

La millora dels aprenentatges i la seua sostenibilitat al CEIP Can Misses

Joan Amorós

*What we want is to see the child in pursuit of knowledge,
and not knowledge in pursuit of the child.
George Bernard Shaw*

RESUM

Aquest article pretén analitzar la transformació educativa del CEIP Can Misses, tot fent referència a aquells aspectes més transcendents que l'anàlisi de les polítiques internacionals ha posat en evidència que són necessaris per a la sostenibilitat de les millores, i acaba fent una proposta basada en la pròpia experiència del centre, i sense abandonar dita relació amb l'anàlisi de diferents països, de quines són les passes a seguir per donar-li continuïtat i fer-la sostenible en l'àmbit de centre, de xarxa i de l'administració.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la transformación educativa del CEIP Can Misses, haciendo referencia a aquellos aspectos más trascendentales que el análisis de las políticas internacionales ha puesto en evidencia como necesarios para la sostenibilidad de las mejoras, y termina haciendo una propuesta basada en la propia experiencia del centro, y sin abandonar dicha relación con el análisis de diferentes países, de cuáles son los pasos a seguir para darle continuidad y hacerla sostenible en el ámbito de centro, de red y de la administración.

I. INTRODUCCIÓ

L'objectiu principal de qualsevol persona que es dediqui a l'ensenyament ha de ser que el seu alumnat tingui un procés d'aprenentatge millor. Però, què és millor? Fent una recerca global, i sense voler semblar reduccionistes, aquest *millor* el podríem definir com que els seus aprenentatges puguin ser aplicats en diferents contextos i que aquests tinguin el màxim de duració en el seu cervell. Tal com diuen Hargreaves i Fink (2008, 36) "la base de la finalitat educativa ha de ser l'aprenentatge, però no qualsevol aprenentatge, sinó un que sigui important, que s'estengui i perduri tota una vida".

Aquest objectiu és el que ha marcat el nostre trajecte professional, sempre sense oblidar dos aspectes que considerem inherents al concepte d'aprendre millor: les emocions dels infants i la inclusió de tot l'alumnat. Pensem, i les evidències científiques que es deriven dels estudis neurològics sobre com aprèn l'ésser humà així ho ratifiquen, que sense tenir present aquests dos factors la nostra tasca serà incompleta. No oblidem d'on venim i que com diu Sir Ken Robinson al pròleg del llibre de Richard Gerver, *Crear hoy la escuela del mañana* (p. 7), "El que necessitem és un nou paradigma per l'educació, en el sentit més estricte del terme. Els models industrials de l'educació són essencialment impersonals. La seua oferta educativa i els seus mètodes docents fan èmfasi en l'homogeneïtzació, al temps que promouen els estàndards a l'hora d'avaluar".

Malgrat que l'objectiu sembli clar, no podem dir que el camí sigui fàcil. Nombroses dificultats de diferent tipologia apareixen al llarg del trajecte. Intentarem analitzar aquest recorregut, amb els obstacles trobats, les diferents reelaboracions de la ruta i, com no, les millores obtingudes, per acabar amb una sèrie de propostes en tres àmbits per afavorir la sostenibilitat d'aquestes millores.

2. EL COMENÇAMENT: LIDERATGE DE L'EQUIP DIRECTIU

Amb l'objectiu clar de millorar els aprenentatges del nostre alumnat, l'arribada d'un nou equip directiu al centre el curs 07-08 va ser el punt de partida. Aquest va ser l'inici temporal, la sortida pedagògica, però varen ser els diferents referents que havien estat presents en la nostra formació inicial. Per situar-nos, la formació s'esdevé a la dècada dels noranta i, per tant, sota els referents de la LOGSE. Per aquesta raó, partiem d'unes teories refermades, malgrat que en la pràctica no estaven presents de forma estesa dins de les aules del nostre sistema educatiu:

- Globalització (Decroly).
- Aprenentatge constructiu (Piaget i Vigotsky).
- Pedagogia crítica (Freire).
- Aprenentatge significatiu (Ausubel).

Aquesta dicotomia teoria-pràctica tenia, per una banda, la universitat i la legislació marcant uns referents i unes formes de desenvolupar la nostra tasca professional i, per l'altra, la realitat d'unes pràctiques a les aules, d'una gran part dels docents i d'un sistema que seguien perpetuant mètodes basats en la transmissió, l'escàs esperit crític i la unidireccionalitat dels sabers.

A les teories esmentades, haguérem de sumar l'aparició de les competències bàsiques (CB). Com gairebé sempre, una explosió que es donava sobre els papers (legislació i normes), però que tenia serioses dificultats per arribar a les aules. S'havien d'incorporar les CB a les nostres aules, però sense una formació sobre com s'havia de fer perquè l'alumnat fos competent.

