

REPENSAR I REPRACTICAR L'EDUCACIÓ DES DE LA IDEA DE XARXA

Treball de final de Grau
de 4t de Mestre d'Educació Infantil

Alba Pujadas i Parera/Ariadna Rius i Badimon

2012-2013

Tutor: Jordi Collet i Sabé

Facultat d'Educació- Universitat de Vic

Vic, maig de 2013

1. Resum

Aquest treball és una recerca entorn la necessitat de repensar i re practicar l'educació des de l'idea de xarxa. Està estructurat en tres grans blocs: un primer, on es justifica des de l'àmbit personal, educatiu i científic el per què de la tria de la nostra recerca i on es planteja la pregunta inicial des de la qual es desenvoluparà tot el treball: *En quina situació es troba el treball educatiu en xarxa en les escoles Pereanton, Camí del mig, Guillem de Mont-rodon i Artur Martorell?*. Un segon, centrat en la fonamentació conceptual del que els referents teòrics han dit sobre el tema. I un tercer, de caire més pràctic, on per una banda s'exposa el paradigma, la orientació metodològica i les eines de recollida de dades utilitzades en l'estudi de camp . I per altra, s'analitzen les informacions obtingudes amb l'objectiu de determinar quin és el grau d'aplicació de treball en xarxa a cada un dels centres estudiats.

Finalment la recerca es tanca amb les conclusions pràctiques fruit del contrast entre el marc teòric i el resultat pràctic obtingut de l'anàlisi de la visita als centres.

➤ **Paraules Clau:** Educació intel·ligent, Aprenentatge en xarxa, Capital social, Projecte educatiu compartit, Coneixent sistèmic.

Abstract

This research project talks about the necessity of rethinking and reconsidering the education model from a net-working perspective. The project is organized in three sections: the first one argues the justification and the reason for doing this research from the personal, educational and scientific perspective and also sets out our main question that structures all the project; *What is the net-working situation in the schools of Pereanton, Camí del mig, Guillem de Mont-rodon and Artur Martorell?*. The second part is focused on the conceptual basis that professional researchers have come up with for this issue. And the last one, based on the praxis, where the paradigm, the methodological orientation and the research tools are

presented. It also contains the information analyses that have contributed to determine the net-working ranking of both analyzed centers.

Finally, the research is summed up with practical conclusions, which are the result of contrasting the practical and the theoretical aspects of net-working.

- **Key words:** Intelligent Education, Net-working Learning, Social Capital, Shared educational project, Systemic knowledge.

2. Índex

1. Resum/abstract.....	2-3
2. Índex.....	4
3. Introducció al tema.....	5-10
3.1. Justificació personal, científica i educativa.....	6-9
3.2. Descripció del procés per elaborar la recerca.....	9-10
4. Pregunta inicial, objectiu del treball i hipòtesi.....	11-13
5. Marc teòric.....	14-39
5.1. Introducció: Un món canviant.....	14-17
5.2. Referents teòrics.....	17-23
5.3. El centre educatiu com a organització xarxa.....	23-34
5.4. Avantatges del Treball en Xarxa.....	34-36
5.5. Conclusions teòriques.....	37-38
6. Metodologia i model d'anàlisi.....	39-42
6.1. Procediment i instruments.....	40-42
7. Casos pràctics.....	43-61
7.1. Estudi de cas nº1: Escola Pereanton	43-47
7.2. Estudi de cas nº2: Escola Camí del Mig.....	48-52
7.3. Estudi de cas nº3: Escola Artur Martorell.....	53-56
7.4. Estudi de cas nº4: Escola Guillem de Mont-rodon.....	57-61
8. Conclusions pràctiques.....	62-66
9. Bibliografia i webgrafia.....	67-68
10. Annexos.....	69-84

3. Introducció al tema

Com a futures professionals de l'educació som conscients que adquirir les competències bàsiques en el camp educatiu és un requisit indispensable, però no suficient, per afrontar les noves exigències socials.

Davant aquestes noves necessitats socials tenim la sensació que l'escola, treballant com ho fa fins ara, de manera independent i al marge d'altres agents educatius, no se'n pot sortir. Cal un canvi progressiu de perspectiva on l'aplicació de pràctiques i metodologies modifiquin radicalment el rol i la cultura dels professionals, fent-nos plantejar una nova manera de pensar i d'exercir la nostra funció que superi el paradigma mecanicista obsolet on encara estem instal·lats.

Es tracta d'allò que Hoyle (citada per Imbernón, 1994; 30)¹ va descriure com el pas d'una professionalitat restringida a una professionalitat ampliada:

PROFESSIONALITAT RESTRINGIDA	PROFESSIONALITAT AMPLIADA
Les destreses professionals es deriven de l'experiència intuïtiva (poc ús de lectura científica) que està molt limitada a allò que es percep de manera immediata i concreta.	Les destreses professionals es deriven de la reflexió entre experiència i teoria (suport de lectura científica), perquè es tracta d'una activitat racional.
Es parteix d'una mirada fragmentada de la realitat on cada professional complementa la resta i la suma de tots construeix la resposta requerida.	Es parteix de la capacitat de veure la pròpia acció des d'una perspectiva àmplia, en el conjunt integrat d'un projecte a mig o llarg termini, des d'una mirada global de la realitat.
Hi ha una clara tendència a la introspecció i el treball "en solitari".	Es valora de manera positiva i necessària el treball en equip, la col·laboració professional i la construcció conjunta.
La formació permanent és escassa (basada en la intuïció i l'experiència adquirida).	La formació permanent es basa en formats d'investigació -acció.

¹ V.V.A.A. *PROJECTE TRAMA. Formació per al treball en xarxa*. [pdf en línia]. P.10-11.

El nou repte és el de ser capaces d'arribar a llegir i actuar en la realitat educativa des d'un punt de vista més ampli, tal i com van destacar autors com Schön (1992,1998), Elliot (1987) o Stenhouse (1987), insistint en la perspectiva crítica, reflexiva i/o investigadora, respectivament, a l'hora de pensar en la persona que ha de treballar en situacions de complexitat on el docent passa de ser un solucionador de problemes a un creador de coneixement (Vilar, 2003; 2006)².

3.1. Justificació personal, científica i educativa

A nivell personal, durant aquests quatre anys de formació, i concretament a l'especialitzar-nos en atenció a la diversitat i educació inclusiva, hem considerat que el treball en xarxa és un dels temes fonamentals a tenir en compte a nivell professional. Per aquest motiu hem cregut adient utilitzar un espai de recerca, com és el treball de final de grau, per endinsar-nos-hi amb més profunditat.

A nivell científic, la nostra recerca s'ha basat en utilitzar les diferents gradacions del treball en xarxa ja establertes a nivell teòric i aplicar-les a un terreny pràctic, amb l'objectiu de situar on es troba el nivell de treball en xarxa d'un conjunt d'escoles catalanes en aquest moment.

I a nivell educatiu, pensem que caldria revisar quins són els canvis als que l'actual i complex panorama socioeducatiu ha de fer front. Avui en dia, la problemàtica de les situacions escolars supera l'ús de les competències bàsiques pel que els professionals tenen la sensació de no tenir resposta a les problemàtiques i se senten incapaços d'oferir solucions. Aquest canvi de context ens obliga a orientar-nos cap a una nova mirada escolar basada en³:

-Entendre que la realitat és complexa i sistèmica i que, per tant, el tot no és la suma de les parts que la constitueixen, sinó la interacció entre elles.

² V.V.A.A. *PROJECTE TRAMA. Formació per al treball en xarxa*. [pdf en línia]. P.10-11.

³ V.V.A.A. *PROJECTE TRAMA. Formació per al treball en xarxa*. [pdf en línia]. P.10.

-No hi ha respostes preestablertes davant els nous problemes sinó que cal construir-les en cada cas. El professional disposa d'un seguit de recursos que ha de posar en funcionament per fer aquesta construcció, però no en pot fer una utilització mecànica i directa.

-La construcció del coneixement és una activitat creativa que passa necessàriament per l'ús de fonts d'informació diverses, ja siguin altres experts o lectures científiques. No hi ha creació sense estudi, per la qual cosa es passa a una relació fluida entre reflexió i acció.

- Com que es tracta de treballar amb fets complexos, les respostes han de construir-se amb altres professionals. Això propicia que l'activitat cooperativa aparegui amb naturalitat, com una forma necessària de treballar.

En conclusió, per assumir i treballar des d'aquesta nova perspectiva ja no és suficient partir dels esforços i els treballs fragmentats de l'escola, de la família, de la comunitat...sinó que hem de construir un projecte educatiu capaç d'englobar tots els aspectes socioeducatius amb l'objectiu d'avançar cap a una societat equitativa, solidària i cohesionada que canviï el model de polítiques educatives tradicional.

Però l'evolució de l'escola com a centre educatiu ha anat variant al llarg dels anys, iniciant-se al segle XVIII-XIX com un projecte social similar al d'altres institucions nascudes també en aquells mateixos moments (la presó, el psiquiàtric, la fàbrica, el monestir...), i basant-se sempre en un model educatiu amb uns objectius clars a assolir (selecció dels bons alumnes, transmissió de valors a través del currículum ocult...). No serà fins l'arribada de les teories de l'escolarització, sorgides al llarg de les dècades de 1960-70, on es contemplarà que és precisament en l'èxit assolit per la realització d'aquests objectius on recau la problemàtica escolar i que per tant, el que cal és revisar-los.

Sociòlegs com Beck o Bauman analitzen la societat a través d'aquest èxit assolit en el projecte de la modernitat, entenent que és aquesta la clau per poder interpretar un dels grans problemes educatius contemporanis.

L'educació moderna no ha fracassat sinó que precisament ha mort d'èxit ja que és el resultat d'una escola basada en els principis i la lògica de la racionalitat (instrumental), la burocràcia, l'eficàcia i l'eficiència⁴.

Fa massa anys que l'escola està vinculada a aquests paràmetres que només miren com assolir els objectius des del trajecte més curt possible i és des d'aquest paradigma d'on han sortit respostes educatives homogènies, descontextualitzades, segmentades, acumulatives i especialitzades. Però l'escola, com a institució immersa en la realitat social, està sempre en construcció, pel que ara ha de respondre a unes altres lògiques i finalitats socials que han evolucionat de manera ràpida en pocs anys.

Són moltes les propostes pedagògiques que en els darrers anys han avançat cap a noves formes organitzatives i culturals dins i fora de l'aula (grups heterogenis, plans educatius d'entorn, comunitats d'aprenentatge, escola inclusiva, els projectes pedagògics de ciutat i de poble, etc.). Totes aquestes propostes tenen un comú denominador: la necessitat de repensar i re practicar l'educació des de la idea de xarxa. Ens cal un canvi de paradigma basat en l'educació intel·ligent que entén l'escola i el sistema educatiu com un organisme on la font d'autoritat de l'ensenyament és producte de la deliberació, i de la síntesi dialògica, on el mestre és un líder que genera confiança i on l'ensenyament s'entén com un treball en xarxa interdependent amb els altres agents, espais i temps socialitzadors.

⁴ COLLET, J. *Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa*. p. 71.

Paradigma d'escola eficaç versus paradigma d'educació intel·ligent

	PARADIGMA DE RACIONALITAT INSTRUMENTAL	PARADIGMA DE LA INTEL·LIGÈNCIA
Funcionament de l'escola i del sistema educatiu	Màquina	Organisme
Font d'autoritat de l'ensenyament	Veritat	Deliberació i síntesi
Referent de ciència i de recerca	Ciència normal	Ciència postnormal
Model de sistema (relacions)	Obediència: mestre/a= tecnòcrata-mà	Confiança: mestre/a= líder-cervell
Concepció de l'aula, l'ensenyant, l'escola i el sistema docent	Illa – autosuficiència	Xarxa- interdependència
Tipus de relacions (estereotips)	Model masculí- eficaç	Model femení- racional

Font: *Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa*.p73.

I aquí és precisament on recau la força del paradigma de l'educació intel·ligent i del treball en xarxa: parteix dels conflictes i dels somnis diaris de l'escola i de l'educació amb la voluntat de fer-la millor. Un paradigma que busca en el seu objectiu la construcció d'un projecte educatiu compartit a través de les lògiques i les dinàmiques del treball i l'aprenentatge en xarxa.⁵

3.2. Descripció del procés per elaborar la recerca

Després d'una introducció on hem esmentat la necessitat d'un canvi educatiu que incorpori el treball en xarxa, posteriorment justificat des d'una perspectiva personal, científica i educativa, ens hem formulat la pregunta inicial objectiu de la nostra recerca: En quina situació es troba el treball

⁵ COLLET, J. *Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa*. p. 80.

educatiu en xarxa a les escoles Pereanton (Granollers), Camí del Mig (Mataró), Guillem de Mont-rodon (Vic) i Artur Martorell (Barcelona)?

Per poder comprendre la realitat socioeducativa dels centres ens hem marcat uns objectius de recerca i hem començat a revisar les investigacions que s'havien dut a terme prèviament sobre el treball en xarxa. A partir d'aquí hem elaborat un marc teòric que ens situés i ens determinés quines eren les dimensions a observar per poder comprovar quin era el nivell d'aplicació del treball educatiu en xarxa de les escoles analitzades.

Per dur a terme aquest anàlisi, ens hem basat en el paradigma interpretatiu fent un estudi de casos múltiples a partir de la utilització de dos instruments de recollida de dades: l'anàlisi de documents i l'entrevista semiestructurada.

Partint de l'aplicació pràctica de tots aquests elements, durant les visites als centres, hem pogut extreure conclusions sobre quin és el grau d'aplicació del treball en xarxa a les escoles visitades.

4. Pregunta inicial, objectius de la recerca i hipòtesi

La pregunta inicial de la recerca és: " En quina situació es troba el treball educatiu en xarxa en les escoles Pereanton, Camí del mig, Guillem de Mont-rodon i Artur Martorell?" i els objectius en els que ens hem basat són:

- Conèixer la base teòrica de la que parteixen el centres per aplicar el treball en xarxa.
- Recollir les percepcions dels agents educatius en relació al treball en xarxa.
- Identificar en quin grau d'aplicació del treball en xarxa es troben les escoles triades per dur a terme la nostra recerca.
- Detectar les diferències i semblances entre els centres que treballen fent servir aquesta estratègia.
- Valorar la gradació del treball en xarxa a nivell global dels centres estudiats.

Per dur a terme la identificació del grau d'aplicació de treball en xarxa a les escoles escollides ens basarem en aquests nivells de gradació:

1.Un (re)coneixement dels diferents actors interns i externs del context. El primer que cal per iniciar el treball en xarxa és conèixer i reconèixer tots els actors (educatius, socials, econòmics..) i tots els estaments (ciutadans, tècnics i polítics, del territori). Per a fer-ho podem utilitzar l'instrument del sociograma (per no oblidar ningú, detectar buits, solapaments, manca de relacions...). Ser conscients dels canvis i la complexitat de la nostra època i la dificultat que tenen tots els agents educatius per exercir el seu rol, ens farà veure la necessitat de comptar amb el major nombre d'actors en el projecte educatiu compartit que vol anar construint el treball en xarxa.

2.Obrir els espais propis a l'entorn. Un segon pas que s'acosta més al model ideal del treball en xarxa és l'obertura dels propis espais (patis, biblioteques, aules d'informàtica, ús local de l'esplai o de la parroquia per una activitat extraescolar) per a la realització d'activitats d'altres actors o, fins i tot, la possibilitat de petites col·laboracions en aquest àmbit. Totes aquestes actuacions són petits gestos concrets que permeten avançar en un camí de col·laboració, confiança recíproca (Capital social) i d'una xarxa social cooperativa.

3. Coordinació: trobada dels diferents agents per posar en comú pràctiques, estratègies, activitats... el tercer pas, de complexitat superior, en el camí del treball en xarxa és la coordinació. Un cop els agents educatius han pres consciència els uns dels altres i s'han iniciat petites col·laboracions entre ells és el moment de plantejar la possibilitat d'un espai de coordinació compartit. Aquest espai de coordinació té l'objectiu d'anar configurant un "diagnòstic" compartit que vagi més enllà de la realitat socioeducativa del territori ampliant els vincles de relació i de confiança.

