



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Cap a una política educativa dialògica

La gestió a les comunitats d'aprenentatge

Treball final de grau “Ciències polítiques i de l’administració pública”

Alumna: Brenda Bär Kwast

Tutor: Xavier Torrens Llambrich

Barcelona, Maig 2014

A les persones que han treballat i treballen, amb reflexió i bones pràctiques, per una educació superadora de les desigualtats. La vostra feina és l'aprenentatge més valuós que m'enduc d'aquest treball i espero que ho pugui ser per cada dia per a més persones.

Al meu tutor, per ser en tot moment una valuosa guia, inclús més enllà d'aquestes pàgines. Gràcies per tenir sempre unes altes expectatives en mi, no crec haver-les cobert, però sense elles ni tan sols hagués arribat fins aquí.

Als meus amics, companys d'espais i parella, per compartir les seves experiències de supervivència a aquest sistema educatiu, les seves voluntat de participar i contestar-lo i carregar-me de ganes per saber que són possibles els canvis.

Gràcies.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.....	1
1.1. Justificació.....	1
1.2. Objectius.....	2
1.3. Estructura del treball.....	2
1.4. Plantejament de l'estudi de cas.....	3
2. UNA POLÍTIKA EDUCATIVA DIALÒGICA.....	6
2.1. De una societat industrial a una societat dialògica.....	6
2.2. Superació d'un sistema educatiu generador de desigualtats.....	9
2.3. Conceptualització de l'aprenentatge dialògic.....	18
2.4. Comunitats d'aprenentatge: una escola a la societat de la informació per a tothom.....	33
3. RESUM I ANÀLISI DELS ESTUDIS DE CAS.....	39
4. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR.....	43
4.1. Reflexions finals del model politològic de les comunitats d'aprenentatge.....	43
4.2. Perspectives de futur.....	45
5. BIBLIOGRAFIA.....	46
6. ANNEX 1: ESTUDI DE CAS.....	48
6.1. L'escola Mare de Déu de Montserrat de Terrassa.....	48
6.2. Escola Els Horts de la Verneda.....	60
7. ANNEX 2: NOTES EXPLICATIVES DE LES ESTRATÈGIES I EINES .	70

1. INTRODUCCIÓ

1.1 JUSTIFICACIÓ DE L'ELECCIÓ TEMA

Des de fa poc més d'una dècada s'està qüestionant de manera sistemàtica el model d'ensenyament i aprenentatge subjacent al disseny curricular espanyol i el constructivisme psicològic que el sustenta (López Rodríguez, 2006). Es critica aquesta concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge, en tant no aconsegueix aportar solucions satisfactòries a problemes com: la manca de motivació de l'alumnat, l'elevada taxa de fracàs escolar, la manca de respecte cap a l'educació, la poca implicació de les famílies, etc.

Com és habitual, en moments de crisi, s'obra una revisió als autors que han fet escola i es reinterpreten a psicòlegs i antropòlegs de l'educació. Quan falla el que tenim, tornem a les fonts. Per això a l'actualitat es tornen a revisar teories de Kylvpatric i Dewey (pel seu mètode per projectes), Freinet (per l'organització autònoma del temps a l'aula i la correspondència escolar), Decroly (pels centres d'interès i l'aprenentatge globalitzat), Montessori (per l'ús dels espais i el material sensorial), Freire (pel mètode dialògic de l'ensenyament-aprenentatge que emfatitza la modificació del context, en lloc de l'acomodació al context i busca la participació de tota la comunitat), es rellegeix i reinterpreta Vygotski, es treballa sobre la teoria comunicacional de Habermas, entre d'altres autors.

Un altre factor que propicia aquestes revisions són els propis canvis a les nostres societats, que passen de ser societats industrials a les actuals societats de la informació. Autors com Beck i Giddens les entenen com a societats de risc. D'altres, com Flecha et al (2001) les defineixen com a societats dialògiques, i com a tals plantegen nous reptes a les escoles com centres d'aprenentatge. Pensant en aquestes noves realitats és torna necessari plantejar uns canvis al model educatiu per aconseguir l'èxit i per superar les desigualtats per part de tot l'alumnat. A l'actualitat s'estan donant diferents veus i experiències al nostre entorn, de escoles anomenades comunitats d'aprenentatge: que clamen per plantejar uns centres que responguin a aquest gir dialògic en les concepcions de l'aprenentatge, que funcionen com oberts al seu entorn seguint el proverbi africà que “per educar cal tota la tribu” i s'estan demostrant capaces d'obtenir bons resultats.

En aquest treball farem una revisió de la literatura en la qual es fonamenta aquest paradigma de democràcia deliberativa (ciència política), perspectiva de la comunicació (sociologia i comunicació) o enfocament crític i dialògic (educació); denominacions totes elles que fan referència a la construcció des d'àmbits diferents de les ciències socials d'un model pedagògic que pugui donar respostes a la crisi actual de l'escola. A més estudiarem els casos d'escoles al nostre entorn que estan funcionant amb

aquest plantejament i estan aconseguint bons resultats. Tot això amb la intenció d'observar quins són els mecanismes de gestió pública dels centres que es desprenen d'aquests plantejaments i experiències, i fer un esbós de com hauria de ser la gestió d'una bona política educativa que tingués en consideració aquest gir dialògic.

1.2 OBJECTIUS

En aquest treball reflexionarem sobre com s'han de transformar les escoles perquè puguin aconseguir una educació de qualitat per a tothom. Com ja hem introduït anteriorment, ens basarem en la perspectiva dialògica de l'educació i els centres que funcionen com a comunitats d'aprenentatge. Volem guiar la nostra reflexió des de la perspectiva de la gestió dels centres, observant quines estratègies i eines utilitzen aquests centres que obtenen bons resultats i podrien ser bons exemples per altres centres. Per aconseguir aquesta tasca ens hem plantejat els següents objectius:

1. Plantejar les bases d'una política educativa des de la perspectiva dialògica de l'aprenentatge.
2. Estudiar quines estratègies i eines concretes de gestió han estat útils als centres que funcionen com a comunitat d'aprenentatge.
3. Comparar les estratègies que s'han mostrat beneficioses a les comunitats d'aprenentatge amb les estratègies de gestió que s'ha comprovat creen ens públics més eficients i orientats a la innovació per a la millora de manera habitual; per tal de reflexionar sobre quines estratègies interessant destacar de cara a una política educativa que fomenti aquests tipus de centre.

1.3 ESTRUCTURA DEL TREBALL

Per a aconseguir aquests objectius, ens hem plantejat tres parts al nostre treball. La primera es compon d'una revisió a les bases teòriques que hauria de considerar una política educativa per ser adient al model de societat que se'ns planteja a l'actualitat. En aquest apartat plantejarem els canvis a la nostra societat i el model educatiu que hauria de derivar-se. Per després fer una revisió teòrica a les bases pedagògiques de la proposta que presentem: l'aprenentatge dialògic i les comunitats d'aprenentatge, com a model de centre que funciona basada en aquesta perspectiva d'aprenentatge.

El segon apartat presenta l'estudi de cas que hem dut a terme a dos centres de la província de Barcelona. En aquests s'ha observat quines estratègies de gestió els han dut a terme i s'han mostrat útils per fer el pas de convertir-se en centres que funcionen com a comunitats d'aprenentatge.

L'últim apartat busca fer propostes, a partir del treball d'Osborne i Plastrik (2003) que recull diferents experiències de gestió d'organismes públics amb èxit, sobre quines podrien ser d'utilitat si s'apliquessin als centres. Buscant el plantejament d'una hipotètica política pública que busqués millorar la qualitat educativa i el funcionament de les escoles convertint-les en comunitats d'aprenentatge.

1.4 PLANTEJAMENT DE L'ESTUDI DE CAS

1.4.1 Disseny

Ens hem plantejat un disseny de l'estudi de casos qualitatiu des d'un enfocament interpretatiu, ja que hem trobat que esdevenia la manera més adient pels propòsits que perseguíem i comprendre la realitat dels centres. Ens permet la possibilitat de conèixer a fons, tot i les limitacions temporals de l'estudi, els centres que estudiem i els processos que s'han aplicat en cadascun d'ells considerant el seu context natural. Ens ha facilitat comprendre les característiques dels centres, les reflexions dels alumnes, els equips de treball i els seus processos de transformació en fer el pas a comunitat d'aprenentatge mitjançant les entrevistes, la participació a les aules i les observacions directes. En aquest disseny interpretatiu, tal com suggereixen Maykut y Morenhouse (1999), busquem descobrir proposicions però sense la voluntat única de la generalització, sinó la de comprensió d'un fenomen concret, assumint unes realitats temporals i espacials també concretes, tot i que com tota realitat està interconnectada i pot aportar coneixement important per altres contextos. Dintre d'aquest plantejament, l'estudi de casos ens permet aportar dades reals, deixant que els participants s'expressin oferint informació per comprendre els seus resultats.

El següent estudi ha fet necessari seguir les següent fases. En un inici s'ha fet una revisió de la bibliografia sobre comunitats d'aprenentatge i aprenentatge dialògic i es va procedir a l'elaboració del marc teòric. Aquesta revisió propicia conèixer diversos centres que funcionaven d'aquesta manera, dels quals es va triar dos centres dels quals es començà a buscar informació (articles, ponències, notícies, etc.). Es va elaborar un primer documenta amb la informació recopilada i es van confeccionar les entrevistes necessaris per poder contractar i complementar aquesta informació.

Després d'aquesta part es contactà amb els centres per concretar visites als mateixos, així com entrevistes amb alguna persona de l'equip directiu. amb els quals es va contactar per tenir un primer apropament. Es va proposar si es podria fer un passejada per conèixer el centre, participar en algun grup interactiu o tertúlia amb alumnes i poder fer una entrevista. Finalment vam aconseguir fer dos visites al centre de Terrassa: un per fer una visita al centre guiada per la directora i una mare voluntària, conèixer un grup de mares que feia formació, participar a un grup interactiu i una tertúlia. Durant la segona visita es va poder entrar a dues classes a participar als grups interactius i parlar amb els mestres, així com es va poder fer una entrevista enregistrada amb la directora. Al centre de Barcelona, només es va poder assistir un cop a fer una visita amb un voluntari i una alumna, així com una entrevista amb la directora. Després es va procedir a posar totes les dades en comú i contrastar-les amb el nostre objecte teòric d'estudi per poder-les analitzar.

1.4.2 Participants

Per dur a terme l'estudi s'han triat dos centres de la província de Barcelona que s'analitzen detalladament en l'annex 1. Ambdós funcionen com a comunitats d'aprenentatge on el centre de recerca universitari CREA ha tingut actuacions per a la sensibilització de la comunitat i la posada en marxa de la transformació. Els dos centres han estat triats per les recomanacions que feia la literatura o experts sobre comunitats d'aprenentatge de les seves bones pràctiques, però a la vegada responen a tipologies de centre i estan en fases del procés de transformació molt diferents. Fets que ens permet veure situacions diferents i aporta varietat a les estratègies d'implementació aplicades.

El primer centre que estudiem és l'escola Mare de Déu de Montserrat de Terrassa, un centre públic d'una línia ubicat al barri de Montserrat a Terrassa. Es tracta d'un barri amb força promocions de pisos de baix cost i de protecció oficial i amb població nouvinguda la majoria d'origen magrebí, i en menor nombre llatinoamericans i alumnes d'ètnia gitana, i amb un alt índex de matrícula viva durant el curs, característiques que normalment fan que es consideri com un centre de realitat complexa. Va ser un dels primers centres que a l'any 2001 va començar a funcionar com a comunitat d'aprenentatge aconseguint un canvi impressionant als seus resultats. L'escola passà d'uns resultats a les proves de competències bàsiques que es duen a terme per la Generalitat d'un 17% al 2001 a un 85% el 2006.

L'altre centre és l'escola pública Els Horts de La Verneda del districte de Sant Martí a Barcelona. Una escola d'una línia que al setembre de 2012 va decidir convertir-se en comunitat d'aprenentatge, sent aquest el segon curs que apliquen el projecte. Ha estat destacada pels experts en el tema per ser una escola que en poc temps ha iniciat el procés de transformació i ja aplica totes les actuacions educatives d'èxit, per aquest suposat motiu d'eficiència en la transformació ens vam interessar pel seu exemple. Aquest centre no partia d'una realitat tant conflictiva ni una resultats tant preocupants com l'altre escola que estudiem, però tot així ja noten que experimenten millores a nivell acadèmic del seu alumnat, tot i que és d'hora per poder notar-ho a nivell de resultats a les proves de competències bàsiques.

1.4.3 Els Instruments: L'entrevista, la revisió de fonts d'informació i notes de camp.

S'ha cregut oportú utilitzar diferents instruments per obtenir informació que sigui complementària sobre els dos casos a estudiar. Per una banda s'ha dut a terme una revisió de fonts d'informació publicades (articles a revistes de divulgació educativa i notícies de premsa, planes web, ponències a congressos o trobades, etc.) per buscar informació sobre els diferents aspectes que hem volgut estudiar dels centres i per dissenyar les entrevistes i saber quina informació ens mancava o necessitàvem ampliar. Aquesta s'ha organitzat a les diverses categories i subcategories del nostre objecte teòric a

estudiar per aportar informació i exemples, i també ens ha ajudat a formular les preguntes a fer l'entrevista.

Després també hem decidit utilitzar una tècnica tradicionalment qualitativa com és l'entrevista per a poder aprofundir en què les transformacions que s'han dut a terme als centres i quines eines s'han utilitzat amb l'opinió experta de les directores dels centres. S'han realitzat dos entrevistes semiestructurades a les persones de direcció com a les principals persones que coordinen i tenen informació més completa sobre els centres, per impossibilitat temporal de fer-ne a més persones involucrades (familiars, professorat, voluntaris, alumnes, etc.) més per aquest treball. Optem per aquest model semiestructurat perquè permet més flexibilitat i adaptar la seqüència i la presentació de les preguntes en funció de com es desenvolupi l'entrevista. D'altra banda, ens permet formular preguntes complementàries per a aclarir o aprofundir en temes que no havíem tingut en compte. Això no equivaldrà a suposar que les entrevistes els mancarà rigor i sistematització. Aquestes entrevistes s'enregistraran en àudio i es procedirà a la seva categorització per fragments escrits pel seu anàlisi.

Per altra banda també es farà ús de les notes de camp realitzades a partir de les visites als centres i la participació en els grups interactius. Per poder aprofitar tota aquella informació rellevant que s'expliqui durant la visita al centre: els contactes amb els mestres, alumnes, voluntaris i familiars durant la visita en trobades informals, les descripcions dels espais, cartells de les parets, entre d'altres.

1.4.4 L'objecte teòric

Per apropar-nos a la informació recollida ens hem recolzat en el model metodològic que ens proposen Osborne i Plastrik (2003) al seu treball "*Herramientas para transformar el gobierno*", el qual ens ajudarà a guiar aquesta reflexió sobre com reinventar el sistema educatiu. Ells proposen des de l'àmbit de la nova gestió pública un seguit d'eines, organitzades en diferents estratègies, que s'han mostrat efectives en les seves investigacions per fer una bona gestió dels organismes públics. El seu model planteja, a partir de la constatació real a organismes amb bons resultats, els canvis que calen a aquests perquè estiguin buscant constantment maneres de ser eficients i innovin de manera habitual per millorar contínuament la seva qualitat. Ens ajudarem pel seu model per contrastar quines estan utilitzant els centres i de quina manera, quines no i per tant podria ser interessant avaluar si podrien ser útils, i quines altres fora d'aquesta proposta tenen lloc. El fet que fem ús d'aquest model no vol dir que creiem que totes les eines que es autors plantegen s'hagin d'aplicar a la gestió de les escoles, ja que no tenen perquè ser les més adients per a la gestió d'un centre educatiu concretament. Per facilitar la lectura s'han definit les eines a utilitzar en notes explicatives que es troben agrupades en l'annex 2 del treball.

2. UNA POLÍTIKA EDUCATIVA DIALÒGICA

2.1. DE UNA SOCIETAT INDUSTRIAL A UNA SOCIETAT DIALÒGICA

“Ja no és possible demanar als sistemes educatius que formin mà d'obra per a una ocupació industrial estable; es tracta més aviat de formar per a la innovació de persones capaces d'evolucionar, d'adaptar-se a un món en ràpida mutació i de dominar el canvi” (Delors, 1995: 78)

2.1.1. Els nous reptes de la societat de la informació

La crisi del petroli de 1973 és un moment límit que es pren com a punt d'esgotament del model de societat industrial i s'obra el camí cap a una societat de la informació. Des de llavors i fins al 1995 comença una primera fase d'aquesta societat de la informació, la qual se centra en les noves tecnologies que apareixen sense analitzar les desigualtats d'accés que s'estaven generant (Aubert et al, 2004: 12). És al 1995 quan aquest tema pren importància i s'entra en una societat de la informació que s'amplia a una major nombre de persones. En aquest apartat no ens interessa explicar en profunditat les característiques d'aquestes societats, que ja han estat molt ben treballades en altres treballs (Castells, 1994), sinó que busquem entendre els canvis i noves necessitats que hem de considerar per plantejar les nostres pràctiques educatives i les del futur.

La revolució tecnològica que va alterar els antics mitjans de producció de la societat industrial genera nous sistemes socials, econòmics i culturals que expliquen l'aparició d'una nova societat de la informació que culmina amb la popularització d'Internet, a la nostra vida tant laboral com quotidiana. En aquesta nova societat el grau d'inclusió de les persones i la seva possibilitat de promoció social depèn del seu grau de comprensió, coneixement i ús de les TIC. Aquests canvis han fet variar el mercat laboral, fins al punt que per poder-se promocionar en el món social, ja no és necessari acumular informació, sinó saber processar-la i destriar-la per fer l'ús més adequat d'ella en cada situació. També hem d'assumir que no és la única competència imprescindible per una bona i plena inclusió social de les persones en el mercat laboral (Aubert et al, 2004: 13). Donat que les empreses estan deixat de ser jeràrquiques per ser horitzontals, flexibles i treballar en xarxa; els centres educatius han de formar persones que siguin capaces de treballar en equip i de seleccionar i processar tot l'abast d'informació necessària que puguem tenir al nostre abast.

Aquests autors crítics destaquen que no ha passat el que preveïen autors com Nasisbitt; que plantejava que la societat de la informació seria més democràtica e igualitària per fonamentar-se en capacitats intel·lectuals que tots podem tenir. Ja que igualment ells observen que es continuen donant desigualtats socials i econòmiques.

Ja durant la primera fase de la societat de la informació es fa latent l'existència d'una fractura digital, ja que no totes les persones poden accedir al desenvolupament de capacitats i ús de les TICs d'igual manera. Aquestes desigualtats socials venen donades per desigualtats educatives i creen el que es va anomenar la societat dels dos terços. En la qual només 2/3 de la societat dominen les capacitats de processament de la informació necessàries per estar inclosos dintre del mercat de treball (un terç amb un alt coneixement i accés a treballs molt qualificats i un altre terç amb poques qualificacions i convertint-se en persones *explotades*). L'altre terç restant el formen les persones excloses d'aquestes capacitats, que es troben en situacions d'atur, molt precàries o inclús delictives. Aquesta desigualtat educativa que pateixen els diferents sectors de la població ve donada pel fet que no tenen la mateixa capacitat d'accés a la informació ni reben la formació adequada per processar-la, i s'ha vist promoguda per reformes educatives que promovien l'atenció a la diversitat perpetuant aquesta situació. Com que l'atenció a la diversitat s'ha entès com la impartició d'uns continguts diferents segons la situació de partida amb expectatives diferents, el que ha fomentat ha estat l'exclusió social d'aquestes persones. S'ha considerat que primer s'havien d'ensenyar uns mínims, abans que donar-los la possibilitat que a la vegada adquireixin les eines necessàries per tenir èxit a la societat actual. Això fa que sempre vagin per darrere a la resta de la població quan aquestes accions educatives inclusives i no exclusives podrien donar-se a la vegada evitant aquesta marginació (Aubert et al, 2004: 15). Veiem com l'educació juga un paper, inclús més important i a fonamentar, en possibilitar o no les competències que permeten viure amb dignitat en l'actual societat de la informació, per tant també s'obra una possibilitat, com mai havia tingut l'educació, de convertir-se en una eina de lluita contra l'exclusió social.

Des de 1995, en el que s'anomena segona fase, es desenvolupa una major consciència de la necessitat d'ampliar la societat de la informació per tothom i s'inicien un grup d'iniciatives socials i educatives encaminades a lluitar contra la fractura digital i reduir les desigualtats. Dintre d'aquesta nova etapa la pedagogia crítica té més sentit que mai i totes les pràctiques que han tingut èxit en aquest objectiu la prenen de referència, com farem nosaltres al nostre treball. En aquesta segona fase el nostre objectiu ha de ser que tots els nens i nenes puguin adquirir les competències que els permetin la seva inclusió social amb els canvis als centres que això pugui implicar (transformar els centres, la seva organització, metodologies, modificar pressupostos, etc.). Que no siguin així, només les escoles elitistes o de bons contextos les que puguin assegurar un nivell d'aprenentatge instrumental, sinó que també o inclús més, aquelles de barris marginals. Només així és com podran superar aquesta exclusió i no amb currículums de mínims, que prioritzen només uns aprenentatges que no són suficients a l'actualitat. Tot i la situació actual d'alts nivells de desocupació i on hi ha persones amb carreres universitàries que no troben feines remunerades adequades pel seu nivell d'estudis, no hem d'oblidar que les xifres d'aturats amb estudis o sense estudis són molt diferent. L'atur, i estructural, entre persones sense estudis és molt més alt que entre graduats universitaris. Per tant, no s'ha de limitar a unes persones la possibilitat de poder formar

part d'aquest grup i de les majors possibilitats que dona d'accés al mercat laboral.

2.1.2. Cap a una societat dialògica

Aquests canvis a la societat han donat peu també a canvis en les relacions socials de les persones a les seves cases, centres de treball, institucions educatives, etc. Fa quaranta anys les relacions de poder basades en l'autoritat de la societat patriarcal estructuraven les relacions humanes. Un pare o un professor no eren qüestionat en les seves decisions, les quals s'acataven sense encetar discussions. A l'actualitat aquestes han canviat, ja gairebé ningú fa cas de l'autoritarisme del “*perquè ho dic jo*” i s'està deixant pas a unes relacions cada vegada més dialògiques, amb una autoritat en la qual o es consensua la presa de decisions o es pot entrar en un conflicte permanent que pot complicar-se cap a un violència física o simbòlica. Aquests canvis han estat ratificats des dels estudis teòrics per diferents experts, per exemple segons Aubert et al (2008: 30) “*Les ciències socials contemporànies (Habermas, 2001; Giddens, 1995; Beck, 1998; Flecha et al, 2001) descriuen com a les societats actuals les antigues relacions de poder basades en l'autoritat estan sent qüestionades en un procés que exigeix l'augment del diàleg en la presa de decisions que afecten les nostres vides com a individus i com a grups*”.

En aquest nou context cada vegada més ens plantejem que podem arribar a consensos per conviure a través del diàleg i la reflexió, inclús amb persones de cultures, opcions sexuals o familiars, edats i orientacions ideològiques molt diferents. Gràcies a realitats com la revolució tecnològica de la societat de la informació, fenòmens com la globalització, l'augment del risc i de les opcions (Beck, 1998), els canvis a nivell de valors, normes i la convivència entre cultures, entre d'altres, fan que necessitem cada vegada més comunicar-nos mitjançant el diàleg per prendre decisions i generar nous marcs de convivència. Que cada vegada busquem més resoldre les nostres diferències mitjançant el diàleg, perquè creiem que és la manera més vàlida, suposa un gir dialògic a la nostra societat. Aquesta concepció dialògica de la societat arriba també a la manera en la qual es crea el coneixement científic. Es reconeix positivament com a través del diàleg amb persones no expertes es creen teories que són més inclusives i inclús més científiques (Aubert et al, 2008: 31), ja que s'accepta que no hi ha persones que tinguin tot el coneixement social i cultural capaç per fer propostes vàlides per a tothom. Es dona una desmonopolització del coneixement expert (Beck, Giddens i Lash, 1997) en tots els àmbits: polític, mèdic, econòmic i òbviament també educatiu.

En aquesta línia dialògica, en el àmbit de l'educació, per una banda, el professorat ha de canviar el seu rol autoritari i negociar per arribar a consensos amb l'alumnat per a construir unes normes de convivència comunes. Des d'aquesta concepció no té sentit quan actualment s'acusa als alumnes de no complir amb uns comportaments que els són imposats i amb els quals no se'ls ha obert la possibilitat

de discussió. Per una altra, han de reconèixer la desmonopolització del coneixement que han patit les escoles i el seu professorat, i obrir-se a que les famílies i les comunitats, que vulguin participar del disseny i funcionament dels centres, tinguin aquesta oportunitat. No només per democratitzar l'educació, sinó perquè és un pas essencial per millorar la qualitat i aconseguir superar el fracàs escolar, així com millorar la convivència a les aules.