Amb aquestes característiques, l'equip directiu va impulsar la redacció de la nova Concreció curricular (CC) al curs 11-12, que va ser aprovada pel Claustre al mes de juny. Una CC que volia remarcar els aspectes esmentats en aquest apartat. I sempre sota la base d'aspectes clau com els que remarca el conegut com Informe Delours de la UNESCO (1996, 86):

Les respostes tradicionals a la demanda d'educació, que són essencialment quantitatives i basades en el coneixement, ja no són adequades. No és suficient proporcionar a cada infant una reserva de coneixements a la qual, a partir d'aquest moment, pugui recórrer. Tota persona ha d'estar preparada per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge que se li presenten al llarg de la vida, tant per ampliar els seus coneixements, les seues destreses i les seues actituds, com per adaptar-se a un món canviant, complex i interdepenent.

La CC feia uns canvis metodològics que tenien les característiques següents:

- Significativitat: les activitats s'han de construir atribuint significats, per tant, cal partir de situacions properes a l'alumne, perquè les relacionin amb allò que l'alumne ja sap, i s'assimili a la seva estructura cognoscitiva.
- Funcionalitat: tot aprenentatge ha de tenir un sentit quan s'apliqui en qualsevol context o situació diferent d'aquella en què va ser après i, a més, serviran per a aprenentatges futurs.

- Transferència: l'enfocament per competències ens permet desenvolupar habilitats per fer front a aquests entorns variables i per aprendre a continuar aprenent.
- Globalització: quant als mètodes, quant a les àrees, quant als aprenentatges. Els humans aprenem millor gràcies als lligams de diferents zones del nostre cervell. Aquesta interconnexió és el que fa que els aprenentatges es consolidin més.
- Flexibilitat: als agrupaments, a les àrees d'aprenentatge, als horaris, a les activitats. Així facilitarem un aprenentatge per a alumnat diferent, més ric i més integral.
- Obertura: major obertura del centre a l'entorn, a les famílies, a altres entitats. En definitiva, una permeabilitat dels processos d'E-A que afavoresqui els quatre aspectes inicials d'aquesta llista.
- Pensament crític: prioritització de la reflexió, el contrast de les informacions i el pensament crític de l'alumnat, així com l'aplicació del coneixement, per tal de tenir un alumnat reflexiu i que proposi aspectes que millorin el món en què viuen.
- Diversitat d'eines: emprar diferents fonts d'informació i de documentació, tot potenciant la lectura i el tractament de la informació com a estratègies d'aprenentatge.
- Aprendre a aprendre: desenvolupar l'autonomia de l'alumnat i la seua capacitat per realitzar aprenentatges al llarg de tota la seua vida.
- Aprenentatge cooperatiu: que impliqués el procés d'E-A de l'alumnat, però també la forma de treballar al centre i d'establir relacions a la comunitat educativa.

Totes aquestes característiques eren les que havien de marcar el camí metodològic. No concretàvem que el procés d'E-A s'hagués de materialitzar mitjançant un mètode concret, sinó que s'indicava clarament que qualsevol mètode que complís aquests trets podria ser vàlid per obtenir l'objectiu, no ho oblidem, d'uns aprenentatges millors per al nostre alumnat.

D'aquesta manera, va quedar plasmat com s'havia de treballar al centre i quines característiques havia de tenir la metodologia a les aules. El que es pretenia era identificar com s'aprenia millor, per usar aquest coneixement en l'aplicació de metodologies el més adequades possibles a l'aula. Així, aquesta CC parla d'aprenentatge per projectes, de centres d'interès, d'aprenentatge per tallers, de racons d'aprenentatge, d'aprenentatge cooperatiu, de l'ús del joc i d'altres.

Paral·lelament, durant els diferents anys que varen continuar a l'aprovació d'aquesta CC, tot i seguint el principi de la "diversitat d'eines i fonts d'informació" abans esmentat, es va produir una reducció de llibres de text al centre. De forma progressiva i amb l'acord del claustre vàrem passar de tenir 10 llibres (i quadernets) a una reducció a 3.

Tot aquest procés va estar acompanyat per una sèrie d'activitats dins del centre, organitzades internament per afavorir el canvi: xerrades, visita de companys/es d'altres centres, sessions de treball amb tot el claustre i intercanvi d'experiències entre els docents.

