



Data de recepció: 11/04/2011
Data d'acceptació: 10/05/2011
ISSN: 2172-587X. Núm. 2, 2011
<http://www.innovib.cat>

Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre

Fomentando la práctica reflexiva colectiva en los centros educativos: hacia un nuevo paradigma de asesoramiento a centro

Fostering collective reflective practices in schools: towards a new paradigm of school counselling

Olga Esteve Ruescas, olga.esteve@upf.edu

Professora del Departament de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

Zinka Carandell Gottschewsky, zcarande@xtec.cat

Professora de l'Escola Oficial d'Idiomes. Barcelona-Drassanes.

Resum

Està comprovat que, entre les diferents modalitats de formació del professorat, aquelles que es desenvolupen en el si d'un col·lectiu, en interacció entre els mateixos docents i dirigides a la consecució d'un objectiu comú compartit, es manifesten com les més adequades. D'aquí la importància de la formació interna en centre. Cal tenir, però, en compte que aquest tipus de procés només és realment efectiu si, d'una banda, es porta a terme d'una forma sistematitzada i de l'altra, si el mateix grup-centre és capaç de fer un autoseguiment del procés de millora. Per això és necessari dotar als centres amb eines perquè siguin capaços de posar en marxa cicles reflexius complets que els permeti no només buscar alternatives realistes de millora sinó també a executar-les i autoavaluar-les. En aquest sentit, des de la funció assessora es tractaria d'ajudar al centre a convertir-se en una organització que aprèn, en una comunitat de pràctica.

Paraules clau

Comunitat de pràctica, empoderament, autoregulació, reflexió col·lectiva sistematitzada, acció assessora estratègica.

Resumen

Está comprobado que, entre diferentes modalidades de formación del profesorado, aquellas que se desarrollan en el seno de un colectivo, en interacción entre los mismos docentes y dirigidas a la consecución de un objetivo común compartido, se manifiestan como las más adecuadas. De aquí la importancia de la formación interna en el centro. Hay que tener en cuenta que este tipo de proceso sólo es realmente efectivo si, por una parte, se lleva a cabo de una forma sistematizada y por otra, si el mismo grupo-centro es capaz de hacer un autoseguimiento del proceso de mejora. Por eso es necesario dotar a los centros de he-

rramientas para que sean capaces de poner en marcha ciclos reflexivos completos que les permitan no sólo buscar alternativas realistas de mejora sino también, ejecutarlas y autoevaluarlas. En este sentido, desde la función asesora se trataría de ayudar al centro a convertirse en una organización que aprende, en una comunidad práctica.

Palabras clave

Comunidad práctica, apoderamiento, autorregulación, reflexión colectiva sistematizada, acción asesora estratégica.

Abstract

It has been shown that among the different modalities of teacher training, those that take place within a group, with interaction among the teachers themselves and aimed at achieving a common objective are

the most suitable. Hence the importance of in-school training. It should be borne in mind that this type of process is only really effective if first, it is carried out systematically and second, if the school group itself is capable of self-monitoring the improvement process. Therefore, schools need to be furnished with tools so that they can implement complete reflective cycles that allow them not only to search for realistic alternatives for improvement, but also to implement them and self-assess them. In this sense, from a counselling role, efforts would be made to help schools become organisations that learn in a community practice.

Keywords

Practical community, empowerment, self-regulation, systematic collective reflection, strategic counselling action.

1. INTRODUCCIÓ

Com evolucionar com a centre escolar per millorar els aprenentatges de l'alumnat? Com formar-se com individu dins d'un centre, d'una comunitat? I com fer avançar el centre com a grup? És clar que la resposta a aquestes preguntes és bastant complexa i també és veritat que no hi ha una vareta màgica que ens doni la solució de forma immediata. Quan parlem de la formació contínua del professorat, hem de pensar que es tracta d'un procés gradual per al qual és necessari adquirir no només unes eines que ens permetin actuar com a docents d'una manera digna, sinó també estratègies per anar desenvolupant en profunditat les competències que es requereixen en aquesta professió, i això dins d'un col·lectiu on no sempre es comparteixen les mirades. En aquest sentit, i per començar, hem de tenir clar que no tots els models formatius serveixen per igual en el procés de desenvolupament professional a què ens referim.

Des dels paradigmes més actuals en l'àmbit de la formació del professorat (Esteve, Melief i Alsina, 2010; Korthagen 2001; Pozo et al, 2006), no es concep la

formació com un procés acumulatiu de nous coneixements que vénen de fora, sinó com un desenvolupament integral d'un mateix i dins d'un grup, un desenvolupament fruit de la interacció entre allò propi, la novetat i allò aliè, és a dir, com a constant procés de reelaboració de les pròpies idees i maneres de veure les coses. Aquest procés fa necessari que els docents aprenguin en primer lloc a distanciar-se de les seves pròpies idees i de les formes d'actuar per analitzar amb mirada crítica i reflexiva la seva pràctica o el que és el mateix, aprendre a desenvolupar una mirada investigadora cap als esdeveniments de l'aula. Des dels supòsits de l'anomenada pràctica reflexiva (Esteve i Carandell, 2009; Perrenoud, 2004) es considera que, per anar desenvolupant aquesta mirada, la interacció i la reflexió col·lectiva juguen un paper de primer ordre. Però, perquè aquesta sigui eficient i significativa dins d'un centre educatiu, ha de prendre un caràcter sistemàtic que requereix d'una estructura que garanteixi un procés constant d'evolució i millora tangibles, tant individual com grupal.

La pràctica reflexiva col·lectiva pretén anar molt més enllà que el simple intercanvi d'experiències o de la

formació centrada només en la transmissió de coneixements, perquè ni una ni l'altra ajuden a trobar vies per a construir una metodologia didàctica pròpia ni a posar en marxa processos reflexius que condueixin a una visió profunda, crítica i compartida de la pràctica pràctica docent, individual i grupal. En aquest sentit, l'aprenentatge reflexiu col·lectiu (entre els mateixos membres d'un equip docent), ben organitzat i ben guiat, sembla ajudar més a que el centre escolar avanci metodològicament com a grup.