En aquestes nova concepció dialògica de la societat s'aposta per la via de la inclusió per a aconseguir una educació de qualitat per tothom, la qual necessita tant de la participació com del diàleg amb tota la comunitat. Ja existeixen experiències que demostren que aquesta manera de funcionar augmenta els aprenentatges de tot l'alumnat, així com la participació de les famílies (Programes com School Development Program, Success for all, Accelerated Schools i les escoles democràtiques d'Apple i Beane a Estats Units; així com les comunitats d'aprenentatge a Espanya, Brasil i Xile; o el projecte Atlàntida també a Espanya).

Aquest gir dialògic també ha introduït canvis en la manera d'entendre com les persones aprenem. Es planteja que a la societat de la informació, la concepció d'ensenyament i aprenentatge ha de centrar-se en les interaccions que donen peu a l'aprenentatge i al desenvolupament. Aquesta concepció comunicativa de l'aprenentatge dóna peu a una concepció dialògica del mateix (Flecha, 1997) que supera concepcions objectivistes i constructivistes que havien servit de referència anteriorment. En aquesta concepció dialògica s'aprèn a partir de les interaccions entre iguals, professorat, familiars o qualsevol altra persona de la comunitat, ja que s'entén la realitat com una construcció humana a partir de les interaccions amb l'entorn. Aquest concepte serà ampliat en apartats posteriors, ja que el nostre estudi i proposta es basen en aquesta nova concepció de l'aprenentatge que busca anar més enllà de la concepció constructivista i de l'aprenentatge significatiu que domina a l'actualitat.

2.2. SUPERACIÓ D'UN SISTEMA EDUCATIU GENERADOR DE DESIGUALTATS

Des d'una perspectiva crítica, la qual adoptem, diverses autores i autors comencen a veure la idea que el fracàs escolar té les seves principals causes en les maneres en les quals organitzem l'educació i no tant en l'individu. Aflora cada vegada més la idea que no hi ha alumnes fracassats, sinó *escoles fracassades*, escoles que són incapaces d'aconseguir que tot el seu alumnat realitzi els aprenentatges actualment necessaris per a la participació en societat (Aubert et al, 2004: 51). L'escola que ha de servir perquè totes les persones després de passar per ella tinguin els coneixements necessaris per a la societat i el moment històric en el que viuen. Funció que no està duent a terme amb èxit quan en el nostre context una tercera part dels alumnes no aconsegueix aquests aprenentatges mínims. Segons l'informe Delors encarregat per la UNESCO en 1995 sobre l'educació com a fonament per la societat i el desenvolupament “*el fracàs escolar és [...] una catàstrofe, absolutament desoladora en el pla*

moral, humà i social, que molt sovint genera exclusions que marcaran als joves durant tota la seva vida d'adults” (pp. 156).

Aubert et al (2004: 52) entenen que el fracàs escolar té diverses causes i per tant les línies de treball per solucionar-ho també poden ser diverses, però ens destaquen que moltes de les solucions que s'han buscat des de les reformes educatives realitzades al nostre entorn no han fet res més que empitjorar la situació. Com és el cas de les escoles gueto, aquelles amb un elevat nombre de fracàs escolar, on el que s'ha fet és una distribució forçosa de les persones. Privant-los així del seu dret de lliure elecció dels centres, a la vegada que es culpabilitza a certs col·lectius que queden estigmatitzats com a culpables del fracàs. A partir d'aquestes pràctiques es crea la idea que la immigració, la diferència cultural, entre d'altres etiquetes inventades, són obstacles per a una educació de qualitat, la qual fomenta unes concepcions racistes i injustes, a la vegada que desmotiva l'alumnat que ha estat culpabilitzat. No es reconeix que el mateix sistema educatiu té una incapacitat per fer front a la creixent diversitat cultural, i s'opta per culpabilitzar aquest alumnat. Incapacitat que es fa encara més evident, veient que la via que ha esdevingut més eficaç per superar aquest fracàs no és la separació sinó fer que les escoles gueto siguin desitjables per a tothom.

A més, el problema es veu agreujant si analitzem que les reformes educatives realitzades a Espanya sempre han anat vinculades a una cerca de la igualtat d'oportunitats entenent-la com homogeneïtzació, sense considerar les diferències socials i culturals existents, que no ha fet res més que reforçar el fracàs. S'ha plantejat l'atenció a la diversitat entesa com a diferència, el que ha fet que augmentessin les desigualtats educatives i amb això les desigualtats socials. Deixant de banda que l'educació fos un instrument útil per a la igualtat d'oportunitats, s'ha tendit a veure sempre allò divers com positiu. Ignorant que això ha portat a l'establiment d'un currículum diferenciat, on pels centres d'elit s'ha buscat un currículum de la competència i l'esforç, amb continguts que els preparen per ser dirigents en la societat de la informació; en contraposició als centres de barris marginals on s'ha optat per un currículum de la sociabilitat i de la felicitat, amb continguts que els facin dòcils i feliços però amb el qual continuen estant exclosos de la societat de la informació.

També és interessant considerar les desigualtats socials i la manca de mobilitat social que es posen de manifest des de la teoria educativa radical (Giroux i Flecha, 1994: 36) que entén l'escola actual com reproductora de la lògica de la dominació i de l'opressió dintre dels diversos mecanismes de l'ensenyament. Des d'aquesta perspectiva és interessant considerar que les escoles no són només emplaçaments d'ensenyament, sinó culturals i polítics -fet ignorat fins als anys 80-. Aquests teòrics defensen que el coneixement que es treballa a l'escola és una representació particular de la cultura dominant, un discurs privilegiat que es constitueix mitjançant un procés selectiu d'èmfasi i exclusions. L'organització selectiva que es fa a l'escola legitima unes formes de llenguatge

privilegiades, maneres de raonament, relacions socials i experiències viscudes; les quals es corresponen amb la classe dirigent, desacreditant les històries dels grups subordinats.

Per aquests autors les institucions d'ensenyament han de definir-se com agències contradictòries que aborden formes específiques de regulació política i moral. A la vegada que produeixen coneixement i proporcionen als alumnes un sentiment de lloc, vàlua i identitat, ofereixen unes representacions seleccionades, unes tècniques, relacions socials i valors que pressuposen unes històries i maneres concretes d'estar al món. Per tant, hem de reconèixer que les institucions educatives no són innocents ni neutrals, sinó que estan estretament vinculades en les formes d'inclusió i exclusió que produeixen determinades veritats i valors morals. Aquestes autors no accepten el concepte de que l'escola actualment transmet els valors democràtics i de mobilitat social, sinó que els crítics educatius radicals ho qüestionen fermament. Analitzen com les escoles reproduïxen la *“lògica del capital a través de les formes materials i ideològiques de privilegi i dominació que estructuren les vides dels alumnes procedents de distintes agrupacions de classe, gènere, raça i ètnia.”* (Giroux i Flecha, 1994: 63). Per contrarestar aquesta realitat han de fer el pas de construir noves formes alternatives d'abordar l'organització de l'escola, els currículums i les relacions socials dins de l'aula que passin del llenguatge de la crítica al de la possibilitat. Perquè puguin obrir-se a les persones que queden marginades d'aquest coneixement i possibilitats de construir el coneixement i el que es treballa des dels centres educatius. L'escola podria ser, pels autors, un espai de contestació, negociació i conflicte entre tota la comunitat. Per ell és important que aquesta nova visió també rebutgi la cerca de la finalitat i el consens i que valori la diferència i el diàleg. Així les lluites educatives estan vinculades realment amb esforços més amplis destinats a democratitzar, pluralitzar i reconstruir la vida pública.

2.2.1. Reorientant el sistema educatiu

Introduïdes certes mancances de les quals han patit les pràctiques educatives que s'han dut a terme al nostre entorn, passem a veure quines haurien d'estar les vies d'actuació per reorientar aquestes pràctiques. Flecha (2006: 13) destaca la importància que té que les reformes del sistema educatiu espanyol hagin ignorat un dels autors més influents a nivell mundial en educació, ja que no diuen res sobre Paulo Freire i el seu enfocament dialògic i s'han basat en unes concepcions de l'aprenentatge significatiu atribuït al psicòleg de l'educació David Ausubel. Ens dona una dada perquè ens fem una idea del que això significa: a partir de la revisió de les bases de dades més poderoses a nivell educatiu (ERIC) i de ciències socials (Sociological Abstracts), observem que Freire té 203 i 89 cites respectivament, mentre que Ausubel té 9 i 0; veiem com a les principals obres de les ciències socials, ja fa dues dècades que la perspectiva comunicativa va englobar i superar la constructivista que continua vigent a l'Estat Espanyol. Per Flecha (2004) és necessari un gir cap a l'obra freiriana per reorientar la nostra educació i aquest estaria basat en tres eixos: diàleg en lloc de corporativisme, transformació en lloc d'adaptació i igualtat de diferències en lloc de diversitat.

Diàleg en lloc de corporativisme

Per ell, com ja havíem introduït des de Giroux, el nostre sistema educatiu exclou a les famílies no acadèmiques i a les comunitats de la planificació de l'aprenentatge dels seus nens i nenes. Els que tenen accés són el professorat, els especialistes i els especialistes en currículum. Aquest fet és contrari al que destaquen la majoria d'investigacions sobre el tema sobre el fet que el rendiment escolar depèn cada vegada menys del que passa dins de l'aula i cada vegada més de la relació entre l'aula i altres àmbits i interaccions on els nens i nenes desenvolupen la seva vida social. Implicarà entendre l'aportació del diàleg de Freire de manera més àmplia de la que s'ha fet a vegades, és a dir, no només entre professors i alumnes, sinó incloure: pares, mares, familiars, voluntariat i altres professionals. Per Freire tot el món que influeix en l'aprenentatge ha de planificar-lo conjuntament.

Les experiències que estan desenvolupant aquesta perspectiva (les que hem anomenat d'Estats Units, Espanya, Xile, etc.), estan demostrant un gran salt qualitatiu i quantitatiu en el rendiment, a més d'un augment de la solidaritat familiar i social.

El pas de l'aprenentatge dialògic freirià suposaria englobar els aspectes més positius de l'aprenentatge significatiu i superar-los en una concepció més global. Entre les transformacions que aquest avenç suposaria Flecha (2006: 15) destaca:

- *“L'acció conjunta del professorat, familiars, grups d'iguals i altres entitats i col·lectius en la creació de condicions de l'aprenentatge per nens i nenes.*
- *La formació de tots els agents de l'aprenentatge en lloc de restringir aquesta formació al professorat i excloure altres sectors.”*

Transformació en lloc d'adaptació

Segons Flecha s'ha malinterpretat un dels dos elements fonamentals de la idea d'adaptació a la diversitat del Vygotski (1997). S'ha pres correctament la seva idea de posar èmfasi en la relació entre desenvolupament cognitiu i entorn social i cultural, però no la seva proposta de transformació de l'entorn per a provocar el desenvolupament cognitiu, la qual s'ha entès al seu contrari. En lloc de transformar el context per provocar un desenvolupament cognitiu igualitari, s'ha actuat adaptant el currículum al context donat.

Freire (1997: 26) ja plantejava que *“som éssers de transformació, no adaptació”* i Vygotsky, que era marxista revolucionari, coincidia plenament en aquesta orientació, ja que pretenia transformar el context i per, entre altres coses, aconseguir la plena alfabetització de les comunitats. Per Flecha *“tot lector seriós de Vygotsky veu a la seva obra i en la seva vida una proposta transformadora i no adaptadora”* (2006: 15). D'aquest principi es desprèn que les experiències d'aprenentatge dialògic apliquen en la pràctica una evidència: no es pot aconseguir l'èxit escolar de totes les nenes i nens de

famílies no acadèmiques si no es transforma el que passa tant dins com fora de l'aula. En dur-se a terme suposades solucions adaptadores han augmentat les desigualtats educatives i socials.

Flecha situa aquesta problemàtica en una ofensiva antiigualitarista per part dels poders que exerceixen la hegemonia en el pas d'una societat industrial a una a una societat de la informació. Es van arraconar a les persones que defensaven valors com la igualtat o l'emancipació i l'obra de Freire fou exclosa dels plans oficials per ser substituïda per altres amb menys valor científic. Per ell aquest fet que sumat a una mediocritat intel·lectual, fa que es planifiqui des del desconeixement de les principals obres en ciències socials i educatives, com de les experiències que tenen èxit arreu del món.

Igualtat de diferències en lloc de diversitat

Freire defensava una igualtat que inclou el mateix dret que tenen totes les persones, grups i pobles a viure les seves pròpies opcions. Oposat a una igualtat homogeneitzadora que suposes una imposició d'una única cultura a tots els pobles i a totes les persones, lluità en contra d'una diversitat i diferència que deixa en un segon pla la igualtat de drets de totes les persones i tots els grups.

S'ha demostrat difícil al nostre context aconseguir la igualtat en el terreny educatiu. S'han plantejat dos maneres de negar aquesta igualtat. Una homogeneitzadora que tracta d'imposat a tot el món el mateix model educatiu, el qual assegura una superioritat de resultats acadèmics dels pobles, grups i persones dominants. L'altre des de la diversitat, el qual inclús accepta que l'alumnat de grups exclosos no aprengui el que exigeix actualment la societat de la informació, al qual se li "deixa" sortir del sistema. Com ja s'ha mencionat les reformes de la diversitat han generat dobles llenguatges en molts especialistes de l'educació.

L'ideal per Freire és la unitat en la diversitat o igualtat en les diferències, per a la qual a diversitat no és l'objectiu sinó el camí per a una educació igualitària, impedint que aquesta es desfiguri en homogeneïtat. Però Freire amb això no volia ser hipòcrita sinó que el seu valor màxim era la igualtat i considerava la diversitat com a part imprescindible d'aquest objectiu.

Aquesta nova orientació que hem esbossat de la mà de Freire, planteja des de la teoria crítica una manera d'avançar en el dret igual a l'educació, cultura i futur per a totes les persones sense cap tipus de discriminació. Aquesta nova educació ha de possibilitar que totes les persones puguin adquirir les destreses que necessiten per desenvolupar-se en un la societat de la informació a la vegada que poder discutir, mantenir o renovar els elements que la componen.

2.2.2. La gestió de l'autoritat als centres des de la pedagogia crítica i la política de la diferència

La pedagogia crítica, que a vegades ha estat poc valorada amb crítiques injustes, com que esdevenia un model antiquat per les noves realitats, ha estat de les primeres teories que ha analitzat l'educació a la societat de la informació sense entendre-la com una simple adaptació al context (Aubert et al, 2004: 11). Giroux reconeix la validesa dels seus anàlisis sobre com els centres educatius produeixen actualment desigualtat i una manca de mobilitat social, però troba que el seu model d'anàlisi simplifica la complexitat de la vida social i cultural (Giroux i Flecha, 1994); ignorant així la creació d'un discurs teòric que transcendeix els imperatius de possibilitat dintre de les actuals configuracions capitalistes de poder. A més de que no ha fet el pas de construir noves formes alternatives d'abordar l'organització de l'escola, els currículums i les relacions socials dins de l'aula per superar aquestes relacions. Per tant no han sabut fer el pas des del llenguatge de la crítica al de la possibilitat, pel que fa a maneres de pensar les noves maneres de gestió que han de donar-se als centres.

Per aquest autor, l'escola podria ser un espai de contestació, negociació i conflicte, on es qüestionin les maneres d'organització jeràrquiques i es valori el consens i el diàleg, i per això dintre d'ella han de funcionar altres concepcions organitzatives que els fomentin i acompanyin. Per aquest motiu proposa una transformació del concepte d'autoritat jeràrquica per una concepció més dialèctica de les figures educatives (Giroux y Flecha: 1994: 71), perquè aquesta:

- *“És un important referent i ideal per a l'ensenyament públic, és una forma de legitimació i pràctica orientada cap a la contínua producció material i ideològica i la renovació de la societat.*
- *Qüestiona el paper que haurien de desenvolupar els professors i directors com a intel·lectuals a l'hora d'elaborar i implementar les seves teories o racionalitat particulars.*
- *Proporciona una empenya teòrica per analitzar la relació entre dominació i poder al plantejar que hi ha una diferència entre els significats compartits que els professors elaboren per justificar el seu concepte d'autoritat i els efectes de les seves accions (pràctiques que acaben implementant).”*

D'aquesta manera entén que el concepte d'autoritat ha de proporcionar un referent teòric per reconsiderar el propòsit de l'educació vinculada a una idea de democràcia crítica amb ciutadans actius. Aquesta idea implica que aquesta nova gestió educativa ha de basar-se en un *“concepte d'autoritat emancipadora i que suggereix que els professors són portadors de coneixement crític, regles i valors que permeten articular i qüestionar conscientment les relacions que mantenen entre sí, amb els alumnes, amb l'objecte d'estudi i la comunitat en general”* (Giroux i Flecha, 1994: 74). Aquesta idea implica un replantejament en l'estructura dels centres, però acaba per dignificar el treball dels educadors, ja que els considera com una forma de *“pràctica intel·lectual que interrelaciona concepte i*

la pràctica el pensar i el fer, el produir i implementar” convertint aquestes en activitats integrades que fan que l'ensenyar descobreixi el seu significat dialèctic (Giroux i Flecha, 1994: 75).

Giroux pren la postura de Doug White (Giroux i Flecha, 1994: 75), que defensa que els educadors radicals, no ho van ser prou com per defensar la tasca del professorat com la iniciadora, tot i que de manera conjunta, d'un projecte que transformi les institucions socials i de treball de manera que el concepte de cultura comenci a incloure les pròpies possibilitats de l'alumnat (i de la comunitat en el seu conjunt) de desenvolupament de les estructures socials. És a dir, els educadors han de reflexionar i estar preparats per qüestionar-se quins referents morals i polítics respecte a l'autoritat que assumeixen en ensenyar una forma de coneixement o una altra; i ser capaços de gestionar que aquest procés pugui obrir-se a altres referents culturals i que l'escola no esdevingui un reflex de les veritats dominants.

El professorat esdevé una peça clau a nivell històric per reclamar el llenguatge de la democràcia, de la ciutadania i de la responsabilitat social. Es parla d'una figura del professor que rebutgi el paper de l'expert, de l'especialista aïllat, i ho canviï per un paper d'una pràctica intel·lectual compromesa. Però és un camí que en els 20 anys següents a aquestes afirmacions de Giroux als anys 90, continuen sense explorar-se. D'aquesta manera poden fer una “crítica des de dins” i donar veu a aquelles veus que han estat silenciades, excloses i marginades, des de dins el sistema.

Per això és necessària la defensa d'un model d'escola obert a la comunitat i al canvi perquè pugui ser un simple reflex de la societat que pugui desenvolupar la pedagogia de la diferència i en favor de la diferència que proposa Giroux (Flecha y Giroux, 1994). Per d'aquesta manera poder ser les entitats educatives necessàries per treballar les representacions socials i treballar els problemes de convivència a la vegada que s'adapta a les necessitats d'una societat que canvia constantment. Primer, com ja s'ha comentat, existeix una necessitat de reconèixer que les escoles són institucions històriques i culturals que sempre inclouen interessos ideològics i polítics. Són esferes ideològiques i polítiques en les que, la cultura dominant intenta produir coneixement i subjectivitats que estan d'acord amb els seus interessos propis i així els grups dominants i subordinats es defineixen. Davant d'aquesta situació Giroux desenvolupa la teoria pedagògica de la diferència, per la qual els educadors han d'entendre com s'interrelaciona la subjectivitat i l'experiència i el desig amb els mecanismes de poder que juguen papers decisius a les aules. Després que els educadors ja han entès com es donen les diferències i es legitimen, poden ajudar a transformar aquest funcionament i intentar que els alumnes visquin les seves experiències mitjançant la pràctica política, teòrica i d'autoanàlisi.

Una pedagogia de la política cultural és una tasca doble pels professors. En primer lloc, han d'analitzar com s'organitza la producció cultural i han d'organitzar estratègies que els hi permetin participar tant dins de l'escola com fóra d'elles en les lluites socials destinades a aconseguir que siguin esferes públiques de ciutadans actius i crítics.

2.2.3. Del constructivisme i l'aprenentatge significatiu al marc comunicatiu i dialògic

Com ja s'ha introduït, els canvis a la societat de la informació i la orientació dialògica d'aquesta, ens porten a entendre els processos d'aprenentatge d'una altra manera. Durant molt anys, i inclús més al nostre entorn, s'ha pres el model constructivista i l'aprenentatge significatiu d'Ausubel com referent pel plantejament de les polítiques i les pràctiques educatives. Model que aporta elements lògics d'anàlisi però que fa anys s'està posant en qüestió per les seves limitacions a l'hora de relacionar-lo amb el que succeeix a la realitat quan les persones aprenem. Egan (2005), per una banda, debat que el principi més important a l'aprenentatge siguin les concepcions prèvies, ja que si aquest fos cert implicaria qüestionar-nos com es creen les idees inicials que són punt de partida o com s'aprèn quelcom nou que no estigui relacionat amb el que ja se sap. Per altra banda, també es qüestiona el principi que l'aprenentatge dels nens i nenes hagi de ser quelcom concret i lligat a les seves realitats més pròximes, les locals. Ja que es comprova que la seva imaginació és capaç de pensar més enllà, inclús sent més creativa que la dels adults i té més facilitat per pensar en mons inclús fantàstics. Per Egan (2005) les nostres concepcions sobre el món creixen d'una manera més desordenada e imprevisible i no en base a associacions graduals com ho entén l'aprenentatge significatiu. Per aquestes observacions l'autor acaba declarant que el model d'aprenentatge significatiu, en el qual s'han fonamentat les reformes educatives al nostre entorn, no s'ha demostrat beneficiós per a l'educació i hauria de dissoldre's.

Altra crítica que se li fa al model constructivista, que es basa en la construcció d'aprenentatges mitjançant processos de contínues elaboracions i revisions, és la seva prioritització d'aquests processos per sobre dels resultats que s'obtenen d'ells. Ja que no sempre mitjançant bons processos, aconseguirem bons resultats, i correm el perill de fomentar situacions d'exclusió educativa i social dels que obtenen pitjors resultats (Aubert et al., 2008: 62). Ens han d'interessar aquests processos en mesura que siguin els necessaris per aconseguir els millors nivells de coneixement, sempre considerant com a prioritaris els objectius d'aprenentatge que ens marquem.

Un altra factor que s'ha qüestionat d'aquesta concepció és l'èmfasi que posa en l'alumnat com a protagonista del seu aprenentatge, ja que portat a l'extrem pot servir perquè els centre educatius es desresponsabilitzin del fracàs escolar del seu alumnat (Aubert et al, 2008: 63). Han estat concepcions posteriors del constructivisme, l'anomenat social, les que han inclòs el context com una influència a l'aprenentatge. Però desgraciadament l'han entès no només per ajustar l'ensenyament al nivell de partida de l'alumnat sinó que han pres també una idea de les limitacions que pugui tenir pertanyent a aquest. Conseqüència d'aquesta concepció és l'ampliació de la concepció d'alumnes amb necessitats educatives especials d'alumnes que presenten discapacitats a tot tipus d'alumne amb contextos desfavorits (immigrants, gitanos, de classe baixa, etc.). Oferint a aquests últims un currículum de mínims que prioritza felicitat i l'afecte per sobre d'aprenentatges instrumentals, fet que fa que es perpetuin les desigualtats existents; oferint menys a qui potser, més ho necessita.

La concepció que fa de a diversitat el constructivisme en centrar-se tant en els coneixements previs, va ser positiva en comparació a l'ensenyament tradicional ja que planteja que els individus tenen iniciatives, interessos i capacitats diferents. Però en posar tant d'èmfasi en els coneixements previs acaba per emfatitzar molt les diferències que existeixen entre l'alumnat. Fet que és qüestionable si ens plantejem que atendre les diversitats no ha de perdre de vista que el nostre objectiu últim és aconseguir la igualtat. Ja que si el perdem acabem per fomentar les desigualtats, qual hem de perseguir reconèixer les diferències per dissenyar pràctiques en que tots els alumnes aconseguixin els màxims resultats.

Les experiències educatives amb millors resultats el que fan es entendre la diversitat com a riquesa i gestionar les diferències per millorar la convivència i augmentar els resultats de tots i totes. Aquesta gestió de la diversitat no es fa només des del punt de vista de justícia social, sinó que inclús prestigioses universitats com Harvard, busquen incloure alumnes de característiques culturals i socials diverses perquè saben que és la manera de promoure l'excel·lència. Aubert et al (2008: 67) justifica aquesta idea des de les teories de Roggof i de la psicologia sociocultural, que argumenta que per a interessar-nos i comunicar-nos necessitem de diferents perspectives i idees, perquè és allò que ens porta a voler desenvolupar una major comprensió o intentar establir nexes entre diferents punts de vista. Amb interaccions entre iguals, que són d'alguna manera fàcils, és menys necessari l'esforç per fer-nos entendre.

Per últim, destaquem, un aspecte interessant a reconèixer de la concepció constructivista: l'atribució de sentit. Van més enllà de la construcció de significat i introdueixen factors relacionats amb la naturalesa afectiva, motivacional i relacional que tenen lloc als processos d'aprenentatge. Però és limitat en entendre que només és pot aprendre quan s'atribueix sentit des d'una actitud positiva i o elabora una teoria sobre com influeixen els components i com ha de ser gestionat. Veiem que per entendre aquests aspectes és necessària una visió dialògica que entengui que el sentit es crea en les interaccions entre l'alumnat i les persones del seu entorn; i el paper que juguen les expectatives acadèmiques i professionals, la valoració social, etc.

