
Una estratègia democràtica de canvi professional. Les xarxes i el seu context

A democratic strategy for professional change. Networks and their context

Mercè Mas i Ferrer

Mestra i pedagoga.

A/e: *mmas26@xtec.cat*

Data de recepció de l'article: 2 de setembre de 2019

Data d'admissió de l'article: 20 de gener de 2020

DOI: 10.2436/20.3007.01.142

Resum

Ser capaç d'autoregular-se en els aprenentatges al llarg de la vida ha de ser el propòsit d'un sistema educatiu centrat en l'aprenent que impulsa l'equitat com a valor. Apuntar cap als valors democràtics vol dir treballar per un sistema en el qual qualsevol persona se senti reconeguda des de la seva pròpia biografia i tingui les màximes oportunitats per expressar-se i avançar en els aprenentatges al llarg de la vida. Les xarxes són una estratègia per sacsejar el sistema i promoure el debat per revisar fins a quin punt les pràctiques estan alineades amb els marcs teòrics validats fins ara per poder ser coherents en les nostres accions. Alhora, són contextos d'aprenentatge professional basats en relacions de confiança que pretenen que els adults que hi participen gaudeixin d'aprendre a través de maneres diferents d'interaccionar i, per simetria, proposin aquest tipus de context als seus alumnes. Per canviar la cultura d'un centre, que ve definida per com s'entenen les pràctiques, cal canviar els contextos perquè canviïn les creences. Les xarxes tenen aquest objectiu: ser entorn de confiança i seguretat per tal que des de l'experiència viscuda es pugui transformar el sistema formatiu.

Paraules clau

Democràcia, xarxa, autoregulació, metacognició, col·laboració, comunicació, equitat.

Abstract

Being able to self-regulate lifelong learning must be the purpose of an educational system which focuses on the learner and which defends equity as a value. To

promote democratic values means to strive for a system in which everyone feels acknowledged within their own biography and has all possible opportunities to express themselves and to improve their lifelong learning. Networks are a strategy to jolt the system and to promote debate with the aim of reviewing the extent to which the practices are aligned with the theoretical frameworks that have been validated so far, in order to be consistent in our actions. At the same time, networks are contexts of professional learning based on trustworthy relationships that seek to ensure that adults participate in learning through different forms of interaction, proposing by symmetry this same type of context to their students. To change the culture of a school, which is defined by how the practices are understood, contexts need to be changed so that beliefs will change too. Networks have this objective: to be environments of trust and safety so that the current educational system may be transformed on the basis of experience.

Keywords

Democracy, network, self-regulation, metacognition, collaboration, communication, equity.

Democràcia: [...] tot procés cognitiu i educatiu en el seu conjunt és, essencialment, un procés comunitari; [...] democràticament parlant, l'única comunitat valuosa és la comunitat de diàleg, regida per principis de veracitat, rectitud i intel·ligibilitat; [...] una comunitat de diàleg regida per aquests principis té, com a punt de partida i igualment com a punt d'arribada, la necessitat de treballar el pensament crític, un pensament que, per definició, es fonamenta més en criteris que en continguts tancats, és autocorrectiu —o vigila i esmena permanentment les condicions de validesa de la seva pròpia activitat— i, finalment, és sensible als processos i als contextos (Pozo, 2014, p. 100).

La sostenibilitat de la professionalitat docent, una proposta

Sense un conjunt de valors i preocupacions compartits, no hi ha manera de construir una comunitat professional, afirma Richard Sennett (2009). De la mateixa manera que tampoc no es pot produir si aquesta comunitat no es repensa a si mateixa en el marc dels canvis que es van donant a la societat o atenent noves aspiracions, com ara les de justícia o d'eficiència. Paulo Freire (2012) ja es plantejava com fer, des del context teòric i prenent distància de la pràctica, un ús més sistemàtic de la curiositat epistemològica que tenim com a educadors respecte de la pròpia activitat. En parlava qüestionant-se com aprendre a «pensar la pràctica i a practicar millor», coincidint amb l'expressió que Don Finkel (2008) exposa sobre «pensar la millor pràctica i la següent»,

és a dir, indagar quins són els requeriments que han de tenir els contextos amb els quals s'interacciona constantment per marcar la diferència en els aprenentatges d'alumnes i docents.

L'espai de xarxa té per objectiu l'estructuració sistemàtica de la indagació, transformant les observacions i experiències en aprenentatge profund, a través de la configuració de bastides de pensament. Generar bastides d'indagació col·laborativa, com a estratègia de millora contínua sobre les pràctiques i també com a mitjà per desenvolupar una veu autoritzada, fa que el procés d'obtenir el coneixement, i no la persona que l'adquireix, sigui allò que legitima el coneixement (Finkel, 2008). La noció de xarxes aplicada al desenvolupament professional té uns vint-i-cinc anys, i parteix dels treballs als Estats Units, Holanda, el Regne Unit o Finlàndia, amb les aportacions d'Anne Lieberman i McLaughlin el 1994; les de Hargreaves, publicades el 1994, o les de Huberman el 1995; Apple i Beane el 1995; Veugelers i Zijlstra el 1995 i 1996, o Christopher Day el 1999 (Veugelers i O'Hair, 2005, p.4). Precisament a Barcelona el març de 2001 es va celebrar un seminari internacional organitzat des de la Universitat de Barcelona pels professors Joana Sancho i Fernando Hernández, on es reuniren alguns dels autors mencionats i d'altres per discutir una sèrie de ponències sota el denominador comú de *Social geographies of educational change*. Per part de la Universitat Autònoma hi participà també el professor Joan Rué. Més tard, Sancho i Hernández (Sancho, 2019) desenvoluparen el treball en xarxa, entre d'altres amb el projecte «Esbrina» amb diverses recerques. També Rué va coordinar una xarxa fins al 2003 amb algunes publicacions (Rué, a Veugelers i O'Hair, 2005, p.101-120; Rué, 2006).

