aprenentatge escolar són espais estables en els quals cada centre crea condicions perquè els docents puguin desenvolupar un treball conjunt destinat a examinar concepcions i pràctiques, entrant en una espiral de replantejament, refinament i transformació que doni lloc a canvis en les concepcions i les pràctiques educatives (Katz i Earl, 2010). La connexió amb altres escoles proporciona estímuls, idees i suports necessaris per afrontar els canvis i permeten crear espais en els quals els docents generen coneixement que proven a les aules, avaluen i difonen per tal de millorar l'aprenentatge de l'alumnat (Miquel i Duran, 2018). Les xarxes més efectives comparteixen objectius, promouen la col·laboració, tenen un lideratge clar i mouen entorns d'aprenentatge protagonitzats pels mestres (West, 2010).

En el cas de la Xarxa Cb, al llarg dels anys el nombre de centres educatius que hi participen ha anat en augment. El curs 2016-2017 es va iniciar un procés de creació de noves xarxes territorials amb una estructura semblant a la de la xarxa inicial, de manera que en l'actualitat la Xarxa Cb és una autèntica xarxa de xarxes. Els coordinadors dels centres que componen cada xarxa realitzen al llarg de l'any una sèrie de **trobades formatives** en un context d'aprenentatge docent entre iguals, amb el suport d'un equip de formadors i d'assessors docents, que coordinen i dinamitzen la formació i acompanyen els centres durant les formacions en xarxa i, si escau, durant els espais de trobada dels equips impulsors dels centres que ho necessitin. Al llarg d'aquestes trobades les interaccions s'organitzen perquè esdevinguin autèntiques oportunitats d'aprenentatge i es fomenten les pràctiques de **col·laboració**, **coavaluació** i **cocreació** entre iguals que també permeten reforçar el sentiment col·lectiu de pertinença. Alhora, aquestes xarxes territorials es regeixen per principis d'**heterogeneïtat**, atès que hi participen centres d'etapes diferents, i d'**inclusivitat**, perquè permeten la integració de centres novells. Els espais presencials es complementen amb **espais virtuals d'aprenentatge** entre iguals i amb les xarxes socials, en què es generen coneixements a través de plataformes digitals

que permeten crear **cultura compartida**. A més, a partir d'aquests espais formals es poden generar altres vincles i escenaris complementaris de col·laboració, formals o informals, que poden incloure les visites pedagògiques entre centres.

El creixement de la xarxa ha comportat la necessitat de revisar el rol dels assessors docents i dels formadors, els quals acompanyen els processos de canvi, marquen ritmes, estimulen la implicació de tots els docents participants, afavoreixen les preguntes crítiques més que no pas donen les respostes, i ajuden al fet que els equips docents siguin progressivament autònoms per continuar el seu propi procés de millora. Alhora, cal que l'aprenentatge entre iguals impregni les accions dels mateixos **equips d'assessors i formadors**, per fomentar la seva implicació en el model formatiu.

Finalment, com a programa institucional, la xarxa té el repte de **difondre** les experiències dels centres integrants de la xarxa, per mitjans presencials i virtuals, com és el cas de les **jornades anuals**, que són una oportunitat per reforçar la **pertinença** a la xarxa i per compartir, posar en valor i fer difusió de les pràctiques realitzades durant el curs escolar. La Xarxa Cb, a més, té el reconeixement com a **programa d'innovació** del Departament d'Educació.