4.Cooperació. Participació mútua en la quotidianitat. El quart pas pot iniciar-se una vegada els elements de coordinació s'han integrat per part de tothom i es poden fer avenços cap a la cooperació educativa. És el moment d'establir activitats, projectes, processos conjunts on, malgrat el lideratge recaigui en un dels actors, els altres siguin també partícips i protagonistes.

5.Projecte educatiu compartit I: la corresponsabilitat. El nivell més avançat del treball educatiu en xarxa arriba quan tots els actors del territori comparteixen un projecte educatiu i treballen des de la corresponsabilitat dels processos i dels resultats.

6. Projecte educatiu compartit II: l'aprenentatge en xarxa. Un cop s'hagi anat construint un projecte educatiu explícit, consensuat i compartit, on el màxim nombre d'actors en són corresponsables, cal aprofundir-hi. Arribats a aquest punt, es pot parlar d'un aprenentatge en xarxa. Cal treballar cap a una cultura basada en l'obertura, el compartiment lliure de coneixement, la transversalitat i la col·laboració no jerarquitzada. Per tant, si la organització és la xarxa, és aquesta la que aprèn comunitàriament.

Basant-nos en els objectius i la gradació exposada, la nostra hipòtesi inicial, de la qual partim abans de dur a terme l'aplicació pràctica de la recerca és que creiem que els centres, de manera generalitzada, tindran un concepte molt més simple del que suposa el treball en xarxa, pel que pensem que cap dels centres educatius visitats passarà del segon nivell de gradació ja que considerem que el tercer implica una estructura, una interrelació i un treball molt més complex.

5. Marc teòric

5.1. Introducció: un món canviant

Durant la darrera meitat s. XX s'estableixen les bases d'un nou context econòmic i social, abordat per diversos autors que ponderen des de diverses perspectives aquesta època de canvis. Així, Drucker situa el *coneixement* com l'element clau en els àmbits socials i econòmics; Castells situa el centre d'atenció en la *societat en xarxa*, emfatitzant l'estructura dominant que permet una nova manera de fer i de relacionar-nos; i Bauman se situa en la *societat líquida*, caracteritzada pel canvi constant. Però malgrat tots ells recullen les bases d'un nou context des de mirades diferents, totes elles són necessàries i complementàries per poder arribar a entendre el pes i les conseqüències d'aquests canvis socials i poder situar on es troben les organitzacions educatives en aquest nou context.

Bauman focalitza els forts canvis socials viscuts en les darreres dècades a partir de la metàfora del pas de la societat moderna (societat sòlida) a la societat post-industrial (societat líquida). En aquesta transició, les normes, les lògiques i les realitats que fonamentaven la modernitat sòlida han entrat en crisi enmig d'un procés de canvis (tant pel que fa a les formes, com en els continguts econòmics, laborals, familiars...) tan importants que, més que una època de canvis, han determinat un canvi d'època. I enmig d'aquest procés de reconstrucció, sense un marc gaire clar ni definit, alguns dels trets que caracteritzen l'actual societat líquida són: ´

- Un curs de la vida és més obert i, per tant, molt menys previsible.
- Una desestructuració dels espais de l'individu (abans els vincles estaven clars a través de la família, classes socials, comunitats...).
- Una major llibertat, que ha comportat més riscos.
- Més models culturals però, al ser més diversos, menys compartits.
- Un ritme de vida accelerat.
- Un model d' homo consumidor.
-

Com a conseqüència d'aquesta nova situació, la societat esdevé dèbil (incerta, fràgil, amb molta mobilitat, amb noves fonts de desigualtat...) posant en perill els objectius sobre la millora humana i la seva capacitat de convivència. Enmig d'aquesta nova incertesa social, les funcions i els processos de socialització i formació de l'escola i dels diferents àmbits educatius també es transformen, provocant:

- Un gran decalatge entre els elements de discurs i els elements pràctics.
- Una fragmentació i diversificació dels espais de socialització. Ara tot educa (extraescolars, cangurs, televisió...)
- Que a les velles desigualtats socials se n'hi sumen de noves, ja que els coneixements i les habilitats requerides pel món laboral (creativitat, imaginació, treball en equip...) no les ofereix l'escola i per tant, cal desmarcar-se aprenent-ho fora de l'horari lectiu (activitats extraescolars, classes particulars...).
- Que el concepte d'educació ja no només engloba un període de formació formal (escola, universitat..) sinó que és el resultat de tot el que fem al llarg de la vida ("Long live learning").

...

Però tot i l'evidència de les conseqüències directes que tots aquests canvis socials tenen en l'educació, les administracions i moltes escoles encara parteixen i treballen sobre un model de polítiques educatives tradicionals basades en:

- L'homogeneïtat: Per garantir la imparcialitat, les administracions públiques ofereixen la mateixa "recepta" per a tothom (alumnes, famílies, territoris...).
- Descontextualització: És la tensió entre els principis d'universalitat (a tothom li correspon el mateix) i el de focalització (a cadascú en funció de les seves necessitats). Fins l'actualitat el principi d'universalitat és el que ha prevalgut de manera general.

- Segmentació: Tots els agents educatius que intervenen a l'escola (mestres, EAP, CRP, CREDA...) són independents i sense cap mena d'interconnexió.
- Acumulació: Per manca d'un projecte compartit de recursos i polítiques, hi ha una acumulació de projectes descontextualitzats i sense sentit.
- Especialització: L'alt grau d'especialització de les actuacions educatives ha comportat un tractament aïllat i descontextualitzat de l'infant i les seves problemàtiques (com un malalt, com un fracàs escolar...) sense tenir en compte una visió holística de l'educació.

	Polítiques educatives tradicionals
Focus d'atenció	Individual
Finalitat	Assistencialista/compensatòria
Posició davant del problema	Reactiva
Forma d'intervenció	Sectorial
Subjecte de les polítiques	Monocèntric (escola)

Font: *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. p.9.

La societat és una gran xarxa, sempre ho ha estat, però ara, està acompanyada d'una tecnologia, Internet, que propicia la universalització del coneixement i el seu creixement, generant el desenvolupament d'un nou marc de relacions i noves característiques culturals. Internet, com element intrínsec de l'actual societat en xarxa, incideix en dos punts socials fonamentals. Per una banda, converteix la informació, i el coneixement que se'n deriva de la seva aplicació i transformació, en un recurs essencial. I per altra, en el nou marc de relacions que incorpora, gracies a la seva estructura horitzontal, la seva capacitat de creixement exponencial i la possibilitat de treball en temps real.

Tot això implica una transformació cultural d'organització, de comunicació, de creació de coneixement, d'interacció...que porta a una forma diferent d'entendre les organitzacions i planteja la necessitat d'establir unes noves regles del joc. La capacitat de la xarxa d'adaptar-se als canvis i de promoure processos d'interacció i creació de coneixement són alguns dels factors que fan d'ella una estructura idònia per donar resposta a la complexitat del repte educatiu. Així, enfront l'obsolet model tradicional s'erigeix el treball en xarxa com " *una estratègia de justícia social que, a partir de la construcció d'un projecte educatiu compartit entre tots els agents del territori (escoles, lleure, esports, famílies, govern local...), pugui avançar cap a l'heterogeneïtat social dins de cada escola i la homogeneïtat de composició entre centres.*"⁶

5.2. Referents teòrics i pràctics des d'on parteix la perspectiva del treball en xarxa

Existeixen experiències, de llarga trajectòria, en alguns països europeus que ja contenen elements essencials que en un futur esdevindran les bases de la construcció del concepte de treball en xarxa, propostes teòriques tals com les de:

- **Agnès Van Zanten** és sociòloga, directora d'investigació al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) i directora del Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives (RAPPE), tots dos de París. Treballa en el marc de l'Observatoire Sociologique du Changement, laboratori d'investigació de l'Institut d'Estudis Polítics de París, associat al CNRS. I és directora del Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives (RAPPE) del CNRS.

⁶ COLLET, J. *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. [pdf en línia]. 2009.p.4.

Els seus principals centres d'interès com a investigadora són la construcció de desigualtats i segregacions escolars, les dinàmiques educatives locals, les polítiques d'educació, la comparació dels sistemes locals i nacionals d'educació, i les teories, els mètodes, la difusió i la recepció de les investigacions en sociologia de l'educació.

En referència al treball en xarxa l'autora va encetar dos debats:

1) Plantejar si la concepció del treball educatiu en xarxa és una estratègia de discriminació positiva.

Sobre aquesta qüestió ella creia que malgrat es pugui preveure una discriminació de recursos en el marc d'un PEE o d'un PEC, l'estratègia del treball en xarxa hauria de ser un plantejament universal i no restringible als "enclavaments problemàtics".

2) Preguntar-se si l'objectiu del treball en xarxa és "el rescat individual de la trampa territorial" (ha de servir per salvar els bons d'un territori per mèrits, actituds, capacitats...) o "l'èxit territorial" (la xarxa és un element que contribueix en una millora col·lectiva de totes les persones de la comunitat, tothom té dret a l'èxit?).

Sobre aquesta pregunta ella defensava que l'objectiu del treball en xarxa és aconseguir un èxit territorial que contribueix a una millora col·lectiva de totes les persones de la comunitat, on tothom té dret a l'èxit.

- **Stephen J. Ball** és professor de sociologia de l'educació a King's College, de Londres. La seva línia de treball està centrada en la sociologia de la organització escolar i particularment intenta focalitzar la dinàmica escolar en la utilització dels recursos d'autoritat i poder que es negocien diàriament entre les autoritats i els mestres per arribar als objectius proposats.

L'autor presenta de manera específica els diferents tipus d'autoritat com realitzacions socials, amb el cúmul de problemàtiques que comporten els diversos contextos institucionals i les seves històries

específiques que es poden identificar en l'actuació quotidiana d'una autoritat. A més a més també investiga la importància que juguen les relacions que es generen entre els que conformen una organització escolar, així com les situacions que es van presentant d'acord amb el context en el que es troba immersa l'escola.

Planteja la dicotomia de si el treball en xarxa és per treballar només "fora l'escola" o si busca un projecte educatiu compartit (interrelacionant els elements escolars i educatius d'un territori). I defensa, que l'objectiu del treball en xarxa és el de plantejar-se com una estratègia de justícia social que, a partir de la construcció d'un projecte educatiu compartit entre tots els agents del territori (escoles, lleure, esports, famílies, govern local..), pugui avançar cap a l'heterogeneïtat social dins de cada escola i la homogeneïtat de composició entre centres.⁷

- **D. Gillborn** és professor d'estudis relacionats amb el racisme, cap d'edició de la revista "Race, Ethnicity and Education", i director del Centre de Recerca de la Raça i l'Educació. Ha escrit 5 llibres i més de 1300 articles, capítols i reportatges que abracen des d'estudis reals en una aula amb el mestre, fins a articles de recerca educativa de caire nacional, on analitza el canvi de polítiques educatives internacionals. Està associat amb la "critical race theory" de l'any 2012 que va ser guardonada amb el premi Derrick Bell Legacy Award, del CRSEA.

Les seves recerques estan basades en les desigualtats racials en l'àmbit educatiu i especialment, en el rol del racisme com a element canviant i complex del sistema educatiu. Alguns dels projectes on ell ha participat tracten sobre: les estratègies educatives de la classe mitjana negra (*The educational strategies of the Black Middle Class*), en l'exploració de noves metodologies educatives que promouen la

⁷ COLLET, J. *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. [pdf en línia]. 2009.p.4.

igualtat racial a les escoles i centres educatius (*REACH: raising the aspirations and attainments of black boys and young men*), o en projectes amb l'objectiu d'augmentar l'èxit escolar i social d'alumnes africans i Caribenys (*Aiming High: African Caribbean Achievement Project*).

Pel que fa al treball en xarxa, Gillborn obre el debat de si el treball educatiu en xarxa és una estratègia per integrar els nouvinguts o si és una eina per la interculturalitat. Per a ell, el TX parteix d'una perspectiva universalista que per una banda intenta evitar el victimisme i per altra banda pretén ser una estratègia que eviti la falsa creença que determinats col·lectius s'enduen tots els recursos. A més a més, el treball en xarxa hauria de treballar sempre des de la perspectiva de la interculturalitat (normalitzant les diferències i no convertint-les en desigualtats).

A nivell pràctic existeixen tres experiències europees on es troba l'arrel educativa del treball en xarxa:

1. L'evolució de les ZEP (zona d'educació prioritària) de França.

Durant el primer govern de Mitterrand (1981) es va proposar i aplicar durant gairebé 20 anys una estratègia de discriminació positiva que oferia més recursos a aquelles zones escolars més problemàtiques amb l'objectiu d'equilibrar resultats. L'any 1999 però, i valorant els pocs beneficis obtinguts amb l'aplicació de l'estratègia, les ZEP esdevenen REP (xarxes d'educació prioritària). Aquestes es plantegen com una estratègia universalista que concep l'educació com un treball compartit entre diferents eixos socials (escola, famílies, associacions, empreses...).

2. Excellence in Cities d'Anglaterra.

A mitjans dels anys 90 s'instauren uns plans educatius i socials des d'una perspectiva més individual del que formen part projectes com *gifted and talented* (escollir aquells infants i joves que tenen capacitats però es troben

en un entorn poc estimulant), *learning mentors* (tallers d'estudi assistit), *learning support units* (semblant als nostres programes escola - treball).

L'aplicació d'aquests programes partien de tres objectius comuns: expectatives elevades per tothom, diversitat d'estratègies per la igualtat i treball en xarxa.

3. Community Schools d'Holanda.

S'inicia als anys 70 amb l'objectiu de crear una xarxa d'educació territorial de suport als infants que englobi tot el procés d'escolarització i socialització dels infants des del seu naixement fins a la majoria d'edat. Escoles, famílies, centres cívics, associacions...van ser els agents implicats en aquest projecte.

L'essència fonamental d'aquest programa educatiu és que tant la seva proposta, la supervisió i l'avaluació va a càrrec del Ministeri d'educació, cultura i ciència. Aquesta tret possibilita l'aplicació d'aquest projecte en tots els municipis i barris i que tots treballin a partir de programes concrets on col·laboren escola, família i entorn.

Partint de les bases teòriques i pràctiques esmentades, el treball en xarxa s'erigeix com una proposta de canvi cultural que parteix de la complexitat de la realitat social i educativa i que busca , a través de la seva perspectiva, pràctica i avaluació, donar una resposta al nou context educatiu. Els principis en els que es basa el treball en xarxa com a canvi cultural en l'educació són el resultat de l'anàlisi i la reflexió socioeducativa actual, de les arrels teòriques i pràctiques de la seva concepció i els elements educatius a millorar. Aquests principis són⁸:

1) A problemes complexos, respostes complexes. Davant la complexa realitat social actual ens calen respostes educatives eficaces i coherents.

⁸ COLLET, J. *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. [pdf en línia]. 2009.p.6.

2) Projecte educatiu compartit. Davant la segmentació i la pluralització dels actors, espais i moments educatius que sustenta el model tradicional, el treball en xarxa promou que tots els agents educatius treballin de manera interrelacionada i ja que treballen pels mateixos objectius.

3) Igualtat com a objectiu, diversitat com a resposta. Cal superar la igualtat d'oportunitats formal per accedir a una igualtat de resultats provinent de l'aplicació de diversitat d'estratègies que donen resposta a una diversitat d'alumnat.

4) Respostes contextualitzades en funció del territori, de les famílies, els infants. Cal conèixer i reconèixer significativament el territori, els seus actors, els seus espais...si volem que el treball en xarxa assoleixi els objectius plantejats i esdevingui un projecte educatiu contextualitzat, coherent i aglutinador.

5) Respostes educatives integrals i interdisciplinàries. el treball en xarxa necessita objectius i projectes compartits (compartir el *per a què* i el *com* eduquem) entre els diferents agents, actors i serveis. Cada professional ha de fer una aportació integral i interdisciplinària.

6) La participació i les relacions de poder. Posar en marxa un projecte educatiu compartit implica que tothom és responsable de l'educació dels infants i joves (corresponsabilitat). Cal qüestionar-se les relacions de poder i entendre que infants i famílies no són clients sinó ciutadans que se'ls acompanya i se'ls ajuda en un procés educatiu del qual ells també en són responsables. Això implica un canvi en les relacions de poder on s'ha d'empoderar les famílies, els infants i els joves evitant totes les dependències o subordinacions necessàries.