A partir d'aquesta llarga experiència es pot afirmar que la xarxa, com a espai de metacognició, afavoreix una experiència de treball cooperatiu entre els docents per revisar l'aplicació del coneixement pedagògic. La vivència i la reflexió en aquest context promouen una representació diferent sobre com aprenen les persones i faciliten un entorn de seguretat on poder exposar dubtes, riscos i pors amb relació al canvi de paradigma. La construcció de bastides obliga a negociar significats a partir de processos de regulació contínua dels aprenentatges. L'autoregulació, per tant, és la presa de decisions per reajustar les representacions dels objectius i criteris de qualitat

que defineixen les accions del procés d'indagació. En conseqüència, la recerca d'estratègies per donar resposta a allò que es vol resoldre implica processos constants de regulació.

Les condicions que ha d'oferir la xarxa són les de facilitar el fet de generar un procés dinàmic de coneixement en l'acció (Rué, 2008), orientat per la recerca sobre com aprenen les persones. L'objectiu és impulsar la creació de noves representacions sobre com relacionar-se i interactuar per prendre decisions, és a dir, per debatre, críticament, a què es dona valor des de la presència d'un propòsit moral compartit. Així, la proposta d'aportar sostenibilitat a la qualitat i coherència del treball entre els docents troba en la proposta de les xarxes un context professionalitzador d'enorme potencial.

Les xarxes, estratègia i context d'aprenentatge per al nou paradigma educatiu

Les xarxes educatives, enteses com un context d'aprenentatge professional col·laboratiu, amb un espai i temps definits, neixen com a estratègia necessària per sacsejar els pilars que han estat definint el sistema educatiu actual. L'objectiu final és repensar el propòsit que ha d'orientar les accions i interaccions dels membres de la comunitat davant un nou model de societat del coneixement, en el qual la tecnologia ha tingut, i té encara, un paper cabdal en la redefinició dels marcs social, polític i econòmic.

A la xarxa s'hi ha d'arribar de manera voluntària perquè en depèn el ferm compromís d'esdevenir —el centre com a institució singular i cada professional que s'hi vincula— agents de canvi per transformar el sistema. Les xarxes, com a context d'interacció professional, ofereixen un espai segur on reconèixer la singularitat de cadascú i assumeixen un doble rol. D'una banda, el d'esdevenir un espai col·laboratiu per sotmetre a anàlisi crítica els estereotips i prejudicis, sobre el fet educatiu mateix i sobre determinats estudiants, que s'han gestat a partir d'una mirada competitiva, entre persones i centres, marcada per creences inspirades en els paràmetres socials selectius que actuen de filtre en com ens mirem i presentem. I d'altra banda, el de configurar-se com un espai per assajar hipòtesis d'acció i accions efectives tendents a

revertir aquells pre-conceptes, tot oferint vies positives d'actuació professional envers els alumnes.

Les xarxes demanen, però, una determinada actitud, la que proposava Freire (2002, p. 75):

[...] la humilitat, que de cap manera vol dir falta de respecte cap a nosaltres mateixos, un ànim acomodaticí o covardia. Al contrari, la humilitat exigeix valentia, confiança en nosaltres mateixos, respecte cap a nosaltres mateixos i cap als altres. La humilitat ens ajuda a reconèixer aquesta sentència òbvia: ningú ho sap tot, ningú ho ignora tot, tots sabem alguna cosa, tots ignorem alguna cosa.

Des d'aquest marc, sorgeixen dues preguntes, almenys. Quines poden ser les condicions i oportunitats que es poden posar a disposició d'educadors i alumnes perquè visquin experiències d'aprenentatge que donin resposta al nou paradigma? Quines condicions afavoreixen l'aprenentatge en coherència amb als valors democràtics com a referents pel bé comú?

Comprendre «el propòsit» per canviar les accions

Una xarxa, per articular-se i començar a esdevenir operativa, demana algunes condicions bàsiques. La primera, tenir un propòsit definit (el «què» i el «per què»), això és, una idea argumental del que es pretén fer i a favor de qui; és a dir, definir-se un propòsit i un subjecte per a la seva acció transitiva. Tant el propòsit formulat i explicitat com la idea de subjecte (el «per a qui») permeten esdevenir referents per anar considerant com tot allò que es fa o es proposa fer es manté alineat amb el criteri formulat inicialment, i no perdre's en les potencials derivacions de tota acció i en «l'oblit» o la substitució del destinatari final de les accions formatives preteses.

Els «per què» i els «per a què» amb els quals s'identifica la comunitat sencera són les preguntes que fan de motor per a la transformació i millora. Plantegen la necessitat de definir el propòsit que es persegueix com a sistema i com a comunitat. Sense el propòsit, no hi ha valors que orientin les accions de cada dia i els aprenentatges deixen de tenir sentit per a l'aprenent, sigui docent o alumne. Sense sentit, no hi ha motivació ni implicació compromesa perquè la persona no se sent reconeguda en l'acció.

La segona, molt sovint poc considerada però important, és que, normalment, els canvis no tenen només una dimensió, la tècnica o la metodològica. Qualsevol eina, tècnica o metodologia existeix degut a una representació cultural que la precedeix i li dona sentit. Per tant, tot canvi en les metodologies o les tècniques pressuposa una mirada diferent i prèvia. Així, un canvi en els hàbits, en les creences i en la manera de relacionar-se entre les persones cada dia apunta envers un canvi cultural.

Una conseqüència rellevant d'això porta a ser conscient que el canvi cultural, pel fet de ser per naturalesa profundament humà i personal, no serà lineal ni procedimental, sinó relacional i iteratiu, i per tant, profund i lent. En especial per a aquelles estratègies de canvi més complexes i educativament més ambicioses, com ara promoure la igualtat d'oportunitats o la qualitat dels aprenentatges dels estudiants entre grups d'aula diversos o en centres amb determinades complexitats, sigui dins l'equip, en la composició de l'alumnat, en les condicions que els ofereix el seu entorn, a diferents nivells del sistema, etc.

En la participació de la xarxa no hi val qualsevol conversa ni qualsevol manera de conversar

L'objectiu primer de reestructurar les interaccions a través d'un context en xarxa és que faciliti el reconeixement entre iguals. Per això, cal fer un exercici d'alliberar la mirada de cada agent de les barreres simbòliques, de fets i de funcionaments que es vehiculen a través de la conversa. La xarxa, mitjançant el debat, el pensament crític i creatiu compartit, permet construir i articular la veu de tothom, i esdevé així un context d'aprenentatge professional que, des d'una perspectiva democràtica, posa les condicions per qüestionar-se constantment els referents que implícitament dirigeixen les accions quotidianes i formen part de la cultura de centre i del sistema mateix.