En definitiva, valorem que la concepció constructivista de l'aprenentatge ha fet importants contribucions a la conceptualització de l'aprenentatge, en aportar consideracions sobre les particularitats de la persona que aprèn, el seu rol actiu a l'aprenentatge i el reconeixement de la diversitat de l'alumnat. Però, actualment i donat el gir dialògic de les nostres societats, *“les seves concepcions haurien de englobar-se en una concepció comunicativo-dialògica que pugui transcendir el plànol del subjecte per incorporar la intersubjectivitat en l'aprenentatge com a factor clau per a la transformació del context i la realització de màxims aprenentatges”* (Aubert et al, 2008: 76).

Aquesta concepció comunicativa de la que parlem parteix d'una perspectiva dialògica de la realitat. En aquesta concepció dialògica, els centres educatius no són quelcom donat, sinó que han estat creat per

les persones mitjançant l'acord; i per tant, tenim la mateixa capacitat per reflexionar sobre aquests i transformar-los perquè puguin ser eficaços en i per a la societat de la informació. La concepció comunicativa de l'aprenentatge dialògic pren algunes contribucions de concepcions anteriors però les engloba sota la idea central de les interaccions, incloent les que tenen lloc tant dintre com fora de l'aula. Aquesta concepció ha estat desenvolupada en diferents experiències educatives (Flecha, 1997) amb col·lectius marginats de l'èxit educatiu dels quals es tenia baixes expectatives acadèmiques i professionals, aconseguint superar prejudicis socials i transformar el futur que se'ls augurava.

2.3. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'APRENTATGE DIALÒGIC

Com ja s'ha comentat a les últimes dècades s'està produint un canvi cap a teories dialògiques sobre com les persones es relacionen entre elles, amb les institucions i sobre com es genera coneixement científic. Aquest canvi observa que, tot i continuar existint relacions de poder desigual, les persones cada vegada més volem resoldre els nostres problemes mitjançant el diàleg i no imposicions mitjançant violència, ja sigui aquesta física o simbòlica. Tenim cada vegada més necessitat de comunicar-nos i dialogar per prendre decisions en un món amb opcions més diverses, producte de nous valors, normes socials i intercanvis culturals. Aquesta realitat està molt vinculada amb la idea de Habermas (1987) de que ja no volem els arguments per la força, sinó la força dels arguments, el que implica canvis a la manera de funcionar també als centres educatius que analitzarem en aquest apartat.

En aquest apartat buscarem concretar i definir el principi regulador de la nostra proposta que ja hem introduït: la concepció dialògica de l'aprenentatge. Analitzarem les dimensions teòriques de l'aprenentatge des d'aquesta perspectiva i els principis fonamentals que ha de complir una pràctica per ser considerat que s'està treballant des d'un punt de vista de l'aprenentatge dialògic.

2.3.1. Dimensions de l'aprenentatge dialògic

Aubert, García i Racionero (2009: 130) ens remarquen que al conjunt de les ciències socials contemporànies (Beck, 1998; Flecha, Gómez i Puigvert, 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987) ha hagut un gir dialògic donat que les antigues maneres que guiaven la vida de les persones a la societat industrial han perdut legitimitat dins la societat actual. Seguint la seva obra (Aubert et al, 2008) analitzarem les contribucions d'autors rellevants per aquest gir dialògic com: Chomsky, Habermas, Cummins, Vygostky, Mead, Rogoff, Freire, Wells y Bakhtin, entre d'altres; per aprofundir en les bases que sustenten, des de les diferents disciplines, la concepció dialògica de l'aprenentatge. Sempre des de la idea que l'aprenentatge està íntimament lligat a les interaccions comunicatives i des de l'òptica que existeix una creixent necessitat que l'escola es converteixi en una comunitat que vagi més enllà de

les seves parets transformant la vida quotidiana dels alumnes i de totes les persones que en formen part.

Capacitats universals

Els autors analitzen les aportacions de Chomsky, Habermas i Cummins per entendre com l'aprenentatge depèn de les interaccions dialògiques que són possibles a través d'una capacitat universal com és el llenguatge .

A partir de la Teoria de la Gramàtica Universal de Chomsky (1977), es destaca que totes les persones tenen competències lingüístiques innates i per tant capacitats d'aprenentatge independentment de la seva cultura, ètnia, gènere, nivell acadèmic o situació socioeconòmica. En aquest sentit, considerant que el procés de producció de llenguatge i pensament són universals, tothom té capacitats per obtenir bons resultats i dependran de les interaccions socials a les qual pugui tenir accés, entre elles les seves participacions als centres educatius.

Sobre aquesta temàtica, també es prenen les aportacions de Habermas (2001) des de la seva teoria de l'acció comunicativa on planteja que totes les persones som capaces de llenguatge i acció. Per ell tots els actors socials tenen una capacitat discursiva que els permet la interacció comunicativa amb els altres, i poden mantenir diàlegs on proposen arguments que inclouen pretensions de validesa permeten arribar al enteniment i l'acord. Com que aquests consensos porten a les persones a actuar, acaben per conformar les seves accions, és a dir, la manera en la qual actuem al món. A les hores des d'aquesta capacitat de llenguatge i acció que tots i totes tenim, independentment de cultura, ètnia, nivell socioeconòmic, podem participar en diàlegs per arribar a l'enteniment, i entre ells aquells en el quals es consensuen les accions que milloren l'aprenentatge.

Cummins (2002) també defensa que totes les persones partim de les mateixes capacitats que prenen forma a través de les interaccions en diversos contextos socials i culturals. D'aquest autor destaquem que planteja que nens i nenes acabats d'arribar d'altres entorns i que no dominen les llengües vehiculars tenen les mateixes capacitats de llenguatge i acció (de diàleg, participació i aprenentatge) que els que ja han iniciat l'escolaritat aquí.

Interacció, diàleg i intersubjectivitat

Ja hem parlat que els nens i nenes aprenen de totes les seves interaccions (les que tenen a l'aula o fora, entre iguals, adults, familiars, etc.) i sempre s'obtin dran millors resultats si aquestes estan coordinades i mantenen coherència. Per analitzar aquests factors ens basem teòrics que han analitzat com l'aprenentatge i el desenvolupament s'originen en la interacció social. On destaquen les aportacions de Vygotski, de la psicologia sociocultural i del interaccionisme simbòlic de Mead, que després han estat ampliades per autores i autores contemporànies com Bruner, Rogoff i Wells.

La teoria sociocultural i altres aportacions de Vygotski (1996) són fonamentals per entendre l'enfocament dialògic de l'aprenentatge i veure com la creació de coneixement és un procés que parteix de la intersubjectivitat i es converteix a subjectiu. Les seves teories històric-culturals indiquen com el desenvolupament cognitiu està íntimament lligat amb la societat i la cultura. Aquest sempre ha de tenir lloc en la interacció social, on el llenguatge juga un paper central com a eina de mediació entre ment i cultura. Per aquest autor la ment (i amb aquestes les idees) està íntimament lligada a l'acció i el llenguatge, pensem com actuarem al món. La nostra intel·ligència i els processos psicològics superiors (percepció, raonament, memòria, atenció i altres habilitats com les lingüístiques) es desenvolupen en la vida social en la interacció amb les altres persones. Per tant hem d'entendre la ment del individu com quelcom inserit a la societat.

Altre concepte important que aporta Vygotski és el de zona de desenvolupament proper segons la qual el que un nen ara es capaç de fer amb l'ajuda d'un adult, o un igual més expert, en un futur serà capaç de fer-ho sol perquè ho haurà après en aquesta interacció. Per ell els nens i nenes aprenen, arriben a nivells superiors, quan participen amb les persones adultes o més expertes de la comunitats, que els guien i dinamitzen activitats interactives de coneixement fent un ús interpersonal del llenguatge. L'ús de grups interactius és una manera que aquests aspectes es donin a l'aula.

Segons el que hem remarcat, observem que Vygotski és contrari a teories de desenvolupament per estadis com les de Piaget o Binet, les quals a vegades poden ser utilitzades com a excuses per justificar rebaixes d'objectius i currículums de mínims.

Altre psicòleg important per entendre la concepció d'aprenentatge dialògic és George Mead, qui aporta el seu concepte d'interaccionisme simbòlic, el qual ha estat revisat i enriquit des d'altres disciplines de les ciències socials. Per ell, *“la societat està dins l'individu en forma de mi. Hi ha una interacció continua entre la persona i la societat”* (Aubert et al, 2008: 110). En les reaccions dels altres amb nosaltres incorporem les seves actituds cap a nosaltres, construint una idea del mi que sumem a la idea de jo, que són les reaccions a les accions dels altres. Per tant, segons aquesta teoria les interaccions amb el món socials i les accions que es donen en un determinat context, donen com a resultat la persona. Aquesta teoria ens ajuda a entendre perquè les interaccions amb les altres persones, aquelles que no confien en nosaltres o que pel contrari que ens recolzen, ajuden a crear un determinat autoconcepte que pot tenir influència en les nostres possibilitats de fracàs o èxit. La manera en la qual s'aprèn des de la concepció dialògica, incrementa les interaccions dels nens i les nenes amb diferents adults de l'entorn i existeixen més possibilitats de transformació d'aquest autoconcepte cap a concepcions més positives.

Bruner, qui també entén l'educació com a una forma de diàleg a partir de la qual les persones construeixen conceptualment el món, amplia les idees de Vygotski. Desenvolupa el concepte d'andamiatge i quin rol juguen les persones adultes a la participació guiada. Per ell la intersubjectivitat

ha de ser el focus de la psicologia del segle XXI i les aules s'han de convertir en subcomunitats d'aprenentatges mutus on es trenca amb el monopoli del professor, ja que s'aposta per l'andamiatge per part de diversitat d'adults, i les pràctiques on els estudiants s'ajudin mútuament. D'aquesta manera s'aconsegueix que els espais educatius es converteixin en fòrums.

També es destaquen aportacions d'altres autors, com Rogoff qui explica com el pensament s'aprèn en la participació guiada i com és d'aquesta manera que s'interioritza l'aprenentatge. A partir de les seves investigacions es desprèn la importància de les persones adultes a les ZDP i que la seva participació no és igual que amb l'aprenentatge entre iguals. La diferència està en el llenguatge i com les persones adultes són capaces de raonar lingüísticament el que fan i transmetre-ho.

Per acabar aquesta apartar sobre les interaccions i els aprenentatges es menciona a Wells, el qual presenta les comunitats d'indagació dialògica com a contextos dialògics d'aprenentatge. Per ell és important reorganitzar les classes perquè aquestes aprofitin els tots els recursos amb els que conta la comunitat. Acabem per construir resultats dels que ningú hagués estat capaç de manera individual.

Freire: teoria de l'acció dialògica

Freire és dels principals pedagogs que explica que la mateixa natura de les persones és dialògica. Per ell "*la comunicació és factor de vida*" (1997:101), ja que ens construïm a nosaltres mateixos i al món que ens envolta en mesura que dialoguem amb el món.

La relació mitjançant el diàleg entre educands i educadors esteve així, no només una exigència de la natura humana, sinó també, una opció per qui opti per defensar vies democràtiques, ja que l'antidiàleg autoritari n'és contrari a aquesta i ofèn la natura humana (1997: 109). Aquest clima dialògic genera curiositat i possibilitats de desvelar la veritat interaccionant amb les altres persones i el món, es promou l'enteniment, la creació cultural i l'alliberament.

Habermas: Teoria de l'acció comunicativa

Amb la seva teoria de l'acció comunicativa Habermas ens explica com la subjectivitat prové de la intersubjectivitat, és a dir, el pensament de la persona prové de les interaccions socials que ha tingut amb les altres persones. Aquest procés es dona a les múltiples socialitzacions que tenim en diversitat de contextos, amb diversitat de persones, etc.

Està molt vinculat amb la idea del mi de Mead, ja que aquest procés es dona a mesura que anem fent nostre el que aquest autor deia que les persones esperaven de nosaltres. Després això ho generalitzem mitjançant l'abstracció i amb les perspectives pròpies. Per ell, producte d'aquestes interaccions socials es desenvolupen els significats i sentits que componen un centre autoregulator de la pròpia conducta, que serà capaç de regular aquesta (2001: 191).

Bakhtin: imaginació dialògica

D'aquest autor destaquen les seves reflexions sobre el dialogisme i la polifonia en la lectura de novel·les i textos literaris. Ell analitza un problema ja conegut del llenguatge, la seva ambigüitat i veu que les persones parlen des de visions del món diferents i aquest fet pot dificultar-los entendre's. Per vèncer aquestes ambigüitats el que fa falta es crear significats de manera dialògica. Per ell el dialogisme estableix una relació entre el llenguatge, la interacció i la transformació social. En tant que un parlant existeix en mesura que parla amb un altre, creen també els significats i cada vegada que parlem amb algú aquest significat l'inclou, s'amplia. La parla individual i la col·lectiva estan connectades mitjançant una cadena de diàlegs. Considerar que l'aprenentatge és una cadena de diàlegs en el sentit de Bakhtin, implica entendre la complexitat de les interaccions i la comunicació als centres educatius, així com la necessitat d'incloure a totes les persones que es relacionen amb els alumnes, que participen en les seves cadenes, ja que estan incluint en el seu pensament, aprenentatge i desenvolupament (Aubert et al, 1998:128).

Interaccions dialògiques i interaccions de poder

Els investigadors del CREA ens aporten una diferenciació entre tipus d'interaccions: les dialògiques i les de poder. Les primeres es basen en la igualtat i que valoren els arguments aportats a diàleg en funció del seu desenvolupament al pensament, i les segones són aquelles on hi ha una major presència de violència física o simbòlica i els arguments són valorats segons la posició de la jerarquia de poder des d'on són emesos.

Consideren que tot i existir relacions de poder en un context donat, si es donessin també dialògiques, la relació podria esdevenir dialògica i contrarestar la jerarquia de poder. Aquest punt és important pel context escolar, ja que ens ajuda a entendre que tot i existir una estructura social desigual en les relacions entre professorat, familiars i altres persones de la comunitat, les relacions entre ells poden esdevenir dialògiques si es fomenten aquest tipus d'interaccions i es redueix l'impacte de les de poder. Per arribar a aquest punt és important reconèixer l'existència de relacions de poder per transformar-les.

Aquesta transformació cap a interaccions més dialògiques és important, ja que sabem que els nens i les nenes aprenen més en un context de relacions i interaccions dialògiques que en un context de relacions i interaccions de poder (Aubert et al, 2008: 130). Per això els centres educatius han de buscar les maneres de progressar cap a una transformació de les interaccions en dialògiques: creant comissions mixtes entre professorat i familiars, fent servir un llenguatge entenedor que no generi exclusió, etc.

La comunitat como context d'aprenentatge

Aubert et al (2008: 133-136) ens presenten teories de diversos autors (Vygotsky, Rogoff, Bruner, Lave, Gee, Wenger i Wells) que defensen que l'aprenentatge no pot desvincular-se del context social i cultural en el qual es produeix, principalment perquè ja que les persones mateixes som productes de les interaccions socials que tenim. D'aquesta manera individu i societat esdevenen inseparables en quant l'alumnat crea coneixement en la interacció amb altres persones del context.

Però des de les primeres etapes de la societat de la informació, s'ha tendit cap a una burocratització i tecnificació de l'educació que ha allunyat a les comunitats de les decisions d'organització i gestió de les escoles. Fet que acaba per no ser positiu pels alumnes, ja que si bé les persones com les famílies poden no ser expertes en programació, tècniques educatives, etc., les investigacions han demostrat que la seva participació esdevé molt eficaç per superar el fracàs escolar, inclús més que la d'un expert o experta en planificació educativa. A partir d'aquestes participacions els aprenents poden col·laborar en la comprensió i construcció de la societat de la qual formaran part.

També és important remarcar en una societat bilingüe com la nostra, les aportacions de Cummins (2003) sobre aquest tema. Ell defensa que en societats plurals a nivell cultural i lingüístic és rellevant que les escoles estiguin obertes a totes les comunitats culturals i lingüístiques presents. Això permet que l'alumnat senti reforçada la seva identitat i cultural de manera positiva i es veu més motivat a aprendre la nova llengua i s'implica més a tots els aprenentatges.

Altre factor que pot augmentar els nivells d'aprenentatge dels nens i nenes a més de permetre la participació de les comunitats a les escoles, és la formació d'aquesta comunitat. Ja hem comentat que l'aprenentatge depèn de les interaccions dels estudiants amb les persones del seu entorn, i quant més formades estiguin aquestes persones, les interaccions que tinguin amb l'alumnat podran ser més riques i eficaces. Aubert i al (2008: 136) ens prevenen que aquesta formació no ha d'allunyar-se de la seva caracterització tradicional on és el professorat que decideix en que han de formar-se els familiars. Sinó que perquè veritablement els familiars s'impliquin i participin, les formacions han de respondre a les necessitats i els interessos que ells tinguin. A més en la mesura del possible han de ser organitzades i gestionades per ells mateixos, gestionant una veritable "educació comunitària".

És sorprenent veure com a diferència de les formacions habituals que se solen trobar per a pares als centres (hàbits d'higiene, seguretat a Internet, psicologia per a pares, etc.), els pares a les CdA estudiades solen voler-se formar en àrees bàsiques com anglès o alfabetització, buscant així poder ajudar als seus fills. El que és interessant perquè ajuda a que les nenes i els nens li trobin un major sentit a aprendre i puguin compartir noves experiències amb els seus familiars (estudiar, llegir junts, anar a l'escola, etc.). Veiem com aquest tipus d'experiència ajuda a canviar els contextos dels estudiants en risc d'exclusió, que ajuda a superar les barreres a l'aprenentatge que puguin existir.

Actes comunicatius (Habermas, Searle, Austin)

Hem de veure que el que es diu al context escolar mai no són emissions neutres, sinó que les paraules sempre tenen unes intencions i uns compromisos amb les persones que les emeten, que poden millorar el clima per l'aprenentatge o obstaculitzar-lo. Per això l'aprenentatge dialògic recull les aportacions d'autors i autores que treballen el tema dels actes de parla. A l'obra de Aubert et al (2008: 136) trobem una bona anàlisi des del punt de vista de l'aprenentatge dialògic de les aportacions d'Austin (1971), Searle, (1980), Habermas (2001), Searle i Soler (2004) i sobre els efectes que tenen els actes de parla (verbals i no verbals) sobre l'aprenentatge; de la qual intentarem destacar algunes conclusions. Des d'una concepció de l'aprenentatge com la dialògica, basada en el diàleg igualitari i la comunicació, és molt important que des dels centres educatius es sigui conscients de la influència del què es diu, com es diu i en quines condicions, sobre l'autoconcepte, el rendiment, la percepció que tingui la família d'ella mateixa, etc.

Gràcies a les aportacions dels autors abans mencionats, sabem que si les interaccions que es donen entre els membres de la comunitat educativa són coactives es presenten obstacles al compliment dels objectius igualitària de l'educació, empitjoren els aprenentatges i es dona la reproducció de les desigualtats educatives i socials. Però quan les relacions són més dialògiques, apareix un diàleg que representa un major nombre de veus i una major igualtat de condicions que han de ser escoltades i valorades, el que impacta en el augment dels aprenentatges i de l'èxit educatiu. A més d'aconseguir comprendre millor quines són les problemàtiques de les famílies i buscar solucions més encertades.

Després d'analitzar les aportacions de Austin, Habermas i Searle sobre els actes de parla, Aubert et al (2008: 142), exposen la seva concepció d'actes comunicatius, que engloben les primeres, però van més enllà incorporant tots els aspectes de la interacció i no només la parla. Aquestes actes comunicatius segons l'autor i les autores inclouen totes les dimensions del llenguatge, busquen el consens, compleixen la condició de sinceritat, són lliures de coacció, poden diferenciar-se entre illocucionaris (que posseeixen certa força) de poder i dialògics.

Tipus d'actes de parla

És rellevant veure com aquestes interaccions que estem explicant es plasmen als centres educatius segons les intencions amb les quals es produeixen. Per analitzar aquesta idea Aubert et al (2008: 148) remarquen que és necessari passar de l'ètica de les intencions, allò que es volia amb aquella interacció, a una ètica weberiana de la responsabilitat, quines conseqüències comporta la interacció. Perquè s'entengui millor la idea, l'exemplificarem. Quan uns alumnes li fan bullying a un company, no es tracta només de preguntar-nos perquè ho fan, sinó veure quines estan sent les conseqüències per aquest alumne: de marginació, baixa autoestima, etc. L'ètica de les intencions a vegades esdevé insuficient

per transformar aquestes situacions, ja que no sempre són intencions negatives cap a la persona, i és més important treballar amb la consciència de les conseqüències.

Per aconseguir una major interrelació dialògica i igualtat en aquestes interaccions és necessari incloure quantes més veus (agents educatius, familiars, alumnat, etc.) sigui possible. S'ha de fer un esforç perquè aquests actes comunicatius que incloguin familiars no excloguin les seves veus mitjançant relacions de poder (fent servir vocabulari complex, no donant-los poder de decisió, etc.), ja que això pot conduir a accions que les famílies no han decidit i perden la possibilitat que aportin noves opcions que poden augmentar la qualitat educativa.

Transformació

L'aprenentatge dialògic busca la transformació de dos processos que van relacionats: els nivells previs de coneixement i l'entorn sociocultural. El fet que ens nens i nenes millorin el seu nivell d'aprenentatge fa que puguin participar més activament al seu entorn i transformar-lo. A la vegada que les accions que transformen el seu entorn, acaba promovent aquest mateix aprenentatge. Aubert et al (2008: 151) prenen la teoria de l'estructuració de Giddens com a referència, per defensar el sistema social (i l'educatiu dintre d'aquest) com un conjunt de relacions i pràctiques socials entre actors i col·lectivitats que poden transformar-se, transformant així les estructures de la societat.

Aquesta dimensió de l'aprenentatge dialògic se sustenta en teories de pedagogs de la talla de Paulo Freire, el més citat a les bases de dades internacionals més rellevants sobre educació (com ERIC) i que defensa que les persones “*som éssers de transformació, no d'adaptació*” (1997: 26). Segons ell és possible transformar la nostra realitat mitjançant capacitats crítiques i la intervenció a l'entorn. En aquesta idea nosaltres no som éssers que s'adaptin a l'entorn, sinó que transformem l'entorn aprofitant les seves possibilitats; i l'educació no ha de ser una reproductora de la ideologia, sinó que té aquesta potencialitat transformadora. Per això ha de superar aquest model d'educació que Freire (1970: 64) anomena bancari, on l'educador omple als alumnes (considerats ignorants) de sabers, actituds o habilitats necessàries per adaptar-nos al món que ens envolta. Per passar a una educació com a pràctica de llibertat que possibiliti la transformació i el camí a la llibertat per exclosos i oprimits, la qual s'aconsegueix per mitjà de la comunicació en el diàleg igualitari.

Altres autor rellevant per entendre la importància de la transformació del context per l'aprenentatge dialògic és el psicòleg Lev Vygotski. Al nostre entorn ha estat malinterpretat i ha estat presentat com un defensor de l'adaptació dels continguts per afavorir l'aprenentatge, quan realment era un partidari de la necessitat de intervenir en el context sociocultural per transformar-lo. De la lectura del mateix Vygotsky (2000) i dels qui rescaten la seva visió no apòcrifa (Aubert et al, 2008; Racionero et al, 2012; Elboj et al, 2002), destaquem la seva teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge que es basa en entendre el desenvolupament cognitiu sempre vinculat al context

sociocultural i en què per promoure el desenvolupament s'ha d'intervenir en l'entorn social i transformar-lo. Vygotski entén el llenguatge com una de les eines culturals més importants per aconseguir aquesta transformació. Segons les seves teories reals, no aquelles centrades en l'adaptació que li han estat adjudicades, podem veure la necessitat de canviar moltes de les actuacions que actualment es duen a terme als centres educatius: adaptacions i diversificacions curriculars, l'atenció a la diversitat mitjançant adaptacions a currículums de mínims. Per canviar-les per actuacions que transformin els contextos socioculturals de l'alumnat per així desenvolupar al màxim els seus aprenentatges.

Actuacions com les que exposen Aubert et al (2008: 157) amb els grups interactius, són un exemple d'interacció transformadora que no adapta a un currículum de mínims. Sinó que amb ells es dona un canvi en l'estructura d'organització de les aules i mitjançant l'entrada de persones de la comunitat, s'està intervenint en els contextos reals dels nens i nenes.

És important reflexionar sobre aquestes teories en les quals es basa l'aprenentatge dialògic perquè, com ens expliquen Aubert et al (2008), són diversos els estudis de la comunitat científica internacional (per ej.: Apple i Beane, 1997, 2007; Comer, 1980; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman i Bartlett, 2001; Wells, 2001), on es demostra que les pràctiques educatives d'orientació dialògica recolzades per aquestes, estan oferint excel·lents resultats en l'aprenentatge de tot l'alumnat, creació de sentit i millora de la convivència.