El plantejament formatiu al què ens referim es basa en una visió constructivista de la formació, segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte i no un coneixement ja creat amb anterioritat per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona o les persones que es formen ho fan donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat. Des d'aquest prisma, la formació es basa en la pràctica i el seu eix central el constitueix un aprenentatge que parteix de l'experiència i la pràctica i es duu a terme a través de la reflexió col·lectiva sobre aquelles.

Però, perquè aquest procés reflexiu sigui fructífer, el centre escolar ha d'aprendre a reflexionar de manera ordenada, planificada, i sobretot sistemàtica.

2. LA REFLEXIÓ COL·LECTIVA I EL BON DEBAT EN ELS CENTRES ESCOLARS

2.1 A QUÈ ENS REFERIM QUAN PARLEM DE PRÀCTICA REFLEXIVA COL·LECTIVA?

Hem de reunir a tothom i parlar, perquè això no va bé; quan convoquem una reunió?; com podem convèncer els altres, s'ha d'implicar tot l'equip docent però és tan difícil

Quantes vegades sentim expressions d'aquesta mena en els centres escolars, una expressió lligada a la necessitat de treballar de forma col·laborativa per assolir moltes de les tasques que s'han de dur a terme com a docents i membres d'un equip. No obstant això, sovint, el treball en equip es converteix en un acte pesat, poc fructífer que no ajuda a avançar com es volgués, el que genera un sentiment de pèrdua de temps i frustració en els equips docents. I això no permet en moltes ocasions fer emergir la potencialitat del treball en equip, un tipus d'intercanvi (l'intercanvi

entre iguals) que, d'altra banda, es defensa majoritàriament com una font rica per aprendre. El problema rau, en molts casos, en la inviabilitat d'algunes 'converses' en el si dels col·lectius. A què ens referim exactament? Doncs a la necessitat de generar 'bons debats' en el si del centre escolar.

Què fa que el debat en un grup-centre sigui fructífer, efectiu, àgil i útil? Segons Mercer (2001), la idea central del bon debat és concebre l'intercanvi com un procés de reciprocitat, entenent que aprendre amb els i dels altres implica necessàriament un procés guiat que ha de començar per l'acostament de mirades cap a una mateixa qüestió. Per comprendre aquest procés, hem de endinsar-nos en l'essència de l'acció de 'compartir'.

En el diccionari podem trobar dues accepcions del concepte de 'compartir': el fet d'usar una cosa en comú, i el fet de participar conjuntament en algun esdeveniment. Sovint, i sobretot en el cas de les coordinacions entre el professorat, es comença a participar en un projecte o similar sense identificar mabans què hi ha en comú entre les diferents mirades. I és precisament aquesta recerca del que és comú la que ens ajudarà a establir les bases per poder compartir (Carandell i Esteve, 2010).

Per trobar aquest punt de contacte, es fa necessari treballar en **un context interactiu organitzat** que ha de permetre la construcció gradual de coneixement a partir de les aportacions de cada membre del grup. Aquesta organització no es dona necessàriament en tots els grups socials, i cal explicitar i ajudar a que es creï. Es tracta, però, d'una estructura molt necessària per poder avançar cap a mirades coincidents, base imprescindible per iniciar reflexions i debats col·lectius que facin avançar. Segons Wenger (2004), la construcció d'un context que ajudi a avançar a la institució en el propi coneixement pràctic és una acció estratègica que ha de permetre la recollida de contribucions de tothom (o sigui de totes les aportacions individuals) per anar definint un producte col·lectiu. Això comporta la necessitat de **pautar la interacció** de tal manera que permeti la construcció conjunta de coneixement a partir de la verbalització i acceptació de totes les veus. No es tracta d'una tasca senzilla però sí possible si es coneixen i s'utilitzen algunes de les estratègies que apliquen les organitzacions que aprenen (les anomenades *comunitats de pràctica*).

2.2 LES COMUNITATS DE PRÀCTICA COM A MODEL DE L'ORGANITZACIÓ QUE APRÈN

Exposem a continuació les característiques essencials que, segons Wenger (2004), un dels autors que més han treballat en aquest camp, ha de tenir tota comunitat de pràctica.

Objectiu comú

Segons Wenger (2004), no es pot donar l'avenç en el grup si no hi un interès o una passió pel coneixement i la millora per part de tots els seus membres. Per això, és necessari compartir, ja des de l'inici, l'objectiu de millora. Això significa que la participació ha de ser voluntària i s'ha de convertir en significativa. Si aquesta passió no es dona cal pensar en procediments per fomentar una motivació intrínseca a partir d'una bona motivació extrínseca. En aquest sentit, els procediments i les estratègies que adopti la persona que lideri o dinamitzi aquests processos és fonamental.

Gestió de la comunicació i de les relacions interpersonals

El debat que es generi ha de deixar espai per a la participació individual de tots els membres i promoure la participació de tots els integrants com a membres del grup. Això implica la necessitat de promoure dinàmiques grupals que permetin sempre un espai inicial de reflexió individual abans de passar al treball en grup. També requereix plantejar unes tasques en grup on tothom hagi de desenvolupar tant la funció de parlant com oient, és a dir 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 comunicació 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 / aportacions han de circular,

han de reprendre, recuperar, incorporar al fil de la conversa, es compararan, valoraran ...

- Han d'haver uns resultats que indiquen un progrés i un avanç i aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida de la discussió.
- 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, juga també un paper de primer ordre perquè, en definitiva, serà l'estament alt 'el que ha de facilitar l'estructura interna idònia perquè el procés de millora i innovació arribi a bon port.