7) Pluralitat d'agents – unitat de projecte: interdependència. el model de treball en xarxa esdevé quan una pluralitat d'agents elaboren uns projectes, unes estratègies i uns espais de treball amb la finalitat d'una unitat de projecte educatiu. Un model que parteix de la interdependència i on tothom és necessari i alhora necessitat.

8) Confiança i capital social. Cal conèixer i reconèixer tots els actors del territori i construir-hi relacions de confiança (capital social). És a dir, el conjunt de normes i relacions socials que possibiliten coordinar les accions necessàries per complir els objectius marcats. Es tracta de sumar en coneixement mutu, en unes normes de reciprocitat i uns vincles de confiança necessaris per poder generar impactes positius entre tots els actors implicats. Sense aquest vincle i treballant cada agent educatiu de manera aïllada (model tradicional) no se'n podran sortir el complex moment actual.

9) Proactivitat i estratègia. El treball en xarxa no pot ser concebut com un recurs reactiu ja que malgrat pugui ajudar a solucionar un problema, la seva importància no recau tant en la seva dimensió reactiva com en la seva capacitat estratègica, que implica prevenció i establiment de canals de solució de futurs problemes.

10) Proximitat. La proximitat i el coneixement de l'entorn és essencial pel desenvolupament del paradigma i per l'èxit del treball en xarxa.

11) Relacions horitzontals contra "expertocràcia". El paradigma del treball educatiu en xarxa necessita avançar en dues direccions: la diversitat dels lideratges (cada persona, entitat, espai...exerceix un lideratge cooperatiu amb la resta d'àmbits del mateix projecte) i les relacions de poder més horitzontals (facilitar unes relacions que no siguin piramidals sinó en xarxa, on cadascú ha d'exercir la seva responsabilitat però des d'una posició d'igualtat respecte a la dels altres).

12) Territori – comunitat: sostenibilitat. Cal partir de les realitats territorials, educatives i comunitàries ja que és necessari iniciar-se des de les problemàtiques i les expectatives de cada context.

5.3. El centre educatiu com a organització xarxa

Un centre educatiu en xarxa és una forma organitzativa construïda al voltant de projectes que resulten de la interacció i l'aprenentatge comunitari entre diferents entitats o agents d'una xarxa. L'objectiu és obtenir un valor

global, el de la xarxa educativa (més gran que la suma de les seves parts) i amb més expansió, gràcies a la flexibilitat de la xarxa, la qualitat i la innovació educativa. Les seves característiques organitzatives són:

-Esdevenir una organització que se centri en el seu "*saber fer*" en les seves línies estratègiques de l'organització i en totes les seves activitats. Una proposta que centra les seves línies estratègiques de millora i transformació en un model que entén l'aprenentatge organitzatiu i interorganitzatiu.

-Traslladar el nucli de l'acció educativa a la xarxa i trencar amb la linealitat amb la que actualment s'estructura el procés educatiu. Tothom pot iniciar l'acció, pel que l'origen i el procés de l'acció educativa deixen d'estar preestablertes. L'estructura horitzontal de xarxa exigeix la descentralització, flexibilitat i la reducció del poder jeràrquic.

-La interacció és el motor de tota organització en xarxa, pel que aquesta només pot dur-se a terme mitjançant la implicació i el compromís. Calen professionals altament motivats, pel que l'èxit d'aquest sistema depèn de la capacitat que es tingui d'incentivar als seus professionals.

A més a més, a nivell organitzatiu, per poder parlar d'organitzacions en xarxa, és imprescindible incorporar i utilitzar Internet com una eina des de la que:

- El coneixement no pot utilitzar-se en benefici propi, sinó que també ha de beneficiar la xarxa (La comunicació oberta trenca la competitivitat individual).
- La xarxa es defineix i s'organitza a si mateixa. El valor del coneixement l'atorga la pròpia comunitat amb una capacitat de decisió transversal, no jerarquizada.
- La clau del procés és el gust per la creació. No és possible compartir ni crear coneixement en la xarxa si no és voluntàriament i amb il·lusió.

Així, centrar l'acció educativa en la xarxa implica⁹:

- Obligar als centres educatius a incloure la xarxa en el nucli de la seva identitat (línies estratègiques de la organització...)
- Basar el model organitzatiu en les persones i en la seva interacció.
- Establir un suport tecnològic, tan en l'interior del centre (interconnectant els agents de la comunitat escolar) com fora d'ell.
- Descentralitzar les accions educatives.
- Establir comunicacions directes que arribin a tots els punts involucrats, mantenint una estructura poc jerarquizada (horitzontal) i una certa autonomia i capacitat de decisió per part de tots els agents.
- Requerir equips de treball interprofessionals (específics per cada projecte, amb estructures flexibles capaces de reconfigurar-se al voltant dels projectes en els que participen).

En els centres educatius organitzats en xarxa, la cultura col·laborativa¹⁰ on tothom comparteix els objectius del centre i això es reflecteix en la coherència de les actuacions quotidianes de cada un dels seus membres, és necessària però no suficient, ja que es necessita una *cultura de l'aprenentatge en xarxa*¹¹ on la xarxa, a partir del coneixement adquirit en el seu procés de l'aprenentatge, obté capacitat d'influir sobre les dinàmiques del comportament de les organitzacions que la integren.

Per tant, saber sobre quin tipus de cultura organitzativa s'organitzen els centres és un procés d'anàlisi imprescindible basat en tres elements descriptius diferenciats¹²:

⁹ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 37-38.

¹⁰ "Aquella en la que el comportament organitzatiu resulta del aprenentatge col·lectiu de l'organització" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 51.

¹¹ "Aquella en la que el comportament organitzatiu resulta d'un aprenentatge comunitari produït per la interacció amb els diferents agents educatius de l'entorn" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 51.

¹² GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 53-61.

1) Les *Manifestacions conceptuais* de l'aprenentatge en xarxa:

- Finalitats i valors: Les intencions explícites de les organitzacions educatives (El projecte educatiu de centre, l'ideari...).
- Currículum: El vehicle que porta a la pràctica els propòsits educatius (Com ho fem? Incidim en el currículum des d'altres punts de la xarxa?...).
- Llenguatge: Quan es reflexiona i s'aprèn en grup s'elabora un llenguatge comú, i aquest denota un saber fer comú. A les organitzacions en xarxa hi ha un llenguatge compartit amb els altres agents de la xarxa.
- Estructures organitzatives: Són estructures que desvelen com s'entén la comunicació, la presa de decisions, i les relacions d'autoritat. La cultura de l'aprenentatge en xarxa s'allunya de la jeràrquica estructura piramidal per un aprenentatge horitzontal.

2) Les *Manifestacions del comportament*, que expressen la dinàmica i el saber fer del centre:

- Intervenció en la dinàmica de treball i motivació: El model organitzatiu basat en les persones i la seva interacció. Indicadors d'aquesta manifestació són els espais de relació o els mecanismes que sostenen aquests espais.
- Acció directiva: La intenció d'exercir certa influència sobre el comportament dels membres del centre educatiu. Les transformacions culturals impliquen capacitat de moure persones i d'exercir influència. Basat en un lideratge distribuït, la xarxa requereix també un lideratge global, capaç de guiar una empresa comuna. Un altre element essencial és la distribució és l'assignació de tasques: "Qui fa què".
- Coordinació pedagògica: La flexibilització dels espais de reunió i participació. Creació d'espais d'interacció educativa (coordinació primària i secundària, diferents àrees curriculars...)
- Innovació: Es tracta de la capacitat d'adaptar-se al canvi.
- Formació del professorat: Una xarxa educativa hauria de tenir el seu propi projecte formatiu (evidenciador de la cultura de l'aprenentatge en xarxa).

- Gestió del coneixement: L' objectiu ha de ser el d'obtenir un coneixement propi de la xarxa educativa en un procés d'aprenentatge interprofessional i comunitari que guiï l'acció.
- Ús de les TIC: El model d'organització en xarxa es recolza en les tecnologies per revaloritzar les activitats i optimitzar els recursos.
- Coneixement de l'entorn i relació amb ell: S'ha d'anar més enllà de les col·laboracions puntuals amb l'entorn. Es tracta d'obtenir objectius comuns amb l'entorn, establint estratègies educatives globals. Això requereix definir objectius a curt, mitjà i llarg termini i necessita de relacions continues i planificades.
- Avaluació organitzativa: La existència d'instruments i sistemes d'avaluació que tots els elements de la xarxa comparteixen i desenvolupen.

3) Les *Manifestacions simbòliques*, com els signes que identifiquen al centre educatiu.

- Símbols identitaris: Compartir símbols identitaris amb el conjunt de la xarxa és un indicador de l'existència de la cultura de l'aprenentatge en xarxa.
- Projecció organitzativa: És el conjunt de processos pels que l'organització es dona a conèixer i es difon (Ex. Publicació d'un únic tríptic per tota la xarxa...). El caràcter integrador i de cohesió indica la existència d'una xarxa educativa que respon als reptes locals.

Introduir innovacions en el camp educatiu requereix temps, reflexió i debat compartit per poder assumir i interioritzar els canvis. I perquè pugui donar-se tot això són necessaris espais d'interacció, dinàmiques de fluxos que potenciïn el seu desenvolupament i uns documents de centre on aparegui tot explícitament citat. I malgrat aquests canvis només puguin sorgir del coneixement de la realitat educativa que tenen els propis professionals, el paper de l'Administració és clau tant pel que fa a estar atent i recolzar els projectes de centre, de formació del professorat...que han de formalitzar-se en un format de banc de coneixement. Com per ser els responsables de desenvolupar algunes línies educatives comunes a tot el seu àmbit

d'actuació, pel que hauran d'orientar certes transformacions. El resultat de tot això, ha de ser una innovació forjada en l'equilibri d'un doble impuls: de baix a dalt, fruit de la necessitat específica de cada centre, la seva participació...I de dalt a baix, fruit de les necessitats socials i del país.

Les formes de coneixement dels centres educatius provenen d'un *coneixement tàcit*¹³, coneixement que per la dificultat que suposa poder guardar-lo, estructurar-lo i sistematitzar-lo es converteix en un obstacle per a la seva transmissió. Formen part d'aquesta cultura organitzativa: els valors compartits, l'experiència docent, les habilitats professionals, el saber fer, el clima...I el *coneixement implícit*¹⁴, coneixement estructurable, catalogable i susceptible de ser transmès i difós. És concreta en les organitzacions educatives a través de suports transmissibles (paper, DVD, suport informàtic...) i formen part d'aquesta cultura organitzativa: identitats explicitades (PEC, PECiutat...), símbols, estructures i organitzacions, documents de centre, formació...

Actualment la pràctica habitual de model de gestió del coneixement, subjacent a la majoria de centres educatius, és la presa de decisions consensuades per la majoria (claustres, consell escolar...). Això fa el sistema de gestió del coneixement s'aproximi més als més comunitaris i s'allunyi a que sigui la direcció qui assumeixi la presa de decisions. Aquest plantejament ve reforçat per una estructura horitzontal on es comparteix el coneixement i la presa de decisions de manera comunitària. Això respon a la necessitat d'una acció educativa continuada i coherent entre els diferents agents educatius on es reflexiona conjuntament, es comparteixen significats, s'acorden accions... I on el coneixement clau és el coneixement

¹³ " *El coneixement més inconscient, on resideix la major part del coneixement de l'individu, producte experiència o la cultura en la que ens trobem immersos, un coneix. pràctic de valors adquirits*" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 85.

¹⁴ " *Tot el coneixement representat per diferents codis (oral, escrit, gràfic, documental)*" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 85.

tàcit de l'experiència educativa, tant de caràcter vertical (reunions de departaments), com de caràcter horitzontal (equips docents, grups de treball...).

Però aquesta actual gestió del coneixement cal reformular-la i adequar-la a la realitat específica de les organitzacions en xarxa. Cal transferir el coneixement tàcit individual a altres persones de l'organització (compartint una actitud determinada, simpatitzant i empatitzant). És a dir, observant els models a l'aula, en l'acollida i en l'acompanyament dels professionals, treballant de manera col·laborativa en el centre i en xarxa amb agents externs, transmetent i rebent aprenentatge. I serà la rotació professional la que farà que aquest coneixement es difongui, compartint espais informals (trobades, coneixements, cafès...), jornades per posar en contacte diferents agents de la xarxa i compartint opinions i experiències. Arribats a aquest punt del procés, on l'aprenentatge parteix de la reflexió de la pròpia acció i de l'externalització d'aquest coneixement, aquest es transformarà en *coneixement explícit*. I serà a través de les comunitats pràctiques¹⁵, enteses com l'espai idoni per externalitzar el coneixement tàcit, des d'on a través de la recopilació i combinació de coneixement explícit, començaran a sistematitzar-se els conceptes. En aquest punt el coneixement explícit es transforma en coneixement sistèmic, integrant-se en la resta del coneixement del centre educatiu (documents de centre, pàgina web...). La combinació en xarxa apareix quan per una banda hi ha un aprenentatge que es produeix dins de l'organització, compartint i transmetent el coneixement tàcit i explícit entre els seus membres. I per altra, quan es consideren els centres com organitzacions que comparteixen projectes amb altres punts de la xarxa educativa (aprenentatge que es produeix en la pròpia xarxa).

A través d'aquest procés d'internalització del coneixement sistèmic a la xarxa, el coneixement explícit i sistèmic passa a ser coneixement explícit de l'organització. I aquesta transformació es duu a terme quan el centre, en

¹⁵ "Grup de persones que comparteixen una preocupació, un conjunt de problemes o un interès comú. Es profunditzen els seus coneixements a través d'una interacció continuada. L'aprenentatge comunitari és la finalitat" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 97.

un procés de combinació, fa seu el coneixement creat per la xarxa, adequant els documents i els nous coneixements o elaborant-ne de nous.

Aquest procés de coneixement propi de l'organització es caracteritza per:

- Alienar els objectius del projecte educatiu de centre amb els objectius d'altres projectes d'entorn.
- Establir una coherència entre les actuacions del pla anual del centre i les activitats establertes en els diferents projectes de la xarxa.
- Establir una coherència explícita entre el pla de formació de centre i el pla de formació de zona.
- Establir una coherència entre els processos valoratius interns i els diferents projectes de la xarxa en els que el centre participa.
- Sistematitzar el coneixement adquirit de la xarxa educativa per tal de poder utilitzar-lo en els espais i moments en els que pugui ser utilitzat.

L'objectiu és obtenir un coneixement sistèmic i sistematitzat, llest per ser transmès i utilitzat. Aquí, teoria i pràctica s'uneixen formant un espiral de coneixement que parteix de l'experiència d'una organització i de la seva xarxa de relacions a través de la gestió d'aquest coneixement i de la seva ampliació en un procés d'aprenentatge organitzatiu.

Però per arribar a aquesta gestió del coneixement sistèmic es necessita una formació continua, en un moment de canvis constants en els que cal mantenir la competència professional. I en aquest context, l'antiga *formació formal*¹⁶, que responia als interessos individuals dels professionals i que majoritàriament es realitzava fora del centre educatiu, amb informacions descontextualitzades i discontinues, ja no ens serveix. Ara, la

¹⁶ "Aquella que s'adquireix en un context dissenyat com espai formatiu, organitzat, estructurat per aquesta finalitat. Culmina amb l'obtenció d'una certificació a modus de reconeixement o acreditació" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 109.

formació cal enfocar-la com un recurs al servei del centre (i no com un objectiu individual) amb l'horitzó fixat en engegar processos d'innovació, millora i transformació dels centres educatius. Per tot això, l'acció formativa d'una xarxa que aprèn ha de ser la *formació no formal*¹⁷, aquella que s'obté del propi procés d'aprenentatge de la organització, mitjançant la pràctica reflexiva i el coneixement compartit. Perquè només un aprenentatge entès com un procés continuat que forma part del saber fer del centre pot arribar a adquirir una dimensió transformadora. I només així, els centres es converteixen en una comunitat formativa, entesa com: "*un context rellevant per l'elaboració, per part dels seus integrants, de les seves pròpies concepcions i pràctiques d'ensenyança, i aprenentatge a partir de les feines realitzades, les experiències i les interaccions viscudes*"¹⁸.