3. LES DIFICULTATS

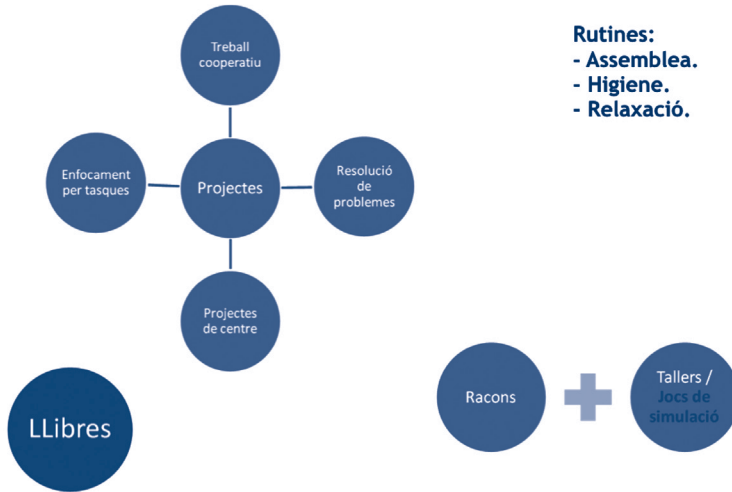
Amb l'aprovació de la CC i les diferents activitats realitzades a nivell de claustre, pensàvem que la transformació del centre seria progressiva. El dia a dia, però, no mostrava que això fos així. Les principals dificultats que vàrem trobar els tres cursos següents a l'aprovació de la CC estaven relacionades amb la continuïtat dels mètodes clàssics d'E-A a les aules en gran part dels docents. Podíem observar una presència excessiva d'explicacions unidireccionals, falta de participació de l'alumnat, obviar l'element de motivació i interès entre aquest, i continuar amb activitats repetitives i sense contextualització. Malgrat s'anava prescindint dels llibres de text, se seguia fent una tipologia de fotocòpies molt similar a les propostes de les editorials. Això, lluny de culpabilitzar ningú, és una característica comuna del sistema educatiu segons hem pogut observar i compartir amb multitud de centres al llarg de la nostra experiència. La variabilitat de les circumstàncies que conviuen al centre fa que cada docent tingui una formació inicial i que cada docent tingui una visió de l'educació més enllà de teories. I sobretot, que es perpetui el mètode d'ensenyament que els adults han rebut quan eren escolars. A banda d'aquests factors que acabem de mencionar (el pes de la tradició i de l'ensenyament viscut sobre la formació inicial del professorat o el desenvolupament de la investigació i la ciència), en analitzar diferents qüestions (què havia passat aquells tres cursos? Per què s'havia aprovat una CC que apuntava cap a uns mètodes sense fer-los efectius? Per què no es desenvolupaven a l'aula? Quines dificultats ho impediien? Quins problemes ens trobàvem?) es va arribar a les conclusions següents:

- Falta de formació respecte al que demanava la CC.
- Por o inseguretat per emprendre el canvi.
- Carència de referents al centre per realitzar un acompanyament en el procés.
- Manca d'una visió de conjunt quant al procés a seguir (seqüència didàctica, elements clau a les sessions, tipologia d'activitats...).
- La dificultat a conjugar les noves característiques dels mètodes amb el desenvolupament del currículum (per desconeixement d'aquest, per inseguretat normativa per motiu dels diferents canvis legislatius o per excessiva prescripció i llargària).
- Creença en altres mètodes d'ensenyament.

Tots aquests elements, extrets de la reflexió del dia a dia del centre, s'evidenciaren a les sessions de claustre que es varen fer a final del curs 14-15, en què mitjançant diferents dinàmiques es demanava als docents en quin punt de desenvolupament de la CC ens trobàvem, i com volia el claustre encarar el futur pedagògic del centre. Com es pot apreciar als quadres, dels aspectes metodològics que s'estipulaven a la CC a l'etapa de primària, majoritàriament no se n'estava desenvolupant cap i seguíem treballant amb el llibre de text o similar (fotocòpies). També sorprenia que, tres cursos després de l'aprovació de la CC, l'opinió generalitzada és que s'havia de caminar, justament, cap on indicava la mateixa CC.

QUADRE 1. MÈTODES EMPRATS / MÈTODES QUE VOLDRIEM EMPRAR

QUÈ VOLEM / FEIM A 2n CICLE?