Gestió del coneixement

Molt lligat al punt anterior trobem la importància de la gestió del coneixement. Seguint Wenger (2004), i tal com venint apuntant, una comunitat de pràctica no és simplement una comunitat d'interessos. Es tracta d'una comunitat involucrada en una 'cosa' (objecte d'estudi), relacionada amb el seu camp d'experiència que té com a objectiu aprofundir en el seu coneixement pràctic de manera que repercuteixi directament en una millora de les seves pròpies pràctiques docents. I quan parlem de pròpies, ens referim a les individuals de cada docent com a les grupals, de tot el centre, sempre des de la perspectiva de com enriqueixo jo al centre i com m'enriqueix ell a mi.

Finalment, és molt important entendre que una comunitat de pràctica no és simplement un grup de persones que es reuneixen per interessos afins. En una comunitat d'aquest tipus, les persones se centren en la millora de la pròpia activitat a partir de la focalització en objectius específics. De la mateixa manera, també és molt important comprendre que aquest pas no és espontani i no té lloc pel simple fet d'erigir-se en grup de treball, necessita, com es fa patent, d'una estructura i d'un lideratge que permeti arribar a una 'mirada profunda sobre les pràctiques educatives del centre 'a partir de l'anàlisi de les experiències del seu professorat en contrast amb pràctiques d'altri així com amb les teories més actuals en investigació educativa.

3. EL PAPER DE LA PERSONA ASSESSORA PER PROMOURE PROCESSOS DE PRÀCTICA REFLEXIVA COL·LECTIVA EN EL SÍ DELS CENTRES ESCOLARS

Les idees exposades fins ara fan referència directa a les **capacitats autoreguladores que necessiten les institucions per a erigir-se en autèntiques comunitats de pràctica**. Per a que això sigui possible, NO n'hi ha prou en dotar els centres d'autonomia per prendre decisions pròpies sobre el què i el com de la formació.

Des de la visió de l'anomenat *empowerment* o *empoderament*, hem d'entendre l'autonomia com una capacitat relacionada amb el nivell més alt de consciència, el metacognitiu, el qual fa referència al **control dels processos cognitius i socioafectius** que regulen l'aprenentatge. En aquest cas, l'aprenentatge s'entén com un procés de desenvolupament professional dins d'una organització, el qual està constituït indefectiblement per tres grans eixos: la professionalització interactiva, el desenvolupament individual i l'aprenentatge col·lectiu (Gather-Thurler, 2004).

Per a que l'organització reguli el seu propi funcionament d'aprenentatge, es fa necessari ajudar la institució a apropiarse dels procediments, estratègies i maneres de fer que li permetin la reflexió sistematitzada de les experiències dels diferents actors amb la finalitat de fomentar al llarg de la vida del centre **cicles reflexius complets**, individuals i col·lectius que els facin avançar en processos de millora, i això de forma autònoma.

Com s'aconsegueix això?

Quina és la tasca concreta de la persona assessora que pretén ajudar el centre a assolir el grau més alt d'autoregulació?

Detallem aquesta funció en els apartats que presentem a continuació.

3.1 FER CONSCIENT AL GRUP-CENTRE DE L'ESTRUCTURA DE TREBALL QUE ES NECESSITA PER FACILITAR UN BON PROCÉS DE MILLORA

En primer lloc, la persona assessora ha de promoure en el grup-centre la presa de consciència del que és i del que implica un cicle reflexiu complert (avaluació diagnòstica, autoanàlisi, contrast, redescrípció, avaluació).¹ Això no s'aconsegueix només donant unes explicacions o instruccions del que el centre ha de fer.

Una estratègia que pot ajudar a la persona assessora és dur a terme una breu reflexió, tant amb l'equip directiu com amb l'equip docent sobre el que és i implica un bon procés de millora. Perquè aquesta reflexió sigui fructífera, s'hauria de plantejar de la manera següent:

- Es proposa una primera trobada conjunta amb la persona assessora, l'equip directiu i els equips docents per iniciar una reflexió al voltant de la pregunta següent:

*Què és per tu/per vosaltres un bon procés de millora?
Quines fases té des del vostre punt de vista?*

La resposta a aquesta pregunta ha de ser, en primer lloc, individual i després en petit grup (a poder ser heterogeni); posteriorment es fa una posada en comú en el grup gran tot utilitzant una pissarra (digital, per exemple) per ajudar a plasmar el que el conjunt de persones que conforma un grup-centre pensa que és un 'bon procés de millora'.

- Un cop recollides totes les veus, tal com hem exposat, la persona assessora mostra de forma gràfica l'estructura que hauria de tenir aquest procés perquè ajudi a fer avançar més ràpidament en el coneixement pràctica (vegeu representació gràfica més avall). És molt important no 'obligar' a utilitzar aquesta estructura sinó que es tracta de que el grup-centre vegi per si mateix que la reflexió ordenada i sistematitzada pot ser molt beneficiosa. Per aconseguir aquesta presa de consciència lligada a un possible 'autoconvenciment', la mena