El pla de formació de centre ha de reflectir com el centre crea i recrea, difon i aplica el coneixement, pel que hi ha d'haver una coordinació entre coneixement formal i *informal*¹⁹ i a la vegada, cal crear espais informals de relació (per prendre un cafè, per fer un descans, per celebrar jornades lúdiques...) com a fonts d'aprenentatge continuat des d'on es puguin manifestar inquietuds, plantejar dubtes, compartir coneixements... Aquest pla de formació de centre es converteixen en un pla de formació en xarxa quan s'avança un pas més i es treballa des d'una doble perspectiva: des d'una xarxa interna, des d'on amb l'accent posat en l'aprenentatge no formal i entenent la formació formal com una eina de suport del procés formatiu. I des d'una xarxa externa, des d'on la formació formal i informal es planteja entre els professionals de les organitzacions que participen en la

¹⁷ "Aquella que resulta de diferents actuacions dins d'un procés d'aprenentatge, sense que hi hagi estructura (temps, objectius...) ni disseny formatiu. Tals accions no culminen amb una acreditació formativa. a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 110.

¹⁸ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 110.

¹⁹ "Conjunt d'activitats de la vida quotidiana que afavoreixen la relació i l'intercanvi de coneixement professional. No hi ha planificació ni finalitat preestablerta a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 112.

xarxa, on es dissenya la formació en el marc d'un aprenentatge en xarxa amb els diferents agents educatius que operen en un territori i a partir de les necessitats d'aquest.

Les administracions educatives també tenen aquí un paper rellevant ja que són les encarregades de propiciar l'elaboració dels plans de formació, més enllà dels centres, dins l'àmbit de la xarxa educativa i sempre abordats des de l'alineació i la coordinació, ja que a més a més de donar resposta als processos d'aprenentatge organitzatiu han de servir per arribar a les línies educatives estratègiques d'àmbit més polític (comunitat autònoma o país).

Gestionar adequadament el coneixement a través d'un coneixement organitzatiu²⁰ és convertir-se en una capacitat imprescindible per l'aprenentatge, la millora i la competència organitzativa dels centres educatius del s. XXI.

La transformació cultural organitzativa implica activar tots els recursos humans disponibles i en aquesta acció, el lideratge²¹ és la peça clau. Aquest lideratge, en un primer moment se centra en l'ordre organitzatiu previ del centre, en la identitat col·lectiva, en un saber situar-se i adquirir un mínim de compromís. Caldrà definir una orientació, uns criteris i una planificació per adquirir les capacitats i responsabilitats adequades. Un cop iniciat aquest procés de transformació, s'organitzarà i s'orientarà el lideratge cap a una acció més participativa i distribuïda, que no tindria sentit sense el marc d'un context de compromís i implicació de tots els membres de la

²⁰ Entesa com el "*Conjunt d'expectatives, creences, informació, habilitats i saber fer que té una organització o xarxa organitzativa i que els permet situar-se davant els possibles successos del seu entorn i, mitjançant un aprenentatge dialògic, donar resposta efectiva, i al mateix temps reconfigurar el seu saber sistèmic, que servirà de marc d'actuació per als aprenentatges futurs*". a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p.84.

²¹ "*la influència que un membre del grup exerceix sobre els altres amb capacitat transformadora sobre les seves percepcions, expectatives o models mentals, de manera que es produeix un canvi de comportament*" a GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 20120.p. 119.

comunitat educativa al voltant d'una missió comuna. A partir d'aquí, el grau de capacitat i d'habilitats de lideratge, comença a entrar en un procés d'autonomia, que finalitzarà amb la independència per poder realitzar les competències assignades. Si en tot aquest llarg procés, s'ha treballat l'autoestima dels professionals, els llaços afectius amb la organització i la implicació, aquesta autonomia es converteix en un motor d'iniciativa i creativitat. Llavors és quan el líder delegarà.

Igual d'important que el desenvolupament del procés de lideratge són les característiques personals que ha de tenir el líder en una organització-xarxa: *actituds i capacitats* que permetin adaptar-se a la dinàmica de la xarxa exigeix (intel·ligència, rapidesa, creativitat, energia, autocontrol, iniciativa, compromís, un caràcter innovador, orientador i motivador...); *coneixements* per una professionalització de l'acció directiva (estratègies educatives, gestió del coneixement, gestió organitzativa, dinàmica de grups...); *acceptació*, ja que el lideratge es fonamenta en relacions personals i no pot evolucionar si no hi ha acceptació per ambdues parts; i *ètica i valors* (servir a l'interès públic, assegurar-se mitjançant l'anàlisi, actuar amb compassió i empatia i assumir personalment la responsabilitat de les pròpies decisions...)

Tindrem evidències d'un bon lideratge en les organitzacions xarxa quan:

- S'orienti a trencar l'immobilisme institucional i transformi la cultura de la organització cap a un aprenentatge en xarxa capaç de canviar hàbits molt enraigats.
- S'estableixi un model organitzatiu basat en les persones i en la seva interacció, promovent-se relacions estratègiques entre el professorat, la comunitat escolar i l'entorn en general.
- S'actui com a gestor, dinamitzador, coordinador i facilitador de processos de participació.
- S'impliqui la presa de decisions cap a l'acció, cap a qui té el coneixement (tots els membres poden impulsar una acció educativa).
- L'ús del lideratge sigui proporcional al grau de maduresa dels membres de l'organització. Segons siguin les capacitats i les habilitats dels membres per treballar en xarxa i desenvolupar

iniciatives, o de la fase de transformació cultural en que es trobi la organització, el lideratge serà més o menys participatiu.

- L'acció educativa forma part de la xarxa educativa de valor, en la que qualsevol agent pot iniciar l'acció educativa. Els altres agents han de ser capaços de respondre al moviment marcat i reajustar-se en funció d'aquest. Això requereix l'acceptació d'un lideratge compartit per les diferents persones que exerceixen funcions directives en la xarxa.
- Hi ha la finalitat de garantir unes línies estratègiques educatives generals impulsades pel Govern requereixen líders amb molta formació, capacitat de gestió i decisió.

El lideratge, la motivació i el compromís són fonamentals en les organitzacions xarxa, ja que quan més horitzontal és una estructura organitzativa més depèn del grau de compromís de cadascun dels seus membres. Pel que no es pot deixar de banda que en aquest procés de motivació entren en joc algunes variables que depenen directament de l'Administració Educativa (un sistema de mèrits acumulatius, una selecció funcional i un reclutament que crea poc compromís, poc reconeixement social dels docents...) i d'altres més vinculades al exercici del lideratge dels equips directius a l'hora d'incentivar un clima que promogui la implicació (el procés d'acollida com l'element de socialització necessari per motivar i involucrar als nous professionals, oferir espais informals de relació que fomentin el sentit de pertinença implicació i compromís, possibilitar experiències exitoses que motivin a seguir endavant, promoure sistemes de compensacions i beneficis en la promoció de l'equip docent...).

5.4. Avantatges del Treball en Xarxa

En un moment socioeducatiu convuls com l'actual, on malgrat la gran quantitat d'agents que es dediquen a l'educació (mestres, psicòlegs, psicopedagogs, monitors...) aquests es troben més desorientats que mai, els centres han d'aprofitar els avantatges de la societat en xarxa per tal d'afavorir i potenciar el treball en xarxa, ja que:

- **És l'única estructura capaç de donar continuïtat i coherència als diferents espais educatius:** L'educació és el resultat de totes les accions educatives que recauen sobre l'alumnat (formal: centres educatius, no formal: activitats extraescolars o informal: els espais urbans, els medis de comunicació) i això no és el resultat de la suma de diferents accions sinó de la continuïtat i la coherència d'una estructura en xarxa que mitjançant la interacció i el treball conjunt de compartir visions (família, escola, alumnat i entorn) permet construir espais de relació i compartir significats i objectius per poder donar una resposta eficaç, coherent i continua.
- **Permet major eficàcia en els processos d'innovació:** En un entorn en constant canvi la capacitat d'innovar és cada cop més necessària. La xarxa possibilita: facilitat d'interacció, adaptabilitat al canvi, rapidesa. (Ex. Projecte en xarxa sobre l'absentisme).
- **Proporciona espais de convivència i de cohesió social:** La missió de l'èxit educatiu és aconseguir, a més a més de l'èxit acadèmic, la cohesió social (Ex. Fomenta el sentiment de pertinença, de participació, de compromís....de totes les persones que formen part d'una comunitat).
- És una estratègia per **educar en l'equitat i l'èxit escolar, social, laboral...**de tots i cada un dels infants. Plantejar, practicar i avaluar l'educació implica anar construint un projecte educatiu coordinat, consensuat i compartit.
- **Crea el major nombre d'aliances i complicitats** i aquestes són de la màxima qualitat ja que qualsevol intent d'educar des de l'autosuficiència o aïllament d'un espai està condemnat a fracassar.
- **Implica un canvi cultural** que no es pot afrontar des del voluntarisme i les estones lliures sinó que cal una manera de treballar integrada o en xarxa per assolir-los. (És una estratègia proactiva i preventiva).
- **Les interaccions en xarxa superen les estructures lineals** que actualment dominen l'acció educativa (planificació d'actuacions preestablertes, seqüenciades, marcades i dissenyades per cada part de la cadena del procés educatiu) ja que en una xarxa

interconnectada no hi ha linealitat i cada punt de la xarxa pot iniciar l'acció i marcar la dinàmica.

- **Una cultura de l'aprenentatge en xarxa implica anar més enllà de la cultura col·laborativa** (encara situada en un posicionament lineal) que busca cooperacions puntuals que afavoreixin els propis objectius. La cultura de l'aprenentatge en xarxa és producte de: *"La necessitat d'anar cap a una xarxa de centres que tinguin com a finalitat disposar d'uns dispositius estructurals estables que els permetin sistematitzar les actuacions (...) i avaluar les millores"*²² I *"D'un treball integrat que tracti d'evitar la fragmentació de a responsabilitat, mitjançant la construcció d'espais de responsabilitat compartida en els que, a partir del compromís mutu, es garantitzi col·lectivament el desenvolupament òptim dels processos educatius"*²³.

	Treball educatiu en xarxa
Focus d'atenció	Context – comunitari
Finalitat	Transformadora – educativa
Posició davant del problema	Estratègica – visions
Forma d'intervenció	Transversal – global
Subjecte de les polítiques	Policèntric (escola, família, entorn)

Font: *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. p.9.

²² GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 20.

²³ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 20.

5.5. Conclusions teòriques

Els centres educatius no poden ignorar les transformacions socials que emmarquen cada època. La importància del coneixement com un element clau en tots els àmbits de la societat, el canvi continuat com a dinàmica normalitzada, les noves formes d'estructura social i la existència d'una nova estructura, la xarxa, que s'estén a tots els factors socials, són elements que hem de tenir en compte quan dissenyem un model organitzatiu del s. XXI. . La societat actual es desenvolupa a partir d'un fenomen, Internet, i d'ell hem heretat el concepte de treballar i aprendre comunitàriament i en xarxa. La transversalitat, passar de l'interès individual al interès col·lectiu, la recerca d'un clima de lliure coneixement, i el gust per compartir i aprendre conjuntament...són elements característics de l'actual cultura de l'aprenentatge en xarxa, on més enllà de la col·laboració, en la en la recerca de significats i objectius compartits, es crea una xarxa educativa de valor , on qualsevol agent educatiu que hi formi part, pot iniciar l'acció educativa. I aquest és el tret diferencial que trenca amb la linealitat educativa establerta en l'actualitat. I només així, des d'una societat interconnectada des de l'àmbit educatiu, podrem avançar cap a una nova forma organitzativa: la xarxa educativa, formada per tots els agents i organitzacions educatives que operen en l'àmbit territorial, aprofitant conjuntament tot el capital social , el coneixement i els recursos humans en pro d'un projecte comú.

La xarxa educativa creix, es reforça i aconsegueix els seus objectius, a partir de la interacció entre tots els agents que la componen, i elaborar i posar en pràctica aquesta nova acció educativa, que té la xarxa com a nucli identitari i l'aprenentatge com a procés de millora continua. Això implica haver d'incorporar nous recursos i eines per tal d'innovar en el coneixement, la implicació i l'organització de tots els agents educatius.

El paper del líder, com agent transformador i amb capacitat de mobilitzar persones, adquireix una gran rellevància en l'organització xarxa, on tots els agents educatius poden iniciar l'acció (estructura organitzativa horitzontal descentralitzada, flexible i reduint el poder jeràrquic) i per tant tenen el poder d'exercir un lideratge sobre l'acció que realitzin. Es tracta d'aplicar

un lideratge distribuït interorganitzatiu, a través de la implicació i el compromís de professionals altament motivats i saber aplicar les TIC a les estratègies professionals i als processos d'aprenentatge i comunicació organitzativa.

L'èxit educatiu passa per donar continuïtat i coherència entre els diferents espais educatius i la interacció entre els seus agents, que tenen alguna responsabilitat en aquesta acció educativa. Ja existeixen projectes orientats en aquesta direcció (Ex. Plans Educatius d'Entorn) que malgrat actualment es trobin parats, són representatius d'haver trobat en l'aprenentatge comunitari i participatiu la clau per donar continuïtat i coherència als diferents espais educatius dels nostre alumnat i aconseguir l'èxit. Perquè quedar-se al marge de la xarxa, només condueix al aïllament i al deteriorament d'un servei educatiu que ha de ser capaç connectar-se a la xarxa en un procés d'aprenentatge i millora continua, interactuant, buscant i compartint estratègies i valors que els permetin aconseguir major competència educativa i seguir avançant en la creació d'una societat inclusiva, més competent, cohesionada i justa.

6. Metodologia i model d' anàlisi

La orientació metodològica aplicada es basa en la interpretació i comprensió d'un estudi de casos. Es tracta *"d'un mètode d'aprenentatge que parteix d'una situació complexa, basant-se en l'entesa comprensiva d'aquesta situació (la qual s'obté a través de la descripció i l'anàlisi de la situació) i que és vista com a conjunt i sempre dins del seu context"*²⁴.

Hem triat aquesta metodologia per dur a terme la nostra part pràctica ja que ens permet estudiar els fenòmens des de múltiples perspectives i no des de la influència d'una sola variable. A més a més també ens permet explorar més profundament, i tenir un coneixement més ampli, del que suposa treballar en xarxa. D'altra banda, també ens varem decantar per utilitzar aquesta metodologia després de conèixer algunes de les seves característiques (el treball a petita escala i dins d'un marc limitat de temps i recursos, és un mètode obert a reorganitzar el treball de camp en qualsevol moment...) i considerar-les adequades per la nostra recerca.

El nostre és un estudi de casos múltiples, ja que fem el mateix anàlisi a totes les escoles per després fer-ne una valoració i poder arribar a conclusions generalitzades sobre quin és el grau d'aplicació de treball en xarxa dels diferents centres visitats. Tot i així hem tingut clar que, tot i que la nostra recerca es basa en l'estudi de quatre escoles, cada una d'elles és un cas particular que s'ha de conèixer i entendre en el seu propi context.

L'elecció de les escoles no s'ha realitzat aleatòriament, sinó que comparteixen unes bases representatives del fenomen que analitzem. Per dur a terme aquesta selecció hem tingut en compte alguns aspectes: que fossin casos fàcils d'abordar, entrevistant a persones disposades a donar-nos la seva opinió i a contestar obertament les nostres preguntes.... També hem tingut en compte la importància que té, a l'hora de fer un anàlisi de les dades obtingudes, ser el màxim d'objectives possible i és per això que hem cregut necessari fer una triangulació de les dades utilitzant diferents eines i

²⁴ V.V.A.A. *Estudio de casos*. [pdf en línia] Universidad autónoma de Madrid. p.4.

fent diversos enfocaments des de punts de vista diferents, cosa que fa que hi hagi més revisió i una consciència més àmplia de cada cas estudiat.

Per últim, caldria afegir que la nostra recerca és de caire qualitatiu ja que hem buscat la relació que hi ha entre els diferents centres (projecte singular o aspecte rellevant que els fessin possibles candidats) , hem determinat el significat exacte de les paraules d'un text mitjançant el qual s'ha expressat un pensament (anàlisi de documents) i hem utilitzat mètodes de recollida no quantitatius amb el propòsit d'explorar les relacions socials i descriure la realitat tal i com l'experimenten els subjectes de l'estudi.