Font: Elaboració pròpia

4. SOLUCIONS AL PROBLEMA

Arribats a aquest punt, urgia trobar solucions per seguir avançant com a centre. La primera passa l'havíem realitzada, tot detectant el problema i sabent quines eren les possibles causes. Ara era el moment de veure com podíem solucionar-lo i aquestes varen ser les propostes (veureu subratllats els aspectes que fan sostenibles les millores):

- Mesures internes:** es realitzaren algunes activitats que varen ser molt ben acollides pels docents i que ens varen servir per apreciar que, en alguns casos, no estàvem tan lluny de l'objectiu com pensàvem. Foren els anomenats claustres d'intercanvi d'experiències, en què dos o tres mestres compartien amb la resta pràctiques considerades d'èxit (perquè havien produït aprenentatges profunds i significatius o perquè havien despertat l'interès i la motivació dels infants). L'èxit d'aquesta iniciativa anava relacionada a observar com érem nosaltres mateixos els que estàvem implementant noves pràctiques al centre, i que no eren referents externs els que ens les proporcionaven. Això ens va permetre "animar el procés de generació d'idees i observar com la gent posava a prova algun dels seus suggeriments, iniciant així un procés d'investigació" (Gerver, 2012: 120).

Al mateix temps, continuàrem amb un seguit de visites a altres centres on la intenció no era una altra que afavorir l'autoestima dels docents. En ocasions, no posar nom a allò que

estàs fent a l'aula o no veure reconegudes a les teues pràctiques aspectes innovadors fa que considerem allò nostre d'un valor inferior. Aquestes visites a centres de referència en innovació varen servir per reconèixer dins de les nostres aules pràctiques adequades en referència a la nostra CC i, per tant, fer sentir els docents més capacitats per al canvi. Havíem de sentir que podíem per realment poder.

- 2. Formació permanent:** el tercer aspecte que va entrar en joc va ser la formació permanent del professorat. Aquesta formació permanent havia de ser en el centre per poder realitzar un desenvolupament professional contextualitzat, en equip i que partís de la pròpia realitat. En aquest aspecte va ser fonamental el nou equip del CEP d'Eivissa, i la seua forma de treballar. Basant-se en els treballs d'Olga Esteve sobre la pràctica reflexiva, l'equip del CEP realitza una formació en centres basat en el model de Construcció Compartida de Coneixements. Aquest model té vuit fases en què es desenvolupa tota una seqüència d'aprenentatge entre el professorat. Al quadre 2 podeu veure aquestes vuit fases, que han estat adaptades a sis pel CEP d'Eivissa a les seues formacions. Com diu Lambert (1998, 5-6), "El lideratge és una qüestió d'aprendre junts, de construir significat i coneixement en col·laboració [...]. Buscar i generar idees plegats; intentar reflexionar sobre el treball i entendre'l a la llum d'unes creences compartides i una nova informació; i emprendre accions que procedeixen d'aquestes noves interpretacions".

QUADRE 2. FASES DE LA CONSTRUCCIÓ COMPARTIDA DE CONEIXEMENTS

- PAS 1.** Presa de consciència de les pròpies maneres de veure les coses en relació amb l'objectiu de millora formulat o el tema que s'estigui treballant
- PAS 2.** Interacció amb al tres docents i enriquiment mutu.
- PAS 3.** Plantejament de preguntes d'auto diagnosi
- PAS 4.** Consulta bibliogràfica, contrast amb experts nou enriquiment de les pròpies pràctiques
- PAS 5.** Materialització d'una nova pràctica o estratègia d'aula (fruit del treball en el pas anterior)
- PAS 6.** Experimentació de les noves pràctiques a diferents aules
- PAS 7.** Valoració global del resultats de l'experimentació
- PAS 8.** Avaluació dels 'guanys' en relació amb el punt de partida i amb l'horitzó d'expectatives del Departament d'Ensenyament

Font: Olga Esteve

Un 90 % del claustre va realitzar aquest primer any de formació (15-16) en centre. La temàtica escollida va ser "Les metodologies basades en l'aprenent" i l'objectiu era ajudar el professorat a conèixer i desenvolupar millor la concepció de la CC i els mètodes que promulgava. L'extensió del títol va fer inabastable aquest objectiu i al llarg del curs escolar vàrem centralitzar la formació en l'aprenentatge per projectes i l'aprenentatge cooperatiu. Als dos cursos següents (16-17 i 17-18), també amb un percentatge del claustre proper al 90 %, el professorat va

