

1. Introducció del bloc I
 2. Idees generals al voltant dels processos de canvi en les organitzacions
 - 2.1. El canvi en educació
 - 2.2. Formació del professorat per al canvi
 - 2.3. Modalitats bàsiques de la formació
 3. Entendre el centre educatiu que aprèn com a “Comunitat de pràctiques”
 - 3.1. Anotacions al voltant del centre educatiu que aprèn
 - 3.1.1. Introducció
 - 3.1.2. El centre que aprèn i la societat neoliberal
 - 3.1.3. Obstacles que bloquegen l'aprenentatge de l'escola
 - 3.1.4. Estratègies per a l'aprenentatge del centre educatiu.
 - 3.1.5. Algunes idees sobre les direccions de centres educatius
 - 3.2. De la comunitat d'aprenentatge a la comunitat de pràctiques
 - 3.2.1. Introducció
 - 3.2.2. Característiques d'una comunitat de pràctiques
 - 3.2.4. Relació entre les fases del debat i els trets principals d'una comunitat de pràctiques
 - 3.2.5. Per concloure
 4. Capacitats de la persona formadora per a convertir el centre en una comunitat de pràctiques
 - 4.1. Aspectes afectius que afavoreixen els processos de canvi
 - 4.1.1. Eines que contribueixen a crear un clima emocional generador d'aprenentatges
 - 4.1.2. Habilitats comunicatives de la persona formadora
 - 4.1.3. Eines de seguiment i tancament
 - 4.2 Competències de les persones formadores en pràctica reflexiva. Intervenció en centres
 - 4.3. Actituds i habilitats d'un formador en pràctica reflexiva
 - 4.3.1. Introducció
 - Actituds generals:**
 - Amb la meua actitud vull:**
 - 4.3.2. Crear un bon clima a l'aula
 - 4.3.3. Cohesionar el grup
 - 4.3.4. Obrir la mirada cap al psicopedagog
 - 4.3.5. Guiar el seu procés. No fer el seu procés
 - 4.4. Factors de motivació de les persones implicades en una organització docent
- També hauran de tenir present que el grau d'implicació, esforç i il·lusió que cada professional posa en la seva tasca prové d'una decisió personal. En última instància serà una decisió personal el que farà posar-nos en acció. La pregunta que ens podem fer tot seguit és: què ens porta a decidir si ens motivem per aquell projecte o per aquella tasca?
- La neurobiologia de la motivació ens ajuda a posar paraules a l'enigma.
- 4.4.1. La neurobiologia de la motivació
 - 4.4.2. Calcular la motivació
 - 4.4.3. Aspectes que ha de tenir en compte una organització si vol tenir uns professionals altament motivats.
5. La micropolítica en l'actuació assessora
6. Què fa el formador reflexiu?

GRUP TÈCNIC:

Carme Andrade
Núria Cardet
Maria Corominas
Laura Farró
Inma López
Francina Martí
Miquel Àngel Nistal
Reyes Núñez
Teresa Pigrau
Manuela Rodríguez
Juan Sánchez-Enciso
Yolanda Sediles
Xavier Vilella

Disseny i assessorament:

Zinka Carandell
Olga Esteve

Coordinació:

Sergi Muria
Rosa Maria Palacios

Introducció general

El document de “Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica reflexiva” conté un seguit d’accions que tenen com a objectiu principal la transformació del centre en una comunitat de pràctica reflexiva (crítica i col·lectiva). La raó d’endegar aquest camí és la constatació que s’ha fet des de diferents mirades sobre els processos de canvi en centres escolars: les escoles que aprenen són organitzacions que són capaces d’autoregular el seu propi procés de desenvolupament. I això no és casual. Segons les persones expertes en l’anàlisi d’aquest tipus d’escola, aquestes posseeixen una estructura interna sòlida i una gestió interna de la comunicació que permet als seus membres reflexionar de forma ordenada i sistemàtica de tal manera que aconseguen una construcció gradual de coneixement especialitzat a partir de l’intercanvi entre els diferents membres. En aquest sentit, les escoles es constitueixen per sí mateixes com un lloc d’aprenentatge per excel·lència, un aprenentatge col·lectiu i una professionalització interactiva lligada al mateix temps al propi desenvolupament personal de cadascun dels membres (Gather Thurler, 1996).

L’estructura interna de la qual parlàvem més amunt no es dona de forma espontània en totes les institucions. Creiem, però, que es tracta d’una estructura molt necessària perquè al llarg de la vida de cada centre tinguin lloc cicles reflexius interns que els facin avançar en el coneixement pràctic de l’aula.

Les diverses accions d’actuació que presentem en aquest índex es basen en el foment de la participació dels diversos estaments del centre (externs i interns), una participació basada en la parla dialògica i el pensament reflexiu, crític i compartit.

La situació que farà possible l’evolució del claustre cap a una comunitat de pràctiques demana un treball en dues direccions:

- aconseguir la implicació i la interrelació dels diferents estaments
- fomentar que el desenvolupament professional no sigui exclusivament de caràcter individual sinó que se situï en un ambient de millora col·lectiva en el centre.

En els documents d’aquest protocol es troben recomanacions, comentaris, instruments, recursos, idees i teoria sobre la manera d’aconseguir crear Comunitats de Pràctica Reflexiva en centres educatius. És el resultat del treball d’un equip de formadors i formadores que s’ha anat construint reflexionant sobre la pròpia pràctica d’assessorament, en interacció amb els

altres membres de l'equip, i en base a l'experiència que cadascú tenia en formació del professorat.

Aquest document:

- no és un receptari, però hi ha receptes
- no és una guia d'actuació, però marca un camí
- no és un document teòric sobre Pràctica Reflexiva, però hi ha teoria
- no és un llistat ordenat dels passos a seguir, però planteja un ordre a tenir en compte en la creació de Comunitats de Pràctica Reflexiva

Per tant, cal que es tingui en compte la situació concreta que la persona formadora es troba quan arriba a un centre, i adaptar-s'hi. Conèixer el punt de partida per començar a canviar-lo. Des de la rebuda de la demanda per part dels Serveis Educatius fins al primer contacte amb l'Equip Directiu del centre i fins al final del procés d'assessorament caldrà actuar amb un objectiu clar: aconseguir la millora, la innovació a les aules del centre. Aquest és el punt final per al formador/a. I per aconseguir-ho haurem d'escoltar molt i parlar poc, de situar-nos i situar-los, de proposar i consensuar. El que conté aquesta guia pot ajudar-nos en aquesta tasca.

BLOC I

Preliminars: Base conceptual i marcs de referència procedimentals

Índex (Bloc I)

1. Introducció del bloc I	12
2. Idees generals al voltant dels processos de canvi en les organitzacions	13
2.1. El canvi en educació.....	13
2.2. Formació del professorat per al canvi.....	13
2.3. Modalitats bàsiques de la formació.....	14
3. Entendre el centre educatiu que aprèn com a “Comunitat de pràctiques”	16
3.1. Anotacions al voltant del centre educatiu que aprèn.....	16
3.1.1. Introducció	16
3.1.2. El centre que aprèn i la societat neoliberal	16
3.1.3. Obstacles que bloquegen l'aprenentatge de l'escola	17
3.1.4. Estratègies per a l'aprenentatge del centre educatiu.	17
3.1.5. Algunes idees sobre les direccions de centres educatius	18
3.2. De la comunitat d'aprenentatge a la comunitat de pràctiques	18
3.2.1. Introducció	18
3.2.2. Característiques d'una comunitat de pràctiques.....	20
3.2.4. Relació entre les fases del debat i els trets principals d'una comunitat de pràctiques.....	21
3.2.5. Per concloure.....	23
4. Capacitats de la persona formadora per a convertir el centre en una comunitat de pràctiques.....	26
4.1. Aspectes afectius que afavoreixen els processos de canvi	26
4.1.1. Eines que contribueixen a crear un clima emocional generador d'aprenentatges.....	26
4.1.2. Habilitats comunicatives de la persona formadora	26
4.1.3. Eines de seguiment i tancament.....	27
4.2. Competències de les persones formadores en pràctica reflexiva. Intervenció en centres	27
4.3. Actituds i habilitats d'un formador en pràctica reflexiva	30
4.3.1. Introducció	30
4.3.2. Crear un bon clima a l'aula	31
4.3.3. Cohesionar el grup	32
4.3.4. Obrir la mirada cap al psicopedagog	33
4.3.5. Guiar el seu procés. No fer el seu procés.....	34
4.4. Factors de motivació de les persones implicades en una organització docent.....	35
4.4.1. La neurobiologia de la motivació.....	35
4.4.2. Calcular la motivació.....	36
4.4.3. Aspectes que ha de tenir en compte una organització si vol tenir uns professionals altament motivats.	37
5. La micropolítica en l'actuació assessora	38
6. Què fa el formador reflexiu?	41

1. Introducció del bloc I

En aquest primer bloc trobarem de manera resumida algunes de les bases teòriques en les quals ens hem fonamentat per l'elaboració del protocol d'intervenció a centres.

Els apartats 2 i 3 introdueixen el concepte de canvi planificat a les organitzacions adequant-lo a la situació actual dels centres educatius i orientant les línies de formació adequades.

Són apunts fruit de lectures que orienten i donen pautes per a la constitució de la comunitat escolar com a "comunitat de pràctiques" amb autonomia pròpia de generació i de regulació del canvi.

A l'apartat 4 s'aprofundeix en el nou perfil de professional de la formació i en les competències que haurà de desenvolupar per tal d'acompanyar qualsevol procés de canvi que la intervenció formativa pugui afavorir o desencadenar.

L'apartat 5 presenta en forma de taula els conceptes bàsics de "micropolítica" implicats en l'actuació assessora amb exemples concrets.

El bloc es tanca amb tres mapes conceptuals que recullen de manera articulada les accions del formador reflexiu en el context educatiu.