Hem cregut necessari basar la nostra recerca en el paradigma interpretatiu ja que l'objectiu d'aquesta és comprendre i interpretar, mitjançant l'anàlisi de documents, les entrevistes semiestructurades i l'observació del centre, el treball en xarxa que duen a terme diferents centres per determinar-ne el seu grau d'aplicació.

6.1. Procediment i instruments

Hem utilitzat un tipus de mostreig no probabilístic intencional fent una selecció dels subjectes que participaran en l' estudi de casos múltiples. Els centres escollits per dur a terme aquesta recerca pertanyen a la zona del Vallès Oriental (Pereanton), Maresme (Camí del Mig), Osona (Guillem de Mont-rodon) i Barcelonès (Artur Martorell), centres escolars amb projectes pedagògics singulars i amb una base de treball en xarxa estructurada.

Els subjectes que participen en la selecció del mostreig formen part de la comunitat educativa de cada centre (majoritàriament persones que pertanyen a equips directius, AMPA, i menjadors).

Els dos instruments que hem utilitzat en la part pràctica d'aquesta recerca tenen el mateix objectiu: facilitar la informació que ens possibiliti valorar el grau d'aplicació del treball en xarxa que s'està duent a terme a les quatre escoles on estem realitzant el treball de camp. El primer d' aquests instruments és *l' anàlisi de documents*, que en el nostre cas l' utilitzarem com a complement de la informació obtinguda de l'entrevista semiestructurada. Pel que fa a l'aproximació dels documents, ens hem

centrat exclusivament en les referències (existents o no) del treball en xarxa de cadascun dels centres. Així, hem analitzat PEC, Projectes Identitaris de centres, pàgines web.

El segon instrument utilitzat és l' *entrevista semiestructurada*, on hem seguit una mateixa pauta per a tots els centres, tot i que al ser entrevistes flexibles ens han permès reformular i aprofundir en les àrees que més ens interessaven, tot combinant preguntes més obertes amb d'altres de tancades amb l' objectiu d'obtenir la màxima precisió de les informacions rebudes per part de la persona entrevistada.

Ambdós instruments s'han complementat en l' objectiu d'una informació conjunta i més completa ja que per una banda els resultats obtinguts de l'anàlisi de documents ens han explicat quins són els agents educatius que formen part del seu entramat en xarxa, i per altra l'entrevista ens ha permès preguntar als agents implicats qüestions concretes del funcionament de l'entramat.

Finalment, per analitzar el contingut extret dels dos instruments, hem realitzat una triangulació de les dades de la informació obtinguda i hem valorat els resultats obtinguts amb l'objectiu d'extreure una visió global del grau d'aplicació del treball en xarxa. Per fer-ho, ens hem basat en unes dimensions (corresponents als diferents nivells de gradació del treball en xarxa) de les que se'n han derivat els indicadors utilitzats per fer l'anàlisi de documents i les preguntes de l'entrevista semiestructurada.

CONCEPTE	DIMENSIONS	INDICADORS
Treball en xarxa	1. Reconeixement de les diferents entitats	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixeu entitats, associacions, recursos del vostre entorn? • De quines entitats socials i educatives del vostre context més proper disposeu? • Amb quines hi treballeu directament?
	2. Obrir espais	<ul style="list-style-type: none"> • Els espais dels que disposa l'escola s'utilitzen per realitzar activitats externes al centre (o del propi centre però fora de l'horari escolar)? • Utilitzeu l'espai escolar per realitzar petites col·laboracions amb agents educatius externs?
	3. Coordinació	<ul style="list-style-type: none"> • Existeix en les col·laboracions una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida entre l'escola i els agents educatius externs? • I amb altres agents socials, mèdics, etc?
	4. Cooperació	<ul style="list-style-type: none"> • En aquestes col·laboracions, s'estan duent a terme projectes on tots els agents educatius (escola i externs) treballen cooperativament en pro d'un projecte comú? • Quins? Com es desenvolupen?
	5. Corresponsabilitat	<ul style="list-style-type: none"> • En quina mesura compartiu els objectius i els mètodes de treball amb els agents de l'entorn? • Creieu que treballeu de manera coresponsable o un dels agents lidera els altres?
	6. Treball en xarxa	<ul style="list-style-type: none"> • Creieu que esteu aprenent els uns dels altres (aprenentatge en xarxa)?

7. Casos pràctics

ESTUDI DE CAS N°1: Escola Pereanton, Granollers



➤ Anàlisi de documents: Breu introducció i singularitat del centre

L'escola Pereanton és una escola pública d'una sola línia, d'uns 180 alumnes (de p3 a 6è), situada al centre històric de Granollers. La singularitat del centre es basa en un projecte musical que té l'objectiu d'ajudar al desenvolupament integral dels infants. L'ensenyament musical permet educar en el rigor, en el treball, en l'expressió, en la comunicació i en el desenvolupament de la personalitat. Quan aquests elements s'estructuren al voltant d'una agrupació instrumental, els efectes són multiplicadors i es reforça la cohesió de grup i l'adquisició de competències bàsiques.

Aquest projecte afavoreix l'estructuració del pensament de l'alumnat en tant que analitza la realitat, ajuda a comprendre i a respondre, a sentir i a distingir, a pensar i construir. L'aprenentatge de la música, a través de la música, genera coneixement i transferència a altres situacions i contextos tot desenvolupant un pensament crític, obert i flexible.

Concebut com un projecte inclusiu, abraça tota l'escolaritat amb la intenció que la música sigui l'eix vertebrador dels aprenentatges.

Els objectius principals de centre són:

- Experimentar i cercar les possibilitats expressives del so i del moviment, i valorar que la música és una manera de donar forma a les experiències, a les idees i a les emocions.

- Explorar, conèixer i descobrir les possibilitats que ofereix la veu, el cos, els sons, els instruments i la experiència artística.
- Valorar i respectar el fet artístic propi i el dels altres entenent que és una manera de comunicar-se i d'expressar els sentiments, les descobertes i les capacitats de cadascú.
- Participar, generar i afavorir l'intercanvi d'opinions, vivències, idees i valoracions del procés creatiu propi i dels altres.
- Adonar-se que la música té diferents funcions vinculades a la societat.

➤ Exposició dels resultats de l'entrevista semiestructurada

Durant la visita, varem realitzar l'entrevista a la cap d'estudis. En la seva presentació del centre ens va apuntar que les relacions que l'escola manté amb el seu entorn més pròxim (famílies i personal extern de menjador) són merament funcionals (els hi cedeixen espai per l'AMPA, els faciliten una porta externa per accedir al menjador...) però no hi ha una mirada compartida, pel que es desaprofita la possibilitat d'establir-se com una comunitat educativa.

Durant l'entrevista ens va comentar que l'escola coneixia i utilitzava diferents entitats, associacions i recursos del seu entorn tals com la biblioteca Can Pedrals, la sala Sant Francesc, el centre històric, museus... però que l'estructura organitzativa obeeix a les necessitats organitzatives i s'utilitza segons els interessos individuals del centre. Només en els casos de la biblioteca (situada just davant del centre) i la sala Sant Francesc (des d'on accedeixen per una porta interior) on hi van a fer psicomotricitat, dansa i assaig d'instruments de vent, hi mantenen una relació constant, malgrat només es tingui com a objectiu l'aprofitament d'espais.

A més a més l'escola manté uns convenis de col·laboració amb l'Escola Municipal de Música Josep M^a Ruera i amb la Societat Coral Amics de la Unió, que són qui els proporcionen l'equip de mestres especialitzats que els possibilita poder tirar endavant el projecte musical del centre.

Pel que fa a obrir espais a agents educatius externs l'escola cedeix les seves instal·lacions, sempre en horari extraescolar, a altres entitats com l'AMPA, la Creu Roja i a la Societat Coral Amics de la Unió però sense mantenir-hi cap tipus de vinculació, ni amb les institucions ni amb el projecte que s'hi duu a terme.

És a través del seu projecte musical que mantenen diverses col·laboracions de caire cultural amb la ciutat (se'ls demana que la Big Band escolar participi amenitzant entregues de premis, reben les visites al centre utilitzant instruments, participen en la cantata de Granollers...) i també és des d'on comparteixen projectes amb altres centres educatius de Granollers com amb l'IES Celestí Bellera (de caràcter artístic). Tot i així, aquestes col·laboracions són molt puntuals i descontextualitzades.

La intervenció en la dinàmica de treball dels mestres està més orientada a l'aprenentatge individual del grup-classe i no tant en la dinàmica de treball del centre. Només el projecte musical s'estableix com l'únic eix que fomenta una intervenció més en xarxa (el mestre de música, la tutora, l'especialista d'instrument...). De la mateixa manera aquest projecte és el motor motivacional del professorat i des d'on s'extreu el treball més col·laboratiu i amb un grau més elevat de compromís i sentit de comunitat. Per altra banda, i més enllà d'aquest projecte musical, no hi ha interacció en les tasques de docència, ja que cada mestre realitza les seves classes de manera individual.

Pel que fa a la gestió de coneixement, no existeixen mecanismes sistematitzats per seleccionar, compartir, difondre o crear informació, sinó que cada professional té els seus propis mètodes.

A nivell de projecció de centre alguns membres (els més relacionats amb el projecte musical) tenen mecanismes de projecció externa a partir de les feines que desenvolupen com a grup.

La forma estructural d'organització del centre és **en cadena**²⁵ ja que la seva estructura és la clàssica lineal, producte resultant de la suma de les

²⁵ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 39.

actuacions dels diferents eslavons de la cadena. L'estructura organitzativa es desenvolupa a partir de les relacions que necessiten els professionals per donar resposta.

Pel que fa al tipus de cultura del centre, podríem dir que el Pereanton està dins de la **cultura institucionalitzada**²⁶ aquella en que els equips directius es converteixen en el motor i el referent de comportament de les actuacions del centre. La dinàmica organitzativa es desenvolupa dins d'unes línies marcades per l'equip directiu i assumides per la resta de la comunitat educativa.

La concreció d'una organització educativa com la del Pereanton es basa en un **coneixement explícit**²⁷ ja que la seva identitat com a centre, els seus símbols (el logotip de l'escola ja ens mostra el seu caràcter musical, cada aula té el nom d'un instrument...) i la seva estructura i organització (distribució de les aules i dels espais segons necessitin insonorització, espai per dansar...), formació del professorat (els instrumentalistes són mestres externs de música) formen part d'una cultura organitzativa basada en aquests coneixements explícits.

Pel que fa a les **característiques personals que hauria de tenir un líder**²⁸ d'una estructura en xarxa (actituds i capacitats, coneixements, acceptació, ètica i valors, compromís, motivació...) pensem que des de l'equip directiu mostren interès i orgull pel seu projecte musical però per raons diverses (crisi, retallades, anys de docència...) no se senten suficientment motivats i vinculats per fer créixer aquest projecte i ampliar la xarxa de relacions amb altres entitats.

²⁶ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 50.

²⁷ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 85.

²⁸ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 126.

➤ Anàlisi de les dades obtingudes i resposta a la pregunta inicial

Analitzant les respostes extretes de l'entrevista, podem afirmar que l'equip directiu del centre coneix l'entorn i els seus recursos i té mecanismes per mantenir aquest coneixement i renovar-lo. Però malgrat manté col·laboracions puntuals amb altres institucions de la ciutat, aquestes relacions acostumen a ser més de compartir espais que d'elaborar conjuntament un projecte compartit.

Pel que fa a la coordinació dels diferents agents educatius, aquesta relació és inexistente ja que realment no realitzen projectes conjunts on el plantejament, desenvolupament i valoració sigui compartida. Això fa que, malgrat existeixin alguns projectes on es comparteixin finalitats, espais... no puguem parlar de coordinació d'entitats.

Per tant, després d'haver analitzat els documents i valorant la resposta de les entrevistes realitzades podem concloure que l'escola Pereanton de Granollers està situada en el segon grau del treball en xarxa (obrir els espais al propi entorn).

ESTUDI DE CAS N°2: Escola Camí del Mig, Mataró



➤ Anàlisi de documents: Breu introducció i singularitat del centre

El C.E.I.P. Camí del Mig es troba situada a la ciutat de Mataró, concretament, al barri del Pla d'en Boet. És un centre públic de doble línia (només dos cursos tenen triple línia), que avarca de p3 a 6è, en un conjunt d'uns 500 alumnes . Les relacions de l'escola amb l'entorn més proper és la de mantenir el màxim de contacte amb totes aquelles persones i/o institucions que atenen o poden atendre a l'alumnat des de qualsevol àmbit (psicològic, afectiu, socioeconòmic, tutelar, lúdic...).

La singularitat del centre recau en un projecte pedagògic centrat en el treball cooperatiu aplicat des de fa 9 anys (des de p3 fins a 6è) dut a terme per tot l'equip de professorat del centre amb el suport extern de professors universitaris de la UVic. Tot i que aquest és el tret característic que defineix l'escola sorprèn que en els seus documents interns no s'expliqui explícitament (només es nombra) en què consisteix treballar totes les assignatures en equips de treball cooperatiu. El projecte educatiu de centre és el document identitari però sorprenentment no hi consten trets fonamentals de la línia pedagògica del centre (treball en xarxa, treball cooperatiu...). Malgrat això, tant en les jornades de portes obertes com a les entrevistes amb les famílies que es volen matricular al centre s'explica detalladament la base i el per què d'aquesta metodologia de treball.

De la mateixa manera és sorprenent que el TX , ampli i divers, dut a terme per l'escola tampoc quedi reflectit en la documentació del centre.

Sota aquestes directrius, els objectius principals del centre són:

- La cura i la salut dels infants
- Recolzament de l'equilibri emocional i de l'autonomia personal dels infants
- Ajudar als infants a comprendre la realitat i a esdevenir capaços d'actuar-hi.
- Ajudar als infants a establir relacions personals positives i a esdevenir capaços de participar en la vida dels grups.
- Ajudar-los a realitzar-se intel·lectualment i a desplegar les potencialitats del seu pensament.
- Facilitar que s'adaptin a la realitat de forma crítica
- Ajudar-los a manifestar la pròpia identitat i les seves opcions.

En el centre existeixen línies estratègiques i objectius d'organització acordats, acceptats i compartits per quasi bé tota la comunitat escolar. Els diferents membres, actuen coherentment en aquestes línies i objectius.

En el centre hi ha protocols (documents, reunions, formació inicial..) d'acollida al nou professorat, que comprèn com traspasar la informació, com recollir l'experiència i el coneixement de la persona que s'incorpora i donar a conèixer els projectes de centre i com s'ha de procedir per integrar-se en la comunitat.

La forma estructural de l'organització educativa és com a **centre de referència**²⁹, on el model estructural s'organitza a partir del focus de referència en el que convergeixen les persones, el material, la informació... en aquest cas, l'estructura de treball cooperatiu (i el benefici que aquest suposa en l'aprenentatge de l'alumnat) és el centre de treball de referència sobre el que pivoten totes les actuacions (adaptacions d'unitats didàctiques, avaluació...).

²⁹ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 39.

El tipus de cultura del centre educatiu Camí del mig és d'una **cultura col·laborativa**³⁰ ja que el comportament organitzatiu resulta de l'aprenentatge col·lectiu de la organització. Tothom comparteix els objectius de centre i això es veu reflectit en la coherència de les accions quotidianes dels seus membres. Aquesta cultura educativa entén que l'acció d'educar es desenvolupa en tots els moments i en tots els espais i que, per tant, la continuïtat i la coherència entre les accions dels seus professionals és indispensable pel seu èxit.

La concreció d'una **organització educativa**³¹ com la de l'escola Camí del Mig està basada, contradictòriament amb el que es podria pensar pel seu elevat grau de treball en xarxa, en un coneixement tàcit ja que les habilitats professionals s'han adquirit a partir de capacitats (valors compartits, experiència, clima, poders tàcits...) i no parteixen d'un coneixement teòric estructurat i sistematitzat.

Tot i que el professorat que s'incorpora rep una formació de quina és la estructura i organització sobre la que funciona el seu projecte educatiu (treball cooperatiu), ni en els seus documents de centre, ni en el seu ideari, ni en els seus símbols...expliciten sobre quin ideari treballen.