2.3.2. Els 7 principis de l'aprenentatge dialògic

Ja hem vist quines són les bases teòriques que sustenten una concepció dialògica de l'aprenentatge, però seria erroni pensar que totes les interaccions comunicatives condueixen als màxims nivells d'aprenentatge i que tots els tipus de diàlegs aconseguen superar les desigualtats educatives. Per aquest motiu ara passarem a plantejar ha de ser aquest aprenentatge perquè puguem considerar que s'està tractant des d'una perspectiva dialògica. Sabem que

“l'aprenentatge dialògic es produeix en diàlegs que són igualitaris, en interaccions en que es reconeix la intel·ligència cultural de totes les persones i que estan orientades a la transformació dels nivells previs de coneixement i del context sociocultural per avançar cap a l'èxit de tots i totes. [...] Es produeix en interaccions que augmenten l'aprenentatge instrumental, afavoreixen la creació de sentit personal i social, estan guiades per principis solidaris i en que la igualtat i la diferència són valors compatibles i mútuament enriquidors” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008: 167).

Per entendre millor que vol dir treballar seguint aquests principis, a continuació els desenvoluparem recolzant-nos en els diversos autors perquè puguin servir de guia per a la reflexió sobre l'aplicació pràctica de l'aprenentatge dialògic. També es faran ús d'exemples que s'han recollit dels centres que ja funcionen amb aquestes pràctiques i que reflecteixen adequadament el principi que esbossem. Els experts consideren que és important aquesta barreja de teoria i exemples reals perquè d'aquesta manera la ciència i la il·lusió es combinen. Per ells la il·lusió, l'esperança i la utopia són aspectes que fan tirar endavant un projecte educatiu de millora de l'educació i la societat. En paraules de Freire (1997:34) per a aconseguir la transformació que es planteja *“necessitem tant de formació tècnica i científica com de somnis i d'utopia, tot allò és necessari per qualsevol canvi educatiu i social”*.

Serà important per nosaltres, pel desenvolupament de la nostra proposta, tenir en consideració sempre aquest aspecte de connexió entre teoria i sensacions, i transmetre'ls de manera conjunta per transmetre il·lusió. Tot i que mai no es perd la visió científica darrera aquest somnis. Els centres que treballen des de l'aprenentatge dialògic *“són una utopia real, tal i com la defineix Erik Olin Wright (2010), són ideals utòpics que es basen en potencials reals per a redissenyar institucions socials”* (Racionero et al., 2012:60). Hem de recordar que els ciments de l'aprenentatge dialògic està en les investigacions científiques internacionals que estudien les millores pràctiques i teories, des d'on es remarquen aquests principis. Per altra banda sempre es destaquen els valors profundament solidaris i democràtics els quals l'han d'envoltar.

Diàleg igualitari

El diàleg igualitari és aquell que busca trencar amb les relacions jeràrquiques i autoritàries que tenen lloc a les escoles. Busca que no es valorin les opinions segons qui és la persona que ostenta el poder o la hegemonia cultural, sinó per la validesa dels seus arguments. Aquest principi va en contra del que passa actualment als centres, on l'alumnat, la família, el barri, tenen poc a dir sobre el que es tracta a l'escola, sent els professionals exclusivament els que exerceixen aquest poder. Fomentant d'aquesta manera el que Flecha i Giroux (1994) destacaven, que són limitades les persones que participen en triar els continguts, valors, cultura, etc. que l'escola transmet com hegemònics, excloent així molts grups interessats (família, entorn, alumnes, ...) d'aportar i reflexionar sobre aquests.

Segons Aubert, García i Racionero (2009: 132), els centres educatius amb millor nivell d'aprenentatge són aquells que obren els seus espais al diàleg, on es participa mitjançant assemblees. Per exemple en aquests centres les reunions amb els pares no són simplement espais on els pares van a escoltar les justificacions del mestre sobre el baix nivell del seu fill, sinó que es troben tots els interessats per planificar les millor maneres d'accelerar l'aprenentatge i tots poden aportar propostes i les comparteixen per buscar les millors fórmules d'actuació.

Des de les recerques del CREA (Searle i Soler, 2004) es fa una justificació teòrica que clarifica els principis del diàleg igualitari des dels conceptes d'interaccions de poder i interaccions dialògiques conjuntament amb els de pretensions de poder i validesa de Habermas (2001).

Intel·ligència cultural

Es necessària la intel·ligència cultural de la major part de persones de la comunitat possible per augmentar els aprenentatges dels nostres alumnes, millorar la convivència en les aules i les relacions amb la comunitat. Aquesta intel·ligència és la suma de la intel·ligència acadèmica i la pràctica i cognocomunicativa (CREA, 1999; Flecha, 1997 en Racionero 2012:35).

Treballar segons aquest principi ens ajuda a veure la presència de persones immigrades, de diferents minories ètniques, etc. com una font de riquesa d'intel·ligències culturals variades si les estructures escolars aconsegueixen aprofitar-les (Racionero et al. 2012:38). Necessitem aprofitar aquests recursos per poder connectar amb la diversitat actual dels alumnes i així poder millorar els seus aprenentatges. Per exemple, una persona gitana que sense tenir uns grans coneixements acadèmics, entra a l'aula i li diu a un nen gitano que tracti bé al seu professor dient-li *"Tu no ets gitano. Perquè els gitanos respecten a les persones majors i tu no ho fas"*, pot ser més efectiu per aquest alumne gitano que una completa reflexió que li pugui fer un mediador amb formació universitària (Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero, 2008: 175). Aquesta persona està fent ús de la seva intel·ligència cultural i ens està aportant una solució molt útil per tractar el comportament d'aquest alumne que pot al professor no se li hagués ocorregut. En definitiva es tracta de posar a l'abast de la comunitat tots els recursos que tenen les persones que formen part d'ella per trobar les millors eines possibles a aplicar.

Transformació

L'aprenentatge dialògic s'orienta sempre a la transformació del context socio-cultural, de manera que com a resultat d'aquesta transformació els nivells d'aprenentatge també es transformen.

Les comunitats d'aprenentatge desenvolupen canvis en la vida de les persones que formen part d'ella, no només dels nens i nenes del centre sinó de tota la comunitat. Racionero et al (2012) ens expliquen l'exemple d'un pare que havia estat a la presó, s'involucrà en sortir a l'escola i com aquesta experiència li canvia la vida, li retorna les ganes de viure i les dificultats es transformen en possibilitats. Aquest pare a partir d'aquí esdevé un referent nou pels seus fills que pot millorar el seu nivell d'aprenentatge. Altre exemple que podríem destacar és el de l'Elena de sis anys que tenia problemes per llegir i tenia poca confiança per participar a classe. A partir de que la seva mare participés en un curs a l'escola per treure's el carnet de conduir i comencés a estudiar a casa amb ella i demanar-li ajuda, va canviar

totalment: ha començat atènyer més confiança i a millorar ella mateixa a la lectura (Aubert et al, 2008: 188).

Aquest principi es contraposa a les teories de la reproducció i la correspondència que defensen alguns autors -com Bowles i Gintis, Baudelot i Establet, Bourdieu i Passeron, Gros- que diuen que l'escola *“no és responsable de les desigualtats socials i que no les canvia”* (Aubert et al, 2008: 192). Justament aquest és el títol de l'estudi de Bane i Jencks (1972) al respecte, on es defensa que els canvis que poden originar les escoles són poc significatius en relació a les desigualtats socials que ja venen donades per l'entorn de les persones. Però a diferència d'aquestes escoles, les que funcionen com CdA busquen, en la línia de la visió transformadora de Freire (1970), ser centres que promouen els canvis al seu context de desigualtats socials, per així transformar la persona.

Una resposta que s'ha donat al nostre entorn davant aquestes situacions de centres de contextos socio-culturals desfavorits ha estat redistribuir l'alumnat, el que s'ha anomenat el model Vic. En lloc d'altres plantejaments com el que destaca Racionero et al (2012) que es va donar a l'escola La Paz de Albacete on es va optar per obrir l'escola a l'entorn. Segons els autors sense aquesta actuació *“s'hagués garantit la via de la presó per a més nens i nenes del barri, [però] es va distribuir al professorat antic en centres on puguin treballar millor, sense les tensions que havien sofert durant els últims anys [...] i així aconseguir un claustre dispost a implementar les actuacions educatives d'èxit.”* (2012: 55).

Aquestes actuacions segueixen la línia del pensament de Vygotski (1996) que destaca que no és possible desvincular el desenvolupament cognitiu del context social-cultural i històric, i que per millorar aquest primer cal transformar els altres i no adaptar a aquest contextos, com s'ha malinterpretat al nostre entorn, on hem desenvolupat el que Aubert et al (2008: 197) anomenen un *“Vygotski apòcrif”*. Pel Vygotski real hem de aprofitar les zones de desenvolupament pròxim (ZDP) on sentit, interacció i transformació s'uneixen. Les ZDP es refereixen a la diferència que pot tenir el nivell de desenvolupament de la persona sola o amb la guia d'un adult o altre company més capaç. Per això l'aprenentatge dialògic busca transformar tant el context com l'aprenentatge, amb pràctiques com els grups interactius on venen voluntaris a ajudar als alumnes a aprendre, foment de cursos gestionats per persones del barri a l'escola, obrir les biblioteques i fer-les tutoritzades, entre d'altres.

El que busca també l'aprenentatge dialògic és generar il·lusió en la transformació, ja que aquesta il·lusió és profundament transformadora. Aquesta il·lusió genera unes noves expectatives que són importants pels nens i nenes, ja que estan relacionades amb la imatge que construeixen d'ells mateixos. Aubert et al (2008: 200) ho relaciona amb el concepte de *“mi”* de Mead, que es crea a partir de la imatge que ens retornen els altres. Per tant el concepte d'aquests nens i nenes com a lectors, com a aprenents, estarà transformant-se a partir d'aquestes noves interaccions i prenent un nou sentit.

Dimensió instrumental

Racionero et al (2012: 73) ens expliquen amb exemples com l'escola deliberadament ha apartat a una part dels alumnes del aprenentatges instrumentals, relegant-los al que anomenen el "currículum de la felicitat o de la sociabilitat" (basada en el pensament que si tenen famílies tan des estructurades, si aquí tenen un espai per estar tranquils i ser feliços ens conformem). És un currículum d'objectius mínims i centrat en les habilitats social i processos. Els quals són rellevants, però només en mesura que portin a bons resultats, ja que el currículum de la competència no ha de ser substituït pel de la felicitat. Hem assumit ja una igualtat d'oportunitats en educació, però aquesta s'ha demostrat insuficient per aconseguir una veritable igualtat. Hem de treballar per aconseguir una igualtat de resultats per tots els nens i nenes, que és el que fan països com Finlàndia.

"Abstentisme escolar, distanciament de les famílies, desmotivació, problemes de conducta, etc., No estan allunyats de l'exclusió programada que es realitza a estudiants que per ser immigrants, gitanos, de barris desfavorits o de famílies no acadèmiques es pensa que prefereixen la marqueteria i els balls de saló a les equacions, l'anglès i la informàtica. El pitjor és que aquests prejudicis racistes hagin trobat suport en algunes teories sobre l'aprenentatge que han servit com a argument "científic" per justificar accions educatives exclusives amb aquests nens i nenes" (Aubert et al, 2008: 202).

Aquestes teories han estat molt criticades per la comunitat científica internacional i s'han demostrat errònies. Aubert et al (2008: 202) destaquen estudis com el de Cole i Scibner (1977), que desmenteixen que existeixi una vinculació entre cultura o nivell socioeconòmic i motivació o intel·ligència; o de Rogoff (1993), que defensa que els nens i nenes es motiven per participar en activitats valorades al seu context. Pel que conclouen que el que necessiten els nens i nenes d'entorns desfavorits per trencar amb el cercle de l'exclusió és precisament dominar les dimensions instrumentals de l'aprenentatge, estar preparats per incloure's amb èxit a la societat de la informació. Han de tenir les eines per poder accedir a un nivell superior d'educació i també les que els permetin qüestionar-lo i recrear-lo.

Aquest aprenentatge instrumental pot donar-se a partir dels grups interactius gràcies a les interaccions heterogènies en diversitat de nivells, gèneres, cultures, maneres d'aprendre, etc. En els grups es fan activitats que treballen habilitats de diferents tipus: acadèmiques, pràctiques i comunicatives, fins a nivells que els nens i nenes no haguessin estat capaços d'arribar sols. Aquest aprenentatge desafía el seu coneixement i és el que realment aconsegueix motivar-los a resoldre noves situacions.

A més dominar aquest aprenentatge torna la motivació a les famílies. Segons Racionero et al (2012: 83), els familiars de l'escola La Aurora (de majoria Gitana) estan disposats a fer el que faci falta, però no pel currículum de la felicitat que Ausubel proposa per a les minories ètniques, sinó per la dimensió instrumental de l'aprenentatge. "Al cole, si veuen que vens, això els fa anar millor. Em suposa un

esforç i moltes vegades en dic “t’ofegaràs” amb tanta cosa, però si vinc és perquè em necessiten i ho necessito” (2012: 83).

Creació de sentit

A les societats actuals existeix una crisi de sentit, que ha estat estudiada des de diverses disciplines amb conclusions que es poden agrupar en tres tipus de teories: les vinculades a la pluralitat d'opcions, a la reflexivitat i als riscos (Aubert et al, 2008: 215). Amb el canvi a les societats les persones (alumnes, professors, pares, etc.) es troben que aquelles maneres de funcionar, de justificar les seves accions, d'ensenyar, de motivar, etc. que amb ells havien funcionat, actualment manquen de sentit pels nens i nenes. Aquells models autoritaris basats en el poder, que abans feien funcionar l'escola i la família, ara no ho aconsegueixen i les persones que els fan servir es frustraven perquè no entenen el canvi.

Aubert et al (2008: 217) destaquen que la manera de recuperar “l'ordre” és mitjançant el diàleg, mitjançant totes les interaccions amb els iguals i diferents. En les relacions dialògiques es troben els arguments que tenen la força per recuperar la convivència i el sentit. A més, els projectes socials que més mobilitzen la motivació són els que col·laboren en la creació de sentit.

Treballar la creació de sentit a les escoles és important perquè hi ha molts problemes que es donen a les aules que estan relacionats amb el que Weber (1977) entenia com la ruptura de la unitat entre ètica, estètica i la veritat (Racionero et al, 2012: 97). A l'actualitat l'alumnat es troba situacions on aquests tres factors apareixen dissociats i es troben amb contradiccions que provoquen desencantament o trencament de sentit. Per exemple, se senten atrets per situacions violentes -fet que trenca entre estètica i ètica- o són víctimes de pràctiques educatives com la impartició del currículum de la felicitat -que trenquen entre veritat i ètica-.

Per a les pèrdues de sentit que venen donades pel trencament amb l'estètica, amb el desig, són fonamentals, segons Racionero et al (2012: 97), les interaccions entre els iguals. Les persones adultes que es relacionen amb els nens i nenes des de dalt mitjançant el llenguatge de l'ètica, i moltes vegades no poden arribar a canviar el llenguatge dels desitjos al que tenen accés els iguals. Per això és important complementar-ho amb les interaccions entre iguals als grups interactius i les tertúlies dialògiques perquè promouen un diàleg transformador dels desitjos i una vinculació d'aquests amb l'ètica i l'estètica. Així s'aconsegueixen que es desitgi allò no violent, lo no sexista, aprendre, etc. i es rebutgi el contrari, el que permet accedir al coneixement i l'aprenentatge. Aquestes pràctiques ajuden a que a la vegada se solucionin els problemes a les aules i s'adquireixin qüestions curriculars, ja que, com ens recorden Racionero et al (2012) cap autor de la comunitat científica internacional defensa que primer s'hagi d'aconseguir una aula lliure de conflictes per passar a l'aprenentatge instrumental.

Solidaritat

El projecte educatiu que es proposa des de l'aprenentatge dialògic ha de ser solidari, lliure d'exclusió; i no només a l'aula, sinó que ha de potenciar aquesta inclusió a tot el context que envolta l'escola. Aquesta concepció solidària de l'educació es basa en pràctiques educatives igualitàries que busquin superar les desigualtats. Això s'aconsegueix necessàriament mitjançant la cerca de l'èxit educatiu per tot l'alumnat, oferint a tothom el dret a beneficiar-se de les millors pràctiques educatives (Racionero et al, 2012: 117). Aquesta concepció busca rebatre una doble moral que a vegades es dona a les escoles, ja que es participa en campanyes solidàries amb països empobrits a la vegada que es margina a l'alumnat immigrant de l'escola dels sabers instrumentals oferint-los un aprenentatge de mínims.

L'aprenentatge dialògic entén la solidaritat des de la inclusió en les aules d'interaccions entre tota la diversitat de l'alumnat i persones del seu context, per aconseguir uns bons resultats acadèmics per tots els nens i nenes. La comunitat *“es constitueix com un espai solidari creat per les aportacions de totes les persones, tant en el projecte com en el seu desenvolupament dia a dia. Des de la seva constitució totes estan donant i rebent solidàriament sense distincions. S'aprèn de totes les persones”* (Elboj et al, 2002: 106).

Igualtat de diferències

A les escoles moltes vegades s'ha fet un tracte a la diversitat des de l'exclusió d'aquells alumnes diferents, vinculant erròniament l'idea de *diferència* amb *deficiència* ens recorden Aubert, García i Racionero (2009: 117), al·legant que la diversitat dificulta l'ensenyament. La igualtat de les diferències implica pensar tot el contrari i reconèixer com es pot aprofitar la diversitat pe millorar la qualitat i l'excel·lència educativa. És important destacar que les evidències científiques ens diuen que la participació i formació de familiars que aporten una diversitat social i cultural té una repercussió directa i positiva en l'èxit escolar de tot l'alumnat (Racionero et al, 2012: 142).

A més, no es tracta d'una igualtat homogeneïtzadora, sinó que reconeix una diversitat desigual. A les comunitats d'aprenentatge es potencia la participació de totes les persones de l'entorn de l'escola ajudant a trencar prejudicis racistes, canviar estereotips distorsionats, ja que veiem com les interaccions amb ells ajuden a millorar l'aprenentatge i enriqueixen l'escola. Aquesta manera de treballar la multiculturalitat és molt més efectiva que fer-ho només a nivell teòric, a classes d'ètica, setmanes culturals, jocs d'arreu del món, etc. S'aporta així una coherència per una banda, entre allò que es diu a les classes i allò que es fa a les pràctiques educatives; i per altra, s'aporta sentit per l'alumnat de cultures no hegemòniques que senten que se'ls inclou i respecta al centre educatiu.

2.4. COMUNITATS D'APRENENTATGE: UNA ESCOLA A LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ PER A TOTHOM

A partir de les teories i principis esbossats als apartats anteriors, existeixen experiències que s'estan duent a terme per aplicar aquesta nova concepció de l'aprenentatge i les pràctiques educatives d'èxit que s'han comprovat mitjançant investigacions. Aquestes actuacions obren les portes dels centres educatius a l'entorn i ajuden a que les persones puguin participar cada vegada més a la societat de la informació en igualtat de condicions.

Des de 1978 que l'Escola d'Adults de la Verneda es va atrevir a somiar amb la gent del barri l'escola que volien. Són les persones del barri que han participat al projecte les que van decidir -i encara decideixen- mitjançant assemblees que es fa a l'escola i s'impliquen en comissions per fer aquesta feina. Si bé en un inici la seva organització i pràctiques es derivaven en gran part dels plantejaments de Freire, l'escola a partir de la seva reflexió i la seva pràctica, ha configurat un model educatiu amb una teoria i una pràctica consolidada i reconeguda a nivell internacional -s'han publicat articles sobre el centre a revistes educatives de prestigi internacional com la de Harvard, participen en 5 projectes europeus, etc.-. També és imprescindible valorar les aportacions de moviments de renovació pedagògica com FACEPA o les línies d'investigació desenvolupades durant anys pel CREA per desenvolupar aquest nou model educatiu que lluiti contra les desigualtats. Del conjunt d'aquesta sistematització teòrica i pràctica surten moltes de les actuacions educatives d'èxit que coneixem (grups interactius, tertúlies dialògiques, formació de familiars, etc.), totes elles actuacions clau en l'èxit del funcionament dels centres que s'organitzen com comunitat d'aprenentatge. Si bé aquest pas a ser comunitats d'aprenentatge (CdA) s'està duent a terme principalment a llocs amb una gran diversitat cultural i en barris amb un alt risc d'exclusió social, pot aplicar-se i millorar resultats en qualsevol tipus de context i centre.

Destaquem la definició per part d'Elboj et al de les comunitats d'aprenentatge :

“[Les CdA són]Un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn, per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant l'educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula.” (2012: 9).

Per tant veiem que és un projecte participatiu, que aprofita les potencialitats del context, les quals per desgràcia moltes vegades han estat ignorades i apartades dels centres. Busca una transformació del sistema educatiu per aconseguir que totes les persones puguin participar en la societat de la informació i en millorar l'educació que reben els nens i nenes. Transformar l'escola implica transformar la seva estructura interna, les seves relacions i entorn; i fer-ho de baix a dalt, de manera col·lectiva i no imposada (Elboj et al, 2004). aquest procés implicarà un canvi de mentalitat al professorat, alumnat i famílies; a la vegada que tindrà una influència a l'entorn. No busca compensar als estudiants amb

desavantatges socials, sinó millor la qualitat de l'educació per eliminar l'exclusió que prové de la manca de formació. El que ajudarà també a millorar la convivència als centres.

2.4.1. Orientacions pedagògiques a les Comunitat d'aprenentatge

Recapitulant el que ja hem comentat amb anterioritat, les CdA es basen en la concepció dialògica de l'aprenentatge i la pedagogia crítica que hem introduït. Prenen com a referents aquestes corrents pedagògiques que plantegen una concepció de l'educació com a motor del canvi social i com a eina de lluita contra les desigualtats de tot tipus (de gènere, ètnica, econòmica, etc.). Volen que en el seu sí tingui lloc un aprenentatge basat en el diàleg i l'esperança (Freire) i en l'acció comunicativa (Habermas), que canviï l'entorn i en relació a aquest (Vygostki) i que confii en la capacitat de l'agència humana per canviar els sistemes i no reproduir-los (Giddens). Aquesta transformació implica repensar l'escola en funció dels principis de l'aprenentatge dialògic explicats i aplicar aquelles actuacions que s'han demostrat d'èxit per part de la comunitat internacional. Aquelles que Flecha (1997) anomena actuacions educatives d'èxit perquè no estan basades en ocurrències sinó que han estat demostrades vàlides per investigacions publicades per la comunitat científica internacional.

Les CdA esdevenen així el projecte que s'ha mostrat amb major coherència per aplicar aquesta concepció educativa de diàleg, comunicació i consens igualitària. A més, aquesta nova manera de funcionar implica un canvi de mentalitat de tots els actors i una transformació cultural per canviar la mentalitat de la recepció d'un servei públic per la mentalitat d'un protagonisme en la gestió pública d'aquest servei (Elboj et al, 2004).

Igualment les orientacions pedagògiques que esmentem no busquen definir una didàctica concreta a dur a terme a les CdA sinó uns principis sobre els quals se basen aquestes actuacions, que en general van orientades cap a la participació de tothom, la centralitat de l'aprenentatge, unes expectatives positives sobre el que poden aconseguir les persones i un disseny que busqui un progrés permanent dels centres; després cada comunitat utilitza les seves metodologies concretes. Tot i que és interessant revisar sempre que vagin d'acord amb els principis, ja que molts professionals que hem conegut durant l'estudi de cas, ens han advertit que a vegades algunes pràctiques que es donen a centres que s'autoanomenen CdA, són contràries a aquests principis, i val la pena sempre revisar-los abans d'implementar-hi alguna actuació.

Investigacions com INCLUD-ED, el projecte educatiu més gran que s'ha fet des de l'Unió Europea en educació, presenten les actuacions educatives d'èxit que són universals i transferibles que haurien d'aplicar-se a aquests centres, que volen funcionar basant-se en la ciència i no en ocurrències. Aquestes accions educatives d'èxit, van més enllà de les bones pràctiques que funcionen a un centre, sinó que són les que obtenen millors resultats a contextos diversos. Segons Ramón Flecha, investigador principal d'INCLUD-ED, les actuacions educatives d'èxit han de complir els següents

criteris: Estar generant les majors millores a la pràctica i que sigui possible la transferència de l'èxit a contextos diversos; i principalment que els punts anteriors es demostrin a investigacions científiques que tinguin en compte les veus i que s'avalin en publicacions de la comunitat científica internacional.

Cometem breument quines són les actuacions que actualment s'han trobat que donen millors resultats. Aquestes poden canviar segons les recerques que es diguin a terme en un futur.

Els grups interactius: els nois s'organitzen a l'aula de manera heterogènia en petits grups amb voluntaris i professorat, cada grup fa una tasca preparada. Quan acaben aquesta tasca canvia voluntari de grups i així fan una altra tasca amb ell i així successivament. Finalment fan més feina i aprenen més.

Tertúlies literàries dialògiques: es llegeixen llibres clàssics de la literatura universal i es debaten conjuntament amb un adult que els modera, però sempre són els participants els que parlen lliurement. Les persones que participen han de portar sempre fragments de l'obra transcrits per comentar-los amb els seus companys. Això fa que s'hagin d'esforçar per llegir per després poder comentar a les tertúlies. El que siguin clàssics fa que els temes a comentar siguin d'aquells que sempre es mantenen vigents a la humanitat: l'amor, l'amistat, el patiment, etc. els quals després comenten amb la llibertat de dialogar sense haver d'arribar a acords forçats sinó intercanviant opinions sobre el que han llegit. Es treballen competències lingüístiques, pensament crític, capacitat argumentativa, valors, sentiments, etc.