Xavier Chavarria (2018) comenta, en aquest sentit, que eliminar barreres vol dir apostar per l'equitat com a factor de qualitat, concretada en la igualtat d'accessibilitat al coneixement i la participació de cadascuna de les persones que interaccionen, destacant com a més importants, la confiança, el fet de saber escoltar i el tracte amable. Es pretén que les converses, a la xarxa, conformin un procés d'indagació

col·laborativa per reconèixer la teoria implícita en les pràctiques, valorant les estratègies que es desenvolupen en els processos d'aprenentatge.

Amb tot, el reconeixement de l'altre és la primera baula de la trobada entre iguals i es potencia sempre i al llarg de tot el recorregut que es fa junts, però el rigor professional també n'és un tret clau i imprescindible per créixer professionalment. En paraules de Hargreaves i O'Connor (2018) es tracta de mantenir les xarxes des de «la solidaritat i la solidesa», això és, promovent interaccions que es basin en la confiança, però també en «comentaris de qualitat periòdics relacionats amb la millora» i amb l'ús de protocols per no malmetre aquesta relació de confiança quan les converses siguin difícils. La mirada d'aprovació, de reconeixement de la manera de ser o estar que rebem dels altres, és la més gran recompensa a què es pot aspirar com a ésser humà. Aquesta mirada, quan es rep lliure de judicis i prejudicis, obre la porta a imaginar el propi projecte vital i a sentir-se'n digne per poder-lo desenvolupar.

L'eficàcia de les interaccions dependrà de la capacitat de crear un context de «professionalitat col·laborativa», segons els mateixos autors, on la participació dels seus membres conformi un context autònom que permeti assolir la capacitat d'elaboració de bons judicis per prendre decisions agosarades i en constant reajustament per avançar cap al propòsit compartit. En la professionalitat col·laborativa, «tothom hi està involucrat: no hi ha excepcions». Les relacions professionals col·laboratives necessiten millors eines i una confiança més profunda, estructures més clares i cultures més fortes, experiència i entusiasme, saber què fer i com estar entre les persones que formen el col·lectiu professional, remarquen Hargreaves i O'Connor (2018). En aquest marc d'intercanvi es genera una cultura de la diversitat, de la discrepància i del desacord, perquè l'individu és valorat com a part del col·lectiu.

John Dewey (1985) ja definia l'educació a partir del «principi d'interacció», entès com una constant reorganització i reconstrucció de l'experiència i la reflexió «en i sobre» l'experiència. Responent a aquest mateix principi, les xarxes es defineixen com un context d'aprenentatge professional i no com un lloc on es fa «formació», en la versió tradicional del concepte, sinó que es genera coneixement a partir de processos de metacognició col·laborativa. L'objectiu no és explicar-se les pràctiques, és pensar

«sobre les pràctiques» per definir quins significats comuns caracteritzen la millor pràctica, però fent un pas més per definir la que seria la següent (Finkel, 2008). Aquest «proper pas o acció» es dissenya a partir d'un procés de *feedback* en col·laboració amb els companys o professorat a partir dels referents teòrics consensuats. En aquest sentit, les interaccions entre les persones a les xarxes, sigui per via presencial o via plataformes digitals, tenen el potencial de distribuir el coneixement elaborat des d'aquesta perspectiva experiencial i metacognitiva, a tots els nivells del sistema (macro-meso-micro).

Des de la proclama del paradigma centrat en la construcció de la veu de l'aprenent, la xarxa ha de respondre com un entorn de seguretat i democràtic, acollint i impulsant els compromisos, les experiències i les accions que s'hi donin, guiades per les passions, els somnis, els interessos, les habilitats i les necessitats de cada persona que en formi part. La mirada que això exigeix, no hi pot ser si no és democràtica, no hi pot ser si no és per assumir la necessària reivindicació de la dignitat com a valor. Amb tot, són necessàries algunes consideracions addicionals.

És necessari estructurar una retroalimentació entre xarxa i centre de caire dinàmic. El protocol de Kotter (2006) és una de les eines que faciliten un procés sistematitzat en fases per fer d'aquesta retroalimentació una experiència d'èxit. Al costat de la jerarquia mínima necessària que estructura el centre, el protocol de Kotter proposa la formació d'una coalició, que anomena «equip àgil o equip impulsor», per facilitar la contextualització, de forma creativa i innovadora, de les experiències i les reflexions i impregnar-ne la comunitat educativa.

La possibilitat de col·laborar des d'un entorn creatiu, com és l'equip impulsor, és especialment motivador per als docents, però és clau que estigui sostingut des d'un model de «lideratge col·laboratiu», com exposa Peter DeWitt (2016), que faciliti la creació d'oportunitats per establir sinergies entre els nivells del sistema i també entre els diferents agents externs que interaccionen amb el centre. Facilitar accions com les visites entre professionals de centres o reestructurar l'horari per facilitar les aportacions de l'equip impulsor com a agent de canvi són exemples que concreten el propòsit de cooperar per a la millora de la cultura de cada dia.

Les accions que passen al centre poden ser sostingudes —entre una sessió de xarxa i la següent—, a través d'una plataforma digital compartida entre tots els membres dels centres que s'impliquen en la transformació educativa. En aquest cas, esdevé un context més de creació de propostes i, alhora, sosté la comunicació i la interacció entre tots els participants. Disposar d'una plataforma digital que permet la visualització de tot el sistema de xarxes actua com a element motivador per obrir-se cap als altres i identificar-se com a agent del canvi en el context local i sistèmic.

Reconèixer i reconèixer-se en els altres. El problema de «l'error» com a símptoma i exemple

Tota acció empresa en xarxa, centrada en els aprenentatges, assumeix dos grans referents: intercanviar com es veuen els professionals des de la perspectiva de l'alumnat i com es veuen a si mateixos en les mateixes situacions, i reflexionar sobre què es fa, què es pensa, quines representacions es creen sobre un mateix, a partir de la mirada de l'altre, o del que veuen en nosaltres mateixos. Per tant, un dels reptes més importants com a educadors és ser conscients de la naturalesa d'aquests vincles que establim amb els aprenents.