Pel que fa a les **característiques que ha de tenir un líder**³² d'una organització en xarxa (actituds i capacitats, coneixements, acceptació, ètica i valors, compromís, motivació...), l'equip directiu de l'escola Camí del Mig ens va semblar altament capacitat per seguir, transmetre i expandir el seu projecte identitari de centre, ja que tenen molt clar cap on volen tendir i com aplicar-ho per anar ampliant els seus objectius.

³⁰ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 51.

³¹ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 85.

³² GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 126.

➤ Exposició dels resultats de l'entrevista semiestructurada

Durant la visita al centre varem conversar amb el cap d'estudis que va explicar-nos el funcionament de l'escola i va incidir especialment en la metodologia cooperativa sobre la que treballen, tret característic del centre. No va ser fins a l'entrevista semiestructurada on va anar sorgint totes les col·laboracions i el treball en xarxa que el centre duu a terme amb les diferents entitats del seu entorn més proper.

El centre no només coneix una gran quantitat d'entitats (Biblioteca Pompeu Fabra, Centre Obert, entitat de l'ajuntament que treballa els conflictes a l'aula, Ràdio Mataró, APS...) sinó que treballen gairebé amb totes elles. El centre està obert a l'entorn, ja que es coneixen i hi ha mecanismes per mantenir i renovar aquest coneixement però encara no es pot dir ben bé que formin part d'una xarxa educativa.

Aquest treball en es materialitza obrint espais (activitats extraescolars, tallers de pares, classes d'àrab, casal d'estiu, aules de reforç d'estudi oferides pel projecte Xarxa Proa i finançades pel Ministeri...), cedint material i col·laborant amb entitats de diferents àmbits: sanitari (treball d'aprenentatge i servei amb el banc de sang i teixits), social (visitant casals d'avis i intercanviant experiències intergeneracionals), cultural (difusió de notícies des d'un mitjà de comunicació local com és la ràdio, visita i intercanvi d'experiències amb centres de creació locals de circ i dansa...).

A més a més d'experiències de col·laboració, l'escola posa en marxa projectes on els docents del centre es coordinen amb agents de l'entorn en pro d'un projecte comú compartit. El cas més rellevant és el de l'aula d'estudi on tutor i monitor de reforç extraescolar planifiquen, desenvolupen i valoren una ruta a seguir individualitzada per cada alumne que utilitzi aquest servei. Un altre cas és el de la resolució de conflictes, que es dona una col·laboració indirecta, ja que els propis mestres treballen amb professionals del tema per tal d'adquirir diferents estratègies que ajudin a solucionar els conflictes concrets amb els que els mestres es troben a l'aula.

El grau d'implicació per part de l'equip directiu en la vida del centre és molt alt, transmetent un sentiment de pertinença i sentint-se corresponsables de les actuacions que es desenvolupen. Aquest grau de motivació i implicació el transmeten als agents externs que s'incorporen o formen part de la xarxa educativa.

➤ Anàlisi de les dades obtingudes i resposta a la pregunta inicial

Analitzant les respostes de l'entrevista podem concloure que l'escola Camí del mig coneix, reconeix i disposa de les entitats del seu entorn més proper, i, a més a més de cedir espais i materials, manté col·laboracions continuades amb moltes i variades institucions, algunes de les quals també hi manté projectes de cooperació.

Per tot això situem el centre en el quart nivell de gradació del treball en xarxa ja que no podem dir que arriba al cinquè perquè en cap dels casos existeix un projecte educatiu compartit on s'equilibrin les responsabilitats entre els dos agents educatius, sinó que sempre és l'escola qui assumeix tota la responsabilitat de la cooperació.

Resulta sorprenent, tot i el bon resultat obtingut en la gradació del TX del centre, que per una banda es treballi tan intensament amb l'entorn i que aquest s'entengui com un recurs d'aprenentatge essencial pels infants però que a la vegada en els trets identitaris del centre no s'esmenti en cap moment aquesta estructura de treball. I per altra, que en l'existència d'aquest entramat no hi hagi un lloc per les famílies, que l'únic paper actiu que exerceixen és de voluntariat per exercir les funcions de suport que requereixi l'escola (pintar els terres, netejar l'escola, preparar festes i exposicions...) però en cap cas amb una funció activa com a agent educatiu.

Tot això fa que el coneixement i la projecció del projecte de centre quedi reduïda a un nivell més professional (professors universitaris, estudiants de pràctiques, centres educatius de l'entorn...) però sigui de difícil accés per part de les famílies o la gent poc relacionada amb l'educació.

ESTUDI DE CAS N°3: Escola Artur Martorell, Barcelona

➤ Anàlisi de documents: Breu introducció i singularitat del centre

L'escola Artur Martorell és una escola concertada situada al barri de Guinardó de Barcelona. Té uns 300 alumnes repartits en dos edificis molt propers, de p3 a p5 a l'edifici de la llar d'infants i de 1r de primària fins a 4t d'ESO a la masia de Can Baró. És una escola d'una sola línia.

La seva idea d'educar se centra en fomentar l'autoestima, els valors, el respecte a la pluralitat, la reflexió i la cultura de l'esforç. Per aconseguir-ho l'escola fomenta un seguiment i una acció tutorial individualitzada de l'alumnat per tal de fomentar una autonomia personal de tots i cada un dels infants.

En els valors de l'escola es parla d'un desenvolupament integral dels infants (evolució intel·lectual, creixement físic i emocional, relació amb l'entorn i interrelació personal...) de potenciar la formació d'actituds i valors (amistat, pau, respecte...) i el sentit cristià (oferint una visió històrica del cristianisme i oferint el coneixement de l'existència d'altres religions).

Malgrat l'ideari exposat en els seus documents és molt genèric i extensible, pel que no es diferencia de qualsevol altre centre educatiu, potser és el seu ideari cristià el que el fa singular ja que, degut a la seva situació geogràfica (entre els barris de Gràcia i el Carmel), l'escola té un fort caràcter socialitzador en un intent per incloure tota la diversitat del barri.

Tot i que en els documents hi consta una col·laboració i una implicació amb les famílies, aquesta relació es limita a una AMPA que treballa de manera independent a l'escola, les entrevistes de rigor i la col·laboració de les famílies amb aspectes més lúdics.

La forma estructural de l'organització educativa és com a **centre en cadena**³³ ja que l'estructura organitzativa es desenvolupa, de manera lineal, a partir de les relacions que necessiten els professionals, que són el resultat de la suma de les actuacions dels diferents eslavons de la organització escolar (suma d'àrees, de cursos escolars..).

Pel que fa al tipus de cultura del centre, podríem dir que aquest centre està dins de la cultura **individualista**³⁴ ja que el comportament dels membres que integren el centre respon a interessos individuals i on els docents centren la seva actuació bàsicament a l'aula, sense més interaccions.

Pel que fa a la **concreció de la organització educativa**³⁵ de l'escola Artur Martorell, està basada en un coneixement tàcit ja que la organització és el resultat de l'experiència en que estan immersos (valors, experiència, clima...).

L'equip directiu del centre es mostrava molt satisfet i orgullós del seu projecte social com a escola però aquest es mostrava com quelcom ja assolit i que l'objectiu actual és el seu manteniment. Per tot això no creiem que l'equip directiu del centre, en aquest moment, tingui les **característiques personals**³⁶ (actituds, capacitats, coneixements, acceptació, ètica i valors, compromís, motivació, lideratge...) per ampliar la seva organització i convertir-la en una organització en xarxa.

³³ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 39.

³⁴ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 50.

³⁵ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 85.

³⁶ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 126.

➤ Exposició dels resultats de l'entrevista semiestructurada

Durant l'entrevista varem parlar amb la directora, la directora pedagògica i una mare de l'AMPA. Ens van explicar la història i el funcionament de l'escola així com la funció més social que els caracteritza com a centre. Ens van explicar que tenen una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC), servei que consisteix en un espai alternatiu on cursar temporalment l'Educació Secundària Obligatòria. Caracteritzat per:

- Alumnes de 3r i 4rt curs d'ESO o que tenen una edat mínima de 14 anys.
- Ofert pel Departament d'Educació conjuntament amb ajuntaments, associacions, fundacions, entitats de caire religiós, etc. (la titularitat de la UEC és variada en els diferents municipis de Catalunya).
- Espai on l'alumne/a que per motius d'actitud incorrecta, manca d'assistència o molt baix rendiment escolar, pot tenir una altra oportunitat per graduar-se. L'entorn és més reduït (4,5, 6 o 7 alumnes per aula); els educadors tenen experiència professional amb aquesta tipologia d'alumnes i la ràtio alumne/a-mestre/a permet tenir una relació més propera.
- Permet adaptar els continguts a les característiques concretes de cada alumne/a i treballar de manera transversal. Es potencien matèries manipulatives, ja que la majoria d'alumnes tenen habilitats en aquest tipus d'activitats.
- Orientació i suport per accedir a altres recursos formatius (Proves d'Accés a Formació Professional de Grau Mitjà, Escoles Taller, Cases d'Oficis, Programes de Qualificació Professional Inicial, etc.) i/o laborals.

Aquest centre, a l'estar entre dos barris, disposa de varis recursos que malgrat l'escola coneix i reconeix (Biblioteca Mercè Rodoreda, Parc Güell, Parc de les Aigües, Escola Pirineu (buida i utilitzada com a casal social, cooperativa, horts urbans), museu d'història de la ciutat (antiaeris) , barri de Gràcia, Sagrada Família...) no els utilitza pel seu projecte educatiu de manera sistemàtica.

Pel que fa a cedir espais, l'escola proporciona els espais del centre per les activitats de l'AMPA (cant, xerrades, teatre...), per la festa major i per activitats extraescolars. A més a més, el pati de parvulari queda obert després de l'horari lectiu per tal de fomentar la coneixença i la cohesió de les famílies dels dos edificis.

No existeix cap projecte on es coordini la feina de l'escola amb la de cap entitat, malgrat el cas concret de la UEC, on l'escola té un paper actiu a l'hora de la derivació de l'alumnat.

➤ Anàlisi de les dades obtingudes i resposta a la pregunta inicial

Després d'analitzar els documents del centre i analitzar les respostes obtingudes de l'entrevista semiestructurada, podem concloure que l'escola Artur Martorell està situada en el segon grau de treball en xarxa, ja que coneix i reconeix les diferents entitats del seu entorn més pròxim i cedeix espais però no arriba a establir cap projecte de coordinació amb altres entitats externes al centre.



ESTUDI DE CAS N°4: Escola Guillem de Mont-rodon

➤ Anàlisi de documents: Breu introducció i singularitat del centre

L'escola Guillem de Mont-Rodon és una escola pública de Vic amb un elevat alumnat d'origen estranger. És una escola de doble línia amb uns 480 alumnes que van des de P3 fins a 6è.

El seu tret d'identitat és el projecte "Fem escola, fem comunitat" que té per finalitat la millora de la cohesió social entre els diversos grups culturals que formen part de l'escola. A nivell pràctic, aquest projecte es materialitza diàriament amb tot un conjunt d'accions (les famílies enllaç, tallers per a pares, borsa de material...) i relacions (una AMPA molt activa, unes famílies molt vinculades al projecte escolar, un menjador molt integrat en el dia a dia del centre...) que creen un entramat educatiu que fan de l'escola una vertadera comunitat.

Els seus valors educatius es concentren en l'atenció a la diversitat de manera inclusiva, la potenciació de l'autonomia i l'autoestima dels infants, l'educació en la resolució de conflictes, foment del treball cooperatiu, cura i respecte del medi ambient i el foment de la participació de les famílies en activitats pedagògiques i lúdiques. Per fer-ho l'escola està organitzada per comissions (cultura, activitats extraescolars, llibres, menjador i sanitat, medi ambient, festes, educació infantil i fem escola, fem comunitat) que treballen interrelacionadament per un objectiu comú: construir una comunitat educativa en xarxa.

Aquest projecte va ser iniciat per part de les famílies que van presentar un projecte a l'escola en un intent perquè els diferents col·lectius poguessin compartir un espai escolar on també s'hi teixissin relacions . A partir d'aquí es va crear una comissió de treball (formada per dues mares autòctones si dues de fora) que van implicar a tota la comunitat educativa (famílies, mestres i alumnat). Aquesta iniciativa (guardonada l'any 2012 amb el premi Francesc Candel, que reconeix les bones pràctiques en matèria d'immigració) encetada ja fa 8 anys ja és tot un èxit i forma part del funcionament diari del centre.

Aquest ideari tan característic, està exposat en els seus documents, es pot veure en la seva pàgina web (on fins i tot hi ha un apartat dedicat a les relacions famílies-escola!) i es tramès en el discurs dels seus integrants.

Durant la entrevista varem parlar amb la directora del centre, la coordinadora de menjador i una de les mares de l'AMPA que va iniciar el projecte, i les seves intervencions compartien una organització, uns recursos i uns objectius comuns amb la finalitat de construir entre totes una vertadera comunitat educativa.

La forma estructural de l'organització educativa és com a **centre de referència**³⁷ ja que l'estructura organitzativa té com a eix central l'alumnat, centre de referència sobre el que pivoten totes les actuacions.

Pel que fa al tipus de cultura del centre, podríem dir que aquest centre està dins de la **cultura col·laborativa**³⁸ ja que el comportament organitzatiu resulta de l'aprenentatge col·lectiu de la organització. Tothom comparteix els objectius de centre i això es plasma en la coherència de les actuacions quotidianes de cadascun dels membres ("tot educa").

³⁷ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 39.

³⁸ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 50.

Pel que fa a la **concreció de la organització educativa**³⁹ de l'escola Guillem de Mont-rodon , està basada en un coneixement explícit ja que tant des del projecte educatiu de centre, com en l'estructura i l'organització, com en els símbols (només cal veure el logotip escolar) i la formació dels nous docents s'explicita el projecte i l'ideari del centre.

Tant l'equip directiu del centre, com l'AMPA, el menjador i les famílies tenien les **característiques personals**⁴⁰ (actituds, capacitats, coneixements, acceptació, ètica i valors, compromís, motivació, lideratge...) per mantenir i millorar la seva organització en xarxa.

➤ Exposició dels resultats de l'entrevista semiestructurada

Durant la entrevista, on varen estar presents la directora, una mare de l'AMPA i la coordinadora del menjador, totes van intervenir-hi, aportant informació molt activament i demostrant el grau d'implicació dels tres àmbits educatius als quals representaven. Més que explicar-nos la història del centre, ens van situar en la seva realitat i van compartir amb nosaltres el contingut del seu projecte i tot el que se n'ha derivat. En aquest sentit, l'escola va posar èmfasi en la relació amb les famílies, en els espais educatius no lectius (menjador, servei d'acollida, extraescolars...) i en les necessitats de la comunitat educativa transformades en propostes (classes de català, taller de henna, informàtica, cuines del món, socialització de llibres...).

Aquest centre, coneix, reconeix i utilitza entitats i associacions del seu entorn (Escola de Música, Institut de Teatre, la Farinera, Universitat de Vic, Biblioteca Municipal Triadú, museu Episcopal, Xesvic, Depuradora Municipal...). Pel que fa a cedir espais, l'escola proporciona els espais del centre per les activitats per les famílies (gimnàstica, gospel, ioga, tallers...) i per les activitats extraescolars dels infants.

³⁹ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 85.

⁴⁰ GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010. p. 126.

Pel que fa a la coordinació existeixen amb les diferents entitats una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida amb el menjador, amb l'escola de música de Vic (on es té un conveni privat en el qual dins de l'horari lectiu es pot triar si l'alumnat vol realitzar les classes de música amb la mestre de música a l'aula o si prefereix anar a l'escola de música de Vic), i amb l'escola Masferrer (on compartien un projecte de plàstica en el que tutores d'ambdós centres i infants treballaven conjuntament).

Tant en les col·laboracions amb altres escoles com amb altres entitats externes es treballa cooperativament en pro d'un projecte en comú. Un exemple és el cas de fer obres de teatre i competicions esportives amb infants d'altres escoles properes (Escola Estel), les col·laboracions de la Farinera entre estudiants d'art que els hi donaven classes i ells que les rebien, el treball conjunt entre totes les escoles per apadrinar una part del riu i fer-se'n responsables del seu manteniment...

