



Finestra oberta

**TREBALL EN XARXA
A LA FORMACIÓ INICIAL DELS
PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ**

Miquel Àngel Essomba (coordinador)

Gener de 2009

FINESTRA OBERTA | 52

Aquesta publicació recull les reflexions i conclusions del grup coordinador del *Projecte TRAMA. Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*, que s'ha desenvolupat entre febrer de 2007 i desembre de 2008.

Coordinador: Miquel Àngel Essomba Gelabert.

Persones que han format part del grup coordinador del Projecte TRAMA: Roser Boix (Facultat de Formació del Professorat de la UB), Elena Noguera i Anna Forés (Facultat de Pedagogia de la UB), Mireia Cívís (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la URL - Blanquerna), Jesús Vilar (Escoles Universitàries de Treball Social i d'Educació Social de la Fundació Pere Tarrés - URL), Jordi Planella (Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC), Alfons Romero (Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG), M. Pau Cornadó (Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL), Pilar Iranzo (Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV), Joan Soler (Facultat d'Educació de la UVic), Daniel Muntané i Roser Argemí (Fundació Jaume Bofill).

Volem agrair molt sincerament la col·laboració de tot el professorat universitari que s'ha implicat en el projecte, així com de l'alumnat i els professionals que han participat en les experimentacions.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

ISBN: 978-84-85557-76-9

ÍNDEX

PRESENTACIÓ	5
1. EL PROJECTE TRAMA. TREBALL EN XARXA A LA FORMACIÓ INICIAL DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ	10
Què és el Projecte TRAMA?	10
On i quan sorgeix el Projecte TRAMA?	11
Les fases del Projecte TRAMA.....	13
Organització i gestió del Projecte TRAMA.....	17
2. EL TREBALL EN XARXA. SENTIT, DIMENSIONS I POSICIONAMENT...	21
Una societat postmoderna és una societat en xarxa	22
Una societat en xarxa necessita una epistemologia de la complexitat i del caos per explicar-se.....	32
Una epistemologia de la complexitat i del caos implica una professionalitat renovada	46
Una universitat al servei d'una nova professionalitat.....	53
Una formació per als professionals de l'educació sobre el treball en xarxa	61
3. LA DOCÈNCIA SOBRE TREBALL EN XARXA EN ELS ESTUDIS D'EDUCACIÓ. RESULTATS D'UNA EXPERIMENTACIÓ	68
Treball en xarxa i activitat docent i investigadora entre el professorat universitari dels estudis d'educació a Catalunya...	69
El treball en xarxa en la docència. Avaluació d'una experimentació.....	75
Principis bàsics per desenvolupar una docència de qualitat sobre treball en xarxa en els estudis d'educació.....	91
Competències per al treball en xarxa en educació.....	98

4. CONDICIONS ESTRATÈGIQUES PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA DOCÈNCIA SOBRE TREBALL EN XARXA.....	100
Condicions relacionades amb el contingut de treball en xarxa i el seu abordatge teòric.....	102
Condicions relacionades amb l'organització de la docència.....	112
Condicions relacionades amb el professorat.....	120
Condicions relacionades amb la implicació i participació dels estudiants.....	132
Condicions relacionades amb la participació d'agents externs.....	140
Condicions relacionades amb la universitat/facultat.....	147
5. BIBLIOGRAFIA	162
6. ANNEX	169
Les experiències del Projecte TRAMA	169

PRESENTACIÓ

El terme *xarxa* ha estat incorporat a les nostres vides amb una certa rapidesa durant els darrers anys. En l'àmbit de la quotidianitat és habitual trobar-se escoltant o parlant de les xarxes de transport urbà, de les xarxes de comunicació en línia, de la xarxa d'entitats del barri o de xarxes comunitàries.

En el terreny acadèmic aquest concepte també ha arrelat, i amb força. Nombrosos investigadors en l'àmbit de les ciències socials s'han interessat per aquest fenomen propi dels nostres temps i han anat elaborant explicacions raonables sobre quins són els motius pels quals aquestes xarxes apareixen, i proposen principis sobre com haurien de funcionar.

No obstant, no podem afirmar que el significat associat al terme sigui unívoc en tots els casos en què s'utilitza:

- En algunes ocasions, la noció de xarxa s'associa molt directament al significat tradicional de xarxa marinera, de pescadors. Xarxa que no serveix per vincular, ni per fer circular objectes o idees, aquesta perspectiva moderna evoca un sistema de relacions que engoleix i empresona, en comptes de facilitar la fluïdesa dels processos.

- El concepte de *xarxa* també pot associar-se a la idea d'instrument que utilitzen els operaris d'una construcció o els trapezistes per protegir-se i prevenir accidents. Aquí la noció de *xarxa* no limita ni entorpeix sinó que garanteix l'assumpció de riscos amb garanties de fer front a imprevistos de signe negatiu.

- Una xarxa també pot ser interpretada com una mantellina, un element ornamental del cabell que només té funcions estètiques. És inevitable que determinats grups socials vulguin acomodar-se als nous conceptes descriptors de la realitat i de les pràctiques socials precisament per no canviar res i usin la noció de xarxa merament per imatge, sense fons.

- Tanmateix, un dels usos més estesos i exitosos és el que s'associa a la xarxa virtual que representa internet. L'imaginari ens porta a representar-nos un conjunt de cables i de connexions que transporten informació a una velocitat elevada d'una punta a l'altra del planeta amb una facilitat que ha canviat els hàbits comunicatius de les persones per sempre.

- No podem oblidar, però, que la xarxa també és entesa com una cadena, no pas una cadena de baules de ferro que impedeix i obstaculitza sinó com una cadena de mans i braços, una cadena humana que uneix esforços en un mateix sentit comunitari i que allibera.

Una societat del coneixement que renova la forma de construir aquest coneixement posa en joc noves competències professionals sobre treball en xarxa que cal adquirir, i la formació inicial hi ha de contribuir de manera significativa.

Sigui com sigui, parlar de xarxes ha irromput en tots els àmbits, i qualsevol reflexió sobre la societat les ha d'incorporar si vol adequar-se als nous temps. Aquest és el cas, per exemple, de la formació dels professionals en general, i de la formació dels professionals de l'educació en particular. Una societat del coneixement que renova la forma de construir aquest coneixement posa en joc noves competències professionals sobre treball en xarxa que cal adquirir, i la formació inicial hi ha de contribuir de manera significativa.

De tot això parla aquest número de la col·lecció Finestra Oberta. La Fundació Jaume Bofill, sensible a

la necessitat de desplegar una reflexió seriosa i unes pràctiques eficaces al respecte, va iniciar al principi de 2007 el *Projecte TRAMA. Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*, un esforç col·lectiu de més d'un centenar de professionals de la docència universitària que han treballat durant dos anys seguits per fonamentar amb solidesa un discurs sobre el tema i intercanviar unes experiències docents que han d'esdevenir bones pràctiques en un marc d'innovació.

Aquesta publicació recull la síntesi de tot aquest treball i pretén marcar un punt d'inflexió entre allò que ha de ser el Projecte i la normalització de les idees i les pràctiques en la vida quotidiana de les facultats que ofereixen estudis d'educació.

Per tal que aquestes pàgines acompleixin aquesta funció d'utilitat, no hem elaborat una memòria recopilatòria dels diversos documents produïts en estat brut, sinó que hem dissenyat una estructura que permeti a qualsevol persona interessada en el tema (professorat universitari, estudiants d'educació superior, professionals en l'àmbit social, gestors i administradors de l'educació) fer-se una idea general dels elements bàsics del treball en xarxa i trobar estratègies que li permetin pensar com dur-lo a la pràctica en la seva realitat concreta. Aquesta estructura respon a quatre grans capítols:

- Un primer capítol que explica els objectius i la dinàmica del Projecte TRAMA, amb la finalitat de contextualitzar el procés que ha donat com a fruit una reflexió, unes conclusions i unes recomanacions.
- Un segon capítol que sintetitza els aspectes de fonamentació teòrica tractats al llarg del projecte. Conscients que el coneixement sobre la docència en

El Projecte TRAMA és l'esforç col·lectiu de més d'un centenar de professionals de la docència universitària que han treballat durant dos anys per fonamentar amb solidesa un discurs sobre el tema i intercanviar unes experiències docents que han d'esdevenir bones pràctiques en un marc d'innovació.

matèria de treball en xarxa en els estudis d'educació és un camp poc desenvolupat teòricament, hem procurat donar solidesa a la nostra acció en uns fonaments que contempen qüestions sociològiques al voltant de la nova societat, epistemològiques sobre fer ciència avui, deontològiques amb relació a una visió renovada de la professionalitat, i acadèmiques sobre la missió de la Universitat i l'escenari de canvi en el qual viu immersa.

- Un tercer capítol que resumeix els principals resultats de les més de seixanta experimentacions que s'han dut a terme a les aules de les universitats catalanes participants. D'una manera gràfica i esquemàtica, podem extreure una visió aproximada sobre quins són els punts forts i els punts febles relacionats amb la introducció del treball en xarxa en la docència universitària per als graus d'educació.

- Un quart i darrer capítol que recull la principal aportació pràctica de tot el treball. A partir de la reflexió i de l'experimentació, plantequem recomanacions adreçades a aquells i aquelles que vulguin impulsar el treball en xarxa en la seva activitat docent, tenint en compte tres moments d'un hipotètic procés d'innovació: l'inici, la consolidació i l'excel·lència.

En nom de totes les persones que hi han intervingut, indirectament o directa, volem expressar el nostre desig que aquesta obra arribi tan lluny com sigui possible, tant en l'espai com en el temps, i que contribueixi a fornir uns estudis d'educació veritablement connectats amb les necessitats socials de la ciutadania i professionals dels estudiants en formació inicial. Tot, sempre, com no podria ser d'una altra manera, per fer una aportació significativa en la construcció d'una societat que s'articula i avança en

xarxa vers majors quotes d'igualtat, de llibertat i de dignitat humana per a totes les persones.

Equip de Coordinació del *Projecte TRAMA. Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*

Barcelona, 30 de novembre de 2008

1. EL PROJECTE TRAMA. FORMACIÓ INICIAL SOBRE TREBALL EN XARXA PER ALS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

Tal com hem anunciat a la presentació, en aquest primer capítol ens dediquem a proporcionar la informació bàsica que permet conèixer el procés dut a terme en el *Projecte TRAMA. Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*, de manera que sigui més fàcil comprendre les fonts, el sentit i l'abast de la informació continguda en els capítols següents.

Proposem, doncs, uns apartats breus que permetin respondre les qüestions següents:

- Què és el Projecte TRAMA?
- On i quan sorgeix el Projecte TRAMA?
- Les fases del Projecte TRAMA
- Organització i gestió del Projecte TRAMA

Què és el projecte TRAMA?

TRAMA és el nom que rep el projecte impulsat i finançat per la Fundació Jaume Bofill entre 2007 i 2009 amb la intenció de fomentar la construcció de coneixement sobre treball en xarxa que cal facilitar en la formació inicial dels professionals de l'educació.

TRAMA ha estat un projecte interuniversitari que ha aplegat nou centres que ofereixen estudis d'educació superior en educació:

- Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona (UB).
- Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (UB).
- Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull (URL).
- Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull (URL).
- Estudis de Psicologia i de Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona (UdG).
- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida (UdL).
- Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV).
- Facultat d'Educació de la Universitat de Vic (UVic).

També hi ha participat professorat universitari en actiu que desenvolupa funcions docents i de recerca a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

On i quan sorgeix el Projecte TRAMA?

El Projecte TRAMA ha estat la continuïtat natural de la línia d'acció en matèria d'educació comunitària que la Fundació Jaume Bofill impulsa des de fa temps. Ja el 2003 aquesta Fundació va publicar el llibre *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals* (Subi-

El Projecte TRAMA ha estat la continuïtat natural de la línia d'acció en matèria d'educació comunitària que la Fundació Jaume Bofill impulsa des de fa temps.

rats, 2003), com a resultat de la recerca feta en col·laboració amb l'ICE de la UAB sobre el tema.

Fruit d'aquesta experiència reeixida de recerca, la Fundació va decidir seguir impulsant la feina feta i va constituir un Seminari sobre Educació i Comunitat, coordinat per Joan Subirats i Bernat Albaigés, i que va desenvolupar-se entre juny de 2004 i maig de 2005 gràcies a la participació d'una vintena de professionals especialitzats en la temàtica. Els resultats d'aquest Seminari han estat publicats sota el títol *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius* en la mateixa col·lecció Finestra Oberta (núm. 46, febrer 2006).

Una de les conclusions d'aquest estudi menava a considerar la necessitat de fomentar la noció de treball comunitari i en xarxa en la formació inicial dels professionals de l'educació.

El Projecte TRAMA no ha estat una experiència aïllada, sinó que s'ha articulats amb la resta d'activitats que aquesta Fundació du a terme en aquest marc d'Educació i Comunitat, com ara:

- *Temps de barri, temps educatiu compartit*. Projecte en conveni amb la Regidoria dels Nous Usos Socials del Temps i l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, que pretén avançar en el treball en xarxa en educació i enfortir la coordinació entre els agents d'un territori per tal d'afavorir una millor qualitat de les activitats educatives fora de l'horari escolar.

- *Aprenentatge servei*. Projecte que desenvolupa conjuntament amb el GREM (Grup de Recerca en Educació Moral de la UB), l'ICE de la UB, la Fundació Catalana de l'Esplai i la Diputació de Barcelona per a l'impuls de l'aprenentatge servei a Catalunya.

Una de les conclusions del Seminari Educació i Comunitat menava a considerar la necessitat de fomentar la noció de treball comunitari i en xarxa en la formació inicial dels professionals de l'educació.

Actualment es concreta en l'acompanyament de projectes, el desenvolupament d'activitats formatives, la producció de materials de suport i la creació d'un banc d'experiències i recursos.

– *Joves, creació i comunitat.* Aquest projecte va permetre conèixer i analitzar experiències de treball amb joves d'entorns desafavorits a partir de la creació artística i el treball comunitari. Es tractava de proposar metodologies educatives alternatives i noves estratègies de participació social per als joves en dificultat, i d'impulsar la creació d'una xarxa d'intercanvi entre entitats que treballen en aquesta línia, que va culminar amb la creació de l'associació Artibarri.

Les fases del Projecte TRAMA

Per tal d'assolir els objectius que es plantejava el Projecte al principi, es van definir unes fases amb uns resultats esperats al final de cadascuna i una temporalització per a cada fase; es va constituir i organitzar un equip humà de persones que coordinessin i gestionessin el projecte, i es van establir uns principis de funcionament d'acord amb el plantejament i filosofia del Projecte.

Des del principi es van establir tres fases clares que van definir els tres grans moments del procés que es volia dur a terme: diagnòstic, proposta i acció.

Fase de diagnòstic (gener 2007- abril 2007)

La fase de *diagnòstic* va ser la primera, i pretenia obtenir una radiografia sobre l'estat del treball en

La fase de *diagnòstic* pretenia obtenir una radiografia sobre l'estat del treball en xarxa en l'àmbit universitari català. En aquesta fase volíem detectar la vinculació del professorat amb el treball en xarxa, ja sigui en l'àmbit de la docència, de la recerca o de la participació/gestió.

xarxa en l'àmbit universitari català. Concretament en aquesta fase volíem centrar la nostra atenció a esbrinar i detectar la vinculació del professorat amb el treball en xarxa, ja sigui en l'àmbit de la docència (integrant el treball en xarxa com a contingut i/o metodologia de l'assignatura), de la recerca (a partir d'investigacions sobre temàtiques directament vinculades al treball en xarxa) o de la participació/gestió (adquirint un rol actiu en projectes de treball en xarxa). D'altra banda, també ens interessava identificar aquell professorat disposat a col·laborar en el Projecte TRAMA.

D'altra banda, i per completar aquest diagnòstic, vam voler fer un zoom i apropar-nos més als detalls d'aquesta radiografia. Per això vam complementar aquesta exploració més quantitativa amb una de més qualitativa. D'aquesta manera, entre el professorat amb experiència de treball en xarxa en l'àmbit docent volíem detectar el que, d'acord amb els plantejaments inicials del projecte, es poden considerar bones pràctiques.

Al final de la fase de diagnòstic, hem obtingut:

- Un estudi descriptiu de l'estat de la qüestió d'àmbit català.
- Un mapa d'experts en treball en xarxa, tant des del punt de vista de la docència com de la recerca i la gestió.
- Un banc de bones pràctiques sobre docència en treball en xarxa.

Tota aquesta informació ha estat sistematitzada i posada a disposició pública en format electrònic al CD *Formació i treball en xarxa en les societats complexes* (Essomba i Muntané, 2009), que es pot descarregar del web www.fbofill.cat.

Fase de proposta (maig 2007 - setembre 2007)

A continuació del diagnòstic, va venir la fase de *proposta*. Aquesta fase tenia com a objectiu final obtenir i experimentar activitats d'aprenentatge orientades a l'adquisició de competències sobre treball en xarxa, tant en les assignatures teòriques com en les assignatures pràctiques d'una titulació d'educació. D'aquesta manera, en aquesta segona fase volíem posar l'atenció a concretar i definir acuradament el concepte de *treball en xarxa*, elaborar un document de competències específiques del *treball en xarxa* i establir els criteris a seguir per al disseny de l'experiència d'aprenentatge i la seva avaluació. Ha estat, doncs, una fase de construcció de coneixement a partir de la informació obtinguda amb el diagnòstic.

Al final de la fase de proposta, hem obtingut:

- Un document de bases teòriques del Projecte.
- Un recull d'experiències de docència –teòrica i pràctica– sobre treball en xarxa.

Tota aquesta informació també ha estat sistematitzada i posada a disposició pública en el CD *Formació i treball en xarxa en les societats complexes*. A més, en el segon capítol d'aquesta publicació es pot trobar un resum del document de bases teòriques.

Fase d'acció (octubre 2007 - octubre 2008)

La fase d'*acció* ha tingut com a objectiu la implementació i avaluació de les experiències d'aprenentatge dissenyades en la segona fase. En aquest punt del projecte, calia centrar l'atenció a acotar i definir el temps, l'espai i la manera en què s'havia de posar

La fase de *proposta* tenia com a objectiu obtenir i experimentar activitats d'aprenentatge orientades a l'adquisició de competències sobre treball en xarxa, tant en les assignatures teòriques com en les assignatures pràctiques d'una titulació d'educació.

La fase d'acció ha tingut com a objectiu la implementació i avaluació de les experiències d'aprenentatge.

en marxa l'experiència. Aspectes com les característiques del professorat i l'estudiantat implicat, la titulació i assignatura en què es du a terme o el període del curs en el qual es posava en pràctica han estat aspectes que hem tingut en compte abans de posar en pràctica l'experiència.

De la mateixa manera, també ha calgut concretar el sistema d'avaluació de l'experiència. Una vegada identificats quins aspectes i quins criteris s'havien d'observar, ha estat important centrar l'atenció en qui havia de recollir la informació, quins instruments s'havien d'utilitzar i com s'havien d'aplicar per tal de recollir la informació necessària per a l'avaluació de l'experiència.

Al final de la fase d'acció, hem obtingut:

- Un informe d'avaluació de l'experimentació, amb conclusions i recomanacions.

La informació relativa a aquest informe es pot trobar en els capítols tercer i quart d'aquesta publicació.

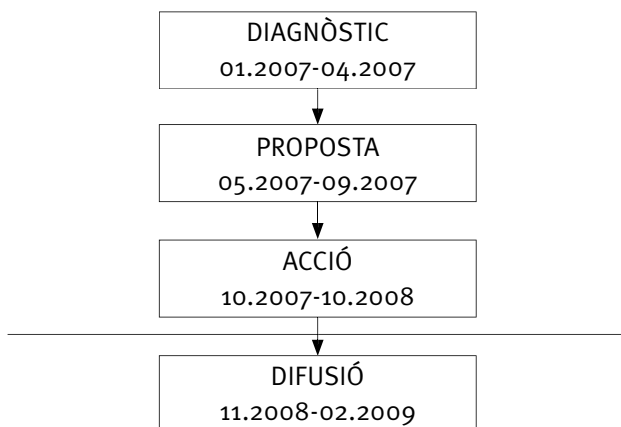
Després d'aquestes tres fases, hem considerat oportú allargar els treballs del projecte uns quants mesos més, amb la finalitat clara d'incidir significativament en la difusió dels resultats obtinguts. Per aquest motiu, entre octubre de 2008 i febrer de 2009 l'equip de coordinació ha seguit treballant en els elements següents:

- Propostes de continuïtat com a xarxa interuniversitària.
- Un congrés de cloenda obert a tota la comunitat universitària.
- Edició d'un número de la col·lecció Finestra

Oberta que reculli les principals aportacions del Projecte (aquesta mateixa publicació).

En la figura següent podem apreciar visualment la lògica estructural i temporal d'aquestes fases.

Figura 1. Estructura temporal del Projecte TRAMA



Font: Elaboració pròpia.

Organització i gestió del Projecte TRAMA

El desenvolupament de totes aquestes fases ha requerit un equip humà estructurat i organitzat de manera que contemplés diferents nivells de participació d'acord amb el rol institucional, l'experiència i la motivació dels diferents membres implicats en el Projecte. En conseqüència, hem establert quatre nivells de participació: cogestió, delegació, consulta i informació.

El Projecte TRAMA ha estat impulsat per un equip executiu constituït pel coordinador del Projecte i dos tècnics. Aquest equip ha estat l'encarregat de lide-

Hem establert quatre nivells de participació en el Projecte TRAMA: cogestió, delegació, consulta i informació.

L'equip de Coordinació ha estat format pels representants de les facultats implicades en el Projecte, els quals han estat nomenats *Coordinadors de facultat*.

El protagonista del Projecte, però, ha estat el professorat que ha dut a terme l'experiència d'aprenentatge sobre treball en xarxa.

rar i fer propostes a l'equip motor, que anomenem Equip de Coordinació. Aquest ha estat format per les persones de l'equip executiu i pels representants de les facultats implicades en el Projecte, els quals han estat nomenats *Coordinadors de facultat*. La funció de l'Equip de Coordinació ha estat prendre decisions sobre el desenvolupament del Projecte. Ha resultat un espai on s'ha fomentat un marc de cogestió en el qual les persones implicades hi han tingut responsabilitats directives relacionades amb el Projecte.

El protagonista del Projecte, però, ha estat el professorat que ha dut a terme l'experiència d'aprenentatge sobre treball en xarxa. Aquest professorat ha estat el responsable de dissenyar la seva experiència i posar-la en pràctica. L'Equip de Coordinació ha anat *delegant* en aquest professorat la missió i el sentit del Projecte: analitzar procediments òptims per a la docència sobre el treball en xarxa. Per tal de garantir una bona coordinació i una feina de qualitat, s'han dut a terme quatre trobades d'aquest professorat a Can Bordoï (Llinars del Vallès), en les quals s'han anat articulant el discurs i la pràctica d'una manera àmplia.

Aquests dos nivells de participació són els que han requerit una implicació més gran en el Projecte. No obstant això, i amb l'objectiu d'involucrar el màxim nombre de professorat, hem contemplat també un nivell de participació intermedi entre els nivells més intensos (cogestió i delegació) i el nivell més bàsic (informació): el de *consulta*. Enteníem que no tot el professorat es podia implicar en el Projecte als nivells de cogestió i delegació. És per això que també ha existit la possibilitat de participar en sessions de discussió en el marc de les facultats. Han estat espais de *consulta* en els quals el professorat (més o

menys implicat en el Projecte) ha tingut l'oportunitat d'aportar també la seva experiència i punt de vista respecte de temes de caràcter fonamental per al Projecte, com ara el concepte de *treball en xarxa* o les competències específiques per al treball en xarxa.

Finalment, però no menys important, hem volgut tenir en compte tot el conjunt del professorat de les facultats implicades en el Projecte. Pensàvem que era necessari donar *informació* sobre les accions que es duïen a terme i de les conclusions a les quals s'anava arribant. Volíem, en definitiva, que el Projecte tingués més impacte entre el professorat i despertés iniciatives i inquietuds entre aquells que no hi estaven directament implicats. Aquest nivell d'informació s'ha materialitzat gràcies a cinc butlletins virtuals que s'han enviat a tot el professorat de les facultats implicades i que són consultables a la web de la Fundació Jaume Bofill (www.fbofill.cat).

Per tal de coordinar tot l'equip humà i integrar els esforços i aportacions del professorat en els seus diferents nivells d'implicació, s'ha establert un sistema de funcionament que es basa en uns principis coherents amb l'eix substantiu del projecte: el treball en xarxa.

Entenem que el treball en xarxa s'ha de construir conjuntament. Això implica generar la capacitat de prendre decisions de manera conjunta i des d'una lògica d'equilibri, de pluralitat i igualtat, en la mesura que les persones implicades en el projecte tenen una responsabilitat des de protagonismes diferents. El reconeixement de totes les persones que participen en el Projecte ha estat, per tant, un element fonamental que, a més, s'ha fet coherentment des de la perspectiva del foment del treball en xarxa com una manera de treballar. El treball en xarxa s'ha plantejat

El treball en xarxa implica generar la capacitat de prendre decisions de manera conjunta i des d'una lògica d'equilibri, de pluralitat i igualtat, en la mesura que les persones implicades en el projecte tenen una responsabilitat des de protagonismes diferents.

com una qüestió estructural amb caràcter proactiu i projectiu.

Al mateix temps, el sistema de funcionament també ha donat els espais perquè hi hagi una àmplia participació del professorat en el context de les facultats. Aquest fet ha possibilitat, en definitiva, que la idea de treball en xarxa adquirireixi aquest caràcter estructural, de manera de treballar, entre el professorat implicat i en el si de les facultats com a institucions.

En resum, ha estat un projecte sobre el treball en xarxa que ha volgut fomentar implícitament aquesta manera de treballar entre els professionals de l'educació de tots els nivells, universitari i no universitari. Articulant-se i funcionant d'acord amb els elements bàsics del treball en xarxa ha anat disseminant, de manera subjacent, la necessitat d'incorporar aquesta manera de treballar en els diversos contextos en els quals ha tingut cabuda.

2. EL TREBALL EN XARXA. SENTIT, DIMENSIONS I POSICIONAMENT

El treball en xarxa, com a pràctica professional pròpia d'un temps i d'un entorn com el nostre, adquireix sentit a partir de les interaccions constitutives de la dinàmica que es genera entre societat, ciència, professionalitat i docència universitària.

Certament, un context social divers i complex com el nostre, en un marc més ampli de globalització constant, requereix una nova narrativa científica que vagi més enllà del racionalisme clàssic i ens permeti comprendre realitats emergents les quals, si no es transforma la mirada, poden quedar invisibles o inabastables al coneixement humà.

Alhora, aquest canvi d'enfocament epistemològic comporta necessàriament introduir canvis en la professionalitat. Apareixen noves competències que cal dominar per a un escenari social distint, i noves categories que han de facilitar un exercici professional adequat al context actual.

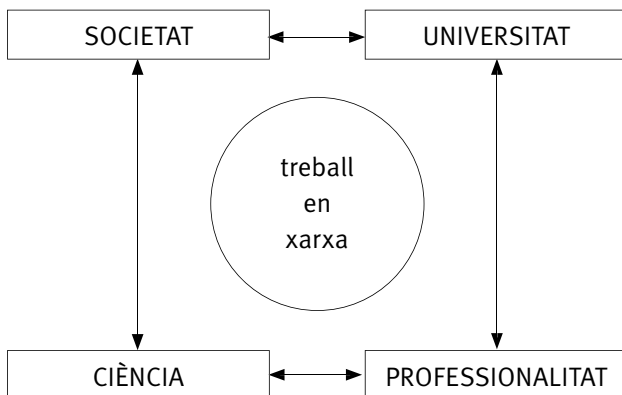
En conseqüència, aquesta nova professionalitat ha de trobar un ressò oportú en la formació inicial dels professionals. És l'educació superior que ha d'estar al servei de la societat, formant persones competents per respondre als desafiaments que la realitat planteja mitjançant els avenços científics, i no a l'inrevés.

En aquest segon capítol ens dedicarem a resumir les aportacions teòriques que ens han permès comprendre cadascun d'aquests elements, i que finalment han permès que el professorat implicat en el

Apareixen noves competències que cal dominar per a un escenari social distint, i noves categories que han de facilitar un exercici professional adequat al context actual.

projecte establís un posicionament sobre el treball en xarxa, pas imprescindible per fonamentar científicament tot el projecte.

Figura 2. Dimensions teòriques del Projecte TRAMA



Font: Elaboració pròpia.

El món postmodern del segle XXI, artífex de la noció de *xarxa*, és un món que té les arrels enclavades en la profunditat de les estructures i les concepcions de la societat moderna.

La característica essencial d'aquesta modernitat tardana és l'ambigüitat.

Una societat postmoderna és una societat en xarxa

El món postmodern del segle XXI, artífex de la noció de *xarxa*, és un món que té les arrels enclavades en la profunditat de les estructures i les concepcions de la societat moderna. El segle passat va introduir un gir vers una nova realitat social que, pel fet de trobar-se encara en procés de constitució, resulta complexa de definir.

Analitzant el pensament de Weber sobre la qüestió, la característica essencial d'aquesta modernitat tardana és l'ambigüitat. Les característiques d'aquesta ambigüitat són múltiples i afecten tots els àmbits de la vida social. Una conceptualització d'aquestes característiques, útil per a la comprensió

de la diversitat més enllà de la modernitat, la trobem a Hargreaves (1994: 53-55), el qual determina que:

- Des del punt de vista econòmic, la modernitat promet eficiència, productivitat i prosperitat però, sobretot en les seves darreres fases, ha creat també llocs de treball i processos laborals que separen la gestió dels treballadors; la planificació, de l'execució; el cap, de la mà. S'ha dit que aquests processos laborals escindeixen les tasques dels treballadors en components mesurables, cada vegada més petits, fent que el treball de les persones perdi qualificació i sotmetent-lo a nivells cada vegada més grans de control tècnic. L'efecte d'aquesta orientació va ser un creixement de la riquesa i una acumulació de capital impressionants, basats en el consum i producció en massa. Tanmateix, l'expansió i la possibilitat d'obtenir beneficis s'havien mantingut també gràcies a l'augment dels deutes i de diferir els costos i les pèrdues en el temps.

- Des del punt de vista polític, la modernitat ha contemplat la consolidació de l'estat nacional com a força militar, i la creació de l'estat del benestar, que es considera civilitzador i dignificador. L'aparició de l'estat i el seu paper han estat excepcionalment importants. Les estructures de l'estat s'han fet cada cop més fortes, centralitzades i intervencionistes. Mitjançant l'aplicació de l'economia keynesiana, s'han anat encarregant de la responsabilitat de donar suport, coordinar i intervenir en les condicions de la producció econòmica i de garantir el progrés social mitjançant les reformes orientades al benestar. Tanmateix, aquesta fortalesa i intervencionisme de l'estat, sobretot arran de la crisi econòmica mundial dels setanta, ha provocat en si mateixa un rebuig

Segons Hargreaves, des del punt de vista econòmic, la modernitat ha creat llocs de treball i processos laborals que separen la gestió dels treballadors; la planificació, de l'execució; el cap, de la mà.

Des del punt de vista polític, les estructures de l'estat s'han fet cada cop més fortes, centralitzades i intervencionistes.

Des del punt de vista de l'organització, podem afirmar que la vida moderna és una vida "institucionalitzada", lluny de la dimensió pròpiament comunitària de les societats premodernes.

Tanmateix, la institucionalització no ha dut la igualtat d'oportunitats ni la reducció de la desigualtat social sinó que n'ha accentuat les diferències.

d'aquesta figura entre les classes dominants de la societat, que hi han vist una amenaça a combatre des de l'afebliment de les estructures estatals, la descentralització i la desregulació. Amb tot, aquest rebuig està esdevenint silenci davant de la crisi econòmica actual, en la qual els grups dominants estan reclamant diner públic per superar-la.

- Des del punt de vista de l'organització, l'economia i la política de la modernitat han produït efectes significatius i sistemàtics en la vida institucional. Certament, podem afirmar que la vida moderna és una vida "institucionalitzada", lluny de la dimensió pròpiament comunitària de les societats premodernes. La redimensionalitat demogràfica (increment exponencial de la població mundial), gràcies a les millores sanitàries, ha provocat la necessitat de construir i consolidar formes socials organitzades que previnguin el caos social i facilitin una atenció als mínims de les persones. L'escola, l'hospital, les associacions i els clubs, tot gira al voltant de la formalització i estructuració de la vida social. Tanmateix, la institucionalització no ha dut la igualtat d'oportunitats ni la reducció de la desigualtat social sinó que n'ha accentuat les diferències. El predomini de la raó instrumental habermasiana en les organitzacions i en la vida social en general, com a fonament del judici i de la planificació, ha comportat, entre altres coses, la decisió inflexible, les estructures poc manejables, la planificació lineal, la falta de sensibilitat davant de les noves necessitats de la persona o la pèrdua de sentits significatius de comunitat.

També trobem en Marina (2000: 23-26) una descripció d'aquesta ambigüitat a partir d'un seguit

d'afirmacions que intenten copsar la perplexitat en què, segons ell, vivim immersos a causa d'una allau immensa d'informació que circula sense control i a la qual no és possible introduir mecanismes avaladors que ens facilitin destriar les informacions irrelevantes d'aquelles que porten en si coneixement. Algunes d'aquestes afirmacions són:

- El món es globalitza i es nacionalitza simultàniament
- Augmenta la producció de béns, però disminueix el treball
- Vivim en una societat tecnològica, però desconfiem de la tecnologia
- Confiam part de la nostra llibertat als polítics, però en desconfiem
- No sabem si estem progressant o retrocedint
- Creiem que el coneixement és important, però són els sentiments els que ens fan feliços o desgraciats

Com podem concloure, tota realitat conté intrínsecament efectes no desitjats de les finalitats que persegueix, i la modernitat no n'ha estat una excepció sinó més aviat al contrari. La generació i l'emergència d'elements que atempten contra l'essència mateixa dels objectius que persegueix la modernitat constitueix una de les característiques centrals de la seva idiosincràsia.

Tenim davant, doncs, un debat obert i intens sobre els elements causals d'aquesta dinàmica, una polèmica en la qual han anat apareixent diverses opcions i lectures de la realitat. Des d'aquells que consideren que vivim en un període qualitativament i radical diferent a l'anterior fins aquells que opten

La generació i l'emergència d'elements que atempten contra l'essència mateixa dels objectius que persegueix la modernitat constitueix una de les característiques centrals de la seva idiosincràsia.

per creure que estem immersos en una hipèrbol d'esdeveniments que no fan més que accentuar les característiques del període anterior. S'estén una àmplia gamma de posicionaments que intentarem resumir donant, a continuació, la veu a algunes de les figures més destacades de cada tendència.

Cal reconèixer, en primer lloc, com a artífex d'un intent de definició i conceptualització del món de les dues o tres últimes dècades, Lyotard, qui introdueix el concepte *postmodernitat* com a definitori dels fenòmens i esdeveniments propis del moment. Els postmoderns descriuen com un element constituent de la realitat social actual, la desconfiança i el recel davant de qualsevol pretensió de veritat. Nietzsche portat a les últimes conseqüències. Tot és relatiu i res té més valor que cap altra cosa. L'ètica deixa de tenir sentit a favor de l'estètica, que triomfa com a resposta vàlida a la vida. El fons es perd en la poderosa suggestió de la forma, i la realitat deixa de ser ella mateixa per esdevenir, com diu Baudrillard, *hiperrealitat*, un miratge de si mateixa que esvaeix el sentit propi del contingut del qual parteix. El pensament postmodern s'instal·la en la feblesa de la raó i provoca angoixa i inquietud, ja que quan desapareix la força de la raó apareix poderosa la raó de la força. L'actitud de la tolerància, essència de la postmodernitat, esdevé la gènesi de la intolerància.

Tanmateix, aquest concepte de *postmodernitat* està en qüestió en si mateix. Hargreaves (1994: 51 i 64-67), per exemple, considera que, de la mateixa manera que es fa necessari distingir entre modernitat (determinada condició social amb components socials, polítics, culturals i econòmics) i modernisme (forma intel·lectual, estètica i cultural o el moviment mitjançant el qual s'expressa o es presenta aquesta

Els postmoderns descriuen com un element constituent de la realitat social actual, la desconfiança i el recel davant de qualsevol pretensió de veritat.

L'ètica deixa de tenir sentit a favor de l'estètica, que triomfa com a resposta vàlida a la vida.

forma), convé diferenciar postmodernitat de postmodernisme: el primer ha de ser entès com un fenomen estètic, cultural i intel·lectual, mentre que el segon significa una condició social.

La postmodernitat representa, des d'aquest punt de vista, la negació de l'existència d'un coneixement fonamental partint del fet que no existeix una realitat social que sigui cognoscible més enllà dels signes del llenguatge, la imatge i el discurs. Per als pensadors postmoderns, la veritat, la realitat i la raó són construccions inassolibles per a la comprensió humana. Aquestes s'han de limitar a la pràctica de la deconstrucció de les versions vigents de la realitat social i al treball de donar veu a altres versions que es passen per alt o se suprimeixen.

El debat conceptual, però, no queda limitat a aquesta dualitat. Altres tendències i autors han abordat la qüestió des d'òptiques distintes. Perquè acceptar que la postmodernitat o el postmodernisme defineixen el paradigma des del qual convé enfocar la ciència i el pensament comporta implícitament l'acceptació d'una transformació, d'un canvi qualitatiu que trenca amb el passat i fa néixer una nova dimensió. Però aquesta ruptura no sembla tan evident. Giddens (1996: 35), per exemple, prefereix usar el terme *modernitat "superior"* o *"tardana"* per identificar que aquest trencament no s'ha produït en realitat sinó que estem assistint, com dèiem fa uns paràgrafs, a la radicalització dels efectes perversos de la modernitat.

En aquest sentit també es pronuncia el filòsof i sociòleg francès Gilles Lipovetsky, qui bateja la societat com a "hipermoderna", ja que, segons ell, més que superar l'era moderna allò que es desenvolupa és una segona revolució moderna on es porta fins

Giddens prefereix usar el terme *modernitat "superior"* o *"tardana"* per identificar que aquest trencament no s'ha produït en realitat sinó que estem assistint a la radicalització dels efectes perversos de la modernitat.

Lipovetsky, bateja la societat com a “hipermoderna”, una societat caracteritzada per l’excés i la urgència. Una llibertat individual duta fins a l’extrem i l’hiperindividualisme genera ansietat, la ciutadania necessita i busca respostes.

a l’extrem la mateixa modernització. Una societat caracteritzada per l’excés i la urgència. Lipovetsky ens avisa dels efectes negatius associats a aquesta hipermodernitat. Una llibertat individual duta fins a l’extrem i l’hiperindividualisme genera ansietat, la ciutadania necessita i busca respostes, i és quan fa eclosió la gran diversitat de formes i processos possibles per tal de canalitzar aquestes tensions d’una manera òptima.

Aquesta “alta modernitat” o “hipermodernitat” reflectiria de manera més precisa el sentit de l’ambigüïtat constitutiva de l’època present, i permetria una anàlisi més ben orientada a l’hora d’entendre la dialèctica complexa per la qual transita el món actual. Giddens o Lipovetsky, però, no són els únics que aporten una visió alternativa a la implantada noció de *postmodernitat-postmodernisme*. Marina (2000: 60-64), des de la filosofia, crea i empra el concepte d’*ultramodernitat*, que defineix com una teoria de la intel·ligència. Aquest autor considera que cal anar molt més enllà dels plantejaments i dels supòsits propis tant de la modernitat com de la postmodernitat, ja que ambdós han dibuixat un escenari incomplet i incapaç de resoldre els problemes essencials als quals la humanitat s’enfronta avui dia. Des d’aquesta visió, es rebutja la modernitat perquè aquesta va identificar la intel·ligència amb la raó, i com a paradigma era capaç d’interpretar i abordar amb consistència el fet universal, però es declarava clarament insolvent a l’hora de tractar la concreció i les dimensions més emocionals del subjecte. Alhora, també es desconsidera la postmodernitat perquè, a diferència de la seva predecessora, aquesta va identificar intel·ligència amb estètica, fet que ha comportat una magnificació de la diferència i el particula-

risme, però que no ha sabut manegar el trànsit vers el fet universal. En aquest sentit la ultramodernitat apareix, doncs, no com una hermenèutica del món sinó com una aposta ideològica, un projecte a construir, l'únic projecte que, amb paraules de l'autor, pot "dirigir el comportament per sortir ben parats de la situació en la qual ens trobem". La modernitat no pot treure la humanitat de l'atzucac present, ja que no pot anar més enllà de considerar que les bones solucions ho són per a tothom. La postmodernitat tampoc, ja que enmig de la incertesa i relativisme absoluts només pot suggerir que cadascú "s'espavili com pugui". La ultramodernitat, "més cautelosa, més realista, més esperançada i més treballadora", pensa que som protagonistes d'una gran creació precària i encara ambivalent, de l'esforç per constituir-nos com una espècie portadora de dignitat, que s'atorga drets a si mateixa.

Beck (1996: 223-227) també ens aporta una anàlisi conceptual pròpia per tal de comprendre què està passant després de la Modernitat, que categoritza amb el sintagma *modernització reflexiva*. El qualificatiu *reflexiu* conté un significat polisèmic. En primer lloc fa referència a una realitat que, en forma de rínxol, actua sobre si mateixa, i alhora també vol significar el pensament que es produeix arran d'aquest fenomen. Tal és la causa que empeny el sociòleg alemany a afirmar la continuïtat produïda respecte a l'època moderna, defugint de les hipòtesis rupturistes. Parlem, doncs, d'un escenari nou, el de la societat del risc, una teoria del saber polític que s'origina en una modernitat que esdevé autocrítica, fruit de la modernització de la modernització. En la societat del risc es produeixen els elements propis del procés de modernització reflexiva: "l'autoamença reflexi-

Marina crea el concepte d'ultramodernitat no com una hermenèutica del món sinó com una aposta ideològica, un projecte a construir.

Beck aporta el sintagma *modernització reflexiva*, una teoria del saber polític que s'origina en una modernitat que esdevé autocrítica, fruit de la modernització de la modernització.

La teoria de la modernització reflexiva pretén superar un dels entrebancs en què es troba el pensament actual. La societat del risc viu instal·lada en paràmetres additius mentre que els individus, hereus d'una modernitat absoluta i absolutista, provem de copsar la complexitat des de paràmetres disjuntius.

va dels fonaments de la societat industrial a causa d'una continuada i imparable modernització eficaç i portadora de perills, i la progressiva conscienciació i reflexió d'aquesta situació”.

La teoria de la modernització reflexiva, entre d'altres finalitats, pretén superar un dels entrebancs que, sota la perspectiva de Beck, es troba el pensament actual. Segons ell, la naturalesa del món és distinta però les categories conceptuals amb les quals pretenem comprendre'l encara són les mateixes. La societat del risc viu instal·lada en paràmetres additius (la metàfora de la “i”) mentre que els individus, hereus d'una modernitat absoluta i absolutista, provem de copsar la complexitat des de paràmetres disjuntius (la metàfora de la “o”). Superar aquest parany intel·lectual ens facilitarà el camí per comprendre els problemes actuals que resulten més significatius sota la llum de la qualitat reflexiva del nou ordre social. Beck (1996: 242-243) n'enuncia alguns:

- La modernització reflexiva desintegra i substitueix els supòsits culturals de les classes socials per formes individualitzades de la desigualtat social. (...) La desaparició de les classes socials no significa la superació de la desigualtat social.
- No podem deduir les formes i els estils de vida de les persones de la posició laboral en el procés de treball i de producció.
- Els plantejaments de la diferenciació funcional són substituïts pels de coordinació, interconnexió, harmonització, síntesi, etc.
- La diferenciació en si mateixa esdevé problema social: la manera de delimitar els sistemes d'acció esdevé problemàtica en funció de les conseqüències produïdes.

La *modernització reflexiva* no només té en compte els elements propis de la modernitat sinó que reconeix l'existència d'una contramodernitat intrínseca al propi procés de modernització. La *contramodernitat* és el concepte que materialitza la gènesi del doble vessant de l'ambigüitat que regna amb posterioritat a la modernitat. La contramodernitat ens explica, entre altres fets i fenòmens, per què vivim en una època d'esplendor de les llibertats públiques i alhora d'experiències de repressió, tortura i victimització inimaginables en qualsevol altre període històric; per què avui els drets individuals i el dret a la diferència de les persones estan més reconeguts que mai i tanmateix avancem vers escenaris d'homogeneïtat social aclaparadora en tots els àmbits (de pensament, de consum i estils de vida...). Tal com diu aquest autor (Beck, 1996: 260), “aquesta simultaneïtat, aquesta oposició de modernitat i contramodernitat no és cap atzar o accident sinó que ambdues figures es condicionen i s'acoblen sistemàticament. (...) La contramodernitat no és l'ombra de la modernitat sinó un projecte, un fet, una institució igualment originària com la modernitat industrial.(...)”.

Sigui com sigui, i més enllà d'un debat que resta obert i que nosaltres no podem aspirar a tancar, constatem un fort consens a l'hora d'assenyalar una profunda transformació de les estructures econòmiques, polítiques, socials i culturals, que reclamen una nova manera d'organitzar-se i de treballar, en xarxa.

La modernització reflexiva reconeix l'existència d'una contramodernitat intrínseca al propi procés de modernització. La contramodernitat és el concepte que materialitza la gènesi del doble vessant de l'ambigüitat que regna amb posterioritat a la modernitat.

Una societat en xarxa necessita una epistemologia de la complexitat i del caos per explicar-se

Si la societat del segle XXI, una societat postmoderna, té la xarxa com a concepte explicatiu i operatiu del seu dinamisme, aleshores l'epistemologia que assaja de comprendre-la ha d'adquirir nous plantejaments.

La postmodernitat, com hem comentat en l'apartat anterior, apareix també com una metàfora explicativa de les profundes transformacions epistemològiques que la mateixa ciència clàssica ha produït, i ho fa des de la filosofia, la sociologia, l'art i la psicologia (per aquest ordre). Tanmateix, som espectadors de l'aparició d'una altra metàfora explicativa de la realitat, en forta sintonia amb la noció de xarxa: la metàfora de la complexitat. Aquesta s'inicia en l'àmbit de la matemàtica i de les ciències experimentals, però ràpidament ha estat adoptada per les ciències socials i humanes per descriure i explicar la necessitat d'una nova manera de fer ciència, una manera que resolgui les preguntes que actualment s'exposen al saber científic.

No obstant, resulta fàcil entreveure com totes dues metàfores responen a unes causes i es fonamenten en uns principis que podem identificar com a relativament comuns. Parlant de causes, hem d'assenyalar que aquestes metàfores emergeixen en un escenari epistemològic en el qual la ciència clàssica ha estat víctima d'ella mateixa. El racionalisme científic, entès com a sistema entròpic, ha resultat insuficient a l'hora de metabolitzar tot el coneixement que ha anat generant. L'acceleració del temps produïda pels avenços científics i tecnològics (avui puc obtenir dades sobre les antípodes en un segon per mitjà de

Som espectadors de l'aparició d'una altra metàfora explicativa de la realitat, en forta sintonia amb la noció de xarxa: la metàfora de la complexitat.

la xarxa) i la reducció de l'espai fruit de la capacitat de recepció, emmagatzematge i procés d'informació, coneixement i saber existent en els nostres dies (avui puc disposar de volums ingents de dades en un llapis digital) ha col·lapsat tota possibilitat del racionalisme científic d'assumir una explicació del món sota les mateixes regles epistemològiques que abans.

I és que aquestes regles, lluny de ser flexibles i obertes, han constituït un motlle massa estret que fins i tot ha estat a punt d'eliminar el substantiu de *ciència* a aquells sabers que s'ocupen de temes socials i humans. Des d'una perspectiva analítica, la ciència clàssica ha adreçat de sempre els seus esforços a fragmentar, dividir i especialitzar el saber en una tasca infinita que ha topat de front, i de manera contradictòria, amb els efectes que el mateix saber científic anava imprimint en la societat de la mà de la tecnologia. Uns efectes que, lluny de la fragmentació, la divisió i l'especialització, apuntaven cap a la integració d'informacions, coneixements i sabers fruit de les complexes dinàmiques globalitzadores de les recents societats post-modernes.

Parafrasejant Lyotard (1984), podem afirmar que el saber científic, en un acte propi d'allò que podríem identificar com un procés d'autopoiesi, ha canviat les condicions en què es dona aquest saber, i en conseqüència ha canviat el seu sentit i fins i tot la seva naturalesa. En l'actualitat, el racionalisme científic, amb tot el seu bagatge rígid de positivisme, experimentalisme i totalitarisme epistemològic, esdevé una eina insuficient per respondre als desafiaments que aquest mateix racionalisme ha generat, i es veu abocat a una metamorfosi profunda per garantir la

El saber científic ha canviat les condicions en què es dona aquest saber, i en conseqüència ha canviat el seu sentit i fins i tot la seva naturalesa.

seva pròpia supervivència. Amb un esforç encomiable, el racionalisme científic procura salvar els mables més preuats del seu propi naufragi, és a dir, l'ús de la raó i no del mite com a instrument a l'hora de produir explicacions sobre la realitat, la importància del contrast coherent entre la realitat i l'explicació sobre aquesta realitat mateixa, i la formulació de lleis i teories que tinguin sentit més enllà d'un cas particular de la realitat. Amb tota probabilitat, això és el que quedarà de l'aventura arriscada de construir, durant més de dos segles, una narració del món com si aquest fos un objecte extern a aquell que l'investiga.

Aquestes metàfores epistemològiques no només comparteixen gènesi i sentit com una nova narrativa científica, sinó que també comparteixen naturalesa i projecció.

Com dèiem, però, aquestes metàfores epistemològiques no només comparteixen gènesi i sentit com una nova narrativa científica, sinó que també comparteixen naturalesa i projecció. Observem si no la sinergia existent entre totes dues a partir dels principis que les fonamenten. En contrast amb tot el que representa el racionalisme científic, direm que aquestes metàfores:

- Es proposen contextualitzar una ciència que desenvolupa un coneixement global i no parcial de l'objecte d'estudi. Allò que interessa no són les parts, sinó el tot que en resulta, i que esdevé quelcom més que la suma de les parts.
- Pretenen assenyalar l'investigador com a subjecte implicat en la recerca, des de la seva subjectivitat. L'activitat investigadora té un sentit clarament transformador de la realitat (especialment la social), i la perspectiva aplicada esdevé tan rellevant com la bàsica.
- Plantegen la ciència des d'un punt de partença subjectiu, i consideren els valors com un factor fona-

mental associat al mateix fet investigador del qual no se'n poden desprendre. Ciència i ètica no poden anar mai separades, i cal buscar sempre la dimensió axiològica subjacent tant en el procés investigador com en els resultats obtinguts.

- Assumeixen clarament la necessitat de partir de la realitat a l'hora d'investigar, i de tornar a ella per llegir-hi la validesa i la fiabilitat dels resultats obtinguts. Tanmateix, aquest paper central que té la realitat en el procés investigador es desenvolupa des d'una perspectiva de contrastabilitat empírica, i no experimental.

- Consideren que els processos que es donen tant en la realitat natural com en la social no responen a un esquema lineal sinó que dibuixen continuïtats i discontinuïtats que se succeeixen unes darrere les altres i que marquen un escenari definit per una certa impredictibilitat.

- Es fonamenten en la necessitat de desenvolupar una ciència que, per crear coneixement, defuig l'especialització compartimentada del coneixement i va a la recerca de la interdisciplinarietat dels sabers.

- Parteixen del pressupòsit que l'elaboració de teories científiques, lluny d'esdevenir una activitat que genera coneixement estàtic, fomenta la construcció i reconstrucció d'una teoria com un sistema dinàmic i obert, en transformació i recreació constants a partir de les noves dades que apareixen del món físic o el social.

- Prefereixen basar-se en operacions cognitives que tinguin més a veure amb processos de complementarietat i conjunció d'elements que amb processos disjuntius i d'exclusió a l'hora de construir els termes i les teories propis del coneixement científic.

- Contemplen el saber científic com quelcom contingent en el temps i en l'espai, fet que implica que aquest saber científic cal llegir-lo en clau de context i donar-li sentit en funció d'aquest marc contextual.

Quadre 1. Quadre-resum dels elements emergents en una societat postmoderna en relació amb la forma de fer ciència

Coneixement global i no parcial de l'objecte d'estudi
 Investigador implicat
 Ciència subjectiva i axiològica
 Contrastabilitat empírica i no experimental
 No linealitat dels processos de la realitat natural
 o social
 Interdisciplinarietat de sabers
 Teoria com a sistema dinàmic
 Complementarietat i no exclusió com a operació
 cognitiva
 Contingència del saber científic en el temps i l'espai

Font: Essomba, 2007.

Sembla clar, però, que la complexitat és una aproximació imprescindible si volem abastar el significat i la profunditat del que implica situar-se en una societat en xarxa. Per aquest motiu volem dedicar algunes pàgines a situar-ne les característiques i a relacionar-la amb una teoria molt propera que també pot ajudar-nos a anar al fons de la qüestió: la teoria del caos.

Els diversos autors que s'han dedicat a estudiar la teoria de la complexitat coincideixen a assenyalar que aquesta no esdevé una aportació epistemològi-

ca radicalment nova, sinó que tot allò que té a veure amb la complexitat té les seves arrels en la Teoria General de Sistemes (TGS, d'ara endavant). Aquesta teoria, que podem situar en les aportacions científiques fruit del treball incansable de Von Bertalanffy (1976), respon als principis següents:

- **Dinamisme.** Els sistemes afavoreixen processos complexos d'intercanvi entre el sistema i el seu ambient. Els processos definits per aquests sistemes són discontinus i irreversibles.
- **Totalitat.** La modificació d'un dels elements del sistema suposa la modificació dels altres i, en conseqüència, de tot el sistema.
- **Teleologia.** Tot sistema té una orientació de dirigir-se vers una finalitat. Els sistemes tendeixen a generar processos que pretenen la consecució de determinades fites.
- **Ultraestabilitat.** Els sistemes es mantenen malgrat que puguin canviar les condicions o el medi que els envolta. Existeix una tendència a l'estabilitat, malgrat que aquesta estabilitat pugui ser considerada quasiestacionària.
- **Tensió.** Els sistemes estan constantment sotmesos a un joc de forces de conservació-transformació a causa dels influxos que reben del medi. Els resultats d'un sistema, sempre en tensió, poden obtenir-se a partir de condicions inicials diferents.
- **Informació.** Els sistemes tenen a la seva base l'intercanvi constant entre medi intern i extern. Els sistemes són bàsicament sistemes d'informació. La informació és un element nuclear del dinamisme dels sistemes.

Els diversos autors que s'han dedicat a estudiar la teoria de la complexitat coincideixen a assenyalar que aquesta no esdevé una aportació epistemològica radicalment nova, sinó que tot allò que té a veure amb la complexitat té les seves arrels en la Teoria General de Sistemes.

Certament, la TGS ens recorda en molts dels seus principis els elements centrals de la Teoria del Camp de Lewin. Els camps de forces lewinians comparteixen el fons i la forma del que venim dibuixant, i podem contextualitzar en el temps un desig de reacció davant d'una ciència experimental que, per a alguns, començava a ser insuficient a l'hora de donar respostes a alguns factors de complexitat que anaven ocupant progressivament l'horitzó epistemològic de mitjan segle passat.

No obstant, la pròpia evolució de la TGS evidencia la necessitat de definir amb més precisió les particularitats d'uns sistemes en concret, els sistemes oberts. Un sistema obert:

- pot produir fenòmens que facin que el sistema prengui una direcció diferent de la pròpia,
- pot respondre a un grau elevat de manca d'ordre i organització,
- s'autoregula mitjançant processos homeostàtics,
- pot assumir un mateix objectiu mitjançant diverses evolucions o orientacions d'acció, i
- manté les seves constants gràcies a uns fenòmens que operen en els seus subsistemes o parts internes.

És aquesta definició al voltant dels sistemes oberts la que precedeix reflexions substancials per al futur desenvolupament del que anomenem les teories del caos i de la complexitat. D'altra banda, el propi enfocament sistèmic comporta en si mateix una via de forta solidesa científica, tant per a aquells que participen d'una visió racionalista-tecnològica del quefer científic com per a aquells que se situen en un terreny més hermenèutic o fins i tot crític.

El propi enfocament sistèmic comporta en si mateix una via de forta solidesa científica, tant per a aquells que participen d'una visió racionalista-tecnològica del quefer científic com per a aquells que se situen en un terreny més hermenèutic o fins i tot crític.

en en un terreny més hermenèutic o fins i tot crític. Estem d'acord amb Colom (2002: 58) quan afirma: “l'enfocament sistèmic és una forma de racionalitat no experimental, més objectiva que la simple racionalitat del discurs ontològic. Esdevé així una mena de tercera via, a mig camí entre la narració objectiva de la ciència i els relats subjectius de la filosofia”.

Aquesta perspectiva dels sistemes, juntament amb la noció de sistema cibernètic com a sistema obert que s'autoregula o controla ell mateix a partir de l'ús de fluxos d'informació que rep del seu medi extern (Wiener, 1965), té un fort impacte en autors com Edgar Morin, considerat per molts com un dels artífexs de la teoria de la complexitat. Morin és qui comença a usar, als anys setanta, el terme de *pensament complex*, un descriptor que pretén definir un tipus de racionalitat que respon bàsicament a tres principis:

Edgar Morin és considerat per molts com un dels artífexs de la teoria de la complexitat, amb el seu terme de *pensament complex*.

- Dialògic. Ordre i desordre són dues dimensions d'un mateix procés de producció de l'organització i la complexitat, les dues cares d'una dinàmica que pretén aconseguir la complementarietat dels elements oposats del sistema i/o del sistema en relació amb el seu entorn.

- Recursiu. Els sistemes de la realitat són auto-organitzadors i autoproductors. Allò que en resulta del sistema és a la vegada causa i efecte d'allò que ho genera.

- Hologramàtic. Els elements mínims del sistema posseeixen tota la informació sobre tot el conjunt, amb la qual cosa podem afirmar que les parts són presents en el tot i que el tot és present en les parts.

Quadre 2. Principis propis del pensament complex segons Edgar Morin

Principi dialògic: la tesi i l'antítesi són complementàries

Principi recursiu: el producte és productor del propi producte

Principi hologramàtic: la part és en el tot i el tot és en la part

Font: Elaboració pròpia a partir de Morin (1995).

El pensament complex té conseqüències directes sobre la manera que tenim d'enfocar l'organització i l'estructura de la societat-xarxa com a objectes-subjectes d'investigació. A la taula següent aportem quins són, al nostre parer, els impactes més destacables d'aquesta manera d'acostar-se a l'estudi de la realitat que ens interessa en aquest projecte docent.

Des del món de les ciències experimentals emergeix un plantejament molt proper, tant en les seves premisses bàsiques com en la descripció de les tesis que la fonamenten: la teoria del caos.

Tal com ja hem anunciat, i de manera paral·lela a aquests plantejaments que convenim anomenar com a propis de la teoria de la complexitat, des del món de les ciències experimentals emergeix un plantejament molt proper, tant en les seves premisses bàsiques com en la descripció de les tesis que la fonamenten: la teoria del caos.

Molt s'ha escrit i dit sobre els inicis i l'autor de referència que va originar aquesta teoria. Nosaltres participem de l'opinió que aquest origen se situa en l'aparició del llibre *Chaos: Making a New Science* de James Gleick (1987). Des d'aquest punt de vista, la teoria de la complexitat seria posterior, un corpus científic que se sedimenta de la mà –a banda de Morin– d'autors com Roger Lewin i el seu treball *Com-*

Taula 1. Efectes de l'assumpció dels principis del pensament complex en l'estudi de les organitzacions i de la diversitat

Principis del pensament complex	Organització de la xarxa	Estructura de la xarxa
<i>Dialògic</i>	L'estudi de l'organització de la xarxa no situa els conflictes com a punts febles o amenaces sinó com a punts forts del desenvolupament organitzacional i d'obtenció d'oportunitat de l'entorn	L'estudi dels components de la xarxa no es fonamenta en la recerca de les diferències sinó en una consideració de la realitat com a diversa en si mateixa
<i>Recursiu</i>	L'estudi de l'organització de la xarxa passa de prioritzar l'interès de recerca dels processos organitzatius de la producció a la producció de les dinàmiques organitzatives	L'estudi dels components de la xarxa defuig un plantejament estàtic de les característiques identitàries, culturals i socials dels subjectes i passa a considerar-les des d'una òptica dinàmica
<i>Hologràfic</i>	L'estudi de l'organització de la xarxa centra el seu interès en l'anàlisi d'estructures de naturalesa matricial en detriment de l'estudi d'estructures de naturalesa piramidal o funcional	L'estudi dels components de la xarxa contempla l'estudi dels subjectes a partir del context en el qual aquests es desenvolupen, i estudia els contextos socials a partir de les interaccions que produeixen els subjectes que hi pertanyen

Font: Essomba, 2007.

plexity: Life at the Edge of Chaos (1992), o Mitchell Waldrop, amb *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos* (1992).

No queda clar per a tothom, però, que aquest procés hagi estat així. D'acord amb Marion (1999: 5),

la influència mútua entre teoria del caos i teoria de la complexitat no resulta unidireccional i unívoca. Mentre que alguns autors argumenten que la teoria del caos és una teoria general sobre els sistemes dinàmics no lineals, i la teoria de la complexitat seria un subapartat d'aquesta teoria, altres argumenten que es tracta del procés invers. Potser ens hem de quedar amb la idea que es tracta de dues cares de la mateixa moneda i que, d'acord amb Lorenz, la teoria de la complexitat té més a veure amb els processos no lineals irregulars en l'espai, mentre que la teoria del caos se centra més en els processos no lineals irregulars en el temps.

La teoria del caos pretén explicar els fenòmens no lineals i complexos associats als sistemes oberts, i una xarxa cal que sigui contemplada com un sistema obert.

La teoria del caos pretén explicar els fenòmens no lineals i complexos associats als sistemes oberts, i una xarxa cal que sigui contemplada com un sistema obert. Parteix d'aquest enfocament sistèmic, i també té un vessant empíric fort que li permet ser considerada científica sense discussió. Des d'aquesta teoria, es descriuen els sistemes caòtics a partir de les característiques següents:

- aquesta teoria se centra exclusivament en les relacions entre els elements del sistema i no tant en els propis elements;
- els sistemes posseeixen una gran sensibilitat a les seves condicions inicials;
- els sistemes són irreversibles, i no tenen mecanismes de retroacció o d'adaptació interna-externa
- els sistemes són dinàmics no lineals i molt complexos que evolucionen en el temps de manera alineal;
- no es pot predir el comportament futur dels sistemes a partir de patrons passats, no es refereix a sistemes deterministes o predictibles;

- són sistemes sobre els quals manca informació, ja que són els “forats d’informació” els que generen la impossibilitat de predicció i control; la informació que manca es refereix a les condicions inicials en què es troba el sistema;
- són sistemes d’instabilitat perenne perquè no posseeixen mecanismes de retroacció o control adaptatiu, i
- són sistemes molt sensibles als canvis, no només les diferències de les seves condicions inicials poden causar comportaments caòtics sinó també la mínima discontinuïtat o bifurcació en el seu procés o evolució.

Com tota teoria, la del caos també disposa d’un cos conceptual nuclear que li permet definir les seves premisses i principis, i alhora diferenciar-se de la resta de plantejaments i orientacions científiques. Colom (2002: 110-148) ens en fa un resum sistemàtic i precís al respecte:

- Entropia. Es tracta d’un terme manllevat de la termodinàmica i fa referència a una propietat dels sistemes físics que consisteix en pèrdua d’energia, sense possibilitat de ser utilitzada, a causa del mateix funcionament energètic del sistema. Aquest concepte, traslladat al terreny de les ciències socials en general, i de les ciències de l’educació en particular, ens remet a pensar en els processos informatius i comunicatius, i a la pèrdua d’informació que es produeix pel mateix funcionament de les xarxes socials de comunicació en una organització.
- Estructures dissipatives. Es tracta d’una qualitat directament relacionada amb l’entropia. Els sistemes entròpics són, en conseqüència, sistemes amb

estructures dissipatives. Una estructura dissipativa és aquella que permet, davant del desordre i caos creat per la mateixa naturalesa entròpica del sistema, autoorganitzar-se i autoregular-se per trobar de nou un equilibri quasiestacionari i un nou ordre.

- Bifurcacions. El concepte de bifurcació fa referència a les cruïlles dels processos sistèmics en què es generen noves branques. En la vida dels sistemes caòtics existeixen instants en què un microfenomen genera un procés d'interacció tan intens que acaba prenent una gran magnitud i permetent el canvi de direcció del mateix sistema. La bifurcació és un punt crític del sistema, el punt on s'origina la inestabilitat que donarà peu a les pertorbacions i serà capaç, amb el temps, de possibilitar un nou ordre.

- Atractors. Tècnicament, podem definir un atractor com un autoorganitzador del caos. Els sistemes disposen d'elements que, davant del caos, la irregularitat i la incertesa, són capaços d'atraure la resta d'elements per tendir cap a una direcció determinada. Són els atractors els generadors de caos, els elements que provoquen la inestabilitat i la irregularitat dels sistemes. Són els que ens permeten explicar l'ordre del caos i poden ser considerats com a mesura de la imprevisibilitat.

- Fractals. Un fractal és una forma o estructura que sempre és similar a si mateixa, independentment del nivell al qual s'observi. L'estructura fractal, concepte provinent de la geometria, ens permet afirmar quelcom semblant al que ja dèiem quan parlàvem del principi hologramàtic de la teoria de la complexitat: la part és en el tot i el tot és en la part.

Acabem aquest apartat amb una síntesi de les principals aportacions epistemològiques de la teoria

L'enfocament complex i caòtic es consolida cada cop més com el nou "paradigma", la nova metàfora científica des de la qual explicar-nos el món del segle XXI i que ens ha de permetre abastar la complexitat i el caos inherent a la societat-xarxa.

de la complexitat i del caos a la comprensió de la ciència i del fet científic. Partint d'un enfocament sistèmic que supera les mancances evidents de l'enfocament positivista, l'enfocament complex i caòtic es consolida cada cop més com el nou "paradigma", la nova metàfora científica des de la qual explicar-nos el món del segle XXI i que ens ha de permetre abastar la complexitat i el caos inherent a la societat-xarxa.

Taula 2. Enfocaments sobre l'estatut epistemològic de les ciències socials

	Enfocament positivista	Enfocament sistèmic	Enfocament complex i caòtic
<i>Concepció de la realitat social</i>	Realitat social com a realitat fisiconatural	Realitat social com a realitat informacional	Realitat social com a realitat diversa
<i>Principis subjacents al quefer científic</i>	Causa-efecte Lineal	Multicausal Multivariable Dinàmic	Complex Interdependent Conjunció i coherència entre dues idees contradictòries
<i>Pensament científic</i>	Pensament analític	Pensament sintètic	Pensament conjuntiu
<i>Interès d'estudi</i>	Estudi del subjecte sota determinades condicions	Estudi de la interacció del subjecte amb el medi	Estudi de la complexitat del context ecològic dels subjectes
<i>Mètode d'estudi</i>	Mètode científic experimental	Mètode científic sistèmic	Mètode en construcció
<i>Producte de l'estudi</i>	Teoria (món dos)	Metateoria (món tres)	Metateoria contrastada

	Enfocament positivista	Enfocament sistèmic	Enfocament complex i caòtic
<i>Abast del producte científic</i>	Parcial	Global	Holístic
<i>Dimensió del producte científic</i>	Profunditat	Generalització	Xarxa
<i>Posicionaments rellevants</i>	Carnap (ultrapositivisme) Popper (racionalisme)	Luhmann (objectivisme) Habermas (subjectivisme)	Morin Bohm (ordre implicat del mètode hologràfic versus l'ordre explicat de la ciència) Rosnay (síntesi entre anàlisi i síntesi)
<i>Estatut de la pedagogia entre les ciències socials</i>	Pedagogia com a tecnologia racionalista (elements) metàfora del pedagog com a productor de peces	Pedagogia com a tecnologia sistèmica (connexió de bucles) metàfora del pedagog com a mecànic	Pedagogia com a tecnologia transformacional (transformació sistema) metàfora del pedagog com a enginyer de motors

Font: Essomba, 2007.

Una epistemologia de la complexitat i del caos implica una professionalitat renovada

A causa de la irrupció de la noció de *societat-xarxa*, i d'una ciència que procura explicar-la des dels paràmetres propis de les teories de la complexitat i del caos, cada vegada és més freqüent en els debats

acadèmics i tècnics de les professions socioeducatives indicar la importància del treball en xarxa per tractar les problemàtiques que aquestes professions aborden.

A aquest punt s'ha arribat amb aparent naturalitat, però la realitat amaga confusions importants sobre el que això implica, perquè el que per a alguns només es planteja com un canvi en el procediment tècnic, en realitat hauria de ser una transformació integral en la manera de mirar la realitat, identificar els problemes i, de manera simultània, veure el propi rol i les funcions professionals. És a dir, quasi sense adonar-nos-en i no sempre amb plena consciència per part dels actors, estem assistint a una transformació important en la cultura professional dels agents socials, la qual cosa comporta disfuncions notables entre les autoimatges preexistents i les noves formes de treball. No es pot entendre la realitat actual respecte de l'interès per les xarxes sense fer prèviament una anàlisi sobre aquest procés de transformació. Cal, per tant, fer un repàs al canvi de cultura professional necessari per tractar amb unes certes garanties d'èxit les problemàtiques socioeducatives actuals, d'alta complexitat i sovint caòtiques, i veure com els diferents agents formadors es fan ressò d'aquestes necessitats.

Com venim dient, la manera de llegir la realitat ha descansat en una percepció mecanicista dels fenòmens visibles, segons la qual aquesta realitat és la suma de les diferents parts que la configuren. El repte, doncs, era identificar bé cadascun dels components i dissenyar les accions que neutralitzen els seus efectes. Des d'aquesta perspectiva, la suma d'accions per part dels diferents professionals que reben una formació fragmentària (cadascun s'espe-

Cal un canvi de cultura professional per tractar amb unes certes garanties d'èxit les problemàtiques socioeducatives actuals, d'alta complexitat i sovint caòtiques, i veure com els diferents agents formadors es fan ressò d'aquestes necessitats.

cialitza en una part) dóna com a resultat el tractament integral o total de la problemàtica tractada.

Des del punt de vista de la formació, el professional havia de ser format en tot un conjunt d'habilitats, coneixements i destreses ben definides, i la formació acaba quan aquestes han estat adquirides plenament. Es tracta d'un sistema tancat on el "bon professional" és aquell que domina totes les competències i les aplica de manera adequada. En aquesta perspectiva, l'èxit depèn de l'aplicació correcta de totes aquestes habilitats i destreses i es vincula a la idea de "solució", ja que la seva tasca principal és solucionar reptes, no tant plantejar-los.

Una característica destacable d'aquest model és la jerarquització del coneixement, s'estableix una circulació vertical i unidireccional entre aquells que el creen (qui pensa), aquell que l'administra (qui l'organitza) i aquell que el consumeix o l'utilitza (qui l'aplica). Com es pot comprendre, aquesta lògica genera un gran distanciament entre la reflexió i l'acció i és la base del debat sobre l'oposició entre teoria i pràctica.

En realitat, aquesta forma d'entendre la realitat respon al que Sternberg defineix com problemes "ben definits" (Sternberg, 1986: 318), això és, situacions on el problema té un estat inicial clar, un grup d'operacions permissibles per a la seva solució i un resultat final esperable.

Ara bé, qualsevol professional del camp social i educatiu sap que, avui dia, el tractament de les situacions que es trobarà quotidianament supera en molt l'aplicació i l'ús de les competències bàsiques. En realitat, es troba davant del que Sternberg anomena problemes "mal definits" (1986: 318), fets on no està clar l'estat inicial del problema (perquè

La lògica de la jerarquització del coneixement ha generat un gran distanciament entre la reflexió i l'acció i és la base del debat sobre l'oposició entre teoria i pràctica.

El tractament de les situacions que es trobarà un professional del camp social avui supera en molt l'aplicació i l'ús de les competències bàsiques.

és interpretable des de diferents perspectives valoratives), les operacions o possibles respostes són múltiples (en funció d'aquesta interpretació inicial) i el resultat final pot tenir diverses opcions. De fet, la mateixa idea d'èxit és qüestionable o, com a mínim, requereix matisos.

Per altra banda (i aquest és un dels aspectes més destacables), el professional té la sensació de no tenir resposta, és a dir, es troba davant de situacions per a les quals el conjunt de sabers i destreses amb què ha estat preparat no li dóna solucions i, el que és més desconcertant, quan demana respostes als “creadors de coneixement”, es troba que aquests encara no poden donar solucions perquè, de fet, són situacions noves, per a les quals encara no hi ha pròpiament respostes preestablertes. És a dir, s'ha convertit en un descobridor de noves problemàtiques que no tenen espera i per a les quals no hi ha “altres” professionals que tinguin solucions. El cert és que la realitat no ha esdevingut més complexa, sinó que ha canviat la manera de llegir-la, donant molts més matisos i perspectives que des d'una mirada mecanicista es deixaven de banda.

En el millor dels casos, després d'una primera reacció de desconcert davant d'aquestes circumstàncies, el pas següent és anar tendint cap una nova manera de mirar la realitat que, fonamentalment, es basa en les premisses següents:

- La realitat és complexa i sistèmica, és a dir, el tot no és la suma de les parts que la constitueixen, sinó la interacció entre elles, fet que dóna pas a una nova realitat amb característiques pròpies –*emergentisme*– (Peñalver, 1987: 50).
- No hi ha respostes preestablertes davant dels

El professional s'ha convertit en un descobridor de noves problemàtiques que no tenen espera i per a les quals no hi ha “altres” professionals que tinguin solucions. Ha canviat la manera de llegir la realitat donant molts més matisos i perspectives que des d'una mirada mecanicista es deixaven de banda.

No hi ha respostes preestabertes davant dels nous problemes, sinó que cal construir-les en cada cas.

No hi ha creació sense estudi, per la qual cosa es passa a una relació fluïda entre reflexió i acció.

L'activitat cooperativa apareix amb naturalitat, com un manera necessària de treballar.

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

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

- Com que es tracta de fets complexos, les respostes han de construir-se amb altres professionals, ja siguin del mateix equip o bé d'altres serveis o d'altres professions. L'activitat cooperativa apareix amb naturalitat, com un manera necessària de treballar.

Com es pot veure, aquest canvi progressiu de perspectiva modifica també el rol i la cultura dels professionals en relació amb la forma d'exercir la seva funció i de tractar els problemes socials. És allò que Hoyle (citada per Imbernon, 1994: 30) descriu com el pas d'una *professionalitat restringida* a una *professionalitat ampliada*.

De manera resumida (seguint Hoyle), diríem que la professionalitat restringida té les característiques següents:

- Les destreses professionals es deriven de l'experiència intuïtiva (poc ús de lectura científica), que està molt limitada a allò que es percep de manera immediata i concreta.

- Es parteix d'una mirada fragmentada de la realitat on cada professional complementa la resta i la suma de tots construeix la resposta requerida.

- Hi ha una tendència clara a la introspecció i el treball “en solitari”.
- La formació permanent és escassa (cursets sobre temàtiques molt concretes, però sobretot basada en la intuïció i l'experiència adquirida).

La professionalitat ampliada presenta les característiques següents:

- Les destreses professionals es deriven de la reflexió entre experiència i teoria (suport de lectura científica), perquè es tracta d'una activitat racional.
- Es parteix de la capacitat de veure la pròpia acció des d'una perspectiva àmplia, en el conjunt integrat d'un projecte a mitjà o llarg termini, des d'una mirada global de la realitat.
- Es valora de manera positiva i necessària el treball en equip, la col·laboració professional i la construcció conjunta.
- La formació permanent es basa en formats d'investigació-acció.

Com es pot veure, el nou repte ha estat i segueix sent llegir la realitat des d'un punt de vista més ampli on l'estudi de cada problema ha de plantejar-se com una investigació i, sobretot, com un acte de creativitat. Autors com Schön (1992, 1998), Elliot (1987) o Stenhouse (1987) ja van insistir en la perspectiva crítica, reflexiva i/o investigadora, respectivament, a l'hora de pensar en la persona que ha de treballar en situacions de complexitat. En definitiva, van proposar canvis substancials en l'autopercepció professional i en la manera d'entendre el propi rol, de manera que es passa de ser un *solucionador de problemes* a un *creador de coneixement* (Vilar, 2003; 2006).

Hoyle parla del pas d'una *professionalitat restringida a una professionalitat ampliada.*

Altres autors proposen canvis substancials en l'autopercepció professional i en la manera d'entendre el propi rol, de manera que es passa de ser un *solucionador de problemes* a un *creador de coneixement.*

L'escenari que hem dibuixat en les pàgines precedents intenta explicar el canvi en les autopercepcions dels professionals per poder comprendre la força amb què actualment han aparegut les idees de xarxa, construcció conjunta o treball col·laboratiu i, a la vegada, la situació de crisi que actualment viuen molts professionals que estan en un moment de canvi entre les cultures professionals que anteriorment hem descrit. Sense aquests canvis en l'autoimatge, difícilment es pot comprendre la potència que té el treball en xarxa com la manera més efectiva i ineludible d'afrontar amb unes certes garanties d'èxit els reptes de les societats contemporànies.

Hi ha una necessitat ineludible de fer una revisió en profunditat del tipus de formació bàsica que s'està oferint a la universitat i de la necessitat d'adequar-la a les necessitats reals dels professionals en exercici.

De tot el que s'ha argumentat, es desprèn la necessitat ineludible de fer una revisió en profunditat del tipus de formació bàsica que s'està oferint a la universitat i de la necessitat d'adequar-la a les necessitats reals dels professionals en exercici. Aquesta és la raó de ser de TRAMA, l'estudi de com és la formació bàsica respecte de les competències que possibiliten treballar en xarxa, això és, com es capacita els professionals per treballar en escenaris de complexitat. La realitat sistèmica i complexa de les problemàtiques socials requereix que els diferents focus del saber o agents socioeducatius que conflueixen en el territori treballin de manera complementària i interactiva en forma de xarxes per crear respostes realment efectives i sòlides.

La consciència sobre quins agents poden arribar a configurar la xarxa, la voluntat d'incorporar el màxim possible d'agents (professionals i no professionals), el reconeixement mutu, la consideració que les aportacions dels diferents agents són qualitativament significatives i valuoses i el coneixement del seu potencial i de les particularitats que cadascun d'ells

aporta són elements que defineixen la complexitat i la riquesa de la xarxa. A la vegada, la qualitat de les respostes que es construeixin dependrà d'aquesta riquesa i complexitat. La interacció dels sabers de les diferents persones que hi participen dóna com a resultat un saber nou, més ric i complex, amb característiques pròpies.

Una universitat al servei d'una nova professionalitat

Un cop analitzades les característiques pròpies de la nova professionalitat que requereix una societat en xarxa, a la llum d'una mirada efectuada des de la complexitat i el caos, volem completar el cicle fent especial menció al marc universitari en el qual dur a terme una formació inicial dels professionals des d'aquesta perspectiva.

Aquest marc es veu sacsejat per la transformació de la Universitat envers l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES, a partir d'ara), que arrenca amb les Declaracions de la Sorbona i de Bolonya i que, al cap i a la fi, el que pretén és preparar els futurs professionals més i millor per fer front als reptes i desafiaments propis d'una societat en xarxa.

En aquest apartat ens dedicarem, doncs, a apuntar les principals característiques del que significa aquest procés de transformació universitària, tant a escala global com local i, en segon lloc, exposarem quines creiem que són les implicacions més directes d'aquest nou marc per al nostre objecte d'estudi, és a dir, el treball en xarxa com a element intrínsec i transversal de la formació inicial dels professionals.

El marc universitari es veu sacsejat per la transformació envers l'Espai Europeu d'Educació Superior que pretén