2. Idees generals al voltant dels processos de canvi en les organitzacions

ESCUADERO MUÑOZ, J.M: "La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para el cambio". López Yáñez, J. y Escudero Muñoz: *Los desafíos de las reformas escolares*, Sevilla, Arquetipo ediciones, 1991

2.1. El canvi en educació

L'autor planteja la insuficiència d'un canvi educatiu que suposi aplicació, per molt consensuada que sigui, de criteris normatius (per exemple, l'aplicació d'un "disseny curricular base"). Un procés autènticament participatiu exigeix una actitud investigadora per part dels agents del canvi: determinar temes o problemes, generar hipòtesis i contrastar-les en la pràctica.

Per tant s'ha de facilitar la participació real als centres, la discussió ideològica, cultural, pedagògica, metodològica, etc, tot permetent que cada centre redefineixi els seus senyals d'identitat i construeixi els seus propis projectes. Com diu Fullan: "Les reformes educatives arriben a ser el que els professors són capaços de fer a la pràctica amb elles".

Entre les condicions per al canvi que l'autor ens proposa (planificació rigorosa, superació de la tendència "històrica" a canviar per canviar, millora clara de la situació present, etc), ens interessen especialment aquests dos punts:

- Cal que incorpori l'oportunitat que els agents del canvi entenguin què es canvia, per què i per a què, i que allò, més enllà de plantejaments tècnics permeti la contrastació de models de societat i cultura.
- El canvi reclama la concurrència de processos complexos de diàleg, discussió, debat i apropiació social, institucional i personal de pressupòsits i opcions estratègiques.

Escudero torna a insistir més endavant en la necessitat de crear contextos i climes institucionals en els quals els professors puguin reconstruir les seves idees, qüestionar les seves pràctiques i plantejar alternatives.

2.2. Formació del professorat per al canvi

L'autor desenvolupa un concepte especialment potent: la institucionalització del canvi (Miles, Ekholm, Vanderberge 1979) que es dona quan un centre incorpora a la seva realitat institucionalitzada la filosofia, les metes, les estratègies, etc, d'un projecte de canvi. Quan deixa de representar una proposta innovadora, ja que s'ha acomodada al funcionament normal del centre i hi roman de manera relativament estable.

També insisteix en aquest apartat en la importància decisiva dels lideratges interns, amb la condició que aquests permetin l'apropriació dels temes i objectius del canvi. "*Cuántas dinámicas...se han truncado en los centros por la desaparición de aquellos que más pelearon...y lo hicieron de modo en exceso dirigista y personalista*". (p.54)

Pel que fa als criteris més concrets per a una formació per al canvi, Escudero proposa entre d'altres:

1. Una formació generadora d'il·lusió i compromís en el desenvolupament de la pràctica del professorat.
2. Capacitadora dels professionals en el disseny, realització i avaluació de propostes de canvi i presa de decisions.
3. Facilitadora d'una reconstrucció dels esquemes de pensament i acció del professorat.
4. Tenir present que l'aprenentatge constructivista que es postula per a l'alumnat també val per al professorat. (Els docents no són "*sacos vacíos donde se pueden verter nuevos conocimientos y habilidades profesionales, sino (...) sujetos que disponen de sus propias estructuras de conocimiento y sus patrones personales de acción pedagógica, así como de sus respectivos sistemas de creencias y opciones de valor*"(cita de Hameyer, 1989).

2.3. Modalitats bàsiques de la formació

Escudero Muñoz en destaca bàsicament:

- Aquelles en les quals els docents es formen parlant de la seva pràctica, revisant-la i proposant-ne alternatives.
- Aquelles que se centren en la dinàmica individual de reflexió d'un docent per a fonamentar i elaborar la seva pràctica.
- Aquelles que afecten al funcionament de tot un centre.

Hi és present en les diferents possibilitats una idea bàsica: el professor com a professional reflexiu, crític i investigador. Cal promoure les condicions i capacitats perquè això sigui possible.

"El centro como lugar de cambio educativo". Gairín, J. Antúnez, S.: *Organización escolar: nuevas aportaciones*, 1993.

Els autors insisteixen en la idea que s'han de donar certs supòsits perquè els centres puguin impulsar des de dintre el canvi educatiu i siguin espais de formació del professorat. No hi pot haver canvi si el professorat no protagonitza la seva pròpia formació, el seu propi aprenentatge i desenvolupament.

El canvi passa per la *reconstrucció d'una cultura pròpia* en un clima de col·legialitat i participació. No en una altra de gestió empresarial, gerencialista i administrativa. Una cultura pròpia requereix l'explicitació d'una teoria sobre la pràctica professional. La teoria és en un docent el producte d'una reflexió sobre la pràctica que permet aprofundir i elaborar idees pròpies. Suposa considerar que "*el conocimiento más común, asistemático, personal y experiencial de los profesores es igualmente relevante*".(p.270)

Canvia aquell centre educatiu que se centra en una construcció reflexiva i crítica del currículum i en funció d'això el centre es qüestiona les seves estructures, funcions i responsabilitats dels seus membres. El centre esdevé una *construcció social* més que estructura reglamentada.

Els centres que responen a cultures reglamentades i burocràtiques es detecten de seguida a través de la seva “microcultura” (creences, valors, normes, relacions, pràctiques). Aquesta es veu farcida de supòsits no declarats, formalitats que funcionen com a façana, relacions dèbils entre individus i nivells (departaments, cicles, cursos), formes d’actuar poc racionalitzades i coordinades. (Clark, 1980, parla de moltes escoles com a “anarquies organitzades”) La idea d’un centre com a lloc de canvi i formació suposa escoles permanentment centrades en la revisió de la seva pràctica pedagògica.

Per canviar és necessari una aturada, una pausa en el camí que ens permeti plantejar-nos què estem fent, qui som i cap a on volem anar. Què podem fer, com, quan, per què i per a què. Només així podrem prioritzar àmbits de millora i acotar el problema fonamental o *nucli generador*. Després els grups poden entrar en un procés de diàleg per tal de trobar solucions als problemes detectats i analitzats. Posteriorment, s’hauran de planificar les actuacions i avaluar-les.

3. Entendre el centre educatiu que aprèn com a “Comunitat de pràctiques”¹

3.1. Anotacions al voltant del centre educatiu que aprèn

3.1.1. Introducció

“Una institución cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores, no aprenderá”.

Com poden aprendre i millorar les escoles? Santos Guerra proposa, en infinitiu, totes aquestes actituds:

- **Interrogar-se.** Passar d'un model basat en les certeses a un altre basat en la incertesa. En lloc de rutina, inquietud.
- **Investigar.** La resposta que es busca és el producte d'una indagació generosa i rigorosa. Quan un docent es pregunta alguna cosa i tracta de trobar-ne respostes rigoroses ja està investigant.
- **Dialogar.** Suposa estructures participatives que facin viable el diàleg.
- **Millorar.** Perquè la finalitat fonamental és precisament comprendre i millorar la pròpia pràctica.
- **Escriure.** L'escriptura com a procés i resultat de la reflexió per tal de posar ordre en el pensament.
- **Difondre** els avenços entre altres professionals i ciutadans.
- **Exigir** a qui correspongui, en funció de les necessitats detectades.

3.1.2. El centre que aprèn i la societat neoliberal

Tota la primera part del capítol estudia com el model neoliberal basat en l'eficàcia tècnica, el control, la competitivitat, el pragmatisme i la lògica del benefici penetren en l'escola.

Més endavant, Santos planteja que és difícil que un centre escolar funcioni amb precisió tècnica, ja que treballa amb “materials làbils” com ara els sentiments, les emocions, les expectatives, les creences, etc. Les persones són imprevisibles i els grups humans, originals i únics. Posteriorment fa aquesta interessant valoració sobre les “els centres que aprenen”, a partir del seu propi desenvolupament autònom, en oposició a aquelles que executen la normativa externa:

“Los niveles de creatividad, contextualización, participación, apertura de la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión son parcialmente mayores en las organizaciones que aprenden que en las que simplemente ejecutan” (p.46)

Tres són els conceptes interrelacionats que defineixen el centre educatiu com a una “comunitat crítica d'aprenentatge”:

- **Comunitat.** Persones amb vincles, finalitats comunes i relacions estables.

¹ *La escuela que aprende* (Madrid, Morata, 2002), de M. Santos Guerra

- **Crítica.** La comunitat crítica no és merament assimilativa i transmissora, sinó que elabora, analitza i pren posicions. S'oposa a allò que Giroux anomena "tirania del significat imposat".
- **Aprenentatge.** No només de conceptes i d'idees, sinó també de destreses i habilitats encaminades a la comprensió de la realitat i la seva millora.

3.1.3. Obstacles que bloquegen l'aprenentatge de l'escola

L'autor en fa un inventari complet: rutinització de les pràctiques, burocratització dels canvis a base de documents per lliurar a les inspeccions (PEC, PCC), direccions gerencialistes, centralització excessiva, acció sindical purament corporativista, etc. Especialment interessant en aquest capítol el concepte de "tancament" (*cierre*) que Santos Guerra elabora de la següent manera:

"Llamo cierre a la actitud de clausura que muestran los profesionales y las instituciones. Se trata de una postura caracterizada por la creencia de que se posee la verdad, por la ausencia de autocrítica, por el rechazo de la crítica, por la postura gremialista, por el abandono de la rutina..." (p.80)

El tancament pot ser **personal**, de cada docent, **institucional** i **estratègic**. El **personal** pot arribar al que Santos Guerra anomena "fagocitosi" de les persones innovadores a través de variades tècniques de desprestigi. És **institucional** el tancament quan és tota l'escola la que es refugia en ella mateixa i no aprèn, la qual cosa té relació amb direccions gestores i burocràtiques. Finalment el tancament **estratègic** és el propi d'aquelles administracions educatives dirigistes i centralitzadores.

3.1.4. Estratègies per a l'aprenentatge del centre educatiu.

Parla precisament dels enfocaments de la formació del professorat. Qualsevol enfocament que no ajudi el professorat a reflexionar, a posar sobre la taula les seves idees educatives, serà conservador i doctrinari. Això es fa a través d'una sèrie d'estratègies:

- **Projecte democràtic.** Tot partint de l'experiència i reflexió del col·lectiu i obert de manera constant a la revisió.
- **Mètode d'investigació-acció.** Amb una persona formadora que indueix els protagonistes a prendre consciència i valorar el seu propi funcionament.
- **Posar en marxa innovacions educatives col·legiades.** Mitjà excel·lent per alimentar reflexió i comprensió.
- **Elaboració d'informes escrits.** L'escriptura al servei de l'articulació del raonament.
- **La fertilitat de l'error,** que s'entén com a oportunitat per l'aprenentatge.