Malgrat el pes de la responsabilitat recau fonamentalment en l'escola si que en els projectes de col·laboració s'estableix una responsabilitat compartida amb la resta d'agents educatius, pel que es pot dir que existeix parcialment un projecte educatiu compartit.

El fet d'entendre l'aprenentatge compartit (tota la comunitat educativa aprèn els uns dels altres) fa que entenguin, s'organitzin i funcionin treballant en xarxa.

És important remarcar que l'escola va manifestar obertament el benefici que representava la interconnexió amb les diferents entitats tant pel que feia a la seva formació com a nivell de suport (Ex. Universitat de Vic amb xerrades, cedint audiovisuals, oferint formació continuada...), l'interès per part de l'ajuntament de que totes les escoles de la comarca estiguin connectades i comparteixin experiències i recursos (Ex. posant en comú les bones pràctiques educatives de cada centre perquè tothom se'n pugui beneficiar) i una bona utilització de les TIC com a eina difusora del contingut de l'entramat en xarxa.

➤ Anàlisi de les dades obtingudes i resposta a la pregunta inicial

Després d'analitzar els documents del centre i analitzar les respostes obtingudes de l'entrevista semiestructurada, podem concloure que l'escola Guillem de Mont-rodon està situada en el sisè grau de treball en xarxa, ja que coneix i reconeix les diferents entitats del seu entorn més pròxim, cedeix espais, hi ha coordinació entre els diferents agents educatius, treballen cooperativament en pro d'un projecte comú, són coresponsables de l'educació dels infants i treballen en xarxa.

8. Conclusions pràctiques

Malgrat creiem que l'estada d'un dia als centres estudiats és realment insuficient per poder accedir a tota la informació necessària per aprofundir en les bases d'un possible treball en xarxa (dinàmiques de treball, interacció en la docència, lideratge, línia de gestió...) i determinar-ne el nivell de gradació que tenen i quines són les característiques que el determinen, hi ha hagut un conjunt d'idees i reflexions que han anat sorgint al llarg de la recerca, provinents del contrast entre l'anàlisi de la part teòrica adquirida i el resultat de la seva aplicació pràctica. Algunes d'aquestes conclusions han estat:

- Molta sorpresa, i decepció, del escàs lloc i la poca intervenció que les famílies tenen a les escoles de manera generalitzada. A les famílies gairebé ni les nombren i quan es pregunta per elles només tenen una intervenció de caire voluntari (per pintar, per folrar...) o lúdic (per festes, celebracions...). Hem notat molta distància, fredor i por a l'hora de comptar amb les famílies com un dels elements més fonamentals de la comunitat educativa.
- Les escoles es mostren contentes i orgulloses del treball de la seva AMPA però, en la gran majoria dels casos, la senten i hi treballen de manera externa, sense més implicació que la de cedir espais. Caldria transformar i fer tendir aquesta associació cap a l'AFE (Associació d famílies i escola).
- Quan es pregunta obertament per l'existència d' espais informals de relació gairebé tots els centres posen l'excusa de la manca d'espai, o de l'estructura poc adequada del centre per realitzar aquestes pràctiques. De fons, es percep que aquest no és un tema prioritari per la gran majoria de les escoles.

- Els centres encara entenen , i es plantegen, la formació únicament com la formal acreditativa, sense valorar la part no formal del mateix procés d'aprenentatge i de la formació continuada.
- L'efecte de la crisi i les retallades van sortir durant les entrevistes de totes les escoles. La gran majoria, en parlaven com un element de fre als projectes educatius i de desgast pel professorat.
- El paper fonamental que juga el recolzament institucional, ja sigui per l'interès i la implicació que mostren en l'àmbit educatiu (com pot ser el cas de l'ajuntament de Vic), com per les dificultats que suposa tirar endavant projectes continuats i coherents a centres públics (on no es pot escollir el professorat, hi ha rotacions anuals de fins el 40% de la plantilla...).
- En referència als documents del centre, sorprèn observar que, en la majoria dels casos, acaba convertint-se en una documentació que es fa i es té perquè s'ha de fer i s'ha de tenir, pel que s'acaba omplint d'un contingut idíl·lic i molt similar a tots els centres. Així, si tot parteix del projecte identitari de centre (saber qui som, cap a on volem anar...) i el projecte educatiu de cada centre no és propi ni adaptat a les seves característiques ni interessos i no es diferencia de la resta ni pel contingut dels seus documents, ni per la pàgina web de l'escola, ni pel contacte (entrevistes, presentacions del centre...) amb els professionals que hi treballen, és difícil que es converteixi en una eina que ajudi al centre a diagnosticar i evolucionar, ja que d'ells serà difícil poder extreure'n quines són les necessitats formatives que necessita el centre i així poder avançar cap a noves formes organitzatives. Com apunta Gordó en el seu llibre: *"Quan la realitat d'un centre no coincideix amb el que manifesten els seus documents identitaris es bloqueja la capacitat de desenvolupament i aprenentatge"* (ocultació d'errors).

- En referència als documents també ens ha sorprès molt que en ells no hi consti explícitament el projecte pedagògic singular sobre el que de cada un dels centres treballen (un projecte musical, un treball basat en el treball cooperatiu, un esperit cristià, i les comunitats educatives). Pensem, després de parlar amb els seus directius, que aquest fet pot ser degut a que ni els centres mateixos són molt conscients del poder, la necessitat i la repercussió que suposa per als seus projectes educatius explicar-los, compartir-los i potenciar-los més enllà de les portes de l'escola.
- Pensem que els centres tampoc són del tot conscients que voler transmetre (intenció, motivació...) i compartir amb agents externs el projecte identitari de centre afavoreix no només la difusió de la proposta de coneixement sinó que també a que es produeixin feedbacks on totes les parts en surtin beneficiades. Es nota que encara funcionem des d'una una mentalitat parcialitzada, que estanca coneixements, practiques i recursos.
- En algunes ocasions ens ha semblat que no es té prou present que l'objectiu educatiu (estructures, dinàmiques, projectes pedagògics...) han d'anar sempre al servei d'una millora en l'aprenentatge de l'alumnat.
- Ens ha sorprès que triant quatre centres amb projectes educatius tan singulars, cap d'ells no s'interessés en investigar i saber quin percentatge del seu alumnat s'hi ha matriculat pel projecte i no per altres motius (proximitat, germans al centre...).
- Hi ha una necessitat urgent de formació continuada i posada a punt del professorat, ja que en temes essencials com poden ser diferents línies pedagògiques, metodologies, dinàmiques...es mostren confusos i fins i tot contradictoris tant a l'hora de parlar-ne, com quan les apliquen.

- S'ha vist una diferència abismal en termes de motivació, d'esforç, de perseverança...entre els centres que viuen i apliquen un projecte educatiu optimitzant l'experiència formativa (aprofitant l'assessorament, el seguiment, el recolzament...) dels professionals de la xarxa, dels que no.
- No tenim clar si és possible poder treballar en xarxa sense ser-ne conscients, és a dir: no és contradictori que centres amb un bon nivell de treball en xarxa quan els hem preguntat sobre el tema ni en són conscients ni hi consta a les seves estructures, ni ho projecta la seva imatge escolar...?
- L'escàs ús de les TIC per part de les escoles en la era de la globalització és alarmant. Ni s'entén com una eina d'expansió difusora, només se n'utilitza un percentatge molt limitat del seu potencial i la majoria dels mestres no saben aplicar les noves tecnologies a les estratègies professionals.
- Encara manca sistematització en la organització escolar per que fa a accedir al coneixement adquirit. Cal optimitzar i compartir en xarxa per tal de no partir cada cop de zero, i no duplicar esforços, temps i energia, a causa d'una mala gestió de la informació.
- Els centres educatius ja no tenen plans de formació de centre realment efectius (no hi ha coordinació ens els diferents coneixements, no es creen espais informals de relació...) pel que existeix encara molta distància amb el pla de formació en xarxa.
- La implicació i el compromís són els pilars que fonamenten l'estructura de l'organització en xarxa, pel que no hem de perdre de vista que no tothom que treballa a una escola posseeix aquests requisits.

- El sistema d'avaluació, quan hi ha un procés d'organització col·laborativa amb d'altres agents externs al centre, majoritàriament no s'estableix a partir d'una avaluació conjunta sinó d'una mitjana entre la suma de les diferents notes posades pels diferents agents educatius.
- Hem pogut comprovar el lideratge que exerceixen alguns dels directius dels diferents centres visitats, i com aquests han estat peces claus com agents transformadors i amb gran capacitat de mobilitzar persones, recursos...
- Alguns dels centres visitats tenen una estructura organitzativa col·laborativa molt potent, però creiem que tot i així, i malgrat l'alt nivell de gradació obtingut de les entrevistes semiestructurades, cap dels centres treballa des d'un treball comunitari, ja que malgrat existeixin espais, relacions i projectes que s'estructuren des de aquesta perspectiva, l'escola encara segueix situant-se al centre de l'acció educativa i és des d'aquesta des d'on es promou i s'impulsa gairebé tot.

En referència a la nostra hipòtesi inicial ens hem quedat gratament sorpreses dels resultats, tan elevats, obtinguts en la gradació del treball en xarxa dels centres estudiats. Malgrat això, creiem que encara hi ha molta feina per fer, sobretot a l'hora assumir el canvi de mentalitat necessari per poder generar una organització educativa de treball en xarxa coherent i continuat.

9. Bibliografia i webgrafia

COLLET, J. *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. [pdf en línia] xarxa d'escoles per la sostenibilitat de Catalunya. [Consulta: 30 de novembre del 2012] Disponible a: http://www.xesc.cat/xesc/documents/simposi/2/T2-%20Jordi%20Collet-%20Article%20marc_conceptual_treball_xarxa.pdf

COLLET, J. *Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa*. Revista Guix, nº 356-357: juliol-agost 2009. Pàg. 71-81.

COLLET, J. *Conspirem per una nova cultura educativa*. Presència: 28 de març- 3 d'abril del 2008. Pàg. 6-7.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.

GORDÓ I AUBARELL, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó, 2010.

ORTÍZ COLÓN, Ana. *Metodología de investigación en la detección de las necesidades formativas de las personas adultas en andalucía*. [pdf en línia] Consulta: 26 d'abril del 2013. Disponible a: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny04/article09.pdf>

UBIETO, J.R. *Interxarxes: Una experiencia de trabajo en red con infancia y adolescencia*. [pdf en línia] Consulta: 12 de gener del 2013. Disponible a: <http://www.interxarxes.net/pdfs/interxarxes04.pdf>

STAKE, R. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 1998.

V.V.A.A. *PROJECTE TRAMA: El treball en xarxa a la Formació Inicial dels professionals de l'educació.* [pdf en línia] Consulta: 15 de gener del 2013. Disponible a: http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Document_Simposi_Treball_Xarxa.pdf

V.V.A.A. *PROJECTE TRAMA: Formació per al treball en xarxa.* [pdf en línia] Dins: Revista d'innovació i recerca en educació, Volum 1, Número 1. Consulta: 15 de gener del 2013. Disponible a: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/113/3873>

V.V.A.A. *Estudio de casos.* [pdf en línia] Universidad autónoma de Madrid. Consulta: 22 d'abril del 2013. Disponible a: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

10. Annexos

PEREANTON, GRANOLLERS

1.Un (re)coneixement dels diferents actors interns i externs del context.

- Coneixeu entitats, associacions, recursos del vostre entorn?

Biblioteca Can Pedrals, Sala st. Francesc, centre històric, centre comercial, museus... tenim relació en moments puntuals, només amb la biblioteca. Cada cop que es necessita, adaptades a la programació de l'any.

Professors de música: venen amb un conveni amb l'ajuntament.

- De quines entitats socials i educatives del vostre context més proper disposeu?
- Amb quines hi treballeu directament?

De manera sistemàtica amb la biblioteca i amb l'escola de música. I amb amics de la unió per el compartiment d'espais.

2.Obrir els espais propis a l'entorn.

- Els espais dels que disposa l'escola s'utilitzen per realitzar activitats externes al centre (o del propi centre però fora de l'horari escolar)?

Amics de la unió (cada dia a partir de les 17)

Activitats extraescolars organitzades per l'ampa. Serveis d'acollida, torneig handbol, esport en anglès.

Cedir patis a la creu roja per atendre els infants que en tenen cura (1-2 dies per setmana)

- Utilitzeu l'espai escolar per realitzar petites col·laboracions amb agents educatius externs?

Cada any amb els mateixos no. Aquest any estem compartint amb l'escola de música (cantata per difondre el seu projecte), l'any passat amb l'IES Bellera.

Utilització d'espais com els estudis de gravació de la Roca Umbert.

Es té molt en compte quins són els recursos dels que disposem però no ens casem amb un.

3.Coordinació:

- Existeix en les col·laboracions una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida entre l'escola i els agents educatius externs?

L'aprenentatge no. Es planifica i es desenvolupa però no se n'avaluen els resultats. Des de les escoles de Granollers es planifica l'oferta juntament amb associacions com ara el museu, Roca Umbert... perquè es puguin utilitzar al màxim i optimitzant els recursos de la ciutat.

L'avaluació de música es fa conjuntament especialista de música, tutora i plàstica. Aquesta sí.

- I amb altres agents socials, mèdics, etc?
Cedim espais, no intervenim. Revisions mèdiques (vacunacions i revisions bucodentals, tallatge i fluor que ara es fa a casa)

4.Cooperació. Participació mútua en la quotidianitat.

- En aquestes col·laboracions, s'estan duent a terme projectes on tots els agents educatius (escola i externs) treballen cooperativament en pro d'un projecte comú?
- Quins? Com es desenvolupen?

5. Projecte educatiu compartit I: la coresponsabilitat.

- En quina mesura compartiu els objectius i els mètodes de treball amb els agents de l'entorn?
- Creieu que treballeu de manera coresponsable o un dels agents lidera els altres?

6. Projecte educatiu compartit II

- Creieu que esteu aprenent els uns dels altres (aprenentatge en xarxa)?

Informació extreta de la conversa:

FAMÍLIES:

- Al principi de curs es donen les indicacions o normatives generals de l'escola. fulls informatius, cartes, música (llibret especial per tractar instruments...)
- No hi ha aula per les famílies. Se'ls deixa alguna aula per fer festes dels infants.
- Les famílies que tenim són molt complicades.
- Molta matrícula viva, moltes entrades i sortides.

MENJADOR:

- Ens comuniquem, hi ha d'haver una relació. (4-5 monitors).
- Es queden uns 40 i hi ha uns 180.
- Menjador és una empresa externa.

EL PROJECTE

Participem en tots els actes relacionats amb música: cantànies, actes on es pugui cantar, concerts a la fresca cada dos diumenges, carnaval sortim al carrer...

Aquests nens estan receptius, no fan música només a l'escola. Es nota amb l'atenció dels infants.

CAMÍ DEL MIG, MATARÓ

1.Un (re)coneixement dels diferents actors interns i externs del context.

- Coneixeu entitats, associacions, recursos del vostre entorn?
- De quines entitats socials i educatives del vostre context més proper disposeu?
- Amb quines hi treballeu directament?

Biblioteca Pompeu Fabra, Centre obert del barri (quan acaben l'horari escolar els porten un cop a la setmana a l'escola per fer activitats esportives, cedir espai i material), entitat de l'ajuntament que treballen els conflictes a l'aula (mediació de conflictes a nivell de barri, a l'escola ofereixen servei d'assessorament als mestres per tractar possibles conflictes: intervenció a nivell de claustre i a nivell d'un curs concret. Persona externa que assessora els mestres i es comparteix informació dels resultats), Banc de sangs i teixits APS (aprenentatge i servei) (col·lectius de persones ofereixen un servei a una altra entitat on tots dos surten beneficiats, exemple donació de sang). Treball en xarxa amb altres centres, cada any s'organitza en un centre diferent i hi participen escoles i instituts. El treball de difusió es fa en un centre concret però es fa un treball més light en els altres. Altres exemples QUE NO FA EL CENTRE: casal d'avis.

Projecte mou-te: MEM, moviment educatiu del maresme. Cursos, xerrades, formació professorat... conveni que contracten entitats i companyies relacionades amb circ i dansa de Mataró i el que fan és elaborar sessions i unitats de programació i al final es fa una representació on tots els centres que han participat fan. Cada any. I finalment es va al centre de creació dels artistes.