Formació de familiars: Cada centre ho fa de formes diferents. Poden oferir: alfabetització, costura, tertúlies, etc. el que les famílies creguin necessari. Un pare o mare que no tingui molts estudis però tingui la intenció de formar-se ja fa que millorin els seus fills i filles

Extensió del temps d'aprenentatge: les escoles que superen l'exclusió social els nens estan més temps, tenen més espais i amb més persones. Diferents són els exemples de com estendre'ls: biblioteques tutoritzades, espais per fer deures amb pares, obrir l'escola els caps de setmana, etc.

Organització dialògica del centre en comissions mixtes amb participació educativa de la comunitat. Implica pèrdua de la jerarquia, democratització del saber. Se sap que l'escola sola no pot, necessita del recolzament de la comunitat participant de l'organització del centre en comissions mixtes. Aquests aporten arguments, evidències que ajuden al centre a millorar. Però no són només participacions consultives i informatives, sinó decisives, avaluatives, educatives. Estan dintre del centre participant i decidint.

Model dialògic de prevenció i resolució de conflictes: Pren el diàleg com a eina per superar les desigualtats i l'alumnat com a protagonistes en l'arribada al consens entre parts. Es genera un diàleg per establir normes de convivència, detectar problemes i tractar-los. Promou la creació d'espais de diàleg on participa tota la comunitat per tractar normes i possibles situacions conflictives.

2.4.2. Fases d'implantació recomanades

Esbossem unes fases que recomanen seguir a l'hora de posar en marxa una CdA, però recordem que sempre dependrà de cada centre i de com s'acordin mitjançant el diàleg amb tota la comunitat seguint aquest procés. Valls (2000: 234) presenta una elaboració teòrica inicial a partir dels diferents models que analitza al seu estudi, sempre recordant que és un model que ha de ser adoptat amb reflexió i que està en constant reavaluació, ja que podria ser millorat amb les aportacions de l'experiència.

Per aquesta model la posada en marxa tindria dues fases: la posada en marxa pròpiament dita (1 any aprox.) i la consolidació (2 anys). Resumim les tasques principals de cadascuna de les fases i processos.

Posada en marxa

És el moment de planificació perquè totes les parts comparteixin els objectius si volen comprometre's a la seva realització. Hem de pensar que només es pot fer aquest pas si la comunitat vol, transformar el centre educatiu en CdA per imposició, ja sigui del Departament d'Ensenyament o la direcció, va en contra dels propis principis del projecte.

F. de sensibilització (aprox. 1 mes)

Sessions per explicar què són les CdA als diferents agents de la comunitat, es forma sobre CdAs sense haver decidit si es farà el pas i sense imposició. S'estudien els resultats de les jornades informatives i es comuniquen les conclusions. Es recomana començar per la formació del claustre i després afegir la resta de participants de la comunitat.

F. de Presa de decisió (aprox. 1 mes)

Es decideix que s'inicia el projecte si hi ha un compromís per part de tota la comunitat educativa. Tota la comunitat ha de voler participar però en relació al claustre es recomana iniciar el projecte si més d'un 90 % del professorat el recolza, sinó difícilment podrà funcionar (Elboj et al, 2004: 85).

F. de Somni (Aprox. entre 1 i 3 mesos)

Es reuneixen els grups per idear el centre educatiu que es desitja arribant a un acord del model que volen aconseguir oblidant contextos limitadors. Es contextualitzen els principis de les CdAs. Es fa per grups petits per després compartir-ho de manera conjunta, perquè tothom pugui expressar els seus ideals i somiar.

D'aquest procés surt un Acorda sobre el model de centre que es vol aconseguir mitjançant el diàleg igualitari i l'aplicació dels altres principis bàsics de les comunitats.

F. de Selecció de prioritats (Aprox. Entre 1 i 3 mesos)

S'estudia el centre educatiu i el context i s'analitzen les dades obtingudes per poder seleccionar prioritats. Es buscarà informació sobre: el centre, el professorat, el context, el personal administratiu, l'alumnat, les famílies, etc.

Serà important en aquest punt superar la “cultura de la queixa” que busca en els altres les excuses. Aquestes òbviament poden ser certes i valorables d'actuar, però no ens han de limitar pensar en les pròpies potencialitats internes de la comunitat. Recomanen els experts (Elboj et al, 2004) que es pensi en recursos interns i externs, per descobrir les potencialitats que ja es tenen a l'abast i de les quals es poden beneficiar.

Es crea una comissió gestora que vetlli pel procés de transformació i en la qual estiguin representants tots els sectors que participen (alumnat, professorat, famílies, entitats de l'entorn, etc.). Sempre han de prendre les decisions per consens i aquestes han de ser públiques.

F. de Planificació (aprox. Entre 1 i 2 mesos)

Es dissenyen grups heterogenis d'actuació i es creen les comissions que duran a terme la feina del pla d'acció de cada prioritat. Sempre seguint les directrius d'allò pres en assemblea. Les comissions han de vetllar per ser mixtes (professorat, alumnat, familiars barrejats) i trencar amb els possibles sitges funcionals que puguin sorgir.

Consolidació

Com que no hi ha un final concret en el procediment de transformació cap a CdA, sinó que el mateix procés busca contínuament la millora en l'aprenentatge i l'evolució, les properes fases són de consolidació del projecte perquè pugui estabilitzar-se. Però aquest està en constant canvi seguit els següents processos.

Procés d'investigació

S'aplica allò acordat i i es reflexiona al respecte. S'experimenta amb els canvis (grups interactius, formació de familiars, etc.) i es fan posades en comú periodísticament per avaluar les experiències que s'han dut a terme i els seus resultats.

Procés de formació

Les comissions poden sol·licitar formació en funció d'allò que han vist necessari, a la vegada que s'amplia la formació per a tota la comunitat d'aprenentatge en nuclis segons els seus interessos concrets.

Es proposa inclús la creació de centres específics de formació per a les famílies si les comunitats ho decideixen

Procés d'avaluació

Es fa una avaluació contínua de tot el procés perquè aquest millori. Han de participar totes les persones implicades a la CdA per col·laborar en la millora del projecte i també animar als protagonistes a continuar transformant els seus centres. Aquestes avaluacions han d'identificar els canvis a introduir i valorar positivament la feina feta fins al moment.

2.4.3. Les CdA com a escoles inclusives

Puigdemívol i Ortega (2004: 35) entenen que *“la inclusió és una manera de viure. No es tracta d'un mètode que les i els educadors posin en marxa unes hores al dia. Sinó d'un repte que hem d'assumir, no només com una qüestió de valors, sinó perquè és la manera en que s'aconsegueixen els millors resultats en qüestió d'aprenentatges”*. Així veuen en les CdA unes possibilitats d'inclusió des de les arrels de la concepció: que demana interacció entre persones diverses, possibilitats de treball en grups reduïts, entre d'altres pràctiques que no plantegen la possibilitat d'exclusió i d'adaptació a mínims de cap persona.

Des de la introducció al treball de Susan i Wiliam Stainback (1999: 15), rescatem les reflexions de Pearpoint i Forest, del Center for Integrated Education and Community de Toronto:

“Hi ha dos camins: el de la inclusió i el de l'exclusió. Els defensors de la exclusió promouen, encara que sigui sense pretendre-ho, l'elitisme. Suggereixen que alguns nens han d'estar segregats o que no hi ha el temps ni els diners necessaris per a proporcionar una educació de qualitat i promoure la igualtat de tots. La conclusió de la opció per la qual l'exclusió és: “educar als millors i cuidar a la resta”. L'exclusió accepta la validesa d'una “classe inferior” permanent a la nostra societat.”

Si volem rebutjar aquesta idea de desigualtat permanent, creiem que no poden haver excuses i hem d'implicar tota la comunitat a l'educació per trencar aquesta exclusió. Segons Ortega i Puigdemívol (2004) hem de considerar unes premisses que hem de tenir-les clares per poder incloure a l'entorn al centre. Per una banda, valorar la importància de la participació i estar convençuts de que totes les persones, independent del seu nivell acadèmic poden reflexionar sobre l'educació i que mitjançant el diàleg s'han de valorar totes les opinions des de la validesa dels arguments, com entenia Habermas (1981). Per altra banda fer ús dels mitjans d'accés a la informació necessaris per fomentar aquest diàleg igualitari i la participació per totes les persones.

Les comunitats d'aprenentatge són una resposta inclusiva que afecta a la qualitat educativa no només de les persones que presenten alguna discapacitat o tenen dificultats per l'aprenentatge, sinó per a tothom. Segons Ortega i Puigdemívol (2004: 39): millora l'ensenyament per totes i tots, ja que fa que el

professorat busqui noves maneres d'explicar els continguts i de forma diversa; també millora la convivència i comporta una transformació personal que es concreta en un desenvolupament de la solidaritat, en canvis d'actituds i superar prejudicis i estereotip.

3. RESUM I ANÀLISI DELS ESTUDIS DE CAS

Després d'estudiar les actuacions que han estat utilitzades als centres amb bons resultats que funcionen com a CdA, els quals es poden trobar a l'annex 1 d'aquest treball de manera ampliada, veiem que mantenen certa similitud entre ells i una clara relació amb el que es recomana des de la teoria per una bona gestió pública. Hem pogut observar com aquestes eines no només han estat utilitzades per la seva transformació cap a CdA; sinó que, mitjançant el canvi a la gestió, la cultura, les estratègies de precisió del rumb del somni, entre d'altres, el resultat són centres transformadors que s'orienten cap a un procés de cerca de la millora de manera constant.

A continuació, resumim les estratègies en el següent quadre. En aquest podem observar totes les eines recomanades en el seu conjunt i aquelles que han estat utilitzades per poder visualitzar millor el que podeu trobar a cadascun dels casos de manera més àmplia.

Taula d'actuacions dels centres i eines recomanades des de la gestió pública

Dimensions: Estratègies	Procediment	Eina	Explicació i possibles referències
E. Central	Precisar el rumb	Visioning	Fer el Somni, assemblees
		Objectius de resultats	-
		Organismes directors	Assemblees, comissions mixtes de somnis i altres comissions de treball
		Pressupostos per rendiments	-
	Fer neteja	Exàmens de programes	De manera informal valoració de la situació a claustre considerant resultats i si són actuacions educatives científicament comprovades. Eliminen extraescolars, tallers TIC, metodologies que no funcionen
		Vendes d'actius	-
Desacoblar	Marc flexibles de rendiments	No existeix un acord formal, tot i que es funciona de manera desacoblada.	
E. Control	Capacitació organitzativa	Reforma dels sistemes administratius	Gestió conjunta del pressupost, poden cobrir baixes i interinatges amb una certa selecció de personal.

E. Conseqüències		Gestió sobre el terreny	Hi ha gran capacitat de gestió dels comissions de treball.	
		Exempcions	Situació legal del voluntariat	
	Capacitació dels empleats	Des estratificació dels nivells directius	-	
		Desmantellament de sitges funcionals	Es desfan en formar-se nous equips de treball i buscant la coordinació amb l'entorn.	
		Societats entre direcció i treballadors	No han fet falta	
		Equips de treball	De formació de docents, de familiars, mixtes de treball per temàtiques dels somnis, etc.	
	Capacitació de les comunitats	Acords de capacitació	Hi ha capacitació però no un acord formal.	
		Òrgans comunitaris de govern	Assembles, comissions mixtes de convivència o grups de millora, AMPA.	
	E. Client	Gestió empresarial	Corporativització	-
			Fons d'empresa	-
Gestió empresarial int.			-	
Competència gestionada		Concursos públics competitius	-	
		Costejar per activitat		
Gestió per rendiments		Premis al rendiment	Els mestres són premiats informalment amb la condició d'experts en obtenir bons resultats i en ser visitats per altres. Les escoles valoren com a premi el reconeixement per part de persones externes, visites, les invitacions a congressos, participacions en recerques internacionals, mencions a articles, etc.	
		Salari Psíquic		
		Primes per rendiment	-	
		Participació en els guanys	-	
		Participació en els estalvis	Poden acumular la totalitat de pressupost no gastant d'anys anteriors com a romanent.	
		Contractes i acords per rendiments	-	
		E. Client	Llibertat d'elecció del client	Sistemes públics d'elecció
Mitjancers i sistemes d'informació pel client				-
Elecció competitiva			Sistemes públics d'elecció competitiva	-
	Programes reemborsament i de vals		-	
Garantia de qualitat pel client	Criteris de servei al client		Els establerts al somni	
	Reparació al client		-	
	Avals de qualitat		-	
	Inspectors de qualitat		-	
	Sistemes de presentació de reclamacions dels clients		Als espais de participació amb la comunitat (assembles, comissions de treball, bústies, etc.).	
	Ombudsman (defensor del client)		-	
E. Cultura	Canviar els hàbits	Prendre contacte amb els clients i posar-se a la seva pell	A les assemblees prèvies durant el somni, grups mixtes de treball, etc.	

		Rotació laboral	-
	Arribar-los al cor	Patrocinadors institucionals	CREA, Odissea, Ajuntament.
		Crear nous símbols i històries	Somni com a símbol; històries treballades a les tertúlies com les dels llibres "Aprendiendo Contigo", "Compartiendo palabras", etc.; els gegants-mascota de l'escola, etc.
		Celebrar l'èxit	Festes de l'escola: l'any, la renovació del somni, etc.
		Valorar el fracàs	-
		Reformar el lloc de treball	Pintar el centre, hort comunitari, espais de treball compartits, etc.
		Invertir en els empleats	Ofereixen formacions gratuïtes i es valora el reconeixement i èxit del projecte.
	Guanyarse'ls mentalment	Comparar els paràmetres de rendiment	Millores en competències bàsiques i matrícula, en indicadors propis: activitats realitzades, nivell de les activitats, etc.
		Grups d'aprenentatge i visites sobre el terreny	Tertúlies dialògiques educatives, formació al centre contínua, visites altres CdA i altres aules.
		Consciència de missió i visió compartida	Somni conjunt, renovació del somni, promoció del somni a formacions, reunions, etc.
Articular valors, creences i principis		Els 7 principis d'aprenentatge dialògic, el coneixement comprovat per la comunitat científica internacional, l'ajuda, la participació.	
	Centres de formació propis	Formació als mestres: intensiva en arribar i contínua durant l'any. Centre de practiques i vinculat universitats. Formació de familiars seguint criteris pedagògics de les CdA.	

Font: elaboració pròpia.

A partir d'aquest resum podem extreure diferents informacions, per una banda constatem que les actuacions a nivell de gestió que tenen lloc als centres estan relacionades amb els canvis que proposen Osborne i Plastik (2003) per crear institucions amb bons resultats i orientades a la millora. Encara que observem que algunes es duen a terme de manera informal o sense els acords específics que aquests autors recomanen basant-se en altres experiències. Fet que com ben argumentà la directora de l'escola Montserrat pot anar lligat a la seva prioritat de fomentar la participació de la major part de persones possibles i que el domini de competències més acadèmiques, com una redacció formal o acord específic, poden dificultar donat el perfil de persones als centres. Aquestes persones que poden fer aportacions molt valuoses donada la seva intel·ligència cultural, poden veure's limitada la seva participació per formalitzacions d'aquest tipus si a més a més han de ser treballades amb ells. Tot i així creiem que a futur s'ha de tendir a una formalització d'alguns punts com els acords de capacitació amb la comunitat o marcs flexibles de rendiments, com Aubert et al (2004: 136) ja recomanen, quan veuen la necessitat d'uns contractes d'aprenentatge. En aquests el centre educatiu, familiars i alumnat signen un contracte on s'expressa allò que es vol aconseguir i al que es comprometen les parts per aconseguir una educació de qualitat, així com un codi de conductes possibles.

Un altre observació que volíem destacar és el similar procés dels canvis a aplicar, els quals semblen desprendre's dels principis de l'aprenentatge dialògic. D'alguna manera, als casos que hem

estudiat, els principis i valors, així com rendiment obtingut per altres comunitats d'aprenentatge, que hem esbossat ja a l'apartat teòric convencen des de la racionalitat a les persones amb capacitat de decisió inicial al centre. Aquest canvi possibilita una inclusió de la comunitat mitjançant la capacitat d'aquestes i canvis des de l'estratègia del control, perquè es redistribueix el poder de decisió i actuació. Perquè la seva inclusió sigui possible sorgeix la necessitat del desplegament d'eines de l'estratègia central per arribar a establir propòsits clars i compartits i de fer altres actuacions a nivell d'involucrar emocionalment a les persones, canviar els hàbits, valorar el seu rendiment, etc. és durant aquest procés que es van fer diverses actuacions que apunten les transformacions als centres.

Tot i que el procés sembla similar als dos centres, volem destacar alguns aspectes a cadascun d'ells. Ens ha sobtat la capacitat de l'escola els Horts d'aplicar les actuacions d'èxit amb tant rapidesa i de mobilitzar a la comunitat. Hem de valorar que tenia unes condicions a nivell d'entorn i estabilitat de personal, que poden ser factors importants, però també destaquem, com s'ha pogut contrastar a l'estudi de cas, que és un centre que ha estat intensiu en actuacions de les anomenades per arribar al cor. Accions com les pintades conjuntes de parets, les mascotes d'escola, etc. han ajudat a transmetre en canvi des d'aquesta direcció i equip de treball potent cap a tota la comunitat.

Altra diferència a destacar també la trobem en la participació de la comunitat als centres. En aquesta sentit l'escola Els Horts donat el poc temps que porta funcionant com a CdA ha aconseguit que moltes entitats participin a l'escola (grup d'escacs, colla casteller, l'esplai, l'escola d'adults, etc.); però, un mèrit important que veiem en el cas del Verge de Montserrat, és que partien d'un barri on moltes entitats formals no existien amb famílies amb poca participació a la comunitat. En aquest sentit han aconseguit amb les seves capacitacions de les comunitats crear un teixit més participatiu i involucrar a persones que no tenien aquesta participació inicial.

Una última diferència que volem comentar, és la voluntat d'alguns centres que hagi una eliminació d'actuacions de manera més estricta, com és el cas del Verge de Montserrat. Aquesta pot estar motivada pel temps que porta cada centre amb el projecte i el fet que ells ja han tingut prou convenciment que el projecte funciona i volen profunditzar en ell, fins al punt que parlen d'inspeccions de qualitat a les cdA per veure que s'apliquen els principis que defensa la comunitat científica internacional. Mentre que l'escola els Horts és més permissiva en actuacions, però de manera natural també van eliminant actuacions en la mateixa línia. En aquest sentit trobem que seria interessant aprofundir en mecanismes d'avaluació formalitzats de les actuacions que ajudessin a revisar les pràctiques, tot i que entenem que es fa de manera informal en les reflexions conjuntes mitjançant el grups d'aprenentatges. Però creiem la figura d'avaluador (inspector de qualitat) o els exàmens de programes formals, podrien ser de gran ajuda per oferir més eines per a la reflexió i millora.

Per concloure, remarcar que és el conjunt de totes les actuacions comentades entre altres han possibilitat les transformacions que han donat lloc a dos centres que obtenen bons resultats, tant a nivell acadèmic, com s'ha pogut evidenciar de manera impressionant del centre de Terrassa i es comença a intuir al de Barcelona; com a nivell de transformació de les comunitats, persones que han après a llegir, a parlar noves llengües, a participar a la seva comunitat, entre altres coses. Dos exemples dignes d'estudi no només pels bons resultats obtinguts, sinó perquè estant assentant les bases per esdevenir centres en contínua revisió i millora.

4. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

4.1. REFLEXIONS FINALS SOBRE EL MODEL POLITOLÒGIC DE LES COMUNITATS D'APRENENTATGE

Al llarg d'aquest treball hem investigat sobre les bases que hauria de tenir una política educativa que en el context actual de la societat de la informació que busqui plantejar una educació superadora de les desigualtats; i en aquest sentit volem destacar unes reflexions finals al respecte.

En primer lloc, motivat pels canvis a la nostra societat i el fracàs de l'educació en aquest nou context, hem vist la necessitat d'un gir a la nostra concepció de l'aprenentatge cap a un aprenentatge dialògic. Hem pogut repassar les bases teòriques d'aquesta concepció des de les investigacions de la comunitat científica internacional, per veure en quins principis hauria de basar-se una educació. Hem vist la necessitat d'una política educativa que promogui una educació dialògica que compleixi diferents principis, que estigui basada en un diàleg igualitari i en la solidaritat, que valori i inclogui la intel·ligència cultural, que cerqui la transformació, que mai no perdi de vista la dimensió instrumental de l'aprenentatge, que aconseguixi la creació de sentit i que entengui la igualtat de diferències. Dintre d'aquesta concepció, i com no hauria d'haver estat mai d'una altra manera, es defensa l'aplicació d'actuacions educatives científicament comprovades i abandonar les "ocurrències" que moltes vegades han ocupat el nostre sistema educatiu. Per tant, la política educativa que es desprengui d'aquesta plantejament també ha de vetllar per l'aplicació de les actuacions educatives d'èxit, aquelles avalades per la comunitat científica internacional. Només una educació d'aquest tipus s'està demostrant aconseguix bons resultats en diversitat de contextos superant les desigualtats educatives, que en un futur aboquen a una desigualtat econòmica i social.

En segon lloc, s'ha destacat el cas de les comunitats d'aprenentatge com a model d'escola on s'aplica aquesta concepció de l'aprenentatge dialògica i es treballa mitjançant les actuacions educatives d'èxit.

Aquestes s'ha demostrat obtenen bons resultats per l'alumnat a la vegada que transformacions a tota la comunitat. En el model de gestió d'aquests centres que funcionen com a CdA hem pogut observar l'aplicació de diverses estratègies que els han estat útils per millorar les seves pràctiques. Hem comprovat com algunes d'aquestes es corresponen amb estratègies de bona gestió d'entitats públiques que recomanen experts que han funcionat en altres organismes. Per tant entenem que aquestes pràctiques que es duen a terme a les estudiades escoles són un exemple de la bona aplicació de les estratègies de gestió que recomanen els autors, i que podrien ser extensibles a altres centres en prendre el model de gestió de les CdA com a un model capaç de produir millores a nivell d'eficàcia, adaptabilitat i de la capacitat per innovar.

En aquest sentit és que destaquem la necessitat d'una política pública educativa que profunditzi i fomenti que els centres educatius funcionin com a comunitats d'aprenentatge. Perquè aquests poden ser interessants des de una doble besant: per una banda, pel seu model de gestió d'acord a les eines que es recomanen per un bon funcionament i transformació de les centres escolars cap a la millora de manera habitual; i per altra per basar el seu funcionament en unes bases pedagògiques orientades cap a l'aprenentatge dialògic que esdevé un model que s'ha demostrat més adequat per a la nova societat a la qual ens troben i per a la superació de les desigualtats.

De l'estudi dels casos, es desprèn un tercer i últim aspecte que ens agradaria aportar a la reflexió sobre la manera en que seria interessant aprofundir en el model de CdA de cara a una política educativa exitosa. Hem pogut comprovar, com ja aventuraven Osborne i Plastrik (2003: 15) que *“la reinvençió no és pels dèbils d'esperit. Suposa treballar dur, porta temps i requereix autèntics sacrificis, i sovint fracassa. Obliga a que la gent renunciï al status quo i s'aventuri a allò desconegut, sense garanties que les coses acabaran bé”*. Per tant sabem que fer aquest pas no sempre és fàcil. Hem vist el gran esforç i treball que es du a terme en els centres que funcionen d'aquesta manera. Per això remarcuem dos aspectes importants. Per una banda, considerar les pràctiques que ja han funcionat per poder facilitar aquesta feina. Per altra, buscar sempre la combinació entre racionalitat, emoció i organització. En aquest sentit la teoria sobre gestió pública ens ensenya com la transformació dels organismes s'aconsegueix mitjançant canvis en els propòsits, incentius, responsabilitat, estructura de poder i cultura; però reflexions com les de Freire ens ha remarcat la importància de la il·lusió per a aconseguir aquestes transformacions. Per ell sense aquesta capacitat il·lusionant de visualitzar un futur millor, no és possible l'esperança en el canvi (Freire, 1997: 37). Aquest aspecte, que les CdA treballen entre altres actuacions mitjançant el somni, s'aporta mitjançant llibres plens d'exemples i històries de superació, entre d'altres, és crucial en tant que ofereix capacitat de somiar a les persones per poder alliberar-les de la desesperança actual. Es dota al futur de la idea de “en construcció” i evita que es pensi com allò ja fet. Aquesta reflexió la podem aplicar tant al somiar l'escola, com a que la comunitat somiï el seu propi canvi personal, que les persones marginades somien sortir de la marginació, superar-se, el que tots els pares i mares diuen que volen i han de poder somiar: un futur millor pels

seus fills. L'acte de somiar els trenca el futur com quelcom establert en la reproducció de la marginació.