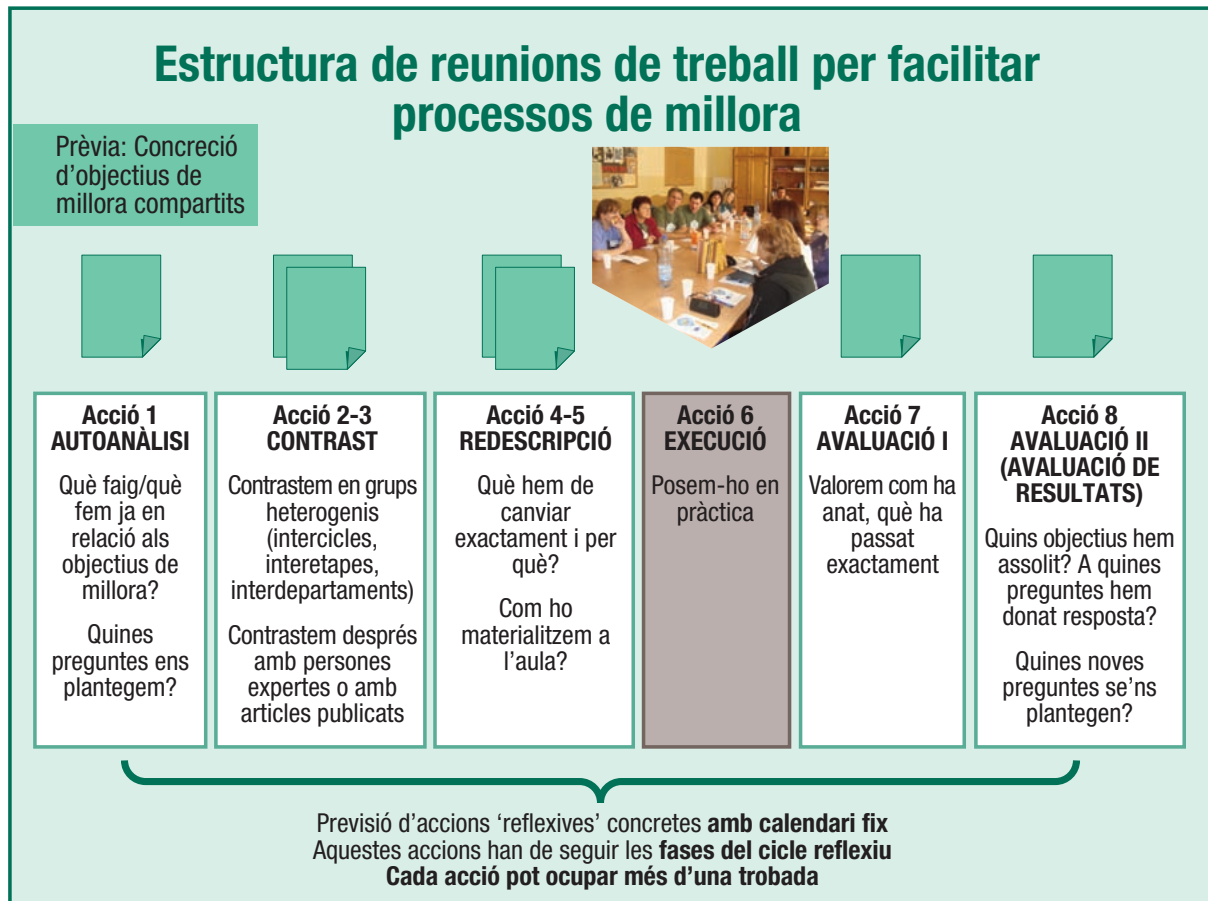
1. Per a una informació més detallada del que és un cicle reflexiu complert remitem a Esteve i Carandell (2009).

de preguntes que presentem a continuació poden ser de gran ajuda:

Si compareu la vostra estructura amb aquesta, què veieu? Hi ha coincidències?

que ens donen alguns centres que l'han utilitzat són les següents:

- és important planificar prèviament un seguit de reunions de treball;



Què us crida més l'atenció? Per què?

Per què hi ha la imatge d'una classe aquí al mig?

Quin és per vosaltres l'aspecte més important d'aquest esquema? Per què?

- c. Un cop fet aquest contrast i després d'haver escoltat i recollit les opinions de tothom, la persona assessora pot donar unes explicacions específiques sobre els avantatges que comporta aquesta estructura, en els termes que presentem a continuació:

EXPLICACIÓ

A què obliga aquesta estructura? Les explicacions

- aquestes reunions no han de ser sobre 'temes' sinó que han d'estar sempre lligades a aconseguir uns objectius concrets de millora, per tant, primer s'han de definir bé què es vol aconseguir (els objectius de millora), i això de forma realment compartida (vegeu al respecte l'apartat 3.2.);

- per això és important que cada reunió cavalqui sobre l'altra;

- cal també entendre que cada reunió té una finalitat específica de reflexió i que aquesta finalitat no va lligada a un tema concret i deslligat (com és la idea que es té en general de les reunions) sinó que té com a objectiu garantir la continuïtat d'un procés cognitiu que segueix una estructura refle-

xió-acció-reflexió;

- aquest procés de reflexió-acció-reflexió està molt definit i consta de tipus diferents d'accions: avaluació inicial o diagnòstica envers al punt de partida i en relació als objectius de millora, autoanàlisi, contrast, redescrípció i avaluació final (Esteve i Carandell, 2009);
 - no es tracta només de reflexionar sinó de passar a l'acció, és a dir, de portar a terme les decisions que es vagin prenent, perquè no hi ha innovació si no hi ha execució;
 - l'impacte de l'acció s'ha d'avaluar en termes de procés però també de resultats: en quina mesura s'han assolit els objectius de millora que estaven previstos
- d. Finalment, s'hauria de donar temps perquè el grup-centre pensés la millor manera d'adaptar aquesta estructura al seu context. Per això pot ser útil plantejar aquesta darrera qüestió:

Com penseu que podeu utilitzar, adaptar i optimitzar aquesta estructura al vostre context?

Com representariéu la vostra estructura?

Seguidament, se'ls hauria d'invitar a que plasmesin ells mateixos la seva pròpia estructura perquè quedés palesa per a tothom.

La plasmació gràfica de l'estructura del procés, com la que hem presentat, es pot convertir en una eina de mediació potent que pot utilitzar la persona assessora per fer visualitzar a les persones que s'inicien en aquests processos quins són els passos que han de seguir. Val a dir, però, que això no serà efectiu si la persona assessora es limita a passar l'esquema sense cap mena d'explicació. No es tracta de 'traspasar l'esquema' sinó de traspasar el 'control sobre l'ús d'aquesta estructura' al grup-centre. Per això suggerim seguir el procés de presa de consciència que hem presentat.