decidir realitzar, conjuntament amb el CEP i la Universitat de Vic, la formació “Cooperar per Aprendre, Aprendre per Cooperar” (CA-AC), desenvolupada durant molts d’anys per Pere Pujolàs i el seu equip. Això ens va permetre especialitzar-nos en aprenentatge cooperatiu. Aquests dos cursos i gràcies al procés seguit en la formació, vàrem poder dur a l’aula i posar en pràctica molts dels aprenentatges realitzats. I no només això, es varen poder avaluar aquestes pràctiques. Saber el que havia funcionat, el que no, compartir-ho amb la resta de docents, i cercar solucions entre tots va ser part de l’èxit. Destaquem les dificultats trobades per adaptar l’aprenentatge cooperatiu a l’etapa d’infantil i que varen ser resoltes gràcies al contrast dels nostres coneixements amb el que feia un centre més experimentat, que ens va permetre identificar un aspecte clau: totes les pràctiques han de ser adaptades i contextualitzades a les característiques de l’aula. Sortir d’aquesta dificultat va ser molt gratificant, sobretot quan les docents de l’etapa es reunien per trobar plegades solucions a les dificultats. Adaptaren estructures cooperatives, contextualitzaren dinàmiques, feren seus els diaris de sessions o els noms dels encarregats/des de la classe. Combinaren activitats dels diferents àmbits i les transformaren, fent de la dificultat un punt fort a nivell de centre. Podeu veure al quadre 3 alguna de les adaptacions realitzades a l’etapa, amb excel·lents resultats pràctics.

Aquest curs 18-19, i segons l’acord del claustre, volíem realitzar una seqüència didàctica flexible però que ens permetés tenir un desenvolupament semblant a nivell de centre quant a treball per projectes. Per això, la formació demanada va ser “Aprenentatge per projectes amb aprenentatge cooperatiu”, ja que volíem refermar alguns aspectes del treball cooperatiu i, sobretot, establir un lligam entre aquests dos mètodes. Una vegada començada la formació, ens vàrem adonar que abans d’establir una seqüència didàctica havíem d’establir un llenguatge comú a què enteníem per *projecte*. Justament, aquest és el fort de la formació en centres que realitza el CEP d’Eivissa. Tal com diuen Olga Esteve i Zinka Carandell a l’article “Construint coneixement de forma compartida” (Guix, 366-367, agost 2010):

L’enunciat construir coneixement de forma compartida ens remet clarament a un subjecte plural. Aquest terme col·lectiu, però, no ens ha d’impedir veure allò que, d’una altra banda, és evident, i és que un grup el conformen individus. Per tant, no ens referim al fet que un grup de docents arribi a uns resultats d’avenç en el coneixement, sinó a la circumstància que aquests resultats siguin fruit de les aportacions de tots i cadascun dels seus membres.

Gràcies a aquesta reflexió, de la formació del present curs han sortit dos documents: el previst de “Seqüència didàctica de l’aprenentatge per projectes” i un segon, no previst, d’“Aspectes comuns de l’aprenentatge per projectes al CEIP Can Misses”. Paral·lelament, tots els aspectes abordats durant els darrers dos cursos quant a aprenentatge cooperatiu s’han vist recollits per la Comissió d’Innovació al document “L’aprenentatge cooperatiu al CEIP Can Misses”, tot establint una sèrie de mínims a aplicar a les aules per part del professorat. Tots tres documents han estat revisats i aprovats al claustre i passaran a formar part del Projecte Educatiu del Centre. Així s’estableix un lligam imprescindible entre el que s’ha fet a la formació i el que queda en forma de document de centre, com a manera que els canvis introduïts siguin adoptats per tot el professorat del centre i el que hi arribi en propers anys.

QUADRE 3. ADAPTACIÓ DE L'APRENENTATGE COOPERATIU A INFANTIL

**L'ADAPTACIÓ DE L'APRENENTATGE COOPERATIU A INFANTIL
ESCOLA CAN MISSES**

- *LECTURA COMPARTIDA >>>> IMATGE COMP.
- *LLAPIS ENMIG >>>> FOTO ENMIG
- *TERANYINA ÀMBIT A >>>> ÀMBIT B
- *EQUIPS DE 4 >>>> PARELLES
- *JOC DE LES CADIRES >>>> TAULA MUSICAL
- *ASSEMBLEA COOPERATIVA
- *LA SILUETA >>>> EL PASTÍS D'AMICS
- *QUADERNS D'EQUIP I DIARI DE SESSIONS