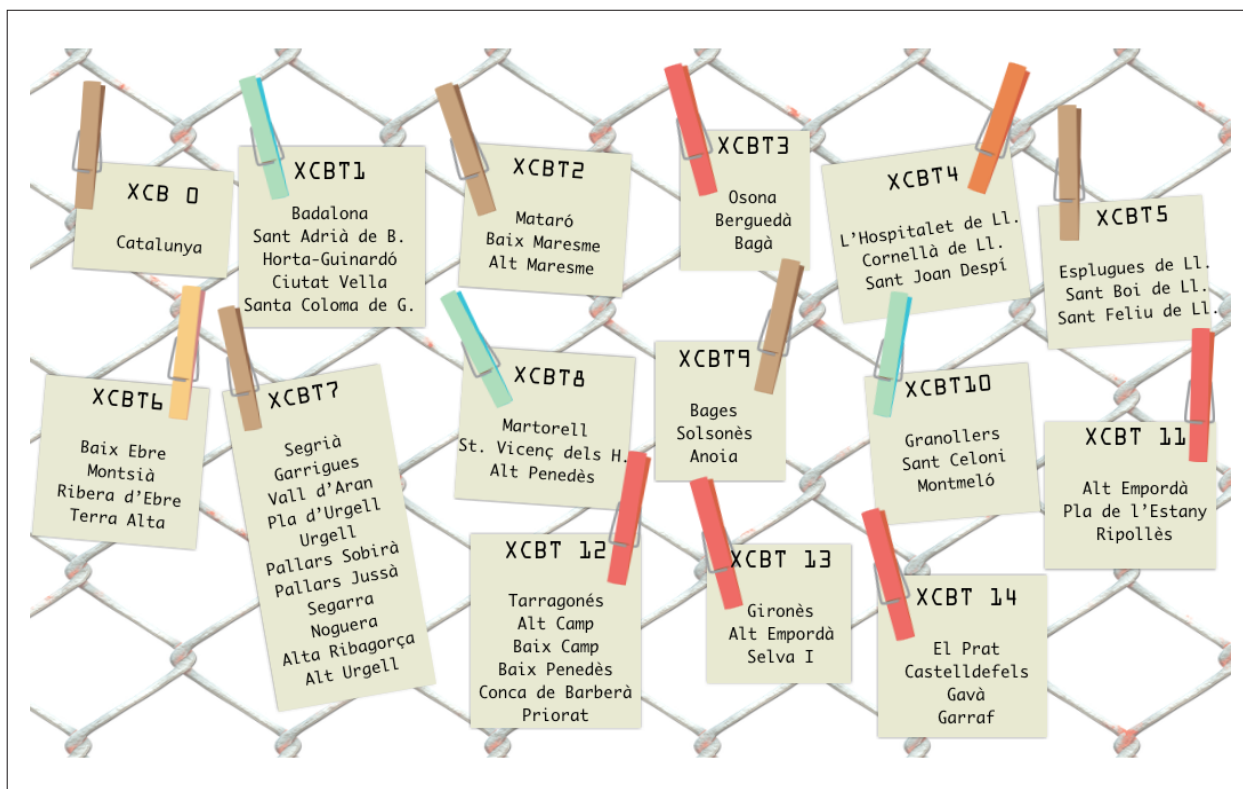


Figura 7. La Xarxa de Competències Bàsiques, una xarxa de xarxes.

6. Sostenibilitat i transferència

El repte de qualsevol model de formació docent és que sigui efectiu i sostenible. Les bases teòriques i pràctiques del model de la Xarxa Cb proporcionen les condicions perquè els centres s'erigeixin en comunitats que aprenen i perquè la innovació —entesa com a transformació— passi a convertir-se en una pràctica habitual de centre. Com hem vist, aquest model assegura que l'equip directiu situï la xarxa dins la línia pedagògica del centre i facilita la creació d'un equip de lideratge dins el centre que s'implica, pren decisions i transfereix els resultats obtinguts de la seva pràctica raonada a altres situacions educatives, atès que disposa de dades que li permeten valorar l'impacte de les seves accions a l'aula.