Per tant, remarquem la importància de contemplar la part emotiva de les persones, les il·lusions per poder possibilitar la transformació. Però aquesta il·lusió no ha de venir només ve carregada d'història i bona voluntat, sinó recordem el que remarcava el director d'una CdA quan una professora visitant destacava la il·lusió que desprenen les persones que treballen al seu centre: “Sí, *estem molt entusiasmats amb el projecte perquè veiem resultats cada dia i això apassiona [...], però, no és una qüestió de fe, sinó de ciència i evidència*” (Racionero et al, 2012: 123). Aquesta transformació no ha de basar-se només en il·lusions, sinó que ha de tenir el coneixement científic darrera i ha d'estar recolzat per la millor organització possible. Per això remarquem que les transformacions han d'abordar-se des d'aquestes diferents vessants: basades en la racionalitat, contemplar les emocions i una bona organització. Parafraçant la coneguda reflexió de Gramsci: ens hem d'instruir, perquè necessitem tota la nostra intel·ligència; ens hem de commoure, perquè necessitem tot el nostre entusiasme, ens hem d'organitzar, perquè necessitem tot la nostra força. Són passos que a les comunitats d'aprenentatge s'estan donant i amb uns resultats molt bons, i que esperem siguin l'exemple per altres centres a fer el pas cap a la millora.

4.2. PERSPECTIVES DE FUTUR

En aquest treball hem posat de manifest quines estratègies es fan servir a les escoles que han fet la transformació cap a comunitats d'aprenentatge i com aquestes estan relacionades amb les recomanades per la literatura en gestió pública. Una línia de futur interessant a explorar seria veure quines altres que no s'apliquen podrien ser interessants d'incloure o com aprofundir mitjançant les lliçons recomanades i recollides a la literatura sobre les que ja s'apliquen. Aspectes que tot i considerar-los interessants, per raons de temps, no hem pogut abordar en aquesta ocasió. Tot plegat, amb probabilitat, serà desenvolupat en l'elaboració del projecte d'una tesi doctoral en els propers anys de la meua vida com a investigadora.

5. BIBLIOGRAFIA

- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. i VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- BECK, U., LASH, S., i GIDDENS, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAPLLONCH, M. i FIGUERAS, S. (2012) “Educación Física y Comunidades de Aprendizaje”. *Estudios pedagógicos* 38, no.Especial. pp. 231-247.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que superan desigualdades. (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional I+D+I. Ministeri de Ciència i Tecnologia.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que superan desigualdades. (2006-2011). INCLUD-ED. *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la Educación*. Ministeri de Ciència i Tecnologia.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DELORS, J. (1995). “La educación esconde un tesoro”. *Informe a al Unesco de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: 13-36*.
- EGAN, K. (2005). “Students' development in theory and practice: The doubtful role of research”. *Harvard educational review*, 75(1), 25-41.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., i VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2006) “¿Qué cambiaría en las escuelas cuando volvamos a Freire?” A: ARANEGA, S. (ed.). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó. pp 13-18
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. i PUIGVERT, L. (2001) *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. i PUIGVERT, L. (2002). “Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa”. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F (2006). "Introducción" en VV.AA. *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó. pp 8-11.
- MARÍN, N.; SOLER, M. (2002). "Una comunidad de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 60-62
- MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosòfica*. Madrid: Hurtado.
- ORTEGA, S.; PUIGDELLÍVOL, I. (2004). "Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva" A: ARANEGA, S. (ed.). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó. pp. 35-42.
- RACIONERO, S., ORTEGA, S., GARCÍA, R. i FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo Contigo*. Barcelona: Hipatia.
- STAINBACK, S., i STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.
- VYGOTSKI, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

6. ANNEX 1 ESTUDI DE CASOS

6.1. L'ESCOLA MARE DE DÉU DE MONTSERRAT DE TERRASSA

6.1.1. Somiem l' escola què volem

L'escola Mare de Déu de Montserrat es plantejà a l'any 2001 fer front a la nova diversitat d'alumnat i famílies, al fracàs escolar i al desencant generalitzat entre els alumnes. Ho fa amb un projecte engrescador i radical com és la transformació en una comunitat d'aprenentatge, i acaba per revolucionar en poc temps la gent del barri perifèric de Terrassa on es troba (Soler i Marin, 2002).

La transformació comença per una necessitat dels mestres de millorar l'escola i gràcies a la iniciativa d'un tècnic de Serveis Socials de l'Ajuntament de Terrassa, que s'assabenta del projecte de comunitats d'aprenentatge i el proposa al centre. Ells accepten fer un formació intensiva de 30 hs. a càrrec del CREA, Centre de Recerca Social i Educativa de la Universitat de Barcelona, qui posteriorment ha estat vinculada fer el seguiment de la transformació conjuntament amb el tècnic de serveis socials.

D'aquesta manera es comença la fase que s'anomena de sensibilització, amb formació inicialment pels mestres i després amb les famílies. Es busca que el mateix discurs arribi tant a les persones tècniques i com a famílies. Comencen d'aquesta manera a fer allò que s'anomena *precisar el rumb* (Osborne i Plastrik, 2003: 29)¹ que volen seguir, ja que després de la sensibilització han de triar quin tipus d'escola volen dur a terme i si aquesta és una comunitat d'aprenentatge. Diu la directora que no tothom ho tenia clar, però sabien que el que volien era fer el millor pels nens i nenes i semblava que fer el pas a CdA era la millor opció. Llavors després de la sensibilització voten en claustre començar el procés, amb certa por ja que sabien que si els mestres no haguessin recolzat el projecte hagués estat impossible. Ja que un projecte d'aquestes característiques no pot ser imposat al professorat, ha de ser compartit almenys per una ampla majoria d'ells. En aquest cas no ho era per tothom, però si va ser recolzat per una majoria i com s'ha demostrat més endavant qui no estava interessat ha acabat marxat de l'escola al cap de poc temps.

És llavors quan l'equip directiu amb el vist i plau dels mestres presenten un pla estratègic al Departament, que permet als centres tenir certes concessions organitzatives i particularitats. El presenten vinculat a la idea de comunitats d'aprenentatge, tot i que té un marc més ampli, ja que encara no s'ha fet la consulta amb les famílies i pot encara no tirar endavant. Saben que per fer el pas a

CdA són indispensables les famílies, i per això en un segon moment ja ofereixen formació, no només pels tècnics sinó, també per a les famílies.

El següent pas es iniciar prendre la decisió entre tots, el que ajudarà a crear una consciència de missió i visió compartides (Osborne i Platrik, 2003: 575)². Es fa una assemblea amb persones expertes del CREA que expliquen el projecte i tant professorat com pares i mares voten si volen iniciar aquesta transformació. M'explica la directora que varen decidir que en aquesta part no inclouen representació dels alumnes perquè els considera massa joves per participar en aquesta primera fase. Tot i que és recomanable que hagi representació de totes les parts implicades des del seu inici (Osborne i Platrik, 2003: 576) sembla ser una idea correcta donat que és més informativa de cara als adults a nivell tècnic, i són inclosos immediatament, juntament amb les entitats, en el següent pas que era la votació en el consell escolar (on es veuen representats tots els estaments: personal no docent, alumnat, professorat, AMPA, etc.) i en el somni.

La següent fase és una de les que també esdevé un *símbol* (Osborne i Platrik, 2003: 546)³ per al projecte "Somiar quina escola volem", on un altre cop totes les persones implicades poden participar i somiar quina escola volen i posar el seus somnis en comú. En aquest centre, comenten que en el seu primer somni no van poder incloure les entitats ni els voluntaris, perquè encara no estaven en contacte, però ja al tercer sí va ser possible. Aquests somnis es van renovant periòdicament quan creuen convenient (ho han fet al 2001, 2004 i 2006.). Fet molt recomanable en aquest centre donat que el seu professorat i alumnat es molt canviant. D'aquesta manera aconseguixen que siguin compartits per les persones que hi són en aquell moment, així com també per motivar-les a la vegada que s'incorporen al projecte. També esdevé útil revisar-los perquè s'adaptin a les possibles condicions canviant del context, i ajudin a implicar -com ha succeït en aquest centre als seus inicis- a convidar cada vegada més persones a participar en el procés.

El centre es va adaptar per facilitar la participació dels pares i mares creant dos assemblees de somnis de familiars: les d'horari lectiu i les d'horari no lectiu. D'aquesta manera van aconseguir arribar a més persones, ja necessitava d'una ampla acceptació. Consideren que és necessària aquesta flexibilitat per part dels centre per facilitar als familiars participar.

Aquest somnis es recullen i després una comissió mixta (algú de l'AMPA, assemblea de somnis de professors, de familiars i alumnes) classifica els somnis i els presenta a una altra assemblea conjunta on es decideix quins es poden assumir i es creen les comissions de treball per cadascun d'ells. Es comença a crear una estructura per la implementació d'aquests somnis, sense la qual el projecte podria fracassar (Platrik i Osborne, 2003: 48). Aquesta comissió farà el paper d'organisme director del pla i vetlla per posada en pràctica dels somnis i l'èxit de la transformació. En un primer moment només inclou mestres i familiars, però ens comenta que en un futur ha estat ampliada

En aquest pas d'organitzar els somnis, es prioritza allò en el que la gent està més interessada, ja que poden haver somnis que no tenen ningú per dur-los a terme el que voldria dir que no s'han considerat els més rellevants. Per tant veiem que aquesta manera de precisar el rumb mitjançant un visioning basat en aquesta dinàmica del somni. compleix certes característiques de les que recomanen els autors (Plastrik i Osborne, 2003: 49): ser inclusiu per a les persones que formen la comunitat educativa i àmpliament compartit per aquests; ser gràfic, ja que genera una imatge de l'escola que es vol en un futur; ser singular, propi de l'escola; és clar i fàcil d'entendre, són rètols agrupats visualment per àmbits. També hi ha altres característiques que no segueix, que comentarem més endavant.

A l'hora de dotar de recursos aquestes comissions de treball que es deriven dels somnis, esdevé més complicat ja que els recursos amb els quals compta el centre són els mateixos que tenien abans, o que tenen altres centres. El que canvia em comenta la directora és com aconsegueixen optimitzar-los millor i la seva gestió conjunta amb tota la comunitat. S'aconsegueixen més recursos en tant estant en contacte amb un major nombre d'organitzacions que poden facilitar-los, així com persones particulars. Les mares i pares, així com entitats també són capaços d'aconseguir recursos dels espais on participen i aquests se sumen als que brinda el Departament, segons la directora així es funciona quan "No només és l'escola cap a dintre sinó l'escola cap a enfora". Aquest pressupost es gestiona de manera conjunta i es decideix cap a quins somnis es prioritza. Per exemple un pressupost extern del que van poder gaudir per les formacions inicials, va ser per part de l'Ajuntament de Terrassa, mitjançant unes restes de pressupostos sense utilitzar es van poder ajuntar i possibilitar aquesta formació.

Com que els recursos i les persones que participen són limitades, després de fixar un somnis comuns entre tots els mestres, el centre va eliminar, va *fer neteja* (Osborne i Plastrik, 2003: 85)⁴ de totes aquelles actuacions a les quals s'estava destinant un recurs o esforç i no responien a aquests objectius marcats. Comenten els pares que el primer que van veure canviar són les activitats extraescolars, quan a ells se'ls va fer partícips de la tria de les necessitats van desaparèixer activitats com hip-hop que no estaven fonamentades en cap somni dels pares. Estaven més vinculades al currículum de la felicitat del que ja hem parlat prèviament. Diu la directora que li va sobtar que mai no s'haguéssim plantejat un espai de deures, que era el més demandat, i si altres coses que no eren necessàries. Per tant, val eliminar aquelles actuacions no demandades.

Per altra banda també van deixar de banda, seguint els principis de les actuacions educatives d'èxit, moltes pràctiques que es feien a l'escola i observaven que no donaven bons resultats. El professorat va valorar en clautres els resultats que havien obtingut amb pràctiques anteriorment utilitzades (agrupaments flexibles per nivells, adaptacions curriculars, alumnes de NEE fora de l'aula ordinària, etc.). A partir d'aquí van decidir eliminar totes aquelles que no havien donat bons resultats i que no estaven avalades per la comunitat científica internacional, aquelles que havien estat basades en "ocurrències". D'aquesta manera van poder centrar les seves forces i recursos en implementar les

pràctiques educatives d'èxit, aquelles que sí han demostrat bons resultats a tots els contextos on s'han aplicat i per les quals ells van decantar-se. Per tant veiem que s'eliminen les activitats que no responen a cap somni i aquelles pràctiques no avalades per la comunitat científica internacional. En aquest centre la directora i altres membres de l'equip directiu, són insistents en aquest últim punt. Creuen que mai no series capaç d'anar al metge i que el metge decidís “provar” les seves ocurrencies amb tu quan ja existeixen investigacions internacionals, que amb més garanties ja han fet aquestes proves i podem aprofitar-ne els resultats.

6.1.2. Contagiar la il·lusió i canviar la cultura de l'escola

El generar un somni comú i una visió compartida és útil segons Osborne i Plastrik no només per marcar cap a on volem anar amb el projecte sinó que ajuda a guanyar-se mentalment¹⁵ als participants en ell, el que afavoreix canviar la cultura present a aquell centre i a aquella comunitat. Durant tota aquesta etapa el professorat, familiars, alumnes i tots els participants, no només somien per centrar les actuacions de l'escola, sinó que estan contribuint a canviar la cultura del centre, la concepció de tots ells de l'escola, l'educació i de la seva implicació.

Pensem que ja començat el projecte, existien reticències inicials per part de l'equip docent, motiu pel qual van decidir començar poc a poc a fer els canvis i explicar les actuacions, a la mesura que s'anaven sumant mestres. Òbviament ens diu la directora que hagués estat millor aplicar totes les actuacions i canvis a la vegada. Però, tot i que sabem que totes les actuacions fan que l'escola funcioni millor, aplicar algunes puntuals també farà que funcioni una mica millor, però encara ens quedarà potencial per desenvolupar. D'aquesta manera sense obligar a ningú, s'han anat sumant les persones que en un principi no estaven tant engrescades amb el projecte i d'altres han marxat. El que la directora no veu amb als ulls, i prefereix, per bé dels alumnes, que arribin altres persones amb ganes de tirar endavant el projecte, abans de forçar a algú a fer el canvi, el que creu que no funcionaria. El que sí fan es potenciar que es facin les actuacions bé, de la manera que a continuació explicarem, i oferir el recolzament necessari. D'aquesta manera han arribat al punt en que les actuacions les poden aplicar a tots els cursos i totes les assignatures però ara per ara, només poden fer grups interactius a català i matemàtiques, alguns cursos a anglès i tertúlies literàries a tots.

Dintre de les pràctiques que duen a terme per canviar aquesta cultura de treball, a la vegada que centrar el rumb, es fan servir, per una banda, eines relacionades amb *guanyar-se mentalment* a les persones participants. Aquestes impliquen la *conscienciació compartida sobre el somni i la visió*, la qual es treballa des de diferents pràctiques. A més de fer participar a tots els integrants de la comunitat educativa en un sentit ampli, aquests es potencien i promouen dintre aquesta comunitat. Es fan cartelleres per donar a conèixer els somnis a l'escola, es comenten a les reunions o quan es fa una

activitat es buscar fer una connexió als aquests somnis. Es van recordant quan es fan activitats amb l'alumnat, famílies o professorat per mantenir una vinculació, i també així promocionar com aquests es van complint.

A més, donada la mobilitat de personal en aquest centre és primordial que quan entra professorat nou al centre, faci una formació les primeres dues setmanes dues hores cada dia sobre el projecte i sobre els somnis; a càrrec de la direcció, les mares, pares, mestres més experts. Ens comenta la directora que és curiós que els mestres no estan acostumats a que la formació la donin els mateixos pares, però per ells és el més lògic que per parlar de la participació dels familiars, els formador siguin els mateixos familiars, fet que va en la línia del centre. Tothom participa d'aquesta formació a la qual se li dóna un reconeixement com a formació oficial homologada pel Departament, que els mestres poden acreditar. Aquesta formació també esdevé una manera *d'arribar al cor* d'aquests mestres que participen a l'escola, ja que veuen que aquesta els acull i existeix una preocupació per ells en forma d'una *inversió en la seva formació*.

També es fan reunions amb els nous pares al juny abans d'entrar a P3 perquè es pares sàpiguen a quina escola han matriculat el seus fills i puguin compartir el projecte i possibilitats de transformació. A més, durant el curs es fan moltes reunions amb ells per transmetre el projecte. Ho fan d'aquesta manera presencial perquè han trobat que donada la composició de l'escola, amb gran part d'origen marroquí de les famílies, es respon millor a les reunions i a llenguatge oral. De tota manera també aquesta intenció inclusiva, també hi és present a les circulars comunicatives, que no les fan no només en català sinó en àrab, tot i que es troben que hi ha moltes famílies analfabetes en el seu propi idioma. Però igualment veuen que el seu idioma està molt present al centre. També tenen accés a una mediadora/traductora marroquina que ajuda a la comunicació amb les famílies.

Altra eina que es va aplicar tant per formar als mestres com convèncer-los de l'èxit de les CdA han estat els *grups d'aprenentatge i visites sobre el terreny* (Osborne i Plastrik, 2003: 571)⁵, on participaven tant pels mestres interins que no coneixen les actuacions educatives d'èxit, com els mestres que ja havia a l'escola per iniciar i aprofundir en la seva formació. Quan van iniciar el projecte van anar a visitar altres centres per observar el seu bon funcionament i veure com les actuacions eren beneficioses per l'alumnat. El mateix que fan els nous professors actualment, que en arribar al centre visiten altres aules de mestres més experimentats per aprendre les accions educatives de les CdA. El que també atorga cert reconeixement a aquests mestres que són visitats perquè la resta considera que estan fent bé les seves tasques. D'aquesta manera en reconèixer-los com exemple pels novells o qui vol aprendre sobre CdA se'ls concedeix una mena de *premi al seu rendiment* (Osborne i Plastrik, 2003: 265)⁶. D'igual manera, com un reconeixement, s'ho pren l'escola i fa partícip a tota la comunitat, quan són visitats per grups de recerca o se'ls destaca com a exemple per investigadors destacats en l'àmbit educatiu.

Pel que fa als professors novells que comentàvem, també la directora pot entrar més a la seva aula per ajudar-los o algun altre mestre aplica algunes actuacions, com les tertúlies, amb el seu grup. Saben que no es fàcil aplicar-les bé i no volen que la idea es perverteixi, que els mestres pensin que estan fent tertúlies i realment estan fent comprensió lectora. Perquè no seria bo per als nens, els confon, ni per quan aquests mestres vagin a una altra escola i diguin que sí han fet tertúlies i transmetin malament la idea. Són molt cursos a l'escola en que allò que es transmeti de les CdA sigui el correcte. Assumeixen el rol de ser un exemple per altres escoles. Comenten que existeixen centres que són poc cursos en aquest sentit i s'anomenen CdA i fan poques pràctiques o no ho són realment.

També existeixen grups d'aprenentatge que funcionen més enllà de les formacions externes, ja que són grups dintre del mateix centre per formar-se, reflexionar i fer un seguiment sobre la implementació de l'aprenentatge dialògic i les actuacions d'èxit. Aquests funcionen com grups de debat educatiu amb tertúlies dialògiques, algunes sobre textos pedagògics i altres clàssics.

A partir d'aquestes actuacions es treballen nous *símbols i històries* que recolzen aquest projecte. Algun d'ell ja l'hem comentat com és el somni en si mateix, però es van introduint d'altres. Els mateixos textos que es treballen a les tertúlies de mestres aporten històries concretes sobre persones que a partir de participar en una CdA aconsegueixen superar la desigualtat i el fracàs social al qual estaven avocats. Aquestes històries es repeteixen i es tornen uns exemples recurrents als centres, es plasmen en cartells que s'exposen a les parets. El mateix passa amb la mateixa història que ha anat construint el mateix centre durant el seu procés. Expliquen amb orgull com van participar en el primer congrés, com una alumna va anar ni més ni menys que al Parlament Europeu a explicar les actuacions educatives d'èxit del centre, entre d'altres. Aquestes històries esdevenen elements que transmeten superació i orgull pel model que s'està aplicant al centre i s'ha creat tot un nou llenguatge i històries comunes que ajuden a transmetre els propòsits que té el centre.

Una altra eina que es treballa a partir de les formacions i les pràctiques del centre és *l'articulació de valors, creences i principis* (Osborne i Plastrik, 2003: 583)⁷ a partir d'aquestes formacions i actuacions. Si bé no s'ha fet de manera explícita com han estat elaborats els somnis del centre, poden distingir un conjunt de valors i principis que ajuden a guiar la feina del centre i que articulen el seu funcionament. Per exemple un aspecte que ha estat recurrent en el discurs de la directora i dels mestres del centre ha estat la idea de fer ciència, fer les actuacions comprovades, aspecte que pel plantejament de les CdA és un principi importantíssim a l'escola. il·lustrant aquesta idea per a la directora de l'escola la recomanació més important per altres escoles és que els centres segueixin les actuacions avalades per la comunitat científica internacional. En les seves paraules veu prioritari que els centres "*facin les actuacions educatives d'èxit, que es deixin de provatures. Si no es fa ciència és que no estem fent pedagogia [...] perquè el més cruel, és que ho provem amb els fills dels altres*". Aquest és una de les bases de les CdA, així com altres que es treballen a les formacions i s'han explicat anteriorment

com a bases de l'aprenentatge dialògic: la solidaritat, el diàleg igualitari, la igualtat de diferències, entre d'altres; que han estat repetits per directora i mestres en diverses ocasions com a guies de les seves pràctiques. Veiem com aquests principis de l'aprenentatge dialògic funcionen com els valors que Osborne i Plastrik proposen com a eina a l'estratègia central i de la cultura. Ja que, tant ajuden a guiar la presa de decisions perquè en cas de dubte sempre pots preguntar-te, quina és l'actuació que millor concorda amb aquests valors i prendre aquesta com a decisió; com ajuden a canviar la cultura existent al centre.

Altra eina, que té especial rellevància en aquest centre, per guanyar-se mentalment a les persones perquè recolzin el seu projecte són els resultats obtinguts, el que Osborne i Plastrik anomenen els *paràmetres de rendiment*. Dintre de les possibilitats d'avaluació del rendiment, les que més vegades s'han utilitzat per destacar els bons resultats de l'escola han estat les proves de competències bàsiques de la Generalitat. En aquest centre s'observa una millor espectacular, ja que del 2001 al 2006 se passa d'un 17 % en les proves de competències bàsiques de comprensió lectora a un 85%. També saben que al 2010 tots els nens i nenes aconsegueixen superar el listening d'anglès, que en matemàtiques també han pujat i s'han mantingut. Dades que tenen especial rellevància donat el gran nombre de matrícula viva del centre i la mobilitat de professorat interí. Per això estan presents sempre a les diapositives de presentació del centre i s'ensenyen sempre que expliquen el projecte i com milloren. Així demostren com el projecte funciona a nivell de resultats i es promociona que la gent confiï i se'l cregui. Altra factor que valoren és l'augment de matrícula i el manteniment d'aquesta matrícula, el fet que la gent no decideixi abandonar el centre. Tots aspectes que es tenen molt presents quan es parla del projecte i que s'expliquen amb orgull.

Amb les formacions que són ofertades pel mateix centre: cursos per professors novells, tertúlies i formació de familiars, etc. l'escola funciona com un *centre de formació propi* (Osborne i Plastrik, 2003: 588)⁸ dels seus professionals i voluntaris. També tenen convenis amb diferents universitats perquè els alumnes de magisteri, educació social i altres que estiguin interessants en demanar-ho puguin venir fer pràctiques del seu grau al centre. Alguns d'aquesta ex alumnes de pràctiques encara participen als centres com a persones voluntàries o monitores.

Altres aspectes fonamentals que han ajudat a *canviar els hàbits* a l'escola han estat els canvis a l'hora d'escoltar als altres. Con ens senyala la directora ara s'escolta als pares i mares, a la comunitat, als alumnes, etc. com a participants d'un diàleg igualitari. L'equip docent busca valorar les seves aportacions, *posar-se a la seva pell* per entendre les seves necessitats. És molt important aquesta idea que més d'un cop ens remarcava la directora, "*estem actuant, provant, amb els fills dels altres [...] si fossin els nostres ens agradaria que se'ls apliquessin les millors pràctiques, aquelles que tenim garanties que porten a bons resultats*". Vol que el seu equip es posi al lloc d'aquests pares, escolti les seves necessitats i actuï en conseqüència.

També s'ha aconseguit aquest canvi d'hàbit gràcies a la participació de *patrocinadors institucionals* (Osborne i Plastrik, 2003: 538), però en aquest cas el que ha fet aquesta tasca ha estat la Universitat de Barcelona, mitjançant el seu grup de recerca CREA. Que ha recolzat el projecte de transformació del centre cap a CdA. Són els que van fer les formacions inicials, han fet un seguiment i continuen participant estretament amb el centre. Convidant-los a formar part de recerques internacionals, valorant els seus progressos a les seves publicacions e inclús convidant una alumna de l'escola a fer una conferència davant del parlament europeu en la sessió de finalització del projecte europeu més gran relacionat amb educació (INCLUD-ED).