Posteriorment, en un epígraf sobre "l'avaluació de l'aprenentatge de l'escola" es diuen coses com:

- Una avaluació atenta a processos i resultats.
- Que dona la veu als protagonistes.
- Contextualitzada. S'ajusta a les característiques de cada centre concret.
- S'expressa en el llenguatge dels protagonistes i no en els codis formalitzats dels especialistes.
- Holística. Té en compte tots els elements i les seves relacions.
- Qualitativa. Única que pot donar compte d'una realitat complexa.

- Encaminada a la millora de les pràctiques.
- Estableix una plataforma de diàleg, perquè ningú no té el privilegi de la veritat.
- Imprescindible la transparència de tot el procés. L'informe final ha de ser propietat de tothom.

3.1.5. Algunes idees sobre les direccions de centres educatius

Els corrents teòrics més innovadors i progressistes coincideixen en el rebuig de les orientacions més “professionalistes” de les direccions de centres educatius. També del “gerencialisme” que assimila el món educatiu a l'empresarial, com si el sentit de l'autoritat, les finalitats i l'estructura organitzativa de l'escola s'assemblés al d'una empresa.

- Direcció com a tasca col·legiada, atesa la importància que l'autor concedeix a l'equip directiu. (Serafí Antúnez: *La acció directiva*.)
- Necessitat de combinar atributs personals com ara la flexibilitat, sensibilitat, tolerància amb altres de més estructurals: accés a la informació, comunicació orgànica, autoritat formal...(J. Pfeffer: *El poder de las organizaciones*.)
- Gran importància de la direcció en la qualitat dels processos educatius, sempre que sigui democràtica i fomenti la participació. (Murillo, Barrio i Pérez Albo: *La dirección escolar*.)
- La innovació és problemàtica si es dirigeix al cor de les pràctiques. Són inevitables els conflictes si la innovació no es queda a la superfície. (Escudero Muñoz: *La gestión de los centros*.)
- Suggeriment a les direccions sobre la importància de valorar el professorat, tot promovent el seu desenvolupament professional, de facilitar l'expressió d'allò que valoren, d'ampliar els horitzons, promoure la participació, proposar més que donar ordres, utilitzar la burocràcia per a facilitar i no pas per a limitar, facilitar el contacte amb el context. (Fullan i Hargraves: *Orientaciones para los directores*)

3.2. De la comunitat d'aprenentatge a la comunitat de pràctiques

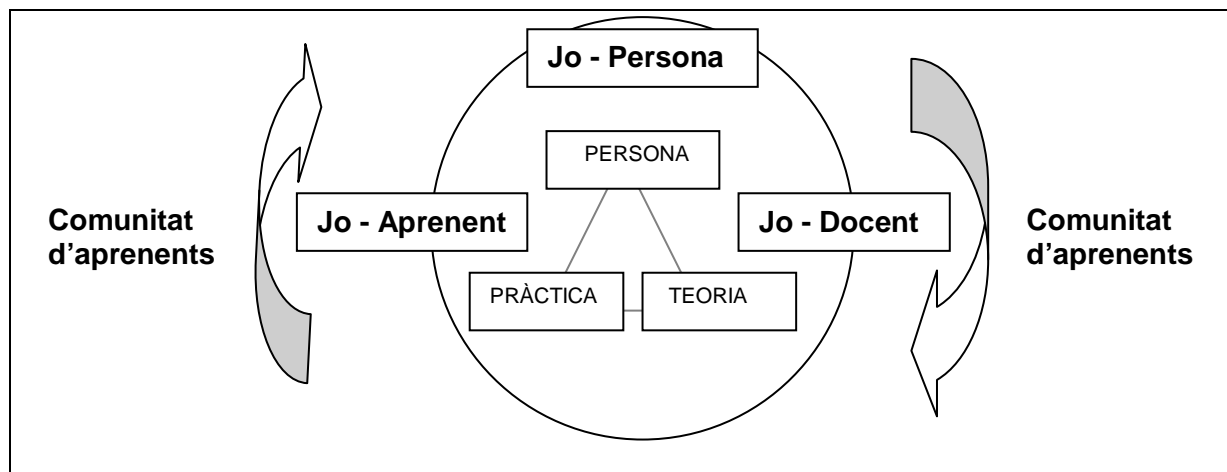
3.2.1. Introducció

Com ja sabem des de les experiències de programes formatius basats en la Pràctica Reflexiva, que se sustenten en gran part en els principis teòrics del socioconstructivisme aplicats a l'àmbit de la formació de professorat, la interacció entre iguals hi juga un paper de primer ordre, tal com es recull al document sobre comunitat d'aprenentatge que trobem a la pàgina web de Pràctica Reflexiva i que resumim a continuació.

Els principis teòrics didàctics destaquen la importància de la interacció entre iguals en el procés d'aprenentatge. Segons una “observació socioconstructivista del procés d'aprenentatge” (Oxford 1997), és possible adquirir coneixements a través de la interacció de tots els seus participants, els quals mantenen relacions. En aquesta interacció l'aprenent pot arribar a controlar i reconstruir el coneixement i pot adquirir nous sabers mitjançant el diàleg amb els altres. En un grup d'aprenentatge d'aquestes característiques, un nombre determinat d'individus (persones amb expectatives, experiències, capacitats, ritmes, formes d'aprenentatge i objectius diferents) entren en contacte. En la interacció intervenen totes les dimensions de la persona: la persona com a individu; la persona – aprenent; la persona

formadora i la persona com a membre d'una comunitat d'aprenents. Aquests quatre àmbits es troben i s'enriqueixen (recíprocament).

I és en aquesta relació social, a través de la interacció i la reflexió amb els altres, on té lloc una connexió entre la persona, l'aprenent (persona que s'està formant), la seva pràctica i la teoria, la qual li permet avançar professionalment, sempre des de dues vessants, la de docent i la de persona (vessants inseparables)



El triangle interior presenta la matèria de reflexió; el cercle exterior i les fletxes mostren el context de reflexió, és a dir, els actors socials.

La trobada de totes les dimensions és possible gràcies a un procés que nosaltres anomenem „contrast“. Aquest concepte operatiu l'entendem com la conscienciació i verbalització de punts referencials determinats, dels quals disposa l'aprenent i que li permeten exposar-se a nous estímuls i entrar en interacció amb la comunitat i amb ell mateix. Amb això, el procés de reflexió s'inicia i fomenta que els participants rebin dins d'una comunitat educativa diferents instruments, que li faciliten el contrast i l'exposició. Per això, és imprescindible que la interacció en els nous contextos socials es desenvolupi, en primer lloc, sota una base simètrica.

Del que s'extreu de l'extracte, la interacció en el grup té com a funció primordial fomentar processos cognitius superiors (de reflexió, aprenentatge i desenvolupament personal) a partir del 'contrast d'un/a mateix/a amb altres mirades' (vegeu al respecte la segona part del document de la pàgina web de Pràctica Reflexiva).

Però perquè aquesta interacció tingui lloc d'una manera efectiva, és a dir que permeti fer un ús del llenguatge en la seva doble vessant - com a eina psicològica per pensar junts i entendre les experiències viscudes i com a eina cultural que permet comunicar-nos i donar significat a les nostres experiències de manera col·lectiva- cal que s'inscriuï en el si d'una comunitat. Aquesta constitueix el context necessari i dona estructura al procés.

Els trets essencials de tipus sociològic d'una comunitat i que permeten als seus membres realitzar una activitat intel·lectual junts són, segons els postulats de Mercer (Mercer 2000) els següents:

- **Una història:** com a grup que treballa en un espai de temps va acumulant un corpus d'experiència compartida que els serveix per reflexionar sobre ella i transmetre-la a nous membres

- **Una identitat col·lectiva:** aquesta s'esdevé en compartir una història, uns objectius i una manera de fer coses conjuntament. Per tant, la pertinença a una comunitat requereix processos d'iniciació i d'admissió.
- **Obligacions recíproques:** tothom té unes obligacions respecte als altres i en conseqüència pot esperar tenir accés als recursos intel·lectuals dels altres. Hi ha rols i regles bàsiques que defineixen els comportaments apropiats.
- **Un discurs propi:** les comunitats usen el llenguatge per actuar, però en fan un ús "obert" i creatiu. El fan servir per a satisfer necessitats de comunicació i això suposa generar noves paraules o noves maneres de combinar-les. Van, així, adaptant i aplicant el llenguatge tot creant el discurs especialitzat de la pròpia comunitat.
- Altres autors com Hare (1994) (citats per Schwerdtfeger, 2001) introdueixen, a més, la importància que existeixin uns **interessos i objectius compartits** i la necessitat d'un **lideratge** per ajudar a aconseguir-los.

Per tant, la dinàmica de treball d'una comunitat ha de promoure la implicació de tots els seus membres, la seva participació activa i la cohesió, tant social (rols i regles bàsiques de comportament) com emocional-afectiva (respecte mutu; confiança; complicitat) per tal d'adquirir una identitat grupal.

3.2.2. Característiques d'una comunitat de pràctiques

Quines són les diferències entre comunitat d'aprenentatge i una comunitat de pràctiques?

Quan parlem de comunitat de pràctiques ens referim a un grup social constituït amb la finalitat de desenvolupar un coneixement especialitzat, compartint aprenentatges basats en la reflexió compartida sobre experiències pràctiques. La seva dedicació és basa en compartir experiències passades amb el fi de crear una comprensió conjunta i coordinar maneres d'abordar noves experiències.

A diferència del funcionament de qualsevol xarxa o grup social, on la transferència de coneixement es produeix d'una manera informal, en el si d'una comunitat de pràctiques aquesta transmissió pren una estructura formal explícita, que permet a la comunitat adquirir més coneixement sobre l'objecte d'estudi en què es vol avançar a través de la reflexió compartida d'experiències. És a dir, es treballa en un context organitzat de tal manera que permeti la construcció gradual de coneixement especialitzat. Aquesta organització no es dona necessàriament en tots els grups socials, i cal explicitar-la i ajudar perquè es construeixi mitjançant procediments i instruments.