Un cop comentat l'esquema i el que significa, és necessari dotar al centre d'una mena de **pauta d'interrogació** que l'ajudi a fer un autoseguiment continuat del procés que està duent a terme. En l'annex 1 presentem una possible pauta per a l'autoseguiment del propi procés de millora que el grup-centre pot utilitzar

de forma autònoma, sempre i quan el comprengui i el sàpiga utilitzar.

Com veïem en el punt b. de les explicacions en el quadre, és cabdal fixar-se en primer lloc objectius concrets de millora de forma compartida. Ens centrem en aquest aspecte en el següent apartat.

3.2 AJUDAR EL GRUP-CENTRE A ESTABLIR OBJECTIUS DE MILLORA CONCRETES I REALMENT COMPARTITS

Com dèiem, és necessària una acció prèvia o paral·lela a l'anterior: ajudar a establir objectius de millora realment compartits. Com s'aconsegueix això? Per ajudar al grup a fer-se seus els objectius, a viure'ls com a propis (encara que vinguin de dalt), es fa necessari 'escoltar totes les veus de forma ordenada'. Què vol dir 'escoltar totes les veus'? I què vol dir 'de forma ordenada'? Hi ha dues possibilitats.

EXEMPLE 1

Un primer exemple seria el cas d'un grup-centre en el qual s'hagués mínimament consensuat que l'objectiu de millora ha d'estar lligat a 'Metodologies per al treball competencial':

En aquest cas, es tractaria de la implantació del nou disseny curricular que, encara que potser no és un objectiu que vingui de les pròpies inquietuds, els membres del grup-centre se'l poden fer propi si els preguntem, primer de forma individual i després col·lectivament: *Què significa per a mi / nosaltres el treball per competències? Què són per a mi / nosaltres bones pràctiques competencials a l'aula?* Un cop identificades i plasmades en forma d'esquema les pròpies idees al voltant a l'objectiu, idees que sempre estan relacionades amb el coneixement tàcit de les persones, és el moment de plantejar dues preguntes cabdals, que són:

Què fem de tot això? Què creiem que ja fem bé? Per què?

En què creiem que ens hauríem de centrar més i per què?

Les respostes a la darrera pregunta conformen els objectius compartits de millora. I per tal que siguin més eficients els podem fer reconvertir en 'preguntes', a

2. Aquestes preguntes estan extretes de diferents assessoraments a centre on s'ha aplicat aquesta metodologia.

partir de la següent instrucció:

Ara queda plasmat de forma clara i concreta en què voleu avançar exactament. Podríeu dir ara per a cada aspecte o àmbit a **quines preguntes voleu trobar resposta?**

Exemples de preguntes que resulten d'aquest procés són²:
Quina diferència hi ha entre l'avaluació que fem i l'avaluació per competències? Què fa que una activitat sigui competencial o no? Com es poden avaluar competències, quins són els paràmetres?

D'aquesta manera s'obliga' a formular els objectius de millora no en termes d'aspectes o temes sinó en forma de preguntes: en tant que són preguntes, assegurem que són concretes (moltes vegades els objectius de millora estan plantejats de forma massa general); a més les preguntes concretes necessiten de respostes, i la cerca a aquestes respostes porten necessàriament a accions concretes.

La resposta al tipus de preguntes que hem plantejat ajuda a establir un vincle vivencial amb la pròpia representació de les coses perquè es tracta de **preguntes que interpel·len directament a les persones**, al seu propi saber i coneixement pràctic. D'altra banda, i això és molt important, aquestes preguntes ajuden a fer concretar el significat de conceptes genèrics com ara el de "competència" de tal manera que permeti al grup anar compartint gradualment la mateixa representació. L'estratègia que comporta l'ús de preguntes d'aquest tipus estratègia l'anomenem *esmicolament* (Carandell i Esteve, 2010). El plantejament de l'*esmicolament* propugna el diàleg entre una visió global i una visió específica: partint de visions globalitzadores obliga - a través de preguntes com aquestes - a passar a processos més analítics els quals han d'ajudar a cercar les petites unitats que configuren aquestes representacions genèriques.

L'estratègia de l'*esmicolament* es manifesta en aquest sentit com molt adequada. Per poder aplicar aquesta estratègia, és necessari no només fer una reunió prèvia amb l'equip directiu sinó també, com anem explicitant contínuament, una amb tot l'equip docent. Del contrari, es corre el perill d'escoltar 'només algunes veus'.

EXEMPLE 2

Es pot donar, però, el cas que resulti difícil consen-

suar un primer objectiu de millora. Aleshores la persona assessora hauria de promoure un primer procés d'acostament d'objectius i perspectives a partir de l'aplicació d'una seqüència interactiva com la que presentem en l'annex 2. Aquesta seqüència pretén fer emergir, en primer lloc, unes primeres inquietuds que gradualment s'hauran de perfilar com a objectius i preguntes de millora.

Com en el cas anterior, l'esmicolament es fa necessari perquè, com dèiem més amunt, fa concretar el que s'amaga el que hi ha darreria de 'les coses'. I si no emergeix el 'jo', serà difícil acceptar un objectiu de millora com compartit. En aquest sentit, hem d'entendre que els objectius individuals sempre estan inscrits en un paraigua comú que és l'objectiu grupal establert a partir de la dinàmica que apareix en la seqüència.

Com extraiem dels exemples presentats, la gestió de les dinàmiques grupals internes s'erigeix en un eix vertebrador per a l'acostament de mirades. Per això, és necessari que la persona assessora ajudi el grup-centre no només a prendre consciència de la seva importància sinó també usar-les de forma continuada de tal manera que ajudi a establir **nous hàbits de treball en equip** en el sí dels equips docents. Per això és important que les persones assessores no només les coneguin sinó que les **facin experimentar** en les reunions prèvies o primeres reunions que tinguin amb el grup-centre (equips directius + equips docents).