FOTO ENMIG



IMATGE COMPARTIDA



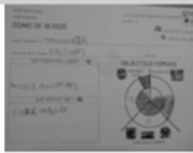
TERANYINA ÀMBIT B



TAULA MUSICAL



QUADERNS D'EQUIP I DIARI DE SESSIONS



PARELLES



EL PASTÍS D'AMICS



ASSEMBLEA COOPERATIVA

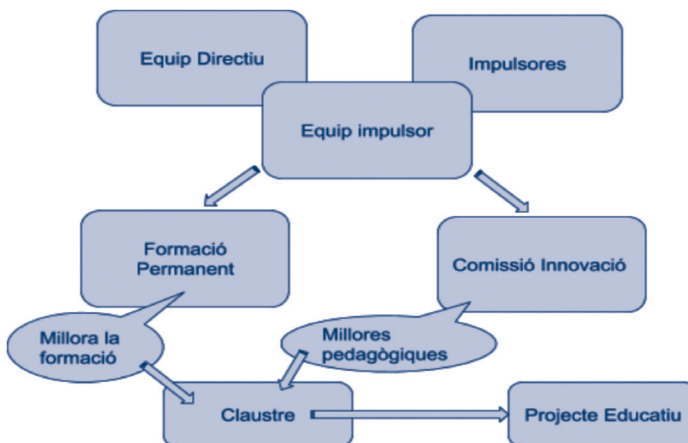


Elaboració pròpia

3. Equip impulsor de centre

Un altre factor que complementaria el procés és la distribució del lideratge al centre. Aquesta distribució es podria resumir amb una frase que John Dewey va escriure fa més d'un segle (1906: 123): "L'educació pública s'hauria d'organitzar perquè tot docent hagués de tenir una forma regular i representativa de registrar el seu judici sobre assumptes educatius d'importància, amb la seguretat que aquest judici afectés d'alguna manera en el sistema educatiu". Diferents estudis capdavanters al respecte (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999; Leithwood i Jantzi, 2000; Silins i Mulford, 2002) han demostrat que el lideratge reporta beneficis si és distribuït. L'objectiu final, com mostren Hargreaves i Fink (2006: 122), és que "qualsevol que siga el punt de partida, l'objectiu darrer del lideratge sostenible és que, amb temps, la immensa majoria de centres educatius es convertesquin en comunitats professionals d'aprenentatge que constitueixin sòlides cèl·lules de la millora que abasti tot el sistema". Una nova formació específica del CEP d'Eivissa ha permès avançar en aquest aspecte. Tres docents del centre han après diferents aspectes sobre com dinamitzar els equips impulsors de centre. La pretensió final és compartir el lideratge per poder desenvolupar qualsevol aspecte pedagògic, de canvi, millora o transformació, de forma autònoma en el centre, que aquests siguin sostenibles i que perdurin en el sistema més enllà de les persones. L'equip directiu comparteix part de les seues funcions amb dues docents, encarregades de la formació permanent i de la innovació i transformació a nivell de centre. La primera ja s'ha encarregat de desenvolupar sessions autònomes de formació permanent al centre amb resultats excel·lents i amb una valoració força alta per part del claustre. La segona és l'encarregada de coordinar la Comissió d'Innovació, formada per 11 docents del centre, que també ha complert amb escriure els seus objectius per aquest curs i que consolida la distribució del lideratge. Això permet una compartimentació de responsabilitats, una reducció de la sobrecàrrega de feina, una major implicació, una interpel·lació als docents i una bona acceptació del que es decideix perquè una major part del claustre ha format part del procés.

QUADRE 4. LIDERATGE DISTRIBUÏT AL CENTRE



Elaboració pròpia

4. Pla d'Innovació Pedagògica: mitjançant la convocatòria per formar part dels centres amb Projecte d'Innovació Pedagògica de la Conselleria d'Educació, vàrem poder recollir tot el que es feia al centre, ordenar-ho i visualitzar els objectius que hauriem d'aconseguir a dos cursos vista. El nostre centre va ser admès en la convocatòria del curs 17-18, i això ens ha permès formar part d'aquesta xarxa tan necessària per a la transformació del sistema. Per altra banda, això ens ha proporcionat dues obligacions que han estat un èxit rotund. Estam parlant d'un dels aspectes que ja havíem esmentat anteriorment, les visites a altres centres, i del que seria un altre aspecte a destacar en el nostre procés i en la sostenibilitat del canvi, l'observació entre iguals (OEI). Els avantatges que destaquen els docents d'aquest recurs de formació són:

- És una formació que no implica temps fora de l'horari lectiu.
- És una formació que no requereix cap inversió econòmica per a l'Administració.
- Trobem gran quantitat de literatura a l'abast, que inclou documentació.
- Hem tingut l'acompanyament de la UIB i del CEP d'Eivissa.
- S'han posat al nostre abast els diferents documents necessaris i s'ha fet una formació específica.
- S'ha realitzat una adaptació en clau dels diferents documents que en són necessaris, que han permès conèixer-los per avançat, treballar sobre ells i contextualitzar-los al centre i a la seua metodologia.