Aquesta estructura interna es podria representar simbòlicament pel gènere textual del debat, però no de qualsevol debat (de fet, en tot tipus de grups socials ja tenen lloc els debats), sinó del que ara definirem com a *bon debat*. Entenem, com diu Jim Martin (citats per N. Mercer "Palabras i mentes", 2004:146) que "els gèneres textuais no són simples estils d'ús del llenguatge, sinó que són processos socials governats per regles i orientats a objectius, és a dir, són maneres de realitzar activitats conjuntament per a les quals les comunitats tenen els seus propis conjunts de regles bàsiques."

Si ens aturem a pensar quins són els trets i les fases d'un **bon debat**, ens apareix una estructura de treball organitzada i unes normes bàsiques que ens poden ajudar a definir la dinàmica que gestiona la comunicació i la construcció de coneixement pròpies d'una comunitat de pràctiques.

Quines són les regles bàsiques d'un bon debat?

- S'ha de compartir un interès i un objectiu, que impliqui els seus participants de manera significativa.
- S'ha de deixar espai per a la participació individual de tots els membres i promoure la participació de tots els integrants com a membres del grup.
- La informació rellevant ha de ser compartida. S'han d'anar creant allò que Mercer anomena "marcs de referència" per a comprendre'ns mútuament. Cal arribar a tenir un llenguatge compartit que permeti l'entesa. És possible fins i tot que s'arribi a crear un llenguatge propi de la comunitat que li dona identitat i cohesió.
- Les opinions personals han d'estar raonades i argumentades per donar informació suficient als interlocutors, per poder-les debatre.
- Les intervencions/aportacions han de circular, s'han de reprendre, recuperar, incorporar al fil de la conversa, s'han de comparar, valorar, ...
- S'ha de pretendre arribar a unes conclusions compartides. Hi ha d'haver uns resultats que indiquin un progrés, un avenç i un aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida de la discussió.

3.2.4. Relació entre les fases del debat i els trets principals d'una comunitat de pràctiques

Exposem a continuació les característiques essencials que, segons Wenger (2004), un dels autors que més ha treballat en aquest camp, ha de tenir tota comunitat de pràctiques. Així mateix, establirem una relació entre els trets que defineixen una comunitat de pràctiques i els que caracteritzen un 'bon debat' (*marcat en gris apareixen les característiques de la comunitat de pràctiques*).

Objectiu comú

Com dèiem en relació al bon debat, s'ha de compartir un interès i un objectiu, que impliqui els seus participants de manera significativa. Però, i això és molt important, l'objectiu no ha de ser una excusa per treballar conjuntament, sinó que ha de ser l'objectiu a assolir. Només d'aquesta manera és possible arribar a un 'coneixement especialitzat' que, com apuntàvem al principi, conforma una de les característiques essencials d'una comunitat de pràctiques.

Participació interna activa

Una CP comparteix una **passió** per alguna cosa. Segons Wenger (2004), no es pot donar l'avenç en el grup si no existeix aquesta passió pel coneixement i la millora per part de tots els seus membres. Això significa que la participació ha de ser voluntària i ha d'esdevenir significativa. Si aquesta passió no es dona s'ha de pensar en procediments per fomentar una motivació intrínseca a partir d'una bona motivació extrínseca. En aquest sentit, els procediments i les estratègies que adopti la persona que lideri aquests processos és cabdal. En tot cas, es necessari que es comparteixi 'un objectiu comú'. I aquí és molt important ressaltar que el rol dels *acompanyants o coaches* no és la de gestionar coneixement de forma directa sinó la de posar a les persones de la comunitat en condicions de fer-ho per si mateixos (Wenger, 2004: 2).

Gestió de la comunicació i de les relacions interpersonals

Com apuntàvem més amunt, en el bon debat s'ha de deixar espai per a la participació individual de tots els membres i promoure la participació de tots els integrants com a membres del grup. Això implica la necessitat de promoure dinàmiques grupals que permetin sempre un espai inicial de reflexió individual abans de passar al treball en grup. També requereix plantejar unes tasques en petit grup on tothom hagi de desenvolupar tant la funció

de parlant com la d'oient, és a dir una gestió de la comunicació on tothom tingui alhora uns rols més actius i uns altres més receptius. Tot el que s'ha dit fins ara no pot ser operatiu si no es té en compte que la comunicació entre els membres del grup ha de ser fluïda i ha de fomentar el vessant interpersonal.

Els aspectes cabdals dins d'aquesta gestió de la comunicació lligada al bon debat i al que aquest representa dins de les comunitats de pràctiques són els següents:

- a) La informació rellevant ha de ser compartida.
- b) Les opinions personals han d'estar raonades i argumentades per tal de donar suficient informació als interlocutors per poder-les debatre.
- c) Les intervencions/aportacions han de circular, s'han de reprendre, recuperar, incorporar al fil de la conversa, s'han de comparar, valorar...
- d) S'ha de pretendre arribar a unes conclusions compartides. Hi ha d'haver uns resultats que indiquin un progrés i un avenç i un aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida de la discussió: redacció de documents amb conclusions grupals (com, per exemple, la proposta de Xavier Vilella) ; redacció d'una decàleg...
- e) S'han de fomentar tant les relacions interpersonals i l'entusiasme dels membres del grup com les relacions i la implicació personal dels equips que en el si de la comunitat exerceixen funcions directives (com ara, els equips directius o les coordinacions pedagògiques). Aquesta interrelació entre tots els estaments d'una comunitat, en aquest cas d'una escola, juga també un paper de primer ordre perquè, en definitiva, serà l'estament 'alt' el que haurà de facilitar l'estructura interna idònia perquè el procés de millora i innovació arribi a bon port .

Gestió del coneixement

Molt lligat al punt anterior trobem la importància de la gestió del coneixement. Tot seguint Wenger (2004), i tal com venim apuntant, una CP no és simplement una comunitat d'interessos. Es tracta d'una comunitat involucrada en una 'cosa' (*objecte d'estudi*), relacionada amb el seu camp d'expertesa (*domain*) que té com a objectiu acumular coneixement (ampliar, aprofundir, etc.) sobre l'objecte d'estudi, de tal manera que repercuteixi directament en una millora de les seves pràctiques. Per això, i com podem extreure del que s'ha dit sobre la gestió de la comunicació, necessita d'una estructura interna sòlida. Aquesta estructura la dóna, d'una banda, l'estructura del 'bon debat' (que focalitza, com veiem, en les relacions interpersonals i la bona gestió de la comunicació, condició necessària per a poder 'parlar'). D'altra banda, però, s'ha de tenir en compte una estructura de gestió del coneixement pròpiament dit. Això és necessari perquè, segons Wenger, la gestió del coneixement és una **activitat estratègica**: comença amb una estratègia d'actuació (de la pràctica) i ha d'acabar amb una estratègia lligada a la pràctica. Aquest cicle el veiem reproduït en l'*ALACT* o *cicle reflexiu*, en el qual es comença per la pròpia actuació (estratègies pedagògiques pròpies, de partida) i s'ha d'acabar necessàriament en la incorporació d'una altra estratègia (però més acurada, o canviada, o més fonamentada). El que és important en una CP és que les estratègies de partida (molts cops intuïtives) esdevinguin *domains of knowledge* (camps de coneixement: un camp de coneixement seria 'treballar el currículum des de les competències bàsiques', o 'un model propi d'aprenentatge basat en l'autoformació', o 'un model per treballar processos d'autoregulació al llarg de les diferents etapes educatives', etc.). O sigui, a diferència de les comunitats d'aprenentatge – tal com les concebíem en els programes de formació per àrees de coneixement basats en la pràctica reflexiva – la 'segona estratègia' ha d'estar lligada d'una manera molt més intensa a camps de coneixement específics. Ara bé, aquest

coneixement més específic mai no ha d'esdevenir abstracte, sinó que s'ha de poder esmicolar en peces (com les peces d'un puzzle) entenedores, en els seus components, uns components comprensibles per part de tota la CP. Mai la tècnica de l'*esmicolament* esdevé tan necessària com en aquest cas. Perquè serà l'estudi en detall de les pròpies pràctiques el que farà avançar en el desenvolupament del coneixement.

Ara bé, aquesta millora, aquest aprofundiment en el nivell més de detall, que és el que en el nostre cas trobem a l'aula, ha de revertir necessàriament en la millora o el desenvolupament de tota l'organització. En aquest sentit, i com apuntàvem en el punt anterior, serà molt important establir canals de comunicació de *baix a dalt* així com *de dalt a baix* (o sigui, entre els diferents estaments de la comunitat) i aconseguir la implicació real i significativa de tots dos grups!!! Això afecta directament l'àmbit de la gestió de la comunicació.

En l'hipervincle següent, a la pàgina 2, es troba el *doughnut model* (*doughnut = bunyol*) de gestió del coneixement de Wenger el qual representa la idea descrita (com veureu és un model molt proper al que ofereix el cicle reflexiu).

http://www.iveybusinessjournal.com/view_article.asp?intArticle_ID=465

Traducció d'alguns termes:

Performance = execució

Sharing = compartint

Stewarding = 'administrant', 'canalitzant'

Domains = camps de coneixement)

3.2.5. Per concloure

Per acabar, és molt important entendre que una CP no és simplement un grup de persones que es reuneixen per interessos afins. En una CP, les persones se centren en la millora de la pròpia activitat a partir de la focalització en objectius específics (*com també vèiem en els seminaris d'aprofundiment*). De la mateixa manera, també és molt important comprendre que aquest pas (passar de la mirada informal a la mirada científica) no és espontani i no té lloc pel simple fet d'erigir-se en grup de treball; necessita, com s'ha fet palès al llarg d'aquest document, d'una estructura i d'un lideratge que permeti arribar a aquesta 'mirada científica' a partir de l'anàlisi i la comprensió de les experiències i del coneixement més informal, així com d'un avenç cognitiu en els dominis de coneixement. A través d'un tipus d'estructura formal com la presentada, la CP ha de gestionar el coneixement informal de tots els membres del grup de tal manera que aquest esdevingui un coneixement no només compartit sinó més especialitzat i, per tant, més científic, però sempre des del vessant de la seva aplicabilitat en la pròpia pràctica. En aquest sentit, el coneixement especialitzat s'ha d'entendre com un mitjà per arribar a un únic objectiu: avançar en la millora de la pràctica.