Això és possible gràcies a una formació que proporciona la fonamentació conceptual i pràctica i una estructura organitzada que, a través d'instruments com la carpeta d'aprenentatge que conté el pla de treball, permet obtenir dades diagnòstiques i evidències d'efectivitat per a una presa de decisions ajustada al centre. L'aspecte més rellevant d'aquesta estructura de treball intern és la **bastida** que ofereix i que ajuda a anar forjant el procés de millora. Aquest procés consta, bàsicament, d'una diagnosi inicial, individual i col·lectiva; d'una planificació flexible de les accions a dur a terme, i d'una avaluació basada en indicadors prioritàriament qualitius que ajudin a analitzar la transformació realitzada, a legitimar-la i a facilitar la decisió de nous objectius de millora en el futur. En definitiva, aquesta bastida permet:

- donar coherència a les actuacions que es realitzen en el marc de la xarxa i d'acord amb el projecte educatiu de centre;
- evidenciar els canvis i les millores del centre al llarg del període que s'hagi determinat;
- facilitar la decisió de nous objectius de millora en el futur;
- reflexionar sobre la sostenibilitat de les transformacions i la seva transferència al conjunt del centre;
- documentar les pràctiques, tot destacant-ne fortaleces i reptes, i compartir-les.

A banda dels instruments que s'ofereixen als centres per avaluar el propi procés, també cal que la xarxa com a conjunt es nodreixi i es vegi reforçada per un equip extern d'experts que puguin avaluar el seu funcionament i consecucions i el seu impacte sobre els aprenentatges dels alumnes, així com plantejar ajustaments i millores, per mitjà de processos de recerca educativa.

7. A manera de conclusió

De tot el que s'ha exposat fins ara, entenem que les innovacions tenen sentit quan formen part d'un procés de transformació, i no quan son iniciatives aïllades i fora de context. Per això és important, si s'adopta alguna innovació, pensar si contribueix al projecte de vida de centre, si respon a una necessitat i no a una moda, si ajuda a canviar aspectes de la cultura de la institució, si compta amb la participació de la comunitat educativa i si respon a un pla que ha reflexionat sobre el tipus de subjectivitat que tracta d'afavorir i el projecte de vida en comú del qual forma part.

En aquest sentit, el model formatiu subjacent a la Xarxa Cb està en consonància amb les bases conceptuals i epistemològiques de la *pràctica reflexiva* que hi ha al darrere d'altres **programes** del Departament d'Educació orientats a la formació interna de centre i en xarxa.

Com s'ha vist, aquest tipus de procés formatiu pretén contribuir al creixement col·lectiu dels centres educatius com a organitzacions que aprenen, perquè entén el desenvolupament professional del professorat com un procés d'aprenentatge en el qual el coneixement sobre la pràctica docent és un coneixement creat pels mateixos subjectes i no un coneixement transmès, creat amb anterioritat per tercers.

Alhora, el creixement dels centres no només té lloc de manera interna sinó que també s'explica per l'intercanvi i la col·laboració amb altres centres, en què es creen estructures de coneixement socialitzat que beneficien el sistema en la seva totalitat. Una visió sistèmica de l'educació implica vetllar perquè el coneixement que es genera en un centre en transformació sigui també útil per al sistema en la seva totalitat, de manera que creï el sentiment que és el sistema educatiu que avança i no (només) "la meua escola".

Una comunitat d'aprenentatge en xarxa implica entorns i espais presencials i virtuals en què tenen lloc interaccions i intercanvis col·laboratius entre els seus nodes —les escoles— per donar-se suport mutu i alhora créixer i fer créixer, fins al punt que es creen interdependències positives, ja que la xarxa és vista com a plataforma per a la millora de cada centre i del sistema i com un factor que contribueix al bé comú, ja que incrementa l'aprenentatge del tot i de les parts. Vistes així, les xarxes redueixen l'aïllament i augmenten les capacitats col·laboratives dels docents.

L'eficiència en la gestió de la xarxa també és un factor important perquè sigui sostenible i, en aquest sentit, el model garanteix l'organització horitzontal i el lideratge distribuït, al costat d'una coordinació —més centralitzada o més autogestionada—, si bé resulta enriquidor per a la mateixa xarxa poder disposar d'una dinamització interna que empenyi i marca ritmes i d'una mirada externa que pugui avaluar-ne el funcionament de manera contínua i faci que la transformació sigui sostenible. Vista així, la tipologia de xarxa entre iguals, com és el cas de la Xarxa Cb, basada en el protagonisme dels docents i en la construcció compartida de coneixement, es revela com un model formatiu docent de present i de futur.