Hem de remarcar que tal com hem vist als informes TALIS (Teaching and Learning International Survey), elaborats per l'OCDE a partir d'enquestes al professorat, de 2013 i 2018, aquesta mesura està poc desenvolupada a l'Estat espanyol. Al recent informe corresponent al 2018, només el 19 % dels docents es formen amb activitats basades en l'aprenentatge i OEI, sent la proporció més baixa entre tots els països participants, que se situa en el 44 % de mitjana. Aquest informe adverteix, a més a més, que aquest baix percentatge és més significatiu quan el 80 % del professorat dels països de l'OCDE creu que la formació permanent que més influència ha tingut sobre la seua feina és la que s'ha basat en la col·laboració entre iguals.

Només podem que corroborar aquesta afirmació, segons hem vist a les avaluacions realitzades al centre aquests dos cursos sobre l'OEI. Els docents la consideren una eina molt potent de formació permanent i un element que permet un desenvolupament professional real i útil.

PROPOSTES PER A LA SOSTENIBILITAT

Tenint en compte tot el que hem exposat fins ara, podem afegir una proposta per aconseguir la sostenibilitat de les millores educatives, que afavoreixen que els processos puguin mantenir-se al llarg del temps. Aquesta proposta la dividirem en tres nivells: centre, xarxa i administració.

Centre:

- Planificar el relleu dels lideratges dins del centre ("La millora sostenible i la col·laboració amb ella per part dels directors s'ha d'avaluar en períodes de diversos anys i quan hagi

ocupat el càrrec de director/a diverses persones, no només una o dues” (Hargreaves i Fink, 2008: 61).

- Millorar la consolidació dels canvis que s'introdueixen a nivell de centre, perquè aquestes transformacions puguin enfortir el funcionament del centre i el professorat.
- Establir unes tutories o un acompanyament pel professorat nouvingut. S'ha de realitzar una tasca conscient i precisa perquè el professorat que arriba al centre pugui adaptar-se i conèixer progressivament el funcionament d'aquest i la metodologia que du a terme.
- Planificar amb més antelació aquelles reunions que hagin d'acabar en la presa de decisions sobre aspectes importants en la vida pedagògica del centre.
- Acompanyament i supervisió en la continuïtat de la posada en pràctica de les noves decisions per afavorir que es consolidin entre el professorat.

Xarxa:

- Augmentar el nombre de centres que formen part de la xarxa PIP, o bé implementar algun altre tipus d'organització per poder seguir creixent com una comunitat enxarxada per aconseguir un canvi profund en el sistema.
- Estadets pedagògiques: iniciar aquest nou projecte implementat des de la Conselleria, on compartirem diferents docents entre centres per un període de 5 dies. Analitzar el funcionament d'aquestes estadets i veure quina repercussió tenen a nivell de centres.
- Incidir en l'Administració a nivell de xarxa, per ser capaços que totes aquelles millores que s'estiguin evidenciant amb millors aprenentatges puguin ser refermades als centres mitjançant mesures que la mateixa administració ha de fer possible.
- Consolidació de les associacions professionals o similars. Aquesta legislatura han aparegut l'Associació Professional de Docents d'Eivissa (APDE) o el tan necessari Col·legi Professional de Docents de les Illes Balears. No hem d'oblidar que “El desenvolupament de les xarxes de docents millora la qualitat de la formació”, entre d'altres millores (Rubistein i McCarthy, en “Reforming public school systems through sustained union-management collaboration”). O que “la quarta via crearà i renovarà les associacions de professors [...] per acceptar el desig públic d'una professió que té pel benestar dels infants com a eix principal d'aquesta vocació” (Hargreaves i Shirley, 2012: 136).

Administració:

- Quota de docents: augment d'hores de coordinació. Canvi d'estructura en la dotació d'hores (si volem un sistema innovador, hem de procurar hores de coordinació entre docents per desenvolupar metodologies actives i hores extra per la reducció de ràtios que

impliquen els nous mètodes, com ambients/espais o tallers). A més, s'ha de tenir en compte que si volem un lideratge distribuït (mitjançant equips impulsors o d'assessors) s'ha de disposar d'hores reals per treballar en la millora pedagògica del centre.