Analitzant els trets 'una comunitat de pràctiques podríem concloure que les diferències entre aquesta i una comunitat d'aprenents són les següents:

COMUNITAT D'APRENENTATGE

Desenvolupament professional de docents, individualment. El grup serveix com a mitjà per avançar. A partir del treball col·laboratiu es pretén fer avançar a cadascun dels participants: del pla interpsicològic a l'intrapsicològic.

COMUNITAT DE PRÀCTIQUES

El grup es constitueix en una comunitat per avançar conjuntament, tot desenvolupant un coneixement especialitzat. El treball col·laboratiu ha d'adoptar una estructura interna sòlida i molt organitzada perquè això sigui possible.

Per concloure, volem afegir que, seguint les bases conceptuals de les CP, en la comunitat d'aprenentatge la figura que exerceix el lideratge té potser un paper més important mentre que en la comunitat de pràctiques és ella mateixa la que es lidera a si mateixa; per això necessita en el si del grup persones que assumeixen el rol de canalitzar i coordinar les reflexions grupals. El que passa és que perquè la CP lideri per ella mateixa la gestió del coneixement ha d'aprendre a usar eines per aquest fi, com ara les que porta el líder extern. Wenger (2004) diu que la finalitat de la persona externa és la de '*enable*' ('posar en condicions de ...'). També diu que perquè una CP pugui gestionar el seu coneixement és molt important que "obri les mirades cap a fora".

4. Capacitats de la persona formadora per a convertir el centre en una comunitat de pràctiques

4.1. Aspectes afectius que afavoreixen els processos de canvi

Per fer un bon acompanyament del grup calen unes eines. La tècnica d'acompanyament (*Coaching*) ens ha d'ajudar a provocar una veritable transformació; una nova manera de com la persona s'interpreta a ella mateixa i com es posiciona en el món i, per tant, ens ha d'ajudar a construir la comunitat de pràctiques.

4.1.1. Eines que contribueixen a crear un clima emocional generador d'aprenentatges

1. Roda d'apertura. Obrir la sessió preguntant als assistents : Com vinc avui? Com estic? Preguntes de tipus més personal és una manera de reconèixer la dimensió integral de la persona.
2. Crear un context per conversar: evocar una situació, una emoció, un record.
3. Cuidar la disposició emocional i corporal del formador:
 - 3.1. OBERTURA: energia disponible per donar i rebre
 - Inhalar i exhalar a través de la boca
 - Mirar amb suavitat
 - Apuntar un somriure
 - 3.2. FLEXIBILITAT: capacitat de canviar, creativitat
 - Inhalar ràpidament pel nas, exhalar lentament per la boca
 - Els ulls ben oberts
 - El cos s'estira i es mou
 - 3.3. ESTABILITAT: energia que ens permet està fermes, sobre terreny segur
 - Mirada cap a l'infinit
 - El cos s'aferma cap a terra
 - Respiració profunda pel nas fins a la pelvis
 - Fermesa en el to muscular
 - 3.4. DETERMINACIÓ: disposició que sosté l nostre poder i força de voluntat
 - Ulls fermes i concentrats en un punt
 - Respiració completa i ràpida pel nas.
 - Moviments enèrgics del cos.

4.1.2. Habilitats comunicatives de la persona formadora

1. Utilització dels tres canals (VAC): Visual, Auditiu, Cinestèsic o tacte. Atès que els humans rebem informació a través dels sentits, així comuniquem de forma completa.
2. Mirada en ventall. Mirar a tothom sense fixament a ningú en concret si no és que estem aclarint particularment amb ell o ella.

3. Emprar universals, paraules que ens remetin a experiències significatives que tothom valora: la família, l'amistat, la llar...
4. Usar metàfores. Així parlem d'alguna cosa sense al·ludir-la directament. Arriba directament al nostre hemisferi dret.
5. Usar un to de veu adequat
6. Usar el nostre cos quan comuniquem: fer anar les mans, el cap i gestualitzar.
7. Canviar el registre quan calgui. Per exemple: "això no és pos-si-ble", remarcant la paraula i deixant espais entre síl·labes.
8. Sembrar idees. Deixar caure idees per concretar, pensar o treballar en el futur.
9. La persona formadora ha de SER el missatge, cal que es pregunti : *De quina manera estic compromès amb el que ensenyo?* Ser el missatge significa construir la classe des de la persona global.
10. Rapport grupal o empatia grupal: s'aconsegueix amb les habilitats anteriors i determina l'èxit de la formació.

4.1.3. Eines de seguiment i tancament

1. **Roda de seguiment.** Consisteix a fer una tanda de preguntes als assistents enmig de la classe per saber com està arribant el nostre missatge. Preguntar si tenen dubtes, si interessa, si els sembla que anem per bon camí...
2. **Retroalimentació.** Donar respostes significatives mentre ens comuniquem: dir-los que van per bon camí, que les seves reflexions són respectuoses, que ha de fer per aproximar-se més al resultat, que es valora més el treball que el resultat.
3. **Roda de tancament.** El tancament és el moment que dóna sentit al que s'ha proposat, per això és fonamental conèixer quina és la percepció dels assistents del procés. Podem fer preguntes del tipus: Com me'n vaig? Què m'emporto?

4.2 Competències de les persones formadores en pràctica reflexiva. Intervenció en centres

Quan un centre educatiu sol·licita l'assessorament extern d'una persona especialista per portar a terme un pla de millora, aquesta persona ha de potenciar i posar en pràctica un seguit d'actituds, habilitats i coneixements que l'ajudaran a moure i gestionar un grup humà amb una història, unes creences, uns valors, unes inquietuds, uns temors, unes inèrcies, unes il·lusions i una determinada visió de futur.

És a dir, un grup humà complex format per professors i professores que es motiven i col·laboren en un projecte compartit, si es respecten les seves individualitats. Per això, se'ls ha de valorar com a persones i com a professionals: tenint en compte les seves experiències, aspiracions i necessitats. La força que empeny un grup cap al desenvolupament i la conscienciació de treballar per a la millora constant és el resultat d'unir aquestes individualitats en un projecte de col·laboració.

Com podem "tocar" aquestes individualitats perquè s'engresquin en aquest procés de millora tant individual com col·lectiva? Aquesta és una de les preguntes possibles que ens empeny a desembolicar la troca de fil i veure què passa i quines capacitats hem de desenvolupar com a formadors i formadores.

Des de l'aparició de la Psicologia Humanista cap als anys cinquanta amb Abraham Maslow i posteriorment amb Carl Rogers s'ha tingut en compte el concepte de la *Jerarquia de les necessitats humanes*, que va crear el primer. La idea essencial i sintètica d'aquesta teoria és

que els humans es motiven i actuen segons una escala jeràrquica que va des de les necessitats fisiològiques, les de seguretat, afiliació, valoració i autoestima fins arribar a les d'autorealització. El més significatiu d'aquesta teoria és que els individus tendeixen sempre a l'impuls que els porta a l'autorealització. Carl Rogers(1986) ens diu:

“la principal font de la creativitat (és) la tendència humana a l'autorealització, a convertir en acte el potencial de cadascú. Amb això em refereixo a la tendència direccional que és evident en tota vida orgànica i humana –la necessitat d'expandir-se, créixer, desenvolupar-se i madurar– la tendència a expressar i activar totes les capacitats de l'organisme, del jo. Aquesta tendència pot quedar enterrada sota capes i capes de defenses psicològiques, pot amagar-se rere elaborades façanes que neguen la seva existència; estic convençut, basant-me en la meua experiència, que existeix en tot individu i que espera només les condicions propícies per alliberar-se i manifestar-se.”²

Seguint aquesta teoria, sembla imprescindible, per aconseguir la col·laboració i la implicació d'un grup de persones educadores, crear un clima de confiança que possibiliti desenvolupar el potencial humà d'aquella organització.

La primera premissa per a la creació d'aquest clima de confiança és partir de la creença que el grup amb el qual treballarem *tendeix a la millora* i a convertir en accions el potencial de cadascun d'ells (autorealització)

També és important que cadascun dels membres del grup desenvolupi la *sensació de pertinença a una comunitat d'aprenentatge* on cadascun d'ells es beneficia de les aportacions, idees i experiències dels altres. Però, també, cadascun d'ells ha de sentir que és diferent i que pot aportar alguna cosa al grup. Hem de *potenciar la seva individualitat*. Sentir-se afiliat però divers, original –en el sentit d'únic– és potenciar la motivació, l'autoestima i una manera de fer emergir el potencial humà que, moltes vegades, resta submergit i amagat en els contextos educatius.

Un altre factor important per al bon clima és adoptar una *actitud d'humilitat* en el sentit etimològic de la paraula, és a dir situar-se *prop de terra* (*Humus*: terra), *poc aixecat*. La relació de persona a persona, que no s'eleva fent ostentació dels seus sabers o posició jeràrquica. Tenir una relació de simetria –pla horitzontal– i agafar la posició d'expert –pla vertical– quan la situació ho requereix.

Mostrar una *actitud d'interès i curiositat* tant per la institució com per les persones que la conformen propicia una comunicació eficaç. Explorar en l'altre amb la intenció de comprendre el seu univers, la manera com aquell centre fa les coses i perquè les fa així. No hi hem d'estar d'acord, només comprendre la seva mirada. Aquesta actitud potencia l'empatia.

La persona formadora ha de mostrar *una actitud propera i oberta al grup fent ús d'un to informal* tant en les converses inicials com durant la formació que l'ajudarà a crear l'ambient de confiança i de treball col·laboratiu. És important que el formador tingui *tacte* a l'hora de demanar informació. A través d'una conversa col·loquial el formador ha d'anar guiant el procés comunicatiu per fer-se una idea ajustada de les característiques del centre i del seu personal, per poder fer així un pla de formació a la mida.