«Sovint és la nostra mirada la que tanca els altres en les seves pertinences més estretes, i també és la nostra mirada la que pot alliberar-los», afirma Amin Maalouf (1999, p. 32). L'impacte de la mirada que l'infant o el jove rep de les persones amb qui conviu i sobretot estima es tradueix en una percepció sobre les pròpies expectatives i estableix els vincles afectius i de confiança que seran a la base de qualsevol aprenentatge que es proposi al llarg de la vida. Així doncs, com ha de ser la mirada que acull infants i joves des de la institució educativa? Com tradueix la mirada que rep d'adults o dels iguals quan es mostra la seva vulnerabilitat davant de qualsevol repte?

En general, les expectatives que generem des dels centres amb la nostra mirada cap als infants i joves, molt sovint, encara estan mediatitzades per una cultura relacional que, tot i que proclama la necessitat de la confiança com a base per a l'aprenentatge, manté unes estructures i hàbits orientats per una finalitat selectiva i acreditativa legitimada, especialment, per les lògiques de sistemes heretats des de finals del segle XIX. Uns models que estableixen l'estandardització del rendiment, en els quals

l'aprenentatge és validat en termes de «valor de mercat», tal com exposa Beck (2002). Una ideologia, aquesta, que ha acabat determinant la funció i la finalitat de la institució educativa fins avui.

La naturalesa selectiva i segregadora d'un sistema econòmic i polític ultraliberal, que defineix el nostre context sociohistòric actual, impregna també el clima de l'aula. La mirada cap a l'altre és al servei d'una cultura que sacralitza una perfecció imaginada gents realista. Indueix infants i joves a la indefensió apresada, amb conseqüències molt negatives en relació amb la presa de decisions sobre la voluntat de seguir aprenent, ja que es qüestionen les pròpies potencialitats i, per tant, la imatge que es fan de si mateixos com a persones.

Un canvi de paradigma capgiraria aquesta mirada. El canvi de paradigma que situa l'alumne al centre de l'aprenentatge promou aquest canvi radical en la manera de concebre els processos d'aprenentatge i, per tant, de dissenyar la pràctica diària. Ser el centre d'un procés d'aprenentatge vol dir que l'aprenent, sigui docent o alumnat, ha de poder explicar, des de múltiples codis que se li han de facilitar, les raons amb les quals fonamenta les decisions que va prenent en relació amb els objectius i criteris d'assoliment que es van acordant.

Tal com exposa Perrenoud (1993), és l'autoregulació contínua dels aprenentatges, és a dir, la correcció dels errors per part de qui aprèn, allò que facilita l'èxit dels aprenentatges, i no pas la genialitat del mètode. Es tracta d'una autoregulació d'ordre metacognitiu que pretén fer conscients els alumnes del seu propi procés de pensament i d'aprenentatge, de manera que vagin elaborant, des de la regulació constant, un bon sistema intern de pilotatge. Llavors, el focus es desplaça cap a la personalització dels aprenentatges i, per tant, cap a la revisió de les condicions més òptimes dels contextos per aprendre; així, el propòsit esdevé moral i proclama l'equitat pel bé comú. La veu de l'aprenent és el punt de sortida per indagar quines han de ser les condicions que permetin la comprensió de fets i experiències perquè s'hi pugui implicar i actuar. Aquesta perspectiva demana repensar com ens relacionem i interaccionem en la creació de coneixement. La realitat pren una dimensió complexa i alhora incerta perquè inclou a tothom.

En aquest context, però, encara es vincula l'error a un «valor de canvi» per a l'acreditació, en lloc de prioritzar-se'n el «valor d'ús» de la formació (Rué, 2018), i s'estableix una relació d'autoritat vertical que fa difícil establir vincles de confiança lliures de por per part de qui se sent vulnerable pel fet d'errar, o no saber, en funció d'unes determinades expectatives que, massa sovint, es generen sense la seva participació. Res no canviarà en el sistema, per més metodologies que modifiquem en les pràctiques, si no canviem les relacions de poder entre educadors i aprenents, recolzades sovint en una concepció de l'avaluació despallada de les seves dimensions ètiques, polítiques i socials (Santos, 2003).

En l'exemplificació que hem adoptat, la condició necessària perquè això passi és repensar els diferents estatus que atorguem a l'error i canviar-lo, per naturalitzar-lo com un fet inherent al mateix procés d'aprendre, tant d'alumnes com de docents, alhora que s'elimina la potestat unilateral de qui es proclama autoritat per identificar-lo i modificar-lo, sense donar l'oportunitat de decisió a qui el comet perquè pugui autocorregir-se, des de la consciència construïda i mediatitzada per una conversa.

Ritchhart i Perkins (2008) afirmaven que, com a educadors, cal que ens atrevim a escoltar el silenci per l'absència de la veu dels aprenents; l'explicitació de la representació del pensament de qui aprèn. Sense mirar aquesta veu, és més que probable que no es produeixi aprenentatge.

En un clima que sap conviure amb l'error, s'estableix un vincle diferent amb les persones que hi interaccionen. Es passa de negar-lo, sense aturar-s'hi, o d'interpretar-lo com una mancança de l'aprenent, a visualitzar-lo com a fet imprescindible i desitjable que obre l'oportunitat a la comprensió de les percepcions d'uns i altres, a través de compartir-ne el significat. Acollir l'error requereix una mirada atenta i concreta a cada biografia. Una mirada d'apropament, sense intimidar. Una mirada atrevida per explorar-ne les causes, però fent-se càrrec, també, de les conseqüències i reconeixent, en el procés, cadascú com a ésser únic (Román, 2019).

Les accions que pren el docent en un clima que naturalitza l'error, sense rebaixar el rigor en el repte, es basen en la implicació de la persona que aprèn en el seu procés d'aprenentatge per poder esdevenir autònom. Aquest és un enfocament que pretén que l'aprenent es consideri com a finalitat en si mateix (Rué, 2007), és a dir, un ésser

que ha de poder tenir la capacitat d'escollir, de prendre decisions, de crear els propis aprenentatges al llarg de la vida. De la manera que cadascú tingui la possibilitat d'abordar els fracassos i èxits al llarg del procés vital, en dependrà la mateixa disposició a aprendre. Tots els aprenents tenen el dret a tenir èxit en el sentit de «reeiximent». Té sentit, doncs, que com a adult que acompanya en els aprenentatges, es sigui curós en regular les percepcions que els aprenents es fan, tant de les seves habilitats com dels objectius i la finalitat dels reptes, així com dels criteris amb els quals podran valorar els seus avenços.