6.1.3. Escoltant i formant totes les veus: famílies, alumnat, docents i comunitat com iguals

Un canvi primordial que ens expliquen que s'ha fet al centre ha estat adoptar la idea de tribu educant als nens i nenes, participant tothom en un diàleg igualitari de l'educació que volem. El que implica una participació dels familiars i l'alumnat més activa al centre i una presa de contacte amb aquests per part del centre, el que s'anomenaria una *presa de contacte amb els clients* (Osborne i Plastrik, 2003: 532)⁹. Amb totes les reserves que pugui generar de l'ús d'aquest concepte en el món educatiu, considerem que mitjançant els grups de discussió amb pares i mares, així com altres persones de la comunitat i alumnat; l'equip docent es troba cara a cara amb les persones per les quals treballa per parlar i reflexionar sobre les necessitats d'aquests i el seu grau de satisfacció amb l'escola.

D'aquesta manera el centre comença a estar obert a les opinions de les famílies, que ha portat a molts canvis al centre. Per exemple, ens explica la directora, ha canviat la manera de planificar les extraescolars i han sortit idees molt diferents a les que havien pres amb anterioritat: se n'adonen que el que volen els pares i mares és que els seus fills aprenguin marroquí escrit, anglès, que tingut un espai de deures, etc. Així l'escola ha estat oberta a aquestes demandes i han acabat per planejar extraescolars que realment responen al seus interessos, com ha passat amb l'aprofitament de l'acord cultural del ministeri amb el Marroc, que ha acabat per portar un mestre de marroquí al centre.

Pel que fa als somnis que la comunitat es planteja a l'inici, no hi ha uns criteris de *servei a les comunitats*¹⁰ específics ni un *sistemes de presentació de reclamació*¹¹ si alguna garantia de qualitat al centre no es compleix amb les característiques que la literatura els descriu (Osborne i Plastrik, 2003: 343). Però si veiem que els pares i mares en aquest centre han pogut participar en parlar sobre el que volen que l'escola faci, quins objectius esperen d'ells i tenen vies per adreçar les seves peticions o reclamacions al centre i garanties de que siguin escoltades. Això es pot donar tant amb els grups formats, en assemblees temàtiques o mitjançant la bústia de recomanacions de la directora. Com per exemple ens explica la directora com quan les famílies van adreçar-se al centre perquè no els agradava

que seguïn junts als nens del mateix país perquè no aprenen català tant ràpidament. Van veure que les famílies ho havien argumentat i tenien raó i es va decidir canviar, la decisió no es va basar en qui té més poder sinó un millor argument, un diàleg igualitari.

Com que aquest centre porta bastant anys funcionant d'aquesta manera i promocionant les comunitats d'aprenentatge tenen una visió més crítica cap als centres que no funcionen d'aquesta manera i encara segueixen per la via de les ocurrencies. No es parla d'unes garanties de reparació encara però si la directora admet que *“quan l'educació permet que un nen estigui 9 anys a l'escola i surti sense poder fer una comprensió lectora mínimament ben feta, alguna cosa malament està fent l'educació és una negligència”*.

Un altre canvi primordial a l'escola en aquesta línia ha estat la seva capacitat d'obrir el diàleg i la participació a tota la comunitat. El que ha implicat un traspàs de poder des del centre cap a totes les persones que vulguin participar de la comunitat mitjançant algunes eines presents a *l'estratègia del control* (Osborne i Plastrik, 2003: 389)¹². Un dels canvis principals ha estat la *capacitació de les comunitats* (Osborne i Plastrik, 2003: 485)¹³ mitjançant la qual s'ha fet participar a tota la comunitat al centre, no només familiars sinó voluntaris, entitats, grups formats de l'ajuntament i Departament, etc. en les decisions que es prenen a l'escola i en la possibilitat de portar-les a terme. Aquesta obertura a les comunitats en un entorn tan divers com el de l'escola Montserrat els ha fet comprovar com les comunitats poden donar respostes molt més creatives i flexibles a les seves necessitats de maneres que l'escola tradicionalment no ha pogut fer (Osborne i Plastrik, 2003: 496-497). La directora ens posa l'exemple de l'absentisme quan les festes tradicionals pels nens com, com la festa del xai al qual s'enfrontaven cada any. Quan van començar a participar les famílies van explicar que per ells una festa molt important, al Marroc a l'escola és festa i per això els nens no venien. Però les famílies van comentar que si a l'escola es feia la festa, doncs els nens sí que podien venir a l'escola. Es va presentar a una assemblea de familiars i a consell escolar i es va aprovar. Llavors van anar les famílies a decidir què fer organitzar-ho tot. Van ser ells qui van parlar amb l'associació de veïns i es van portar per exemple inflables. Se'ls va donar aquesta capacitat per poder gestionar de manera més descentralitzada i va tenir fruits positius perquè ells coneixen les seves necessitats, va ajudar a que s'incloguin a l'escola costums que ells mateixos tenen i solucions que no haguessin pogut ni trobar ni dur a terme els mestres sols. Remarca la directora que l'aprenentatge instrumental no va quedar fora, mai no es perd de vista que *“hem de fer aprenentatge”*, ho saben les famílies i ho defenen totes les persones de l'escola ja que és el que ells han somiat. Per això a les classes es llegien contes, cantava i es treballava com un dia qualsevol però amb una altra temàtica.

Per poder fer partícips aquestes comunitats, i més rellevant en entorns com el d'aquest centre, es van trobar amb la necessitat de dotar de formació a les persones que volien participar. No es tria qualsevol formació sinó, com diu la directora, es tracta d'una formació *“a la carta”* que respon a les demandes

dels participants. Ells decideixen en que es formen, com es fa, si hi ha nens o no, etc. Es prioritza què volen fer les famílies i es coordina amb els tècnics del centre. Es fan formacions més típiques com alfabetització, tertúlies dialògiques, català, informàtica, anglès, costura, entre d'altres. Però també s'han donat d'altres que no s'haguessin plantejat com sobre el tema la gelosia, cuina amb pocs recursos, etc. Llavors es parla amb algun professional del centre o l'entorn que pugui col·laborar i es gestiona, però també ho poden fer ells aquest pas.

Ells van definint poc a poc la manera i el repartiment de poder entre els grups, no existeix un acord de capacitat explícit (Osborne i Plastrik, 2003: 513)¹⁴, sinó que l'han anat definint a la mesura que actuaven, ja que ells tampoc sabien fins on els pares volien participar. A més ens posen de manifest un tema que abordarem amb més detall més endavant, que per les característiques de l'entorn, tot allò que impliqui elaborar acords escrits "de tipus acadèmics o administratiu" podria crear una impossibilitat, perquè una part de la comunitat no domina encara aquest llenguatge.

El que sí ens remarca la directora és que es crea una gestió més democràtica del centre mitjançant la creació d'assemblees que fan *d'òrgans comunitaris de govern* (Osborne i Plastrik, 2003: 517)¹⁵, així com grups de treball mixtes de convivència

En aquests participen: pares i mares, alumnat, entitats, docents i voluntariat; tots en igualtat per fer propostes i comentaris. Tots els mestres han d'estar en alguna comissió, trien ells les que volen, els pares poden estar a l'ampa i a comissions mixtes, així com a les assemblees, i els alumnes tenen participació en la comissió mixta de convivència i la comissió de delegats, així com en l'elaboració dels somnis.

Aquesta participació han donat, per exemple, la possibilitat de decidir als pares coses com si volen obrir més hores el centre, ja que els familiars demanaven un reforç escolar d'acceleració d'aprenentatge. Es va proposar obrir més hores el centre amb els familiars, mestres i voluntaris que es vulguin quedar. També es va contactar amb l'Ajuntament que pagava una monitora a un altre espai i ara s'ha pogut traslladar a l'escola. Tot decidit per aquesta assemblea i grup de persones que volien dur a terme aquest servei de manera autogestionada.

Amb aquesta participació de la comunitat a l'escola, no només es comparteix autoritat, sinó responsabilitat, capacitat de gestió dels recursos i riscos existents (Osborne i Plastrik, 2003: 493). Ara tota la comunitat ens diu la directora, assumeix la responsabilitat de gestionar els recursos del centre, prendre decisions i implementar-les.

Arriba fins a tal punt la participació de la comunitat, que es fa difícil de diferenciar algunes pràctiques que s'estableixen per persones externes al centre de les recomanades per les persones contractades del mateix centre, com les que ens trobem des dels procediments de capacitat dels empleats (Osborne i Plastrik, 2003: 443)¹⁶. En aquesta comunitat destaca la utilització d'equips de treball per fomentar el

traspàs de poder a docents i altres participants, com la seva formació. Aquests *equips de treball* (Osborne i Platrik, 2003: 473)¹⁷ són comissions mixtes formades per dur a terme les diferents parts del somni que han decidit entre tots: hi ha grups de formació de pares (alfabetització, anglès, tertúlies, costura, ...), grups mixtes (de festes, millores, biblioteca tutoritzada, espai de deures, ...). Aquests equips són entesos al centre com la unitat bàsica de capacitació de docents i familiars i mitjançant els quals s'articulen les tasques. Des de centre se'ls recolza i se'ls dóna llibertat perquè puguin prendre decisions sobre les tasques que se'ls ha adjudicat. Se'ls intenta dotar de recursos pel seu bon funcionament, tot i que remarquen que aquests són escassos; i es motiva als grups a buscar ells també els recursos que necessiten de manera externa a les vies del centre.

Referent als equips de treball, els autors recomanen que quan es formen han de determinar de manera clara els seus propòsits objectius i saber de explicar quina és l'autonomia de la qual disposen i com estar subjectes a conseqüències (Osborne i Platrik, 2003: 447). Quan preguntem a la directora per aquests aspectes ens fa una reflexió interessant, s'ha de tenir en consideració en quin context ens movem. L'escola Montserrat es troba en un context on la major part de familiars que participen són dones marroquines, les quals tenen una intel·ligència cultural molt desenvolupada, però no tant aquesta vessant acadèmica, per definir objectius clars, explicar l'autonomia, etc. A l'escola veuen que això s'ha fet quan es crea una comissió (un equip de treball), que les persones es reuneixin expliquen què volen fer, es plantegin com s'organitzaran, etc. Però no hi ha una translació oficial sempre on es pugui dir que estan definits clarament aquests rols. Quan s'ha fet necessària aquesta translació, principalment per motius administratius s'ha recolzar des de la direcció al grup per fer aquest procés de manera conjunta. D'aquesta manera les persones de l'equip, a la vagada que es formen poden veure com la seva intel·ligència cultural pot traduir-se a una d'acadèmica. Veuen com el seu saber té una valoració acadèmica, només cal buscar com fer la translació. També així fan un procés de formació, en un inici amb la directora mateixa o altra persona que els assessora de manera conjunta i es busca que en un futur ho puguin fer de manera autònoma.

Perquè fa a la formació dels equips de mestres o mixtes més centrats en temes pedagògics els brinden una formació contínua al centre sobre CdA, també poden participar de formacions que organitza el CREA, grup Odissea, jornades sobre CdA, etc. totes reconegudes per a la seva formació i per adquirir triennis i sexennis, el qual podria considerar-se relativament un premi, tot i que sabem que a la pràctica no compleix aquesta funció.

Aquesta nova manera de funcionar els porta també al desmantellament de sitges funcionals (Osborne i Platrik, 2003: 456)¹⁸, ja que els nous grups que es formen no responen a nivells organitzatius tradicionals (coordinadors de cicle, etapa, informàtica, educació física, etc.) sinó per tasques que es volen donar a terme i no es fan en grups estancs, sinó que s'obren a col·laborar amb les altres o amb les similars a l'entorn on es troben. Per exemple, el coordinador d'informàtica es relaciona amb el Punt

Omnia (grup que promou activitats TIC des de la Generalitat), amb grups de pares, etc. i es troben els seus integrants a altres comissions de treball. Totes pràctiques que trenquen amb la idea de sitges funcionals.

Amb qui no han vist la necessitat de establir relacions o *societats laborals* (Osborne i Plastrik, 2003: 459)¹⁹, ha estat amb representants dels treballadors o sindicats, ja que no es van trobar problemàtiques que les motivaren. Si que comenta la directora que van haver situacions, on les persones que no estaven acostumades o no volien formar part d'una escola que suposés el nivell d'exigència d'una Comunitat d'aprenentatge van marxar. Però per ella són excuses que es posen les persones ja que el projecte implica més exigència i argumentes que tens més feina, però en realitat és que no la vols o pots assumir. Es maquilla la poca dedicació dels mestres. Les persones no conformes amb el canvi van marxar, però no van suposar cap problema a nivell de conflictivitat.

6.1.4. L'ús del típlex i la flexibilitat

Per poder dur a terme tots aquests canvis a nivell de capacitació de les comunitats i de treballadors es necessari incorporar un alt component de *flexibilitat administrativa* (Osborne i Plastrik, 2003:516)²⁰, ja que ara les decisions es prenen entre més persones i impliquen més canvis en comparació a la manera de funcionar d'abans més autoritària. Ara les decisions sobre pressupostos es prenen amb tota la comunitat, així és vincula a les veritables necessitats d'aquesta, i es dota als grups de la possibilitat de gestionar el seu pressupost i inclús la llibertat d'aconseguir recursos pel seu compte. Com també passa a altres escoles que no són CdA, tenen la possibilitat de fer estalvis del pressupost que no han gastat d'un any pels següents i acumular-lo per quan ho necessitin, en la línia del que s'anomena participació als estalvis (Osborne i Plastrik, 2003: 279)²¹.

També existeix més flexibilitat per part de les persones del centre per adaptar horaris i disponibilitats d'espai per donar facilitat a les noves actuacions d'èxit que inclouen més persones. En aquest sentit la direcció sempre està disposada a fer reestructuracions d'espais, d'horaris, etc. per donar cabuda a les necessitats que es plantegen. Hi ha molta flexibilitat en aquest sentit, per la directora és simplement agafar el típlex i fer el canvi, no té més complicació i és que el transmet a la resta de professorat. Una de les tries que es va fer amb els pares va ser demanar per fer la 6èna hora. A l'escola se li proposa aquesta possibilitat i tenen possibilitat de triar fer una hora més, que per ells és com fer un curs més quan acaben l'escola.

Pel que fa a la selecció de personal, per ser comunitat d'aprenentatge no tenen cap regim especial a nivell administratiu. Però com van presentar el seu projecte de centre a la Generalitat com tots els centres, poden optar des de fa poc temps a crear places amb un perfil específic més adient pel centre, i el departament els envia una llista de 20 candidats dels que estan dintre la borsa d'interins i han de fer entrevista a 3 i poden triar. Però encara no havien pogut fer servir aquest sistema per fer la tria de

personal, el que explica la directora és que fins ara la gent que no volia estar al centre anava marxant en mesura de demanaven altres centres.

Ja hem anat explicant diverses actuacions que possibiliten una gestió sobre el terreny (Osborne i Plastrik, 2003: 432)²² on les decisions del dia a dia del funcionament les poden prendre les persones que treballen a les comissions de treball, ja que el centre vol fomentar que siguin aquests qui prenguin les decisions i confien que ho faran bé. Segons la directora "*quan tens control, també pots tenir autocontrol*". Si ells volen continuar, reformar, aturar el grup, decidir com duen a terme els seus objectius, etc. són decisions del grup que són assessorades per l'equip directiu, però sempre preses pels participants. Ells tenen la capacitat de gestió d'aquell grup, no el centre ni l'equip directiu, així es com poden prendre segons ella decisions aplicant la seva intel·ligència cultural que des de la centralitat no haguessin estat possibles.

Un últim aspecte que ens van comentar al centre ha estat el de les *exempcions* (Osborne i Plastrik, 2003: 436)²³, ja que als inicis i fins a l'actualitat, no existeix una cobertura legal de cara als voluntaris i persones que entren a l'escola. El Departament no té prevista aquesta figura i no hi ha una cobertura a nivell d'assegurança si arribés a passar alguna cosa. Fins ara venien passant aquest tema per alt tant el centre com el Departament, que reconeix el projecte i és conscient de l'entrada de voluntaris i familiars al centre a fer activitats, i acceptava la situació. Actualment s'està estudiant el cas per regularitzar aquesta situació mitjançant l'associació catalana de l'esplai que ha ofert una possibilitat per formalitzar i donar cobertura a aquesta situació.

6.2. ESCOLA ELS HORTS DE LA VERNEDA

6.2.1. Somiem i construïm una escola de colors

Em recomanen aquest centre perquè en poc temps, van començar el curs anterior 2012-2013, ja estan aplicant totes les actuacions educatives d'èxit de les comunitats d'aprenentatge. La directora reconeix que han fet moltes coses i tenen altres encaminades a per dur-se a terme i ho han pogut fer gràcies a una gran implicació de tot l'equip docent i de les persones de la comunitat.

A diferència del Verge de Montserrat, que va apropar-se a la idea de CdA per les problemàtiques del centre per oferir bons resultats dintre del context divers on es trobaven, l'escola Els Horts, tot i ser catalogada per la Generalitat com a centre tipus C, no responia a aquesta realitat. La directora ens remarca que ser d'aquesta categoria per ells és fictici, els cataloguen per les característiques del barri però sempre estan per sobre a nivell de resultats que la resta de centres de la seva categoria. Ells no tenen nens i nenes conflictives, ni grans canvis de plantilla, ni un gran nombre de família en risc de

pobresa. Però tot i no partir d'una situació molt negativa, sí que pensaven que els seus resultats podrien ser millors, i això els motivà a interessar-se per les comunitats d'aprenentatge.

El CREA va ser qui els presentà la proposta, seguint amb aquesta funció de *patrocinador institucional* que hem comentat abans. Ho van fer perquè veien que a Barcelona ciutat només hi havia un centre (l'Elisenda de Montcada) que funcionava com a CdA, però que estava molt aturada per canvis d'equips; i per això els van voler donar a conèixer la idea per veure si ells estaven interessants. Ells accepten fer les formacions i ho debate-ho en un futur. Es remarca que és important que sigui una tria del centre. Des del CREA ofereixen la sensibilització, la formació, i després la decisió de fer el pas és del centre.

Al setembre de 2012 fan aquest curs de sensibilització i al novembre comencen la fase del somni per precisar el rumb, on comencen diversos claustres de debat per prendre la decisió. Abans havien fet altres cursos i implementat innovacions: treball per projectes, ciències 3-12, etc. sempre buscant millorar. Però aquest cop tenen clar que cal debatre més a fons, perquè no era una decisió més com aplicar altres projectes, que un curs és pot fer i el següent dir que no. Sinó que implicava canviar la manera de funcionar del centre a llarg termini. Els mestres, que formen una plantilla força estable al centre, són els primers que van decidir que sí al desembre i van tenir el temps just de presentar-ho al consell escolar i organitzar les trobades amb el pares per la tornada de vacances.

A la vegada que feien el curset, personal de la universitat, els va proposar començar a *fer grups d'aprenentatge i visites sobre el terreny* per començar a transmetre'ls que això funcionava. Van iniciar a una classe de 6è grups interactius participant persones de la universitat mateixos o coneguts, perquè veiessin els mestres com funcionaven. Llavors altres mestres podien venir a veure el funcionament i tenien l'opinió de la mestra de 6è on es feien aquests grups pilot. També es va formar un grup d'aprenentatge per debatre els textos que els donaven al curs de sensibilització: llibres amb històries de CdA, articles, etc.

Al gener van fer la primera assemblea oberta al barri, on es comença a gestar aquesta visió estratègica compartida amb l'entorn de *precisar el rumb*. Prèviament els nens ja havien començat a fer el somni a les classes. Van trobar que era interessant així perquè ja començaven a explicar històries a casa i quan van venir els familiars, van poder ser els mateixos nens que van explicar com ells somiaven aquella escola. Llavors és quan presenten als pares el projecte i comenten que necessiten la seva participació. La directora els comentà la importància de la seva participació: "*si vosaltres no participeu aquest projecte ja s'ha acabat, no el podem fer sols*". Els familiars i altres membres de seguida, amb totes aquestes explicacions es van motivar pel projecte i va ser llavors quan se'ls va donar l'opció de somniar i després d'ajuntar els somnis d'apuntar-se a on volien participar. Finalment van participar del somni: nens i nenes, mestres, pares i mares, PAS, monitors, entitats del barri, persones interessades, etc.

En un inici van crear una mena d'*organisme director* (Osborne i Plastrik, 2003: 55)²⁴ que va recollir el somnis de les diferents parts, els va agrupar i organitzar en una cartellera i després els va presentar en el seu conjunt a la comunitat per veure com s'havien de prioritzar i assumir. Però després no va fer el seguiment del projecte, que va ser assumit pels diferents comissions de treball creades, a manera d'equips de treball: de millores, d'aprenentatges i d'informàtica, les quals es van repartir els somnis segons veien que els podien assumir i els consideraven prioritaris.

Diu la directora que els pares i mares no estaven acostumats a participar d'aquesta manera, però se seguida es van implicar bastant. El primer que van muntar van ser els grups interactius i la formació de familiars; i abans d'acabar el curs ja havien aconseguit que tots els cursos fessin grups interactius de matemàtiques, català i alguns d'anglès. Van implicar-se pares, voluntaris d'entitats de barri, principalment de l'escola d'adults de la Verneda, que ja funciona com a CdA des dels anys 70. Van saber aprofitar aquest grup ja format com a CdA existent en l'entorn. Després van començar a implementar les tertúlies dialògiques.

Per formar els voluntaris de la comunitat que s'incorporaven i transmetre'ls la manera de funcionar del centre, és a dir fomentar aquesta *consciència compartida del somni*, la directora fa reunions formatives a l'inici del seu voluntariat. Per ella és molt important que no sigui el voluntari que expliqui coses la nens, sinó que li faci preguntes, motivi que s'ajudin entre ells, fomenti el diàleg. Per aquest motiu planteja unes trobades prèvies a l'entrada del voluntari a les aules, on se'ls explica el projecte, els valors que el motiven i també se'ls dona unes guies per escrit que puguin consultar en cas de dubtes (tipus no explicar el que passa al centre, el respecte cap als nens i nenes i viceversa, etc.).

Una de les primeres actuacions del somni que es va dur a terme va ser important a nivell simbòlic i era *reformar el lloc de treball* (Osborne i Plastrik, 2003:555)²⁵, important per dur a terme aquesta tasca d'*arribar-los al cor* (Osborne i Plastrik, 2003: 541)²⁶. Els nens havien somniat una escola de colors, un pati més gran i pensaven que no era possible anomenar-se escola Els Horts i no tenir un hort de veritat. Llavors el grup de millores es va posar mans a l'obra i van contactar amb una casa de pintures que els va regalar el material i van demanar a tothom que pogués que portessin plantes. Llavors van plantejar una sèrie de sessions de dissabtes on es trobaven per pintar i arreglar l'escola. L'escola des que és CdA ja no és color gris formigó com abans, sinó que des de la transformació s'ha convertit en una escola plena de colors, amb murals temàtics pintats per familiars, voluntaris, nens i nenes de l'escola. Ha estat una manera de fer visual el canvi i amb una experiència compartida per tothom. És important recordar que aquests tallers de transformació de centre amb colors, flors i plantes; no estan exclosos de les activitats del centre a nivell instrumental; es van vincular a aprenentatges instrumentals del currículum, es van treballar des de tallers de la primavera vinculats a aprenentatges cultural sobre La primavera de Boticelli, Les 4 estacions de Vivaldi, a aprenentatges de medi natural, entre d'altres.

Altra reforma de l'espai de treball és de tipus accidental. Amb les noves actuacions la directora de l'escola es fa càrrec de les comprensions lectores prèvies a les tertúlies dialògiques, les quals es fan a la biblioteca. Això fa que passi més hores en espai comú, de trobada, inclús fent la seva feina de coordinació que ara comparteix amb més persones, en lloc de al seu despatx.

Altres aspectes que han ajudat a que arrelés la idea del canvi en la línia d'arribar-los al cor, van estat els nous *símbols i històries*. Com ja hem explicat amb el cas de l'escola Montserrat, el mateix somni esdevé un *símbol*; però aquest centre ha anat més enllà i des de la transformació van fer realitat altra somni dels nens: tenir unes mascotes de l'escola. Per materialitzar-ho va sortir la idea a partir de persones que participaven en la colla gegantera del barri de fer uns gegants de l'escola i va agradar a tothom. Llavors es van començar a construir: l'Hortet i l'Horteta, dos nous gegants que ara passen amb la colla gegantera. Aquest somni també es vinculà a una necessitat que van aportar els pares dels pares i que l'escola en aquesta línia de estar oberta a les reclamacions dels familiars en tant que garantia de servei a les seves necessitats que l'escola vol satisfer; la qual era anar formant el temps de lleure amb els alumnes. De la mateixa manera que es fa amb els grups d'escacs, que fan jornades múltiples d'escacs amb els nens o amb el foment de la participació en la colla castellera de l'escola, les sortides mensuals gratuïtes organitzades per pares i mares de cap de setmana o l'esplai que ara també té lloc al centre. Els pares van poder adreçar aquestes peticions algunes als somnis des de l'inici i altres apropant-se a les comissions de treball formades.