Durant les converses inicials és interessant que el formador es mostri molt franc i *doni explicacions* clares –i amb intenció motivadora– del perquè del seu interès per saber “coses” sobre el centre. Observar i fer-se una idea del que es respira al centre, no amb la intenció d'avaluar, sinó amb la voluntat de conèixer l'entorn per poder fer una acció formativa més

²P. Whitaker, *Como gestionar el cambio en los contextos educativos*, Ed. Narcea.

propera i eficaç. Deixar clar que el paper que tindrà durant la formació en el centre serà de dinamitzador i guia en el procés de millora. Serà l'acompanyant i l'estratega del viatge, però qui marcarà el destí serà el grup, la comunitat. Ser respectuosos i pacients amb els processos de millora és indispensable per tal de fer avançar el grup.

Dos motius importants ens plantegen la necessitat de donar aquestes explicacions. El primer està relacionat amb la poca cultura de l'observació. Creiem que quan es pregunta, s'observa un centre, una aula, un departament és per avaluar-lo, per utilitzar la informació per aprovar o suspendre. La por a la crítica fa que s'amaguin certes, conflictes o aspectes que s'haurien de millorar. El segon motiu és de naturalesa biològica. Des de fa uns anys se sap que el neocòrtex cerebral està dividit en dos hemisferis que, per qüestions, d'economia i eficàcia, s'han repartit la feina. L'hemisferi dret és global, l'esquerre és analític i necessita trobar explicacions de caire general per sentir que tot allò té un sentit i no presenta cap perill. És una manera de donar sentit al que fem. La inversió en temps i en motivació, que allò implicarà, tindrà un valor significatiu? Així, doncs, mostrar el nostre pla de manera global és una manera de reduir el nivell de recel o de manca de confiança i de potenciar la motivació.

Aquestes actituds han d'anar acompanyades d'unes habilitats o aptituds internes que el formador ha de mantenir actives durant tota la formació. Per la seva importància, podríem destacar³

- L'observació conscient.
- L'escolta conscient.
- La comunicació eficaç (verbal i no verbal):
 1. Rapport: sintonitzar la mateixa freqüència d'ona. Externa i interna.
 2. Feedback: retroalimentació comunicativa.
 3. Preguntes poderoses: discurs prolèptic i conversa contingent.
- La intuïció: habilitat que processa constantment tota la informació que anem rebent i anem emmagatzemant dins el nostre cervell (conscient i inconscient). Sense saber-ho moltes vegades ens fixem en el to de veu, la posició del cos, petites expressions de la cara, paraules clau que prenen relleu en aquella conversa. La intuïció és la captació general que ens fa prendre decisions i ens fa actuar constantment.
- La paciència.
- El sentit comú.

Podríem concloure que per propiciar canvis de millora en els centres educatius cal combinar actituds, habilitats i coneixements sobre processos de desenvolupament personal i professional amb la metodologia de la Pràctica Reflexiva.

³ Cadascuna d'aquestes habilitats es mereix unes continguts.

4.3. Actituds i habilitats d'un formador en pràctica reflexiva

“És difícil obtenir bona música d'un cor que està trist”
Edward Higginbottom,
director de la coral de New College, Oxford.

4.3.1. Introducció

Com a formadora en Pràctica Reflexiva espero, en l'acció formativa, crear un espai d'intercanvi d'experiències, de creació de grup i de co-construcció de coneixement. Vull que les hores de formació siguin un punt i a part en la seva jornada i que pensin només en ells i en el grup del qual formen part, que treguin de dintre tot el que saben (t) i *“no saben que saben”* perquè encara no ho han reflexionat. Activar la mirada interna, és a dir, fer conscient el diàleg intern tot posant paraules a les idees per tal de poder-les comprendre un mateix i poder-les compartir amb els altres. Crec que el descobriment de la pròpia vàlua, sentir que les idees pròpies, fruit de l'experiència i de la reflexió, són bones, és una bona manera de reforçar l'autoestima, regenerar i activar el paper com a ensenyant.

L'actitud és la d'obrir portes, acollir als participants. L'objectiu és aconseguir, a través del llenguatge del cos i del llenguatge verbal, que els participants se sentin acollits, sensació que propicia el clima i l'ambient adequat per a tota activitat d'ensenyament-aprenentatge.

Arribar a crear un clima de confiança és essencial per poder gestionar amb eficàcia un grup humà. Si pensem en la formació en centres i en els plans de millora, hem de tenir en compte les actituds següents:

Actituds generals:

- Respecte. Interès. Empatia. Exploració. Aportació. Gestió. Motivació. Activació. Potenciació. Acompanyament. Simetria. Obertura.

Amb la meua actitud vull:

- Crear un bon clima emocional.
- Cohesionar el grup.
- Potenciar l'autoestima del jo persona i del jo docent. Crear empatia (posar-me les seves sabatilles).
- Obrir la mirada cap al jo psicopedagog.
- Crear un espai de reflexió individual i de grup per tal de co-construir coneixement i crear un grup col·laboratiu: una comunitat d'aprenentatge.
- Guiar el seu procés, no fer el seu procés.

4.3.2. Crear un bon clima a l'aula

“Tot aprenentatge té una base emocional”
Plató

Donar importància a l'espai físic i als elements externs

- Disposar les cadires en semicercle. La distribució en l'espai propicia un tipus de relació o un altre: en cercle o de costat indica que volem un treball cooperatiu. La disposició típica de les aules indica passivitat, recepció més que interacció. Situats l'un davant de l'altre, competitivitat, jerarquia, etc.
- Posar música que propicii la reflexió interna i que tranquil·litzi. Que els doni sensació de benestar.
- Prendre tots junts un cafè. Crec que la pausa és un bon moment perquè el formador s'acosti als participats i que es coneguin els membres del grup. En les converses disteses s'obté molta informació de l'altre –estats d'ànim, preocupacions, èxits. Crec que com més dades tinguem dels nostres participants millor els podrem guiar.
- En l'espai virtual s'intenta crear una aula agradable i clara quant a programa i tasques: que els estimuli a participar. Es dona molta importància al seguiment dels fòrums. Contestar sempre i el més ràpidament possible. Aquí sí que no hem de callar. Omplir si cal els buits de silenci amb petites intervencions. Estirar i estimular.

Crear empatia i potenciar l'autoestima

- Per posar-me en la pell de l'altre, “calçar-me les seves sabatilles”, haig de fer un esforç voluntari d'intentar veure la “realitat” amb les seves ulleres. Haig d'ampliar la meua visió, agafar una nova perspectiva i intentar comprendre-la. No haig d'estar d'acord amb el que explica o fa, només haig de comprendre i respectar el que diu o fa. Tot el que diu un participant és interessant per si sol, perquè amplia la visió que un individu té de les coses.
- A través del llenguatge oral faig preguntes de cortesia, del tipus: *com t'ha anat la setmana?, tot va bé? Això que portes m'agrada molt. Els alumnes de 2n B estan més centrats? T'ha agradat l'article?*, etc. Si em dirigeixo al grup: *som un grup fantàstic. És molt agradable poder treballar tots junts*, etc.

Voldria aclarir que totes aquestes verbalitzacions no poden ser mai fingides perquè es nota i produeix l'efecte contrari. Han de ser naturals, amb la voluntat d'obrir canals i portes cap als altres i així aconseguir una actitud més receptiva i oberta. Posar-nos en contacte amb el jo persona propicia el *feedback* necessari en tot procés comunicatiu.

- Reforçar positivament les intervencions, idees dels participants. Recollir sempre que sigui possible una idea llançada per ells i acabar-li de donar el sentit que l'objectiu de la trobada necessita. Del tipus: *“em sembla molt encertat això que dius. És una molt bona idea”*.

- Reforçar positivament el jo persona o el jo docent, per exemple: Sí que podràs gestionar el teu grup classe. *Amb l'energia que tens segur que ho aconsegueixes. Marca't un petit objectiu i ja veuràs que hi ha canvis importants*, etc.
- Propiciar la relació entre iguals perquè s'activen els mecanismes de la confiança, l'espontaneïtat i la creativitat, però cal que emergeixi l'expert quan el grup necessita unes paraules més rigoroses. El grup necessita poder confiar en tu com a especialista.
- A través del correu intern de l'aula virtual em comunico amb determinats participants per estimular-los, animar-los o guiar-los. Segons el perfil del participant, un espai tancat i més personal els ajuda a treballar. Hem d'estar oberts i ser respectuosos amb els seus processos.

4.3.3. Cohesionar el grup

Intentar aconseguir un grup unit, amb una mirada posada en la millora professional individual i col·lectiva alhora. Tenir com a objectiu que els participants sentin que compartir l'experiència personal, la manera concreta de treballar certs temes o de solucionar determinats problemes, pot ser molt útil a d'altres membres del grup. Algunes de les estratègies que utilitzo per cohesionar el grup són:

Intentar que en cada trobada hi hagi un petit treball fruit d'una activitat cooperativa. La intenció és mostrar-los indirectament la riquesa conceptual, d'idees, de recursos que s'obté a partir d'interpensar i d'intercrear, mecanismes essencials per a la co-construcció de coneixement.

Així, en iniciar una nova sessió, presentar un material concret elaborat conjuntament en la sessió anterior, com a plataforma per cohesionar el grup, augmentar-los la seguretat i la confiança. L'objectiu és reforçar la consciència de grup, augmentar l'autoestima personal i activar mecanismes d'autonomia i d'automotivació.

Fer fotografies del grup també és un recurs per a la cohesió. La imatge evidencia i materialitza un grup de persones que eren desconegudes i ara formen tots junts un petit clan, una petita tribu amb unes afinitats i uns objectius comuns. Apareix la sensació diferenciadora. Formar part d'un grup dóna confiança.

Utilitzar tècniques de dinàmica de grups. Potenciar la interacció i l'intercanvi entre tots els components del grup. Observar els grups que són benèfics dels que són obstaculitzadors per a la cohesió. Potenciar els grups que fan avançar el grup gran i evitar els grups que obstaculitzen el seu creixement. He observat que segons quines personalitats es posen en contacte s'aconsegueixen resultats positius ($1+1=3$ creatiu) o negatius ($1+1=1$ obstaculitzador). La sinergia apareix tant en positiu com en negatiu. És funció del formador, si ho creu bo pel grup, evitar les sinergies obstaculitzadores.

Si durant les trobades s'observen característiques personals individuals que afavoreixen el grup es verbalitzen. Crec que a la llarga cada persona agafa un paper, una funció distintiva i alhora complementària dins el grup gran i cal fer-ho observable subtilment als altres. Cadascú aporta el millor d'ell al grup. Per exemple: "Quina sort tenir un especialista en... (informàtica, mapes conceptuals, lectura). Tenir entre nosaltres coordinadors LIC ens pot ajudar a...", etc.

Quan vull fer avançar el grup cap un mateix objectiu de millora, porto el grup a construir mentalment una visió, una imatge de futur sobre com volen que siguin les coses. En podríem anomenar, *La situació desitjada*. Proporciona una VISIÓ de com vull/volem que siguin les coses, a través de les mirades individuals per després fer-les convergir en un mirada col·lectiva i consensuada per tot el grup: D'on parteixo? On vull anar? Com vull que siguin les coses? Com m'agradaria que fossin? Com serà quan hàgim arribat a...? I, després ajuntar i buscar els elements comuns i positius d'aquesta visió de futur per tal de començar a construir junts el pla de millora. És a dir, elaborar tots junts les passes – individuals i col·lectives– que volem fer per tal d'arribar a l'objectiu consensuat.

4.3.4. Obrir la mirada cap al psicopedagog

Els professors de secundària tenim un buit de formació en aquest àmbit. Ens van preparar per ser bons especialistes en la matèria. Després vam aprendre a fer de didactes, però dins l'aula ens trobàvem que, a més d'aquestes personalitats, ben sovint apareixia el jo persona i vam haver d'aprendre a gestionar l'aula i nosaltres dins d'ella. I després, quan ens vam poder aturar, vam observar, atònits, que cadascun dels i de les alumne aprenia de diferent manera, que hi havia aprenentatges significatius que posaven les bases per al desenvolupament intel·lectual posterior –reflexió, autoregulació, motivació intrínseca, etc. – i aprenentatges secundaris. Va ser llavors quan va aparèixer indignat l'aprenent de pedagog, queixant-se de la manca de formació en psicopedagogia.

Per fer emergir el jo pedagog:

Fer entrar en contacte el i la participant amb els seus models de pedagog. (Riu del meu aprenentatge, Paisatges interiors, etc.)

A partir del tema recurrent de la motivació preguntar: Recordes alguna seqüència d'ensenyament-aprenentatge que t'hagi motivat? Intenta analitzar-ne les seves característiques.

Llegir "T" sobre la motivació.

Mostrar eines que potenciïn l'assoliment d'aprenentatges essencials:

- Treballem amb preguntes que porten a la reflexió. Fan emergir coneixement. Les preguntes activen un mecanisme de connexions en la nostra xarxa neuronal cap a la trobada de respostes o solucions. Són l'estímul, el ressort, que activa la curiositat, una de les bases principals de la motivació. Com diu la frase de Jostein Gaarder:

"Una resposta sempre és el tros de camí que has deixat enrere. Només una pregunta pot assenyalar endavant"

Jostein Gaarder. *Que hi ha algú?*

- Treballem amb mapes conceptuals que activen els coneixements previs i determinen zones de desenvolupament pròxim i propicien la reflexió.

- Treballem el discurs exploratori perquè l'assoleixin com a model.

“El llenguatge ens ofereix un mitjà per pensar junts, per crear conjuntament coneixement i comprensió. La flexibilitat i l'ambigüitat inherents al llenguatge fan que sigui qualitativament diferent d'altres sistemes de comunicació animal; no és només un sistema per transmetre informació: és un sistema per pensar col·lectivament. El llenguatge ens permet formar xarxes intel·lectuals per comprendre l'experiència i resoldre problemes.”

“Cada vegada que parlem amb algú participem d'un procés de col·laboració en el qual es negocien significats i es mobilitzen coneixements comuns.”

Neil Mercer. *Palabras i mentes*

Explorem en l'altre, aquesta és l'actitud. Estem interessats en la idea de l'altre perquè la seva idea és desconeguda per a nosaltres i entre tots dos podem crear una nova xarxa intel·lectual que ens farà avançar en el coneixement d'allò que estem investigant o cercant.

- Treballem el discurs prolèptic. A partir del qual guiem el procés de reflexió. Sabem que donar respostes no propicia les empremtes necessàries per assolir uns determinats coneixements, o uns determinats mecanismes de reflexió i observació. Partint del que ells saben fer els portem fins a l'assoliment de nous aprenentatges. Connectar el coneixement del menys expert al del més expert. A partir del que ells van dient vaig afegint coneixements nous.

4.3.5. Guiar el seu procés. No fer el seu procés

El formador ha de tenir clar l'objectiu de tota l'acció formativa en general i de cada trobada en particular i guiar, portar el participant o el grup cap aquella direcció.

Marcar un ritme: ni massa, ni massa poc. Cada procés necessita el seu temps i cada participant té un ritme concret. Hem vist com algunes participants del curs de pilotatge portaven un ritme, segons el nostre criteri, lent, amb pocs progressos en relació al cicle ALACT i cap al final de les trobades va emergir el que havíem anat treballant i va aconseguir un bon aprenentatge en P.R. El procés és el seu.

El llenguatge oral i el llenguatge escrit –fòrums, correus electrònics– ens permet guiar el participant:

- Utilitzant preguntes –com dèiem en l'apartat anterior– que activen els mecanismes de recerca i reflexió.
- Explorant en l'altre a través de la conversa exploratòria i de l'escolta activa o conscient:
 - Resumir: *Si t'he entès bé fins ara hem parlat de...*
 - Parafrasejar: *Així el que em dius és que...*
 - Demanar aclariments: *Què vols dir amb la paraula coordinar?*
 - Insistir en una mateixa pregunta, significativa en el procés, fins que l'altre la contesta. Evitar així divagar i no concretar. Fer-li de mirall perquè s'escolti.
 - Suggestir alguna idea per reflexionar: *Creus que això es podria fer d'una altra manera? Estaria bé veure què en diuen els experts.*
 - Demanar al participant que reformuli el que ha dit i resumeixi on es troba.
 - Demanar precisió i objectivitat en allò que el participant digui. Definim i acotem realitats, per exemple: *I això que dius com ho has comprovat? Tots els teus alumnes opinen el mateix? Què et preocupa? Ningú no t'escolta?*

- Transformar paraules amb creences obstaculitzadores per d'altres d'alliberadores, per exemple:
 - No m'agradaria fer-me pesada. Sóc pesada > Sóc insistent i m'agradaria que m'expliquessis.../Sóc insistent, perseverant.
 - No entenc res> encara no he assimilat prou aquest concepte, idea...
 - Sóc un desastre, sempre m'equivoco/ sóc tonta> De vegades em despisto i haig de tornar a començar.

4.4. Factors de motivació de les persones implicades en una organització docent

Si tenim en compte el que hem dit sobre la teoria jeràrquica de les necessitats humanes elaborada per A. Maslow i ho relacionem amb la motivació dels docents, veurem que els equips directius hauran de tenir en compte les aspiracions i necessitats del seu grup de professionals per tal de poder arribar a assolir els objectius de centre.

Així, hauran de tenir present que les persones s'impliquen en projectes quan l'organisme amb el qual treballen els dona l'oportunitat de progressar en les seves necessitats encaminades a l'aspiració d'autorealització. Recordem que segons la teoria de Maslow tot individu tendeix a autorealitzar-se.

També hauran de tenir present que el grau d'implicació, esforç i il·lusió que cada professional posa en la seva tasca prové d'una decisió personal. En última instància serà una decisió personal el que farà posar-nos en acció. La pregunta que ens podem fer tot seguit és: què ens porta a decidir si ens motivem per aquell projecte o per aquella tasca?

La neurobiologia de la motivació ens ajuda a posar paraules a l'enigma.

4.4.1. La neurobiologia de la motivació⁴

La clau d'aquesta teoria és la **valoració de l'estímul**: el cervell valora els estímuls i calcula la rellevància emocional i la significança motivacional, en relació a la informació emmagatzemada en la memòria i a les emocions generades (com el plaer, la por o l'angoixa) per arribar a una tendència d'acció. Aquesta valoració té lloc en el cervell en cinc dimensions:

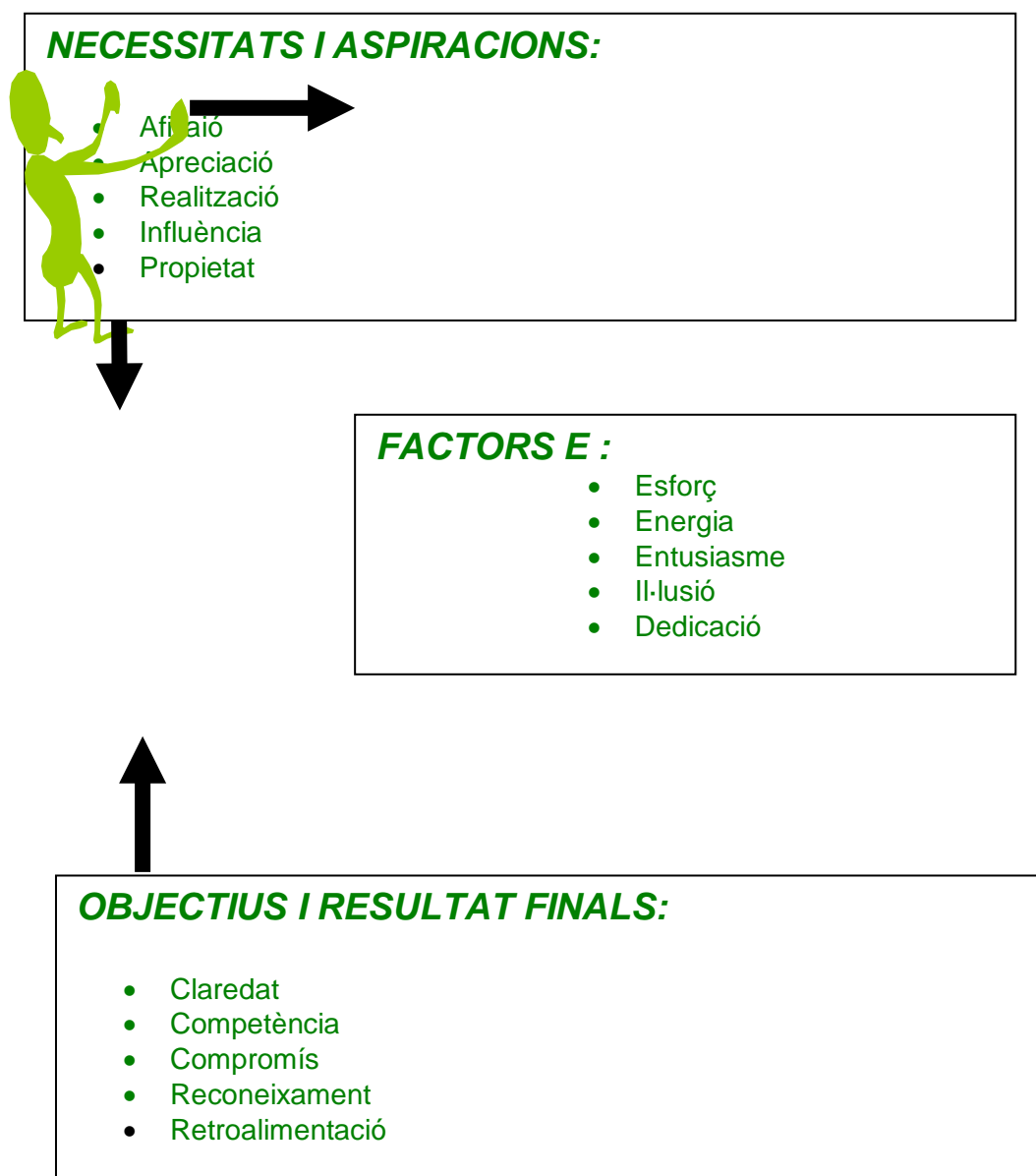
1. **Novetat**: graduada entre l'inesperat i el familiar.
2. **Simpatia**: si allò ens resulta més o menys simpàtic i atractiu.
3. **Objectiu/Necessitat significativa**: quan l'estímul és l'instrument per satisfer necessitats o assolir objectius amb èxit.
4. **Potencial de fer front**: quan l'individu espera ser capaç de fer front a la tasca.
5. **La imatge social i personal**. Quan la tasca és compatible amb les normes socials i l'autoconcepte individual.

Aquesta teoria subratlla la concepció de l'aprenentatge com una forma de "curiositat pel coneixement" que implica els mateixos sistemes neuronals que els emprats per l'organisme quan hi ha necessitats de gana o d'aparellament.

⁴ Zoltan. Motivació i aprenentatge de segones llengües.

Segons Whitaker⁵ hi ha un seguit de factors que ell anomena “E” que representen la quantitat d’esforç i dedicació que hem decidit posar en aquell projecte. Aquest resultat prové de combinar i calcular –com diu la neurobiologia de la motivació—les necessitats i aspiracions que aquell projecte ens pot aportar, amb els objectius i els resultats finals que n’obtidrem tenint en compte també la variable de la quantitat d’esforç que això ens implicarà. El resultat d’aquesta equació farà que el nostre cervell, de manera gairebé inconscient per a nosaltres, decideixi donar l’ordre de generar l’impuls motivador.

4.4.2. Calcular la motivació⁶



⁵ P. Whitaker, *Como gestionar el cambio en los contextos educativos*, Ed. Narcea. Esquema del càlcul de la motivació. Pàgina 60

⁶ Figura basada en Whitaker ob.cit. pàg. 60.

4.4.3. Aspectes que ha de tenir en compte una organització si vol tenir uns professionals altament motivats.

Segons Frederick Herzberg⁷ els treballadors i les treballadores se senten altament motivats quan:

- La feina en si mateixa és satisfactòria i estimulant.
- Tenen un paper en la presa de decisions i se'ls implica en la codirecció de l'organització.
- Una feina satisfactòria aconduïx al reconeixement i a la possibilitat d'un ascens.

Herzberg ha observat que els treballadors i les treballadores es troben escassament motivats quan:

- Són excessivament vigilats i hi ha massa regles i regulacions que regeixen tant l'activitat personal com la professional.
- Tenen relacions conflictives amb els seus superiors i quan les actituds autoritàries causen frustració i ansietat.
- Les relacions entre els companys de feina són escasses, la moral és baixa i hi ha divisió d'actituds.
- Les condicions de feina són dolentes.

⁷ P. Whitaker, *Cómo gestionar el cambio en los contextos educativos*. Pàg. 59

5. La micropolítica en l'actuació assessora

El quadre que presentem a continuació té la pretensió de fer operatius alguns conceptes bàsics de la interpretació "micropolítica" de l'escola. Es proporcionen eines per detectar idees i pràctiques que dificulten el canvi -la valoració negativa del conflicte, l'atomisme organitzatiu, etc.- i estratègies per anar-les reconvertint.

OBJECTIU	RELLEVÀNCIA	DETECCIÓ	ESTRATÈGIES PEL CANVI	FASE DEL PROCÉS
<p>Ajudar a una valoració positiva del conflicte d'idees i propostes.</p> <p><u>Marc de referència:</u> "El conflicte en les organitzacions"</p>	<p>La por a explicitar la discrepància en els centres: evita el debat enriquidor i dificulta el canvi.</p>	<p>Converses inicials amb els equips directius: por, reticència davant de temes que puguin generar discussió al claustre. En la fase d'actuació, incomoditat, silenci, etc. davant de temes polèmics.</p>	<p>Actitud assertiva del formador. Tècnica de l'esmicolament. Fomentar el debat. Contrastar idees en grup cooperatiu. Tècnica "advocat del diable" d'Alvermann. Ajudar a substituir conversa de confrontació per conversa exploratòria (Mercer)</p>	<p>Negociació actuació avaluació</p>
<p>Ajudar a superar la cultura individualista del professorat en la perspectiva d'una "comunitat de pràctiques".</p> <p><u>Marc de referència:</u> Cultura i poder a l'organització escolar.</p>	<p>L'individualisme, tret de la cultura docent que dificulta l'intercanvi d'experiències i aboca al "cel·lularisme".</p>	<p>Grau de cooperació al si dels departaments. Grau de comunicació al si dels equips docents sobre experiències d'aula reeixides o no reeixides. Evidències al si de l'espai de l'assessorament.</p>	<p>Esmicolament. "El riu del meu aprenentatge" Activitats com "Bones Pràctiques" Activitats que facin emergir representacions, prejudicis del professorat. Microrelats basats en experiències positives d'aula. Activitat: "Les meves pors"</p>	<p>Negociació, actuació, avaluació.</p>

<p>Motivar formes de coordinació per part dels departaments didàctics.</p> <p><u>Marc de referència:</u> Cultura i poder (balcanització)</p>	<p>Tal vegada allò que és transversal al currículum i l'organització pot esdevenir una eina per ajudar a prendre consciència i anar superant la "balcanització".</p>	<p>Possibilitat d'assistir a reunions Caps de Departament. Preguntes a la Direcció. Assistència a una sessió de la Comissió Pedagògica.</p>	<p>Activitats de formació que posin sobre la taula la importància de treballar des de les àrees les "competències bàsiques". Formar grups heterogenis en les activitats de formació.</p>	<p>Negociació, actuació, avaluació.</p>
<p>Ajudar a valorar més els processos d'aprenentatge i no només els resultats.</p> <p><u>Marc de referència:</u> Cultura i poder (resultadisme)</p>	<p>Segons algun autor, el "resultadisme" és una característica de la cultura escolar. Empobreix la perspectiva dels processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula i la mateixa percepció dels canvis positius en l'organització.</p>	<p>Activitats com ara "Bones Pràctiques" i totes les relacionades amb pressuposicions del professorat.</p>	<p>Diaris individuals/grupals (portafolis) Avaluació periòdica: Hem solventat el problema que ens preocupa? En quin sentit podem dir que hi avancem?</p>	<p>Actuació, avaluació.</p>
<p>Ajudar a democratitzar la "influència" de cada persona.</p> <p><u>Marc de referència:</u> Cultura i poder. (poder, autoritat, influència)</p>	<p>Influència, com que és multilateral, és la que té més possibilitats de cara a l'autoconcepte dels membres de l'organització: tothom pot esdevenir influent.</p>	<p>Nivell de participació, d'assertivitat en les sessions. Estil de direcció: Quan menys intervencionisme, més possibilitats per la influència.</p>	<p>Perfil de companys/es del claustre als quals admires més. Presentació d'un cas. Pregunta: Segons el teu caràcter, forma de ser, aptituds, etc, aportacions més valuoses.</p>	<p>Actuació, avaluació.</p>

<p>Anar conscienciant les direccions dels avantatges d'un estil participatiu i democràtic.</p> <p><u>Marc de referència.</u> Estils de direcció.</p>	<p>Dels estils de direcció presentats al document "Micropolítica", el més positiu podria anomenar-se com "impulsor, participatiu, democràtic".</p>	<p>Treball previ amb les direccions: el teu institut ideal i el real.</p>	<p>Implicar activament direccions en els processos de formació. Compartir aspectes del procés de formació amb les direccions. Animar les direccions perquè afavoreixin la lliure expressió del professorat.</p>	<p>Negociació avaluació.</p>
<p>Minvar l'abast negatiu dels "espais informals"</p> <p>Marc de referència: El poder dels àmbits informals.</p>	<p>La xafarderia, el rumor... poden afavorir les rutines, el manteniment de l'estatu quo i dificultar els canvis.</p>	<p>Preguntes a la direcció sobre els espais a on la gent expressa lliurement les seves opinions. Observacions de l'assessor sobre la presència d'objectius compartits.</p>	<p>Microrelats d'aula, Bones Pràctiques, treball en grup... Tot allò que afavoreix la creació de "comunitats" reals que afavoreixen la lleialtat i expressió directa de discrepàncies.</p>	<p>Negociació, actuació.</p>

6. Què fa el formador reflexiu?