La finalitat del *feedback* és conèixer l'error (Hattie, 2017); per tant, sense avaluació entesa d'aquesta manera, no hi ha aprenentatge. Només s'aprèn quan qui avalua, és a dir, qui reajusta i indaga com superar cada error, és el mateix aprenent (Sanmartí, 2007).

De la manera com s'incorporin els espais de conversa per reelaborar les representacions dels fets i les estratègies, és a dir, el *feedback*, en dependrà poder gaudir de l'èxit, entès com el goig personal i intransferible d'aprendre. Miguel Ángel Santos Guerra (2014) insisteix en el fet que cal que s'entengui el procés d'avaluació, més que com un procés tècnic, com un procés ètic que, més enllà de focalitzar-se en la superació dels errors i les seves causes, implica ser conscients de les conseqüències de les decisions que es prenen i les accions a què comprometen.

La percepció personal de l'èxit, tant si es rep des d'una mirada selectiva com formativa de l'aprenentatge, impacta en l'autoestima de cada persona per la imatge que es fa de si mateixa, i també en la capacitat d'agència, és a dir, de creure en la pròpia potencialitat per encarar els reptes i tenir una bona disposició per superar-los. La recerca que, des de la psicologia, aporten els estudis desenvolupats per l'equip de Carol Dweck (2006, p. 14-15) demostra que:

[...] el punt de vista que adoptes per a tu mateix afecta profundament la forma en la qual portes la teva vida. [...] Creure que les qualitats personals són inamovibles —la mentalitat fixa— origina la necessitat de validar-se un mateix constantment. [...] la mentalitat de creixement es basa en la creença que les teves qualitats bàsiques són allò que pots cultivar mitjançant l'esforç.

Tothom té les dues mentalitats i les impulsa en un moment o altre. És important, segons Carol Dweck, acceptar els nostres trets de mentalitat fixa i ser conscients de quines situacions i emocions els desencadenen, per poder fer-hi front i reajustar les nostres actituds i pensaments.

La mentalitat de creixement no ha de ser una proclamació de l'adult a l'aprenent, sinó que aquest l'ha d'aprendre concretada en accions. És un procés dinàmic en el qual l'alumne anirà prenent consciència dels aprenentatges assolits amb èxit, gràcies al fet de posar les condicions per al *feedback*. Haver de generar aquestes condicions permet que l'aprenent entengui que el valor no es dirigeix a l'esforç fet, ja que podria esforçar-se i no aprendre, sinó que es dona valor a la conversa que ajuda a revisar les estratègies que hagi imaginat per resoldre un error específic, més que al resultat o producte final que elabori. Fer-se conscient del «com he après» i comprendre'n les raons és molt rellevant i facilita que es puguin transferir les estratègies utilitzades per començar a comprendre un altre context. Aquest procés és la metacognició.

El moment de conversa o *feedback* és el factor crític que permet mantenir el ritme de cada aprenent al llarg del procés d'aprenentatge i canviar de «mentalitat». Aquesta perspectiva afavoreix la capacitat d'anàlisi del context de manera holística. Es valoren quines circumstàncies impulsen o dificulten el procés d'aprenentatge a través dels espais de *feedback* per elaborar converses des de múltiples codis. La necessitat, l'interès, el temps disponible i l'economia de l'esforç personal són aspectes a tenir en compte per decidir què i fins on s'aprèn (Rué, 2018). Quan l'aprenent és vist com a ésser amb un desig innat d'aprendre, la tasca del sistema educatiu es reorienta envers com desencadenar aquesta voluntat d'aprendre.

La capacitat de respondre al bé comú, des del tracte de cada aprenent com a persona única, significa que aquest pugui ser capaç d'autoregular-se, de construir la seva pròpia veu, de parlar dels significats que es representa sobre el món des del seu bagatge únic, però també des de la solidesa del coneixement profund. I aquests són, en definitiva, factors que configuren i defineixen la mirada cap a l'altre.

L'anàlisi aplicada al cas de l'error mostra com els docents hem de disposar, des del primer moment, dels coneixements previs que des de qualsevol dimensió (emocional, cognitiva, actitudinal...) aporta cada persona per reajustar les oportunitats

d'aprenentatge que ha d'oferir el context. L'observació constant de les representacions que es facin docents, alumnat o, fins i tot, famílies, en interacció els uns amb els altres, sobre l'assoliment dels objectius, anirà marcant els canvis en les condicions d'aquest context inicial perquè sigui un entorn d'interès per seguir aprenent.

Els objectius i criteris, per tant, no poden ser rígids, ja que limiten la naturalesa competencial de l'aprenentatge. En una societat que s'autoproclama democràtica i dinàmica, els objectius i els criteris que els validen s'han de poder anar elaborant de manera col·lectiva, des de l'experiència compartida i reflexionada entre les persones que entren en interacció i basant-se en el coneixement que ja hi ha a disposició per crear-ne de nou. I aquest també ha de ser un dels trets que han de caracteritzar les xarxes de docents, centrades en el desenvolupament professional.

Aprendre professionalment a partir dels processos d'indagació proposats als estudiants

No hi pot haver autonomia ni projecte personal sense participació en la conversa que construeix el coneixement. Això mateix, que remet a qualsevol aprenent, serveix també per a les xarxes.

Aprendre centrant-se en processos d'indagació obliga a tenir en compte no solament els «què» i els «com» sinó els «per què», quan s'afronten a partir de l'interès per resoldre una necessitat creada o detectada. És, doncs, una oportunitat per impulsar la creativitat i obrir-se a la imaginació i a la presa de riscos, de manera fonamentada i mesurada, davant dels obstacles a resoldre. Indagar és ser capaç de regular contínuament les estratègies i assoliments per decidir el proper pas a fer, això és, planificar a partir del *feedback*, que ressitua l'acció, per anar avançant cap a l'objectiu proposat.

La xarxa permet situar-se com a docents en les mateixes coordenades que els alumnes, ja que és un context que posa les condicions per aprendre a través de la indagació i l'autoregulació, les quals tenen en comú el fet d'implicar-se en processos que impulsen valors democràtics.