En aquesta nova manera de funcionar la directora destaca uns valors fonamentals, que s'han *articulat de manera compatible*, i que mai obliden i que intenten que estiguin presents a les seves actuacions perquè els consideren prioritaris en aquest canvi: l'ajuda, el debat igualitari, i la participació, que tot passi per la implicació d'alumnat i familiars. Aquests es remarquen a les planificacions d'actuacions, amb els nens i nenes, amb les famílies, etc.

6.2.2. Treball horitzontal per comissions

Les aportacions noves poden fer-se des de l'AMPA, o a través de les comissions. No hi ha un òrgan únic superior a les comissions que funcioni com a *òrgan comunitari de govern*, ja que, segons explica la directora aquesta és la manera que han trobat perquè existeixi més igualtat. No volen crear una assemblea per sobre de les comissions que pugui ser acaparada per un grup. Sinó que creuen que és millor que les persones participin directament a la comissió de treball relacionada i després aquestes s'ajuntin quan existeixi una necessitat. Per tant ens troben múltiples òrgans comunitaris de govern on trobem representant de tota la comunitat. Per la seva banda els nens, com que entenen que encara són petits no participen dels grups de treball. Sí ho fan des dels delegats de classe que van a una assemblea

d'escola on poden fer les seves aportacions i durant les renovacions i avaluacions del somnis. També els fan partícips de les activitats que es desenvolupen si veuen que existeix possibilitat i és d'interès.

Aquestes comissions funcionen com a *equips de treball* i segueixen algunes normes de funcionament estructurades que són recomanables (Obsborne i Plastrik, 2003: 477): quan es crea una comissió s'adjudica uns objectius específics que responen als somnis i es fa un seguiment dels resultats que es presenta a final de curs a les cartelleres, cada reunió es fa un ordre del dia per organitzar les reunions, fan trobades cada 15 dies perquè es puguin alternar, sempre són mixtes entre voluntaris, familiars i professors. A més sempre la directora intenta formar par de tots els grups per poder facilitar la coordinació entre ells, assumint sempre un rol igualitari com un més, perquè la resta no l'entengui com una guia o una eina de control. També aquestes comissions de treball saben que a l'hora de fer tràmits, alguna redacció, o prendre alguna decisió tenen autonomia de funcionament. Les pot dur a terme qualsevol persona de la comissió i els documents poden sortir en nom de la comissió. Si la directora detecta que per algun motiu és necessària una consulta legal o a algun nivell superior, si es fa extensiva, però sinó accepten aquestes decisions i actuacions.

Les comissions han crescut de manera important en el poc temps que porta a l'escola com a CdA. La directora ha estat una peça clau molt activa que busca sempre explicar al projecte a tothom de l'entorn i animar a les persones a participar motivant-les a cercar aquelles coses que poden aportar. Les va a buscar personalment si sap que podrien necessitar classes de català, que podrien aportar als grups interactius, etc. Els mestres també duent aquesta tasca d'engrescar cada vegada a més gent de la seva classe. Altres mètodes que també han fet servir per motivar aquesta participació de totes les persones, han estat les cartelleres amb què s'està duent a terme o els somnis a l'escola. De manera que pares i mares ho vegin i així motivar-los a que preguntin i s'interessin. També s'ha buscat molt transmetre als voluntaris aquesta idea de *consciència sobre la missió del centre*, perquè ells mateixos s'involucrin i mitjançant el boca-orella vagin arribant la informació i les ganes de participar a més persones.

De cara a les entitats que actualment participen del centre, moltes d'elles també han estat trobades per aquest boca-orella i reunions que s'han organitzat per conèixer-les i buscar complicitats per part de persones del centre. La directora també en aquesta tasca de promocionar la participació ha tingut un paper molt actiu per propiciar aquest degoteig de gent que ve a participar.

Gràcies a aquest nou funcionament s'han aconseguit endegar activitats noves que responen al que veritablement demana l'entorn, i com ha passat a l'escola Montserrat també, un dels espais més demandats ha estat la biblioteca tutoritzada que funciona a la tarda amb voluntaris, per fer deures, ajuda per l'organització, repàs, llegir, etc. que busca orientar a les famílies perquè aquestes puguin ajudar i ensenyar als seus fills.

6.2.3. Les persones s'empoderen

Des del moment que se les convida a diferents persones i entitats a participar del centre han tingut molt clar al centre que s'havia de traspasar-los control perquè puguin funcionar, han implementat eines d'aquesta estratègia del control que ajuda a fer aquest traspàs. Ja hem comentat aspectes com els equips de treball que assumeixen les tasques i als quals se'ls dóna possibilitats de prendre part en els diferents espais de participació del centre i se'ls dóna autonomia de funcionament. Se'ls intenta donar possibilitats de gestió sobre el terreny, donant-los l'autonomia per funcionar, decidir, buscar recursos, dur a terme actuacions que no cal que siguin "aprovades" per cap superior. Tot i que és veritat que sempre la directora o algú del centre està assabentat de les seves actuacions si es tracta de comissions de treball perquè participa a totes i té un poder de veto implícit en cas que vegi que per algun motiu justificat no fos viable o necessités legalment un permís previ, però comenta que mai no s'ha donat l'ocasió. A la pràctica poden funcionar amb gran autonomia, per exemple, l'esplai té claus i codis del centre, poden entrar en el seu horari, fer servir els espais i treballar amb confiança a l'escola, proposar les actuacions que vulgui directament a les persones a les comissions on participa. A nivell de recursos pressupostaris del centre sí que aquest són limitats i han de ser repartits entre totes els grups de treball segons les propostes que presentin, tot i que aquests sempre poden buscar vies de finançament alternatives com moltes vegades han fet: demanar pintura com a donació, plantes a tothom, en col·laboració amb alguna entitat del barri, presentar-se a un projecte ja creat d'algun organisme públic o Fundació privada, etc. amb el que aconsegueixen uns recursos propis. Amb aquestes capacitats que se'ls reconeix s'ha volgut trencar amb la jerarquia existent a l'escola i traspasar el poder de decisió i gestió cap a les persones més properes a la base.

També ens explica la directora que a l'escola han aconseguit pares que en saben de moltes coses i vinguin i donen un cop de mà. Si en saben poc, tampoc hi ha problema. Els han donat la confiança perquè s'atreveixin a fer-ho, animant a que la gent provi, tenen la llibertat de no tenir por al fracàs, valorant el fracàs com un pas necessari. No amb els nens, ja que segueixen les actuacions d'èxit, sinó de cara a aconseguir els objectius. Ara per exemple tenen la possibilitat de tenir un alumne de pràctiques d'un mòdul d'informàtica, que col·labora amb els pares arreglant equips. Els animen i donen un marge per a practiquin i provin d'arreglar amb tranquil·litat, ja que és així com podran aprendre, tant com sí es fa, com la manera no fer-ho. El mateix a passat amb pintar, plantar, fer gegants, i d'altres activitat on no tothom té perquè ser un expert.

Altres actuacions d'aquesta estratègia de cara a reformar els *sistemes administratius*, ja les hem comentades al cas de l'escola Montserrat i aquí funcionen de manera similar. Per una banda tenen lloc actuacions nivell de capacitació organitzativa motivats per la nova modalitat per adjudicar places d'interins que ara començarà a funcionar; o la gestió dels pressupostos, que ara es fa de manera conjunta amb les persones implicades i com qualsevol altra centre poden acumular d'un any per altra i

fe runa despesa addicional (com les que han fet per comprar els llibres de les tertúlies, complir algun somni, etc.). A més, com l'escola Montserrat han fet el mateix ús de les *exempcions* com a eina de capacitat organitzativa. Ja que veuen el forat existent de cara a la situació de les persones que entren a les aules que són no docents. La Generalitat reconeix la exempció, ja que reconeix el projecte i les seves practiques, però no els oferta una solució pel problema. Estan en vies d'aconseguir que aquests voluntaris quedin coberts per una pòlissa d'assegurança, com l'escola Montserrat.

També els mestres i altres persones de les comissions de treball, es van trobar amb la necessitat de *reformar uns dels processos de treball* que ajudava a trencar amb els sitges funcionals (Osborne i Plastrik, 2003: 458) ja que es van veure amb la necessitat de flexibilitzar els sistemes de comunicació, ja que ha augmentat aquesta al centre i a més necessita ser més dinàmica. Per això van trencar amb el sistema de circulars, que havien de ser redactades e impreses per l'equip directiu o la informació a la pagina web que havia de passar per les persones responsables d'informàtica. Tots processos que alentien el procés i per això van decidir que tothom pogués tenir la possibilitat d'enviar informació als membres de la comunitat. Per exemple estan fent servir grups de watsap, perquè han vist que era la manera més dinàmica i còmoda, o tota la comunicació de l'escola no s'espera a penjar-la a la web sinó que s'envia via e-mail mitjançat alumnat i familiars delegats de classe, als quals se'ls envia la informació i la fan arribar a la resta de pares. Comenten que d'aquesta manera tenen un flux continu d'informació i propostes. Cada vegada que hi ha una activitat, nou projecte, alguna cosa que s'ha aconseguit, es rebota a totes les famílies perquè ho sàpiguen. Així tothom està informat del que s'està fent a l'escola i sempre s'anima a participar. És la manera que han trobat que la comunicació sigui més ràpida i més fluida, a les quals tenien certa reticència en un inici, però després han vist que han funcionat sense problemes.

Una altra canvi que s'ha realitzat a partir de revisar el processos de treball, han estat les reunions de l'AMPA. En iniciar-se el projecte se'ls va plantejar que repensessin perquè no venia més gent, ho van preguntar a la resta de pares per entrar en contacte amb ells i posar-se a la seva pell una mica i van veure que els horaris no els eren favorables. Estaven bé per qui ja participava però impossibilitaven que vinguessin persones noves. Per això va decidir-se fer dos franges d'horaris per les reunions, una en horari lectiu i una fora de l'horari lectiu, per així fomentar la participació, el que s'ha aconseguit.

Pel que fa a les tasques de direcció, segons la directora aquestes no són més compartides. Les seves feines de direcció no han canviat, sinó que s'han sumat un conjunt de tasques de coordinació, reunions, cerca i formació de voluntaris, etc. Les quals intenta compartir amb l'equip directiu, però comenta que és difícil, ja que la feina és diferent i hi ha més tasques. El que passa és que amb el pas del temps les comissions són cada vegada més autònomes i els pares que mai no havien entrat ja es troben més còmodes per funcionar autònomament. El que ha fet que la feina s'hagués llibertat una mica, el que passa és que van sumant d'altres tasques per això no es redueix. Però veiem que tot i no

ser de manera formal mitjançant un *marc flexible de rendiments* establert es va fer un procés de *desacoblament*, en el qual els grups assumeixen les seves tasques i van observant quin és el grau de llibertat que tenen per funcionar de manera més autònoma si compleixen amb els objectius que d'ells s'esperen.

Perquè aquestes persones, algunes d'elles familiars sense coneixements de català, noves tecnologies, o sense estudis, es puguin empoderar, altra actuació que du a terme el centre és la formació d'aquestes persones. Des de l'escola i pensat per ells mateixos, s'han decidit iniciar cursos de formació de llengües (català i anglès), informàtica, tertúlies dialògiques, entre d'altres. Han tingut el recolzament de l'Escola d'adults de la Verneda. D'aquesta manera persones que deien que no podien participar en els grups interactius perquè no sabien català, ara estan aprenent per poder participar; també estan adquirint capacitats acadèmiques i de domini de les noves tecnologies que ajuden a que les comissions puguin funcionar millor, més cohesionades i amb persones més capaces.

6.2.4 Formació de l'equip docent i de futurs professionals

De manera similar al que passa a l'escola Montserrat, tot i que ells tenen la peculiaritat que excepte l'equip directiu l'equip docent és molt canviant, és molt important la formació dels mestres. Quan entra un mestre nou, la directora el forma i transmet les idees del projecte i del somni. A més, aquest any, han acollit una jornada per formació de mestres novells de 3 hores a l'inici del curs. Formació que és reconeguda oficialment, tot i que la major part de persones del centre ja cobren tots els sexennis. També tenen la possibilitat de fer una formació contínua que s'organitza en forma de *grups d'aprenentatge* dels mestres formats a partir del curs de transformació on fan formació amb persones del CREA, on reben xerrades, fan debats d'articles o llibres a mode de tertúlia dialògica, etc.

Aquesta formació, a més de complir una funció òbvia de millorar la capacitar dels docents per dur a terme les actuacions educatives d'èxit, també ens ajuda a aportar una eina que fomenta els processos favorables a *arribar-los al cor*, que ja hem introduït abans. Ho fa des de l'eina *d'invertir en els empleats* (Osborne i Plastrik, 2003: 557)²⁷, ja que es recolza amb formació aquests canvis que es busca implementar, fets que ajuden a millorar tant la moral com el rendiment de les persones.

Els factors que motiven els empleats no són només brindar-los formació, sinó que se sap que altres aspectes també influeixen, i per aquest ordre d'importància: l'èxit, el reconeixement, els reptes, l'interès, la responsabilitat, el progrés personal, el salari i les prestacions extrasalarials (Osborne i Plastrik, 2003: 558). En aquest sentit veiem que en aquest centre s'ha donat més responsabilitat als mestres per implementar les actuacions i ha estat un repte conjunt fer el canvi, els dos factors que aporten una alta motivació. Pel que fa l'èxit, encara no han pogut valorar-ho de cara a les proves de

competències bàsiques per l'incipient, però ja comencen a veure resultats i destaca la directora que ha estat un fet molt motivant per ells. S'ha fet una avaluació dels somnis i han vist la quantitat d'actuacions que han aconseguit dur a terme. Existeix un quadre físic amb els somnis que han repassat apuntant quines actuacions s'han fet relacionades i així les han compartides amb tothom que passa per l'escola. A més s'ha fet arribar per e-mail als pares i mares, en aquesta línia de guanyar-se'ls mentalment i comparar paràmetres de rendiment.

A més a més, des del curs de formació els han demanat que busquin alguns indicadors a observar, ja que encara és d'hora per incloure les proves de competències bàsiques. Llavors han valorat que cada vegada a la classe es poden fer més volum d'activitats, arriben a fer més part del currículum i observen que ho fa tothom, hi ha menys nens que es queden enrere, es remarca molt el tema de l'ajuda als companys. Per això observen que una de les coses que més ha canviat és la relació entre els companys, hi ha moltes més situacions d'ajuda i de respecte. Tot que aquesta última la valoren respecte les opinions i percepcions de l'equip docent. També noten millores en el nivell de les lectures i l'elaboració dels comentaris, són nivell de "persones adultes": violència de gènere, respecte, enyorança, la guerra, la immigració, etc. a més demanen més lectures i més lectures de clàssics, no de llibres "nyonyos" segons la directora. Confien en que això a la llarga doni resultats, ja ho podran avaluar quan portin més cursos funcionant així, però creuen que ja es comença a veure un canvi. Noten moltes millores però per la directora hi ha moltes coses que no són fàcilment avaluable. Com per exemple que els nens tenen l'autoestima més alta perquè es relacionen amb voluntaris que els valoren positivament o amb els quals es veuen identificats perquè els diuen que ells abans els hi costaven coses però que ara estan a la universitat, etc. Si hi ha aspectes que avaluen, els dictats, resultats d'olimpíades matemàtiques, i en ells veuen una certa millora, principalment perquè ells mateixos han anat pujant en nivell de les proves pel que observaven. Tot i que encara no tenen sistematitzat la manera d'avaluar aquest progrés, s'estan veient brots verds de futurs èxits que els motiven i que poden compartir amb les persones implicades de l'entorn.

Un altre aspecte que pot afavorir aquesta valoració cap als participants, des de l'*estratègia de les conseqüències*, que busca generar un reconeixement al bons resultats, són els *premis pel seu rendiment*. Igual que com passava a l'escola Montserrat no ha estat de les més utilitzades perquè no existeix un premi formal de cap tipus. Però si podem observar com ells veuen en les invitacions a congressos, on han pogut presentar alguna ponència explicant la seva experiència o en el fet que el grup de comunitats d'aprenentatge va triar el seu centre per organitzar una formació, un reconeixement als seus avenços en el curt temps de vida del centre com a CdA. Tot i que com ells encara no han pogut avaluar de manera formal el rendiment dels alumnes, allò que se'ls reconeix és la rapidesa per implementar actuacions i els canvis que han aconseguit pel que fa a dinamització de l'entorn.

Altres actuacions formatives que es dur a terme al centre, que el fan funcionar com a *centre de formació propi* són, per una banda, les formacions de persones de l'entorn, ja siguin familiars o no: de català, d'informàtica, etc. on participen fent un recolzament les persones de l'escola d'adults de La Verneda com a voluntaris, que formen fent ús de les mateixes actuacions educatives d'èxit que es defensen com a canvi a la cultura del centre.

Per altra banda el centre també forma futurs professionals en tant que funciona com a centre de pràctiques per alumnes de magisteri, educació social, mòduls professionals (TAS, TEI, Resolució de conflictes, Animador sociocultural, informàtica, etc.). El Departament promou les pràctiques de magisteri, però la resta les han buscades ells. Professors del CREA que tenen alumnes a la Facultat animen a que vinguin els alumnes a conèixer el projecte i formar-se en el funcionament d'una CdA.

6.2.4 Eliminació natural d'actuacions

A partir d'algunes de les avaluacions i de les reflexions sobre el seguiment de l'aplicació de les noves actuacions, la directora del centre ens explica que han deixat de banda algunes pràctiques per alliberar temps i recursos humans per poder-les dedicar a d'altres, el que abans hem anomenat *fer neteja*. Però que aquest procés ha fluït de manera natural a la vegada que han hagut de prioritzar algunes actuacions o d'altres. Per exemple el primer que van veure que deixaven de banda era la tutoria setmanal, que s'ha canviat per assemblees o es tracten els seus temes a les mateixes tertúlies si surt l'ocasió.

A més, com que eren un equip molt actiu que ja havien participat en altres projectes d'innovació, tenien diverses activitats engegades al centre que van haver d'aturar. Per exemple, van deixar de fer un projecte d'innovació amb audiovisuals, en la línia d'abandonar altres activitats específiques que no incloïen les noves tecnologies amb un sentit transversal. Perquè entre tots van valorar que no calia un horari específic sinó fer-ho de manera transversal i així han alliberat hores. Igualment ens remarca la directora que es podria fer i seria interessant, però no tenien prou temps i veuen que hi ha altres prioritats.

També han deixat de fer adaptacions fora de l'aula, ja no surten els nens d'especial fora de l'aula, tampoc es fan grups per nivells ni grups partits de cap tipus, entre d'altres. Han valorat de manera informal a claustres i reunions el seu funcionament, han observat que no funcionaven i s'han deixat de fer.

Tot i que, diferència del Verge de Montserrat i el seu equip directiu exigent i defensor de les actuacions educatives d'èxit, en aquest centre van reflexionar i eliminar sobre la marxa actuacions. Han engegat les actuacions educatives d'èxit veuen els bons resultats, bona acceptació per part d'alumnat i família, i en prioritzar-les, necessiten desfer-se d'altres actuacions per manca de temps i

recursos humans. Hem de considerar porta menys temps que el Verge de Montserrat, però no són tant estrictes amb aquesta idea que les actuacions d'èxit haurien de ser les úniques, veuen que altres actuacions que duïen a terme funcionaven, tot i que potser a un altre nivell i en la mesura del possible les mantenen. Van reflexionant, revisant actuacions a les reunions de coordinació i claustre i de manera natural les eliminen si ho veuen necessari.

7. ANNEX 2 Notes explicatives de les estratègies i eines (Osborne i Plastrick, 2003)

¹ **Precisar el rumb:** “ [...] ajuda als governs a definir les seves visions del futur i els seus propòsits centrals –els objectius de resultats que major importància tenen per ells- I encamina la totalitat de sistemes d'aquests governs cap al compliment d'aquestes visions I objectius” (pp 29).

² **Consciència de missió i visió compartida:** “es desenvolupa una interpretació àmpliament compartida del propòsit bàsic d'un organisme” (pp 575).

³ **Símbols:** “comunica a un nivell més visceral i intuïtiu la cultura que desitgem construir. Es converteixen en artefactes culturals: àncores que ajuden a crear vincles d'unió entre els empleats en torn a valors, expectatives, esperances i somnis comuns.” (pp 545)

⁴ **Fer neteja:** “eliminar les funcions i regulacions governamentals que ja no contribueixen als objectius centrals, ja sigui abandonant-les, venent-les o traslladant-les a un altre nivell” (pp 85).

⁵ **Grups d'aprenentatge i visites sobre el terreny:** “transformen la mentalitat dels empleats perquè els ajuden a aprendre junts coses noves” (pp. 571).

⁶ **Premis al rendiment:** “atorguen als empleats un reconeixement de caràcter no financer pels seus èxits. Aquest fan saber als empleats que el seu rendiment es tingut en compte, respectat i valorat” (pp. 265).

⁷ **Articulació de valors, creences i principis organitzatius:** “ permet als organismes crear i adoptar certs criteris no burocràtics de conducta que guien les accions dels seus membres en el lloc de treball” (pp. 583).

⁸ **Centres de formació propis:** “eduquen i formen als agents de canvi per a que es converteixin en portadors i transmissors de la nova cultura” (pp. 588).

⁹ **Prenen contacte amb els clients:** “-a través dels grups de discussió, de converses o del servei a primera línia- s'exposa als empleats a les persones a les que se suposa que han d'ajudar amb el seu treball” pp. 532).

¹⁰ **Criteris mínims de servei:** “defineixen els nivells i la qualitat dels serveis que els organismes públics es comprometen a proporcionar al seus clients i complidors” (pp. 352).

¹¹ **Sistemes de reclamació:** “permeten realitzar un seguiment i estudi de les queixes, garantir una ràpida resposta i ajudar als organismes a prendre de dites queixes per a millorar el seu serveis, responsabilitzant-se d'ells” (pp. 376).

¹² **Estratègia del control:** “canvia el lloc en el qual resideix el poder de la presa de decisions als organismes públics [...] traspasa l'autoritat als empleats de primera línia, als gestors dels organismes afectats i a les organitzacions de la comunitat” (pp. 389).

¹³ **Capacitació de les comunitats:** “trasllada part del control sobre les decisions i les responsabilitats al govern de les entitats de la comunitat [...] mitjançant la creació de mecanismes de repartiment del poder entre aquestes i el govern” (pp. 485).

¹⁴ **Acord de capacitació:** “plasma l'enteniment arribat per al repartiment de poder entre un organisme governamental i un grup capacitat de la comunitat, entre ells s'estipulen les responsabilitats de les dues parts” (pp. 513).

¹⁵ **Òrgans comunitaris de govern:** “són organismes amb la base a la pròpia comunitat que disposen d'autoritat per a prendre decisions i assumir competències de les que anteriorment s'encarregava l'organisme governamental” (pp 517).

¹⁶ **Capacitació dels empleats:** “aconsegueix que els treballadors públics de primera línia arribin a gaudir de l'autoritat precisa per a prendre les seves pròpies decisions: assumeixen la responsabilitat de fer servir els recursos de l'organisme per a aconseguir el seus resultats, sense esperar ordres d'instàncies superiors” (pp 443).

¹⁷ **Equips de treball:** “són grups d'empleats que comparteixen un objectiu específic i que es fan mútuament responsables del mateix “ (pp 473).

¹⁸ Desmantellament de sitges funcionals: “s’eliminen unitats, processos de treball i classificacions professional basades en l’especialització funcionar, substituint-la per equips que combinen diverses funcions” (pp. 456).

¹⁹ Societats entre direcció i treballadors: “institucionalitzen un repartiment del poder entre la direcció dels organismes i els sindicats per tractar una ampla gama de qüestions relacionades amb el lloc de treball i els processos de treball” (pp. 459)

²⁰ Reforma dels sistemes administratius: “proporciona als organismes operatius l’autoritat necessària per gestionar els seus propis recursos dins d’un marc mínim de mandats i supervisió dels organismes administratius centrals. Canvia els sistemes pressupostari i financer, de personal, de compres i d’auditoria” (pp. 405).

²¹ Participació en els estalvis: “és la versió organitzativa de la participació als guanys. Permet que els organismes es quedin (per a la seva futura utilització) amb una part dels fons que hagin estalviat durant l’últim any fiscal” (pp. 279).

²² Gestió sobre el terreny: “trasllada el control sobre els recursos i les decisions del dia a dia des de l’oficina central d’un sistema als múltiples organismes de primera línia del sistema” (pp 432).

²³ Exempcions: “són un mecanisme que utilitzen els organismes i oficines centrals per eximir temporal o permanentment a altres organismes de l’observància de certes normes” (pp. 436).

²⁴ Organisme director: “junta que desenvolupa visions de futur, fixen objectius i escullen estratègies i mesuren en rendiment en funció dels objectius” (pp. 55)

²⁵ Reformar el lloc de treball: “reforça els compromisos emocionals que vostè vol fomentar, com la sensació de treball en equip o el compromís amb el servei al client” (pp 555).

²⁶ Arribar-los al cor: “se’ls ajuda a crear nous vincles emocionals, establir nous pactes [...]. dóna forma les actituds i les creences de les persones i acaba per transformant les seves maneres d’actuar” (pp. 541).

²⁷ Investir en els empleats: “mostra als treballadors que la direcció es pren seriosament els canvis pels quals aboga, en invertir en la capacitat dels empleats en realitzar aquests canvis” (pp. 557)