3.3 AJUDAR EL CENTRE A APLICAR ESTRATÈGIES DE DINAMITZACIÓ INTERNA COM LES QUE PRESENTEM CONTINUACIÓ DE FORMA RESUMIDA

Com veïem, una altra qüestió cabdal en relació a les pràctiques reflexives col·lectives és la necessitat de conjugar de forma estructurada i planificada el joc dialèctic entre el 'jo' i el 'nosaltres'. La relació entre l'individu i el grup és simbiòtica i s'ha d'entendre com una relació d'enriquiment: com enriqueixo jo al grup i el grup a mi. Per aconseguir aquest enriquiment, i tal com es fa patent en les seqüències interactives que hem anat presentant, és important partir sempre de les reflexions, inquietuds i preguntes individuals per contrastar-les amb les d'altres, posteriorment, s'ha de tornar de nou al jo (per identificar el valor afegit de les altres perspectives). El vertader treball de grup comença amb un **espai de reflexió o treball individual**, és a dir, donant veu al "jo", per

passar després al nosaltres en petit grup i finalment al gran grup (Carandell i Esteve, 2010).

D'altra banda, però, per a la gestió pròpiament de la dinàmica grupal interna cal tenir en compte quina és la millor composició del grup en relació a l'objectiu que es persegueix. En aquest sentit, es valorarà si és més adequat jugar amb constel·lacions heterogènies o homogènies.

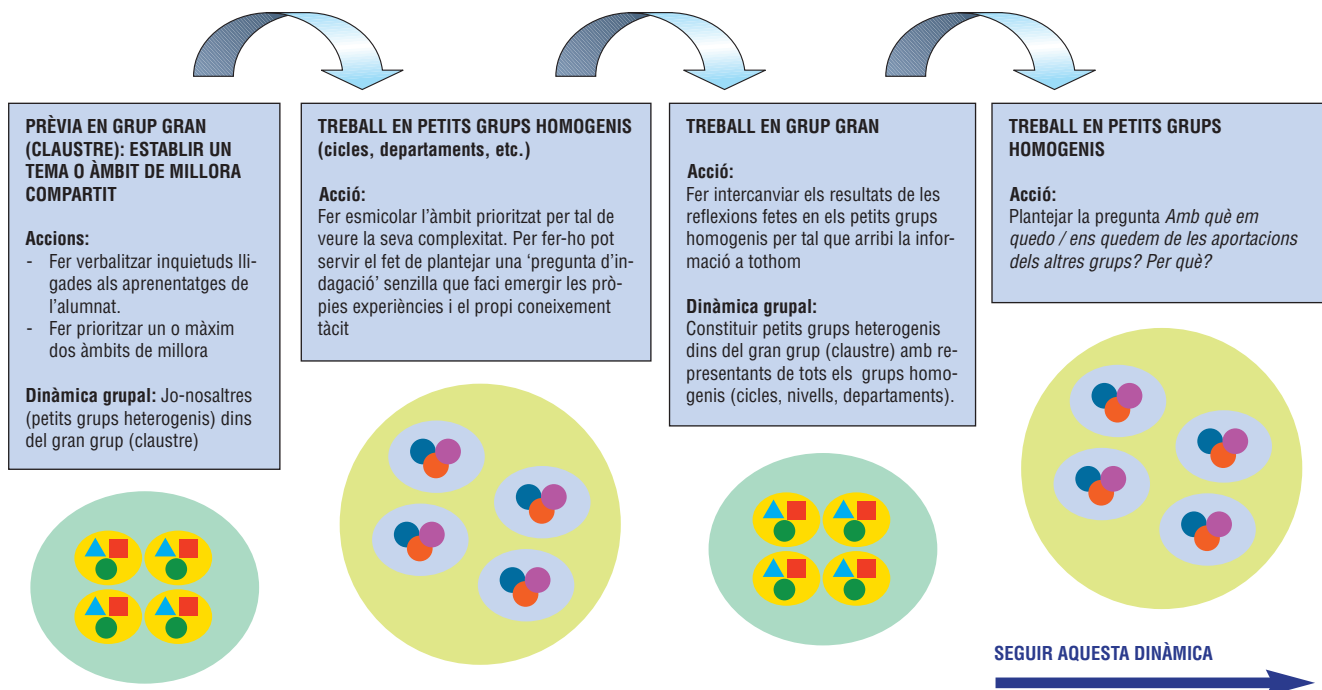
La primera dinàmica (grup heterogeni) permet fer emergir tota la riquesa que comporten les diferents visions; d'aquesta manera, es pot ajudar a afermar les relacions entre membres que pertanyen a àmbits i grups de treball diversos. Entenem que el treball amb grups heterogenis és molt necessari al principi d'un procés de millora grupal perquè ajuda a trencar endogàmies i a establir, per les raons exposades, noves relacions interpersonals.

Ara bé, no sempre s'ha de treballar des de la hetero-

geneïtat. Quan el treball proposat requereix un aprofundiment en algun aspecte específic del domini de coneixement, llavors és més útil que els membres del grup tinguin coneixement compartit i una base de complicitat. En aquest cas, és més aconsellable el treball en grups homogenis.