8. Referències bibliogràfiques

- ATKINSON, DENNIS (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense.
- BOLAM, RAY; McMAHON, AGNES; STOLL, LOUISE; THOMAS, SALLY; WALLACE, MIKE; GREENWOOD, ANGEL; HAWKEY, KATE; INGRAM, MALCOLM; ATKINSON, ADELE; SMITH, MICHELE (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol.
- BONALS, JOAN (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CARANDELL, ZINKA; ESTEVE, OLGA (2008). "**La comunitat de pràctica**". Barcelona: Departament d'Educació.
- CASTIÑEIRA, ÀNGEL; LOZANO, JOSEP M. (2012). *El poliedro del liderazgo: una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*. Barcelona: Libros de Cabecera.
- CASTIÑEIRA, ÀNGEL (2013). "**Quatre models de lideratge educatiu**", *El Punt-Avui*, 26 de juliol.
- DURAN, DAVID; MIQUEL, ESTER (2018). "Hacia la sostenibilidad del aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 486.
- DURAN, DAVID (2019). "**Aprentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres**". *Àmbits*, 50, 47-58.
- ECHETA, GERARDO; MONARCA, HÉCTOR A; SANDOVAL, MARTA; SIMÓN, CECILIA (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. MAD.
- ESTEVE, OLGA; CARANDELL, ZINKA (2011). "Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma d'assessorament a centre", *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.
- ESTEVE, OLGA (2017). "Evaluar la innovación", *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 73-77.
- ESTEVE, OLGA; HERNÁNDEZ, FERNANDO; SANMARTÍ, NEUS (2018). "La formación en red como base para la transformación", *Cuadernos de Pedagogía*, 486.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2007). "Redes para la innovación educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, ANA (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- GARCÉS, MARINA (2013). *El compromís*. Barcelona: CCCB.
- GATHER THURLER, MONICA (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, ANDY I FINK, DEAN (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- HARGREAVES, ANDY I FULLAN, MICHAEL (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

HARGREAVES, ANDY I O'CONNOR, MICHAEL T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, California: Corwin.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO (2017). “Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal”. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 17-37.

KATZ, STEVEN I EARL, LORNA (2010). “Learning about networked learning communities”. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.

KRICHESKY, GABRIELA J. I MURILLO, F. JAVIER (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.

MARTÍN, ELENA I CERVI, JIMENA (2006). “Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores”. Dins POZO, JUAN IGNACIO; SCHEUER, NORA; PÉREZ, MARÍA DEL PUY; MATEOS, MARÍA DEL MAR; MARTÍN, ELENA I CRUZ, MONTSERRAT DE LA. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

MIQUEL, ESTER, I DURAN, DAVID (2017). “Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration”. *Journal of Education for Teaching*, 43 (3), 349-360.

MONEREO, C. (2010). “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.

PERRENOUD, PHILIPPE (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

OJUEL, MARIA; SEGURA, FRANCESC (2016). “**Centres i docents que aprenen treballant en xarxa. Com l'avaluació formativa traspasa el llindar de l'aula**”, *Perspectiva Escolar*, 390, 21-26.

OJUEL, MARIA; SEGURA, FRANCESC (2018). “Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros”. *Cuadernos de Pedagogía*, 486.

RUDDUCK, JEAN (1999). *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.

RUIZ-BIKANDI, URI I CAMPS, ANNA (2007). “Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto”. *Cultura y Educación*, 19 (2), 105-122.

SANMARTÍ, NEUS (2010). “**Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències**”, Departament d'Educació.

SANMARTÍ, NEUS; MASIP, MARIA (2011). “¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?”, *Aula de Innovación Educativa*, 201, 10-14.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

STOLL, LOUISE; FINK, DEAN (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

STOLL, LOUISE; FINK, DEAN; EARL, LORNA (2003). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

TOPPING, KEITH; BUCHS, CÉLINE; DURAN, DAVID I VAN KEER, HILDE (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London & New York: Routledge.

WEST, MEL (2010). "School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts". *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 93–112.