Institut Satorres, cicle mitjà. Els de l'institut preparen una visita guiada d'una part de la ciutat i els fan la presentació i explicació de la visita.

Radio: anar a cantar nades, explicar projecte mou-te (cicle superior)...
Mataró radio (emissora local).

Centres mèdics: vacunes. Seguiment per part dels metges que treballen al CAP.

2.Obrir els espais propis a l'entorn.

- Els espais dels que disposa l'escola s'utilitzen per realitzar activitats externes al centre (o del propi centre però fora de l'horari escolar)?

Al centre obert: cedeix espais i material.

Aula d'estudi: creada perquè vinguin monitors externs a fer reforç. Un nen pot venir 2h a la setmana. El monitor en ve 4. Els nens que hi participen es trien des del centre. Que tinguin interès. Són recursos del ministeri d'educació. Xarxa Proa, són els que poden optar a aquest reforç. Primària.

Classes d'àrab. Ho paga una persona responsable de les mesquites a tot Mataró.

Grup de pares que venen a tocar el flabiol.

Jocs escolars: activitats extraescolars.

Casal d'estiu.

- Utilitzeu l'espai escolar per realitzar petites col·laboracions amb agents educatius externs?

3.Coordinació:

- Existeix en les col·laboracions una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida entre l'escola i els agents educatius externs?

En l'aula d'estudi, primera reunió inicial on es presenta l'infant i les seves dificultats. Segueix el contacte entre tutor- monitor per saber el seguiment. A les famílies se les informa, se les avisa i se'ls explica com funciona. Contacte tutor-monitor i després tutor-família.

- I amb altres agents socials, mèdics, etc?

4.Cooperació. Participació mútua en la quotidianitat.

- En aquestes col·laboracions, s'estan duent a terme projectes on tots els agents educatius (escola i externs) treballen cooperativament en pro d'un projecte comú?
- Quins? Com es desenvolupen?

5.Projecte educatiu compartit I: la corresponsabilitat.

- En quina mesura compartiu els objectius i els mètodes de treball amb els agents de l'entorn?
- Creieu que treballeu de manera coresponsable o un dels agents lidera els altres?

El tutor lidera.

6.Projecte educatiu compartit II

- Creieu que esteu aprenent els uns dels altres (aprenentatge en xarxa)?

ESCOLA ARTUR MARTORELL

1.Un (re)coneixement dels diferents actors interns i externs del context.

- Coneixeu entitats, associacions, recursos del vostre entorn?

CAP: vacunes

Biblioteca: portem els petits una vegada a l'any perquè vegin com és.

- De quines entitats socials i educatives del vostre context més proper disposeu?
- Amb quines hi treballeu directament?

2.Obrir els espais propis a l'entorn.

- Els espais dels que disposa l'escola s'utilitzen per realitzar activitats externes al centre (o del propi centre però fora de l'horari escolar)?

Festa major del barri.

Hi ha una escola buida al costat, que fa de casal social, cooperativa, horts urbans...ESCOLA PIRINEUS.

Menjador: cuina pròpia amb monitors Pere Tarrés. Els grans no es queden massa. Retallades.

Anglès: migdia, 2n primària.

Futbol, anglès, iniciació a música, taller de cuina. Tardes.

- Utilitzeu l'espai escolar per realitzar petites col·laboracions amb agents educatius externs?

3.Coordinació:

- Existeix en les col·laboracions una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida entre l'escola i els agents educatius externs?

UEC. Paper actiu a l'hora de la decisió. Una vegada ens han dit que sí ens posem en contacte amb l'escola i quan avaluen tenen contacte.

- I amb altres agents socials, mèdics, etc?

4.Cooperació. Participació mútua en la quotidianitat.

- En aquestes col·laboracions, s'estan duent a terme projectes on tots els agents educatius (escola i externs) treballen cooperativament en pro d'un projecte comú?
- Quins? Com es desenvolupen?

5.Projecte educatiu compartit I: la corresponsabilitat.

- En quina mesura compartiu els objectius i els mètodes de treball amb els agents de l'entorn?
- Creieu que treballeu de manera coresponsable o un dels agents lidera els altres?

6.Projecte educatiu compartit II

- Creieu que esteu aprenent els uns dels altres (aprenentatge en xarxa)?

Informació extreta de la conversa:

ESCOLA D'UNA LÍNIA, CONCERTADA, 300 ALUMNES .

PÚBLIC DEL CARMEL I GRÀCIA.

Molta transformació durant els anys. Escola activa durant el franquisme (eren una de les escoles que feien classes amb català.)

UEC: Unitat d'escolarització compartida. Nens a partir de 14 anys que fan ESO adaptada i fan tallers. Com es fa la selecció? Intervé inspecció, EAP i escola. es fa la sol·licitud des de l'escola. es fa un seguiment, a l'hora de fer les avaluacions es citen. 6-7 alumnes per aula, acompanyats algunes vegades per dos adults. S'aconsegueixen ajuts d'altres estaments socials. Cotolengo. Entitats d'obra social.

Molt seguiment als infants. acció tutorial quan es fan grans.

Famílies: són tots del barri. Molts assessoraments a les famílies amb dificultats.

Com treballem?

Mínim memorístic, màxim manipulatiu. Hàbits de responsabilització de feina i hàbits de treball.

Moltes entrevistes individuals. Van fer escola de pares, però no va funcionar. Va durar 2 anys fa uns 15 anys. No és un tema d'horaris, és un tema de que no volen venir. L'objectiu era aconseguir tenir un espai on parlar de coses que ens preocupaven dels fills.

Ara des de l'AMPA hi ha una comissió d'escola de pares. S'organitzen xerrades de pares, tallers. Es fan uns sondejos de temes interessants a tractar. Es fan tard però no acaba de funcionar. Els pares i mares tenen la sensació que ningú els ha de dir què han de fer amb els seus fills, tenen com "por".

A l'àmbit lúdic ve més gent, però quan es tracta de temes acadèmics costa molt.

Col·laboracions amb famílies: tallers per guarnir els patis quan hi ha festes, van venir els pares a fer una obra de teatre als nens. Avis a explicar contes 1r i 2n. El fet d'entrar a les aules és positiu perquè entres a la classe, veus com està estructurada l'escola...

Aules NEE: hi ha petites aules que serveixen per si hem de treure els infants de l'aula.

Aula d'acollida: sí.

Educació compartida: amb escola d'EE. Si ho demana l'escola, és més per treballar allà temes concrets d'ed. Especial. Si ho demana l'EE, és per socialització. AVALUACIÓ COMPARTIDA amb el tutor o persona de referència que hi ha al centre.

Treball cooperatiu amb aspectes concrets. Secundària: mates i llengua, grups flexibles per nivells.

AMPA: funciona per comissions, ampa activa. Funciona per comissions i cada comissió té una persona referent (festes, extraescolars, futbol, música, sortides amb famílies, casals d'estiu, curses d'orientació, socialització de llibres)

A principis de curs, l'escola cedeix l'escola petita per fer les reunions informatives de cada comissió.

Els mestres participen en algunes de les activitats de l'AMPA.

Dificultat de tenir dos edificis diferents (infantil i primària).

CEDEIXEN ESPAIS PER CANT CORAL I TEATRE I XERRADES. PATI DE L'ESCOLA PETITA EL DEIXEN OBERT PERQUÈ ELS NENS JUGUIN I ÉS D'AQUÍ D'ON SURTEN ELS INTERESSOS I PREOCUPACIONS DELS PARES I POSSIBLES TEMES DE XERRADES.

Entorn: parc güell, parc de les aigües, escola pirineu, antiaeris (museu d'història de la ciutat), barri de gràcia, sagrada família. Molt connectats amb bcn centre i amb la muntanya.

ESCOLA GUILLEM DE MONT RODON

1.Un (re)coneixement dels diferents actors interns i externs del context.

- Coneixeu entitats, associacions, recursos del vostre entorn?

Recull d'entitats: escola de música, institut de teatre, pintura (Farinera) , universitat de Vic, biblioteca municipal Triadú, museu episcopal, part de Mediambient (depuradora i planta de reciclatge, XES Vic: treballar conjuntament amb les escoles aspectes de mediambient, treball d'apadrinament del riu).

- De quines entitats socials i educatives del vostre context més proper disposeu?
- Amb quines hi treballeu directament?

2.Obrir els espais propis a l'entorn.

- Els espais dels que disposa l'escola s'utilitzen per realitzar activitats externes al centre (o del propi centre però fora de l'horari escolar)?

Extraescolars al migdia i a la tarda. 4 al migdia. 3 torns de menjador. Són empreses diferents, segons la professionalitat. Institut de teatre, consell esportiu d'Osona, acadèmia d'anglès, taekwondo: Cedir espais.

Gimnàstica, ioga, gospel: cedir espais pels pares, no cal que siguin del cole.

Taekwondo: nens. Any passat: bàsquet amb cadira de rodes.

Taller de mares

- Utilitzeu l'espai escolar per realitzar petites col·laboracions amb agents educatius externs?

any passat: taller de folra per formar a les famílies. A l'any següent: eren les mares que formaven els alumnes de 6è. Feedback mares-alumnes.

Taller de llibres del món: mares, alumnes i mediadora d'aquell país. La persona que venia a explicar duia el fil conductor però la exposició es feia conjuntament.

3.Coordinació:

- Existeix en les col·laboracions una planificació, un desenvolupament i una valoració compartida entre l'escola i els agents educatius externs?

Menjador: avaluació, propostes de millora.

Escola de música de Vic: conveni amb l'escola que dins de l'horari lectiu poden triar si treballar la música aquí o a aquesta escola. es paga. Ho va proposar l'escola de música. Es vol fer un informe abans que comencin perquè coneguin els infants i fer la valoració més conjunta.

Escola Mas Ferrer: ells venien aquí a fer una part de plàstica (2n,4t i 6è) i els altres anaven allà. Les tutores dels nens col·laboraven. A l'hora de fer l'activitat eren 4 persones. S'ha deixat de fer per qüestió econòmica.

Teatre: s'ha deixat de fer. Pla d'entorn.

Comissions d'AMPA mixtes: pares i mestres. Coordinació

- I amb altres agents socials, mèdics, etc?

4.Cooperació. Participació mútua en la quotidianitat.

- En aquestes col·laboracions, s'estan duent a terme projectes on tots els agents educatius (escola i externs) treballen cooperativament en pro d'un projecte comú?

Amb l'escola de música, farinera, escola Estel...

- Quins? Com es desenvolupen?

Oferint classes, compartint projectes esportius, teatrals, musicals...

5. Projecte educatiu compartit I: la corresponsabilitat.

- En quina mesura compartiu els objectius i els mètodes de treball amb els agents de l'entorn?
- Creieu que treballeu de manera corresponsable o un dels agents lidera els altres?

Té molt més pes l'escola. però si l'activitat es fa a dins de l'aula, corresponsabilitat.

6. Projecte educatiu compartit II

- Creieu que esteu aprenent els uns dels altres (aprenentatge en xarxa)?

Informació extreta de la conversa:

MONTSERRAT, DIRECTORA

NÚRIA , COORDINADORA D'UNA COMISSIÓ D'AMPA

Bones pràctiques educatives: jornada educativa on les escoles anaven a explicar les bones pràctiques educatives que duïen a terme. VIC PROJECTE EDUCATIU.

SITUACIÓ DEL CENTRE:

Sortides a peu per aprofitar els voltants de les escoles.

Escola pública de doble línia, 480 alumnes, p4: 3 línies. De p3 a 6è, ràtio de 26-27 alumnes, pluralitat, 25% alumnes amb NEE. 40 mestres

Gestió de menjador de l'escola: autogestionada, AMPA + escola. comissió mixte de pares-mestres. Es contempen les diferents cultures, religions. 325 alumnes a dinar.

Monitoratge extern, s'intenta que hi hagi coordinació. Cada curs fan una trobada per apuntar les normatives, els punts de vista que s'enfoquin... anar a la una per no despistar els infants. continuïtat, monitores molt antigues. Coordinació amb l'equip directiu, mestra... fan dos informes l'any i comunicació diària. El menjador està a dins del projecte educatiu de l'escola. Coordinat per AMPA: vigilància matins i tardes: de 8 a 9, i tarda.

Natació: club patí vic (extraescolar: monitores que tenen els de p3-4 durant el menjador), estadi (lectiva: es paga però està dins de l'horari escolar).

PROJECTE FEM ESCOLA, FEM COMUNITAT: projecte de cohesió social. Intentar que cap infant es quedi sense activitats lúdiques. Es treballa que tothom sigui visible a l'escola. es procura que ningú es quedi en desavantatge. Per exemple: cursos d'informàtica. Fa 7 anys que funciona. Proposes però també empaites.

Català: grup de català i grup d'alfabetització.

- Comentari: famílies que reculen. Moltes dificultats econòmiques. No hi ha aquella naturalitat d'entrar i sortir que hi havia hagut.

Mestres jubilades per formar a mares que no sàpiguen català.

Voluntaris per informàtica.

ELS CURSOS DE PARES van demanats pels pares. Tallers de maquillatge de diferents parts del món. Entendre que la diversitat és bona, el coneixement i reconeixement de tots els membres. Les famílies, si els tallers els fan mares nouvingudes, també venen mares autòctones. FLEXIBILITAT DELS TALLERS LÚDICS.

Comunitat: mestres, pares i alumnes.

Les famílies entren a l'aula. És proposat tant pels alumnes com pels mestres. Moltes col·laboracions amb les famílies.

Les activitats que es fan durant setmanes culturals estan obertes a famílies i ex-alumnes. (St. Jordi). MENJADOR molt col·laboratiu.

Voluntariat de fora: català, hort (avi que està involucrat amb projecte d'ajuda de barris, els van oferir des de l'ajuntament aquesta ajuda), informàtica.

Treball que surt del consistori de Vic (olímpic Vic). Van convocar a totes les escoles, però com que era tant competitiu l'escola Estel (a prop) i aquesta no van participar d'igual manera sinó que van ajuntar alumnes dels dos centres perquè juguessin de manera cooperativa. 4-5 anys. Aquest any ha vingut una proposta d'aquella escola, fer un musical/peli.

Participació: escola UVIC ha vingut a ajudar, implicant-se amb el projecte. Atlàntida: els va deixar l'espai per filmar, bàsquet Vic deixa els vestits, institut deixa lloc. Mc Donalds, city arts. VAN ENFOCAR L'ASSIGNATURA DE CIUTADANIA DES DE LA PRÀCTICA.

Matrícula viva: moviments interns. Ha frenat la mobilitat.

Aula d'acollida: no n'hi ha perquè no hi ha nens suficients. **Bona visió.** Es mira que aquests nens que queden despenjats vagin en grups més reduïts, però es veu la diferència de treball.

Aula d'educació especial: es treballa a dins l'aula ordinària. Per coses molt específiques sí que els treuen però sinó no. 7 alumnes amb dictamen. De primer a cinquè: grups lectors. Es treballa amb l'especialista d'ed. Especial.

Treball cooperatiu: cada setmana hi ha una h de treball cooperatiu i una h de cohesió de grup. De 1r a 6è. No ho tenen com a pilar, sinó com un aprenentatge més. Encara hi ha una comissió de mestres que es cuiden d'anar supervisant el funcionament del treball cooperatiu. S'avalua en el PAC.

Xerrada: Pere Pujolàs. I van venir Camí del Mig a explicar el seu projecte.

Formació: dos anys en Jesús Soldevila (12 sessions per curs, tot el claustre) i un any l'Helena.

IMPORTÀNCIA DE LA FORMACIÓ I SUPORT!

Ofertat per l'ajuntament: difusió de la tradició: gratuït, gegants, sardanes...

REUNIONS FAMÍLIES: S'ha canviat l'horari i s'ha posat monitors pels nens perquè mentre les mares es quedin a la reunió els nens estiguin cuidats.

Pares nouvinguts que no tenen recursos econòmics s'ofereixen a fer feines per l'escola.

SABER QUINES SÓN LES NECESSITATS DELS ALUMNES I DE LA COMUNITAT I BUSCAR SOLUCIONS.