Per a ajudar el grup-centre a treballar amb aquesta diversificació de dinàmiques, presentem un segon esquema que pot servir per visualitzar el procés d'alternança de les constel·lacions grupals. Com en l'altre cas, es tracta que els membres del grup-centre s'apoderin de l'estructura de les dinàmiques grupals que la representació gràfica pretén mostrar. Per això, no n'hi ha prou, insistim, en traspasar l'esquema sense més sinó que la persona assessora ha d'endegar, com veïem en l'apartat 3.1. una seqüència formativa per al traspàs progressiu del control sobre l'esquema de dinamització, com la que presentem a continuació:

ESQUEMA DEL JOC DIALÈCTIC ENTRE GRUPS HOMOGENIS I HETEROGENIS, GRUPS PETITS I GRUP GRAN PER A AVANÇAR EN EL CONEIXEMENT PRÀCTIC DE **FORMA COMPARTIDA**



- a) En primer lloc, la persona assessora ha de fer-les experimentar en una trobada conjunta (persona assessora, equips directius i equips docents)
- b) Un cop experimentades, fer conjuntament amb el grup-centre una metareflexió sobre el què i el com d'aquestes dinàmiques així com sobre els avantatges que comporten per al treball en equip;
- c) Finalment, mostrar l'esquema l'esquema tot comentant-lo a partir dels resultats de la metareflexió.

cicles reflexius interns que els facin avançar en el coneixement pràctic de l'aula.

El més important és tenir en compte la situació concreta en la qual la persona assessora es troba quan arriba en un centre, i adaptar-s'hi. Conèixer el punt de partida per començar a canviar-lo és l'eix vertebrador de la seva tasca. Pensem que cada centre té la seva *Zona de Desenvolupament Institucional* i el fet d'identificar-la és clau per a l'assessorament des del plantejament sociocognitiu i de pràctica reflexiva col·lectiva que propugnem.

Quan es pretén promoure cicles reflexius col·lectius des de la visió de la comunitat de pràctica no hem d'oblidar que, en realitat, són dos els objectius que es volen assolir:

- a) D'una banda, un procés significatiu de canvi i transformació, sempre des de tres eixos:
 - les pràctiques a l'aula (la pràctica)
 - la mirada, les creences i les representacions (la cultura del centre)
 - les relacions interpersonals i organitzatives (la 'micropolítica' del centre)
- b) D'una altra, i no menys rellevant, afavorir que el centre esdevingui autònom al llarg del procés reflexiu col·lectiu, és a dir, que durant aquest procés arribi a apropiarse de les eines o estratègies per regular el seu propi funcionament **de desenvolupament professional, grupal i individual**.

El conjunt d'accions específiques que pot endegar la persona assessora per promoure aquests processos i que hem presentat fa canviar necessàriament la mirada de la pròpia tasca assessora. Possiblement, això comporti en un primer moment alguns dubtes i algunes inseguretats. Tot i així, i essent fidels als principis que propugnem, 'si no hi ha crisi no hi ha moviment'. (Farró, Castain i Martí, 2008) No val, per tant, la pena iniciar un procés de reflexió interna en els equips assessors sobre el què, el com i el per què de la pròpia tasca assessora?

4. CONCLUSIÓ

La funció assessora des dels fonaments de la pràctica reflexiva assessora conté, com hem vist, un seguit d'accions que tenen com a objectiu principal la ajudar el centre a esdevenir una comunitat de pràctica reflexiva (crítica i col·lectiva). La raó d'endegar aquest camí és la constatació que s'ha fet des de diferents mirades sobre els processos de canvi en centres escolars: les escoles que aprenen són organitzacions que són capaces d'autoregular el seu propi procés de desenvolupament. Efectivament, segons les persones expertes en l'anàlisi d'aquest tipus d'escola, aquestes posseeixen una estructura interna sòlida i una gestió interna de la comunicació que permet als seus membres reflexionar de forma ordenada i sistemàtica de tal manera que aconseguen una construcció gradual de coneixement especialitzat a partir de l'intercanvi entre els diferents membres. En aquest sentit, les escoles es constitueixen per sí mateixes com un lloc d'aprenentatge per excel·lència, un aprenentatge col·lectiu i una professionalització interactiva lligada al mateix temps al propi desenvolupament personal de cadascun dels membres (Gather Thurler, 2004).

L'estructura interna de la qual parlem no es dona de forma espontània en totes les institucions. Creiem, però, que es tracta d'una estructura molt necessària perquè al llarg de la vida de cada centre tinguin lloc

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- Carandell, Z.; & Esteve, O. (2010). Construint coneixement de forma compartida. *Guix*, 366-367, 1971-1977.
- Esteve, O.; & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O.; Melief, K.; & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management es a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, gener-febrer, número monogràfic.

Per citar aquest article:

Esteve Ruescas, O.; & Carandell Gottschwesky, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art3.pdf>

ANNEX 1

PAUTA D'INTERROGACIÓ PER A L'AUTO-SEGUIMENT DE L'ESTRUCTURA PER DINAMITZAR UN BON PROCÉS DE MILLORA

La pauta que es presenta esmicola els passos que hem de seguir si, com a col·lectiu, pretenem posar en marxa i desenvolupar de forma significativa, realista i sobretot ordenada un cicle reflexiu complert que ens porti a millores a l'aula i en el centre.

Veureu que es detalla cadascuna de les accions que són necessàries perquè aquest cicle arribi a pont port i aconsegueixi un procés de millora significatiu. Aquesta descripció tan detallada pretén ajudar a establir una estructura ordenada i sistemàtica que afavoreixi la realització del cicle reflexiu en el temps i permeti que el centre se l'apropriï per tal que perduri.

- Una **estructura ordenada** sobre la qual sustentar els debats que tenen lloc en les trobades per parlar de com avançar en la millora del centre.
- Una **sistematització** dels passos que poden ajudar a portar a terme l'elaboració i execució d'un bon pla de millora en el sí d'un centre (pla de formació, pla estratègic o altres).
- Una possible guia per **fixar els diferents ordres del dia** lligats a les trobades: es tracta d'un orde cronològic de les accions que ordenen les fases del cicle reflexiu
- Una possible guia per **fixar una temporització** lligada als objectius que estableixen les fases del cicle reflexiu

Per això aquesta guia presenta:

- Un ordre cronològic (estricte) de les quatre grans fases del cicle reflexiu : Anàlisi del punt de partida, Contrast, Redescripció, així com una fase lògica d'Avaluació.
- Una explicació detallada – també en ordre cronològic de l'1 al 18 – dels passos concrets relacionats amb cadascuna d'aquestes grans fases i que s'han de dur a terme per tal de potenciar una reflexió que realment faci avançar
- Una concreció de les dinàmiques grupals necessàries per a potenciar tant el pensament col·lectiu com l'individual a través del contrast sistemàtic i

organitzat de les diferents mirades. Aquesta concreció es fa visible a través de la formulació de les accions en primera persona del singular i del plural, o d'ambdues.