Des de la solidaritat, indagar comporta una mentalitat democràtica perquè cal resoldre reptes des de la diversitat de bagatges i maneres de pensar, de fer i d'interpretar les experiències, els fets i les evidències. Confiar en els processos d'interacció que s'hi despleguen ajuda a confiar també en les persones i a reconèixer la pròpia biografia com a element bàsic per acollir-se mútuament i establir relacions de confiança.

D'altra banda, la indagació vista com a procés científic també és referent de valors democràtics, en el sentit que en iniciar una proposta d'hipòtesi, posa en dubte l'autoritat establerta, desafiant creences i assumpcions i impulsant la capacitat de fonamentar les accions en la recerca, l'experiència, les eines ben dissenyades i els protocols per a les converses difícils (Hargreaves i O'Connor, 2018).

Si pretenem que infants i joves conformin una societat organitzada i cohesionada en els valors democràtics que impulsen l'equitat, com a propòsit motor de qualsevol acció, cal que en els entorns on visquin també puguin impregnar-se d'aquests valors, d'una manera osmòtica. D'aquí el concepte de «simetria»:

[...] una de les coses més potents que podeu fer és donar als adults models i experiències que reflecteixin allò que esteu desitjant que facin per als estudiants. També ho anomenem «simetria» a la nostra feina; això sí, com a líder en un nivell del sistema, si voleu que els professors ensenyin als estudiants d'una manera determinada, heu de donar als professors oportunitats per tenir aquest mateix tipus d'experiències d'aprenentatge» (Jal Mehta, a Beresford, 2017, p. 58).

Ara bé, per tal que aquesta «simetria» sigui operativa i eficaç és important que es dominin alguns recursos i estratègies. En veurem alguns exemples.

En primer lloc, assumir uns principis de l'aprenentatge contrastats en el coneixement psicopedagògic de referència, com pot ser el cas dels principis de l'aprenentatge formulats per l'OCDE (2010). Aquests són uns referents que permeten valorar fins a quin punt estem facilitant uns entorns d'aprenentatge en els quals la veu de l'aprenent sigui present de forma activa. El primer d'aquests principis orienta el tarannà de tota la resta de principis: «l'entorn d'aprenentatge deixa clar que les persones que aprenen són les seves integrants centrals, en promou la implicació activa i desenvolupa la comprensió de la seva pròpia activitat en l'aprenentatge» (OCDE, 2018).

En segon lloc, dotar-se d'una determinada mentalitat amb relació al paral·lelisme entre aprendre i regular o avaluar allò après, també situada en un marc contrastat, permet desenvolupar processos complexos des de l'enfocament competencial. Si aprendre és regular les percepcions d'objectius i criteris, cal que docents i alumnes duguin a terme tres accions amb relació al procés d'aprenentatge que comparteixen: recollir dades diverses en diferents formats, analitzar-les buscant entendre les raons de les dificultats que s'hi detecten i prendre decisions per fer el proper pas.

Tal com afirma Sanmartí (2010), tant el professorat com l'alumnat que constaten el seu progrés i saben regular-se, estan més preparats per avançar en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per tant, cal cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluador i fer-lo partícip i protagonista del seu procés d'aprenentatge, i per compartir amb la resta del professorat i les famílies la coherència dels criteris d'avaluació aplicats en les disciplines o activitats escolars.

Les dades a recollir per observar, analitzar i prendre decisions amb finalitat formativa s'enfoquen des de la dimensió emocional i de benestar social, és a dir, dels afectes, dels vincles imprescindibles per reconèixer sobre quines expectatives s'interrelacionen amb la comunitat educativa a la qual pertanyen i copsar com se les representen per encarar el seu procés d'aprenentatge. I, d'altra banda, des d'una dimensió més cognitiva, sobre la capacitat de poder explicitar els objectius i criteris d'assoliment per autoregular-se amb relació als problemes o reptes que cal encarar.

Aquest marc de l'avaluació formativa elaborat per Neus Sanmartí (2010) s'interrelaciona amb les preguntes que es proposen als mestres en el model d'espiral d'indagació que plantegen Linda Kaser i Judy Halbert (2017) per tal de preservar els aprenents al centre de la indagació docent i convertir-se en professionals de l'observació de manera professional i cooperativa:

- Com els està anant, als nostres aprenents?
- Com ho podem saber?
- Per què és important?

Pensar en aquestes preguntes en equip docent obre la conversa pedagògica sobre quines dades es necessiten per poder decidir què entomar com a aprenentatge clau

per als alumnes, des d'una mirada holística de l'aprenent, i obliga a tenir en compte el propòsit que ha d'orientar les accions que defineixen el procés d'aprenentatge.

El següent esquema posa de manifest el paral·lelisme entre aquest marc sobre avaluació formativa, que va desenvolupar a Catalunya un equip de la Universitat Autònoma de Barcelona, coordinat per Jaume Jorba i Ester Casellas (1996), conjuntament amb els professors de ciències i matemàtiques dels instituts Juan Manuel Zafra i Juan de la Cierva de Barcelona, i recollit en el document marc pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2010), i el model de preguntes adreçades als alumnes des de la bastida de l'espiral d'indagació, que asseguren una manera potent per recollir proves del procés d'autoregulació, i que han estat proposades per Judith Halbert i Linda Kaser, també, després de vint anys de recerca a la Universitat de la Colúmbia Britànica (Canadà) en col·laboració amb Helen Timperley, professora de la Universitat d'Auckland (Nova Zelanda).

Ambdós marcs parteixen de l'explicitació dels coneixements previs dels alumnes a partir de l'observació constant de les pràctiques per millorar-les, usant els set principis de l'aprenentatge (OCDE, 2015) i el marc DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge), que guia la revisió de les condicions i mesures que afavoreixin la personalització dels aprenentatges.

El DUA és un model que facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, múltiples maneres d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's. És un conjunt de principis que afavoreixen la igualtat d'oportunitats de totes les persones per aprendre, reduint les barreres però mantenint les expectatives altes per a tots (Departament d'Ensenyament, 2016).

L'equip docent té en aquests dos models la bastida per indagar col·laborativament quines poden ser les millors condicions perquè «TOT» l'alumnat pugui construir la seva pròpia veu en relació amb els aprenentatges que s'hagin considerat rellevants i significatius.