- Canvi en el currículum, cap a un de competencial, menys prescriptiu i més curt. Poder contextualitzar-lo al centre amb més facilitat.
- Una inspecció “pedagògica”, que entri a les aules dels centres, que acompanyi en el canvi, però que també supervisi aquells docents que no respecten els projectes educatius o les metodologies acordades en claustre pels centres. S'han de formar específicament en metodologies actives i basades en l'aprenent. L'augment en el cos d'inspectors és fonamental per poder arribar-hi, però també la formació de la inspecció per poder realitzar de forma adequada aquest acompanyament i supervisió.
- Canvi en el ROC (Reglament Orgànic de Centres):
 - Provisió de places als centres: mitjançant una comissió específica o el mateix Consell Escolar, s'ha de tenir més poder en l'elecció dels membres del claustre. S'han de poder perfilar places en funció del Projecte Educatiu i tenir un marge en l'elecció. Podem afegir en aquest punt el canvi del sistema d'oposicions (i amb més ambició, canvi radical del concepte actual del funcionariat, sense passar avaluacions serioses, estipulades i vinculants).
 - Horari i àrees: canviar la concepció d'una hora, un docent, una àrea. S'ha de donar la possibilitat de globalitzar els horaris, com ja passa en l'actualitat de forma no normativa. Molts de centres treballen amb metodologies on es barregen les àrees i és absurd mantenir un horari compartimentat.
 - Adaptabilitat dels informes avaluatius: si cada centre té un PEC no és de lògica que tots hàgim d'emplenar els mateixos informes. Tampoc és molt adient haver de valorar el nostre alumnat numèricament, lluny d'una avaluació competencial, processual i individualitzada.
 - Secundària: és on més canvis s'haurien d'introduir. Per començar, canviar les hores de permanència al centre i equipar-les a les 30 de primària. Així, el segon canvi que ara proposem seria més factible, que seria caminar cap a un canvi organitzatiu on es treballi per equips docents i per àmbits, i no per departaments. Les hores disponibles de coordinació són fonamentals, i això també seria beneficiós per deixar la concepció abans esmentada d'una hora, un docent, una àrea.

Per acabar amb les propostes, i sense sortir de l'esfera de l'administració, és fonamental que des dels poders polítics es realitzi el canvi més important: un canvi de paradigma que des de plataformes educatives (Illes per un Pacte, IxP, o Associació Professional de Docents d'Eivissa, APDE) fa anys que venim reivindicant: “Els propòsits que defineixen una visió futura de la societat no haurien d'estar

decidits exclusivament pels governs. Són una qüestió de compromís públic de ciutadans i membres de la comunitat, i de líders que puguin elevar l'esperit públic". (Hargreaves i Shirley, 2012: 119). Ho exemplifiquen amb l'Associació de Professors de Califòrnia, que va realitzar un canvi des de l'antiga política de protegir els drets dels seus membres fins al canvi positiu per beneficiar en l'aprenentatge dels estudiants; amb l'Associació de Professor d'Alberta, que pressionà el govern provincial perquè deixés el rendiment de comptes i passés a donar importància a una responsabilitat professional per augmentar plegats la qualitat de l'ensenyament; amb la xarxa "Empowerment schools", de Nova York, on escoles i docents tenen més autonomia a canvi d'acomplir amb les quotes de rendiment que estableix el govern; o amb la Federació de Professorat d'Ontario, que ha estat dotada pel govern provincial de milions de dòlars per donar suport i desenvolupar el desenvolupament professional (p. 136).

Això implica una presa de decisions compartida entre el governants i els professionals, sense deixar de banda les famílies, tot sobre uns arguments pedagògics i científics demostrats, que doti el sistema d'una estabilitat dels elements de desenvolupament (duradors, profunds i sostenibles). Sense aquest canvi, seguirem en l'etern "efecte pèndol" que ens du a canviar de polítiques cada vegada que hi ha un canvi en els poders polítics. Uns canvis que massa sovint no tenen cap base pedagògica mínima. Si no assegurem aquesta continuïtat basada en els criteris de presa de decisió compartida, molt ens temem que seguirem en un sistema precari, obsolet, apedaçat i més a prop de visions polítiques allunyades de la realitat educativa que d'un vertader i cada vegada més necessari canvi educatiu. I no oblidem les paraules amb les quals volem tancar aquesta article. No les oblidem, ara estem començant a viure el cansament després d'una època d'efervescència i hem d'estar atents al problema que podria suposar la falta de sostenibilitat dels canvis: "La part més dura del canvi educatiu no és com començar, sinó com fer-lo durar i estendre'l" (Hargreaves i Shirley, 2012: 141).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Delors, J.; Al Mufti, I.; Amago, A.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B. i col·laboradors (1996). "Learning: The treasure within". *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI century*. Paris: UNESCO.

Dewey, J. (2008). *Democracy and education. The middle words, 1889-1906*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2010). "Construïm coneixement de forma compartida". *Revista Guix*, 366-367.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. SM.

Hargreaves, A. i Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ed. Morata.

Hargreaves, A. i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid Morata.

Hargreaves, A. i Shirley, D. (2012). *La cuarta via*. Barcelona: Octaedro.

Lambert, L. (1998). *Building capacity in schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rubistein, S. i McCarthy, J. (2011). *Reforming public school systems through sustained union-management collaboration*. Washington DC: Center for American Progress.

OCDE (2019). *Talis 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Volume I.