- Una formulació de les accions en forma de pregunta en primera persona que ha de servir per utilitzar aquesta pauta de forma autònoma, com a instrument per a l'autointerrogació i l'autogestió de la bona estructura d'un cicle reflexiu complert.

Preguntes-Guia

FASE 1 (AUTOANÀLISI):

EL MEU / NOSTRE PUNT DE PARTIDA

1. Analitzem les nostres **fortaleses**?
2. Analitzem el nostre **context**?
3. **Assegurem** que l'objectiu de millora és realment compartit? Per assegurar això fem els passos següents?
 - Em pregunto de manera **individual** quina és la meva representació de l'objectiu compartit?
 - **Elaborem conjuntament** un mapa conceptual amb totes les idees i definicions relacionades amb l'objectiu per tal de tenir una **representació compartida** del mateix?
 - **Contrasto** el meu punt de partida amb el mapa conceptual construït col·lectivament? Estem parlant del mateix? Compartim realment el llenguatge i el significat? Quines conclusions extraïem d'aquest contrast?
 - **Analitzo/analitzem** les pròpies activitats d'ensenyament - aprenentatge relacionades amb l'objectiu compartit?
 - Per a què serveix l'activitat?
 - Quin tipus de procés d'aprenentatge desencadena?
 - Com reaccionen els alumnes?
 - Per què crec/ creiem que reaccionen així?
 - Com les percebo jo? Per què?
 - Com les percebem en el petit grup (intra-cicle, per exemple)?
 - Segons quins criteris he/ hem dissenyat aquesta activitat?

ANNEX 2

SEQÜÈNCIA FORMATIVA INTERACTIVA PER CONCRETAR OBJECTIUS DE MILLORA REALMENT COMPARTITS EN EL SÍ DELS CENTRES.

De les meves inquietuds individuals a la concreció d'objectius de millora grupals

La definició d'un objectiu realment compartit es desenvolupa a través d'un complex procés de concreció que comença amb la verbalització d'inquietuds individuals molt vivencials i poc especificades i ha de desembocar en la concreció d'objectius de millora grupals. Aquest procés és essencial per arribar a concretar les accions pedagògiques que han de portar a incorporar en el centre noves pràctiques o pràctiques enriquides, sempre tocant el nivell de les creences (en definitiva al 'canvi').

El procés consta de diferents fases que tenen lloc en l'ordre cronològic que especifiquem a continuació.

1. LES MEVES INQUIETUDS

Dinàmica grupal : Reflexió individual

(Cadascú individualment escriu les seves inquietuds en un màxim de 4 i prioritza)

Instruccions: Quines són les meves principals inquietuds?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

2. CERCANT UN DENOMINADOR COMÚ

Dinàmica grupal : Grups heterogenis (de diferents cicles, departaments, etc...) de 4 persones

(Es recullen les inquietuds individuals de tots els membres i es fa buscar denominadors comuns. És un primer intent de cercar macrotemes o àmbits de co-

Instruccions:

- a) Conjuntament en el grup petit intenteu **agrupar** les diferents inquietuds d'una forma lògica per a vosaltres i
- b) També conjuntament, poseu un **títol** a cada grup.
- c) Recollim els diferents denominadors comuns i intentem trobar relacions lògiques entre ells, es a dir que de la pluja d'idees col·lectiva i de la primera organització feta en els petits grups, intenteu construir un mapa mental més enxarxat

(Es tracta de fer-los veure la tasca docent com a sistema complex)

- d) A partir dels diferents àmbits negociem, consensuem i argumentem aquell que pot ser més representatiu i prioritari per al nostre centre.

neixement més genèrics que ajudin a crear poc a poc un paraigua comú. Aquestes agrupacions amb els seus títols es recullen en forma de diagrama. Aquest serà el punt de partida per veure els diversos interessos que han sorgit, però d'una manera més organitzada i globalitzadora. I també servirà per veure que les inquietuds individuals responen a àmbits de coneixement comuns.

3. ESMICOLAMENT DE L'OBJECTIU DE MILLORA COMPARTIT: Plantejament d'objectius concrets de millora

INSTRUCCIONS

Reflexió individual

- a) Agafeu individualment l'objectiu de millora que heu negociat com a prioritari
- b) Planteja't ara de forma individual la següent pregunta:

QUÈ IMPLICA PER A MI

És molt important que concretis, que intentis ser exhaustiu, perquè això et donarà informació de la teva situació inicial:

L'aspecte triat implica

1)

2)

3)

Treball en petit grup

Recollim en **petit grup i després en el grup gran** les aportacions individuals i intentem construir un mapa que visualitzi en què volem avançar com a grup.

Reflexió individual

A partir d'aquesta representació gràfica, i de forma **individual** intento formular en forma de pregunta, quin podria ser per a mi, dins d'aquest **paraigua comú de grup**, el meu objectiu de millora, per a això em plantejo les preguntes següents:

- a. Estableix un ordre de prioritats: *Per on vull començar?*
- b. Formula objectius concrets de millora. Per a aquesta formulació et poden ser útils les preguntes següents:

QUÈ VULL ACONSEGUIR AMB

PER A QUÈ SERVEIX

QUINES AVENTATGES APORTA