Són bastides que configuren una mirada sense prejudicis, que dibuixa les expectatives a partir de les potencialitats de cadascú. En sistematitzar les idees clau, que cal tenir en

compte com a docents per facilitar l'apropiació dels aprenentatges als alumnes, es crea la necessitat de configurar una cultura pedagògica formativa. Llavors, la regulació contínua dels aprenentatges es percep com un fet indestruïble del fet d'aprendre.

Aporto, com a reflexió pròpia, l'establiment de les connexions entre els elements clau que defineixen cadascun dels dos marcs de referència: el marc d'avaluar per aprendre i el de l'espiral d'indagació; uns marcs que apunten a impulsar processos d'avaluació formativa centrats tant en l'alumnat com en els docents i que faciliten la comprensió i adaptació a cadascun dels contextos culturals que els són propis.

TAULA 1

Connexions entre els dos marcs de referència: el d'avaluar per aprendre i el de l'espiral d'indagació

Les quatre preguntes per als aprenents Espiral d'indagació (Timperley, Kaser i Halbert, 2014)	Avaluar per aprendre (Jaume Jorba i Ester Casellas, 1996)
1. Pots anomenar dos adults a l'escola que creuen que tindràs èxit a la vida?	1. Emocions, sentiment de pertinença/vincles/expectatives
2. Què estàs aprenent i per què és important?	2. Objectius compartits, propòsit compartit. Per què fem el que fem? Per què és rellevant? Per què hem d'aprendre?
3. Com et va per ara?	3. Indicadors/Criteris d'avaluació compartits. Base d'orientació
4. Quin serà el teu proper pas?	4. Autoregulació/ <i>Feedback</i>

FONT: Elaboració pròpia.

Aquest paral·lelisme entre els dos models centrats en el desenvolupament de l'autoregulació com a propòsit, corrobora la importància de la recerca que en l'àmbit internacional impulsa a repensar els entorns d'aprenentatge, punt clau per comprendre l'essència del paradigma educatiu centrat en l'aprenent.

A tall de conclusió

Els principis i criteris exposats fins ara constaten, des de la recerca actual, allò que ja postulava el moviment de l'Escola Nova de principis del segle xx com a ideal màxim d'escola, i que Adolphe Ferrière, de l'Institut Rousseau de Ginebra, va recollir en trenta punts. Bevem d'una història pedagògica que va començar amb una conversa. El maig de 1903, Silvestre Santaló, mestre de Camallera (Alt Empordà), publicava a *El Defensor del Magisterio* una carta en què proposava iniciar converses amb altres col·legues per intercanviar experiències. Al cap d'un mes, mestres de tota la província es trobaven a Girona.

Amb motiu del centenari d'aquesta publicació, l'Associació de Mestres Rosa Sensat va publicar-los de nou el 2012, com a resultat del treball del grup Refem l'Escola, aportant-ne una relectura per reinterpretar-los des de la perspectiva actual:

Punt 26. L'emulació té lloc, sobretot, per la comparació feta per l'infant entre el seu treball present i el seu treball passat, i no exclusivament per la comparació del seu treball amb el dels seus companys.

L'escola ha de propiciar que els infants i els joves prenguin consciència del seu progrés personal, dels seus avenços, de la seva condició de ciutadans que estan en un procés positiu de creixement. Això implica que la feina del mestre ha de centrar-se més en l'evolució personal de l'infant, en la seva pròpia adquisició de coneixements, que no en els continguts establerts pel currículum, que tot sovint poden estar lluny de la realitat i dels interessos dels infants i joves.

[...] En una escola on el ventall de capacitats i intel·ligències que es mouen és més ampli s'hi pot fer una autèntica «atenció a la diversitat». Alhora, es pot educar en el fet viu que cada persona té diferents capacitats i diferents mancances afavorint l'autoestima de tothom.

L'escola ha de ser el lloc on els infants i els joves obtinguin la satisfacció dels resultats personals de la seva feina, de les seves activitats, del seu procés d'aprenentatge.

D'altra banda, la comparança amb els altres pot ser molt positiva si pensem en el treball cooperatiu. Aquesta comparança, però, ha de ser personal. La transmissió de coneixements, de qualsevol índole, implica comparança i acostament. Tothom aprenem dels altres i és desitjable que s'estableixin situacions que ho propiciïn. (Ferrière, 2012, p. 14-15).

En el marc de la societat actual —oberta, complexa, incerta i dinàmica—, la xarxa vol ser un escenari estratègic per repensar un nou pacte professional que alliberi els educadors de les creences que la finalitat de la institució educativa ha de continuar essent, sobretot, acreditativa en el sentit competitiu i selectiu, quan les exigències del nou paradigma social necessita la personalització de l'aprenentatge per desenvolupar-se al llarg de la vida.

Les xarxes esdevenen contextos d'aprenentatge estratègics quan s'hi dona la participació de mirades diverses i possibilitats diverses, i d'expressar-se des del pensament crític que permet la cultura indagadora. Les xarxes com a sistema d'interacció professional posen les condicions per debatre quina ha de ser la finalitat de les institucions educatives en el context social d'ara mateix, en el qual la irrupció de la tecnologia ha transformat completament els hàbits i les maneres de relacionar-se i comunicar-se.

La força de les xarxes és la seva naturalesa dinàmica i cooperativa. És un model relacional i de treball indicat per a la capacitació en l'autonomia amb la participació de les persones. Aquesta característica permet aportar-hi recursos morals com la «responsabilitat solidària» (Román, 2019), que trenca de ple amb la perspectiva de la «beneficència», amb la qual s'interpreta encara el sistema educatiu, i que limita l'acció de pensar i de fer, i recolza sobretot en l'aportació de recursos materials acabats. Els objectius de les xarxes s'inscriuen en l'activació de les relacions i interaccions entre els diferents agents i elements que conformen el sistema, canviant el context perquè entrin en joc altres mirades. La manera de concretar-ho passa per relacionar-nos des de la transparència i la cooperació en processos de metacognició, també amb infants i joves, i fins i tot comunitats, reconsiderant com generem aquests contextos d'aprenentatge, com ens enfrontem a les dificultats i com ens donem suport per comprendre i abordar la complexitat dels reptes.

Tot plegat va més enllà de canvis purament tècnics. La transformació educativa no es pot imposar per la seva naturalesa cultural i institucional, perquè depèn de la revisió de les creences, els hàbits i els coneixements de cadascuna de les persones del col·lectiu que hi està implicat. A llarg termini, doncs, cal incorporar i valorar el treball en xarxa com a eix de les iniciatives en innovació educativa i desenvolupament

professional del professorat, tal com s'està implementant ja en altres països. Cal establir aliances per poder donar resposta als reptes complexos, tant els professionals dels docents com els dels aprenentatges dels estudiants. I aquest és un procés lent i profund.

Aquests funcionaments professionals estratègics, a més del potencial d'apoderament que suposen, finalment, es construeixen sobre valors com ara el de donar resposta des de l'escola a la cohesió social i a la qualitat de la mateixa democràcia a tots els nivells del sistema.

En el cas concret de Barcelona ciutat, es promou el canvi sistèmic amb relació al nou paradigma des del programa «Xarxes per al canvi», que neix el gener de 2017 liderat pel Consorci d'Educació de Barcelona i com a resultat del conveni de col·laboració amb el programa Escola Nova 21, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICE-UAB), una aliança clau en el context d'innovació educativa per impulsar la transformació educativa dels centres de la ciutat.

La democràcia com a concreció de l'equitat, com a propòsit, ha d'inspirar els grans canvis i acabar impregnant tots els espais del sistema.

Els valors democràtics no s'estudien. Tot el que es pot fer des de l'escola, i no és poc, és posar les condicions perquè es puguin viure. Posar condicions per a l'equitat, perquè cada alumne passi l'etapa amb propòsit, oportunitats i opcions, com apunten Kaser i Halbert (2017), amb la finalitat de contribuir a fer una societat autènticament democràtica. Ens sentim hereus i hereves del llegat pedagògic dels professionals de l'educació que, històricament des de Catalunya, han inscrit des del respecte dels drets dels infants.

Joan Soler Mata (2015), a *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx*, ens recorda el que deia Marta Mata:

Per aconseguir allò que la humanitat reclama de l'educació, cal una escola, una comunitat decidida, planificada i estructurada democràticament, amb la participació de tots els seus membres.

En prenem el relleu.

Bibliografia

Beck, U., Rey, J. A. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Beresford, T. (2017). *Human-scale at Scale: Cultivating new education cultures*. Recuperat de https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/Human-scale-at-Scale_report_FINALcompressed.pdf

Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial, Diputació de Barcelona.

DeWitt, P. M. (2016): *Collaborative Leadership: Six Influences That Matter Most*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Málaga: Editorial Sirio.

Finkel, D. L. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: Universitat de València.

Ferrière, A. (2012). *Centenari dels 30 punts d'Escola Nova*. Barcelona: Rosa Sensat.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hargreaves, A. i O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan* (24 d'agost). Recuperat de <https://www.kappanonline.org/solidarity-with-solidity-the-case-for-collaborative-professionalism>

Hattie, J. (2017): «*Aprendizaje visible*» para profesores: *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Jorba, J. i Casellas, E. (eds.) (1996). *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Volum 1: La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

Kaser, L. i Halbert, J. (2017). *The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools*. Canadà: C21 Canada. Recuperat de <http://c21canada.org/wp-content/uploads/2016/10/Spiral-Playbook.pdf>

Kotter, J. (2006). *Las claves del cambio: casos reales de personas que han cambiado sus organizaciones*. Bilbao: Deusto.

- Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE). (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Recuperat de <https://unesco.org/portfolio-items/manual-per-a-entorns-daprenentatge-innovadors>
- Perrenoud, P., (1991). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata
- Perrenoud, P., (1993). Touche pas á mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1,2), 107-132.
- Pozo, J. M. del (2014). *Educacionari: Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Barcelona: Llibres a l'Abast, Edicions 62.
- Ritchhart, R. i Perkins D. (2008). Making Thinking Visible: Teaching Students to Think. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Román, B. (2019). *Deu idees claus sobre solidaritat*. Barcelona: Escola d'Estiu, Rosa Sensat.
- Rué, J. (coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: Quién es quién ante las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 169, 29-33.
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación: El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, J. M. (2019). El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 17-39. doi: 10.2436/20.3007.01.114
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperat de <http://xtec>.

gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Soler, J. (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.

Timperley, H., Kaser, L. i Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Melbourne: Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper No. 234. Recuperat de <https://teachingcouncil.nz/sites/default/files/49.%20Spiral%20of%20Inquiry%20Paper%20-%20Timperley%20Kaser%20Halbert.pdf>

Veugelers, W. i O'Hair, M. J. (eds.) (2005). *Network Learning for Educational Change*. Berkshire: Open University Press.

Altres referències consultades

Associació de Mestres Rosa Sensat. (2016, novembre-desembre). Avaluar per aprendre. *Perspectiva Escolar*, 390. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/revista/avaluar-per-aprendre>

Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia: El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Chavarria, X. (coord.) (2018). *¿Qué es innovar en educación en el siglo xxi?: Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña (FEAEC)*. Barcelona: Horsori Editorial.

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

- Domènech, J. (2019). *Aprenentatge basat en projectes, treballs pràctics i controvèrsies: 28 propostes i reflexions per ensenyar ciències*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Dweck, C. (2016). What Having a «Growth Mindset» Actually Means. *Harvard Business Review*. Recuperat de <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Generalitat de Catalunya, Consorci d'Educació de Barcelona. (2018, juny 14). *Renovació pedagògica: reflexions i accions de 20 mestres i pedagogues*. [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=Njxzvck2Hzw&feature=emb_logo
- Generalitat de Catalunya, Consorci d'Educació de Barcelona. (2018, juny 14). *Vídeo presentat a la sessió plenària del 12 de juny del 2018*. [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=uj7DDrwlR0E&feature=emb_logo
- Hargraeves, A. i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popham, W.J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Scuola di Barbiana. (1976). *Carta a una maestra: Alumnos de la Escuela de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra.
- Veslin, J. i Veslin, O. (1992). *Corriger des copies: Évaluer pour former*. París: Hachette.

Per citar aquest article:

Mas, M. (2019). Una estratègia democràtica de canvi professional. Les xarxes i el seu context. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 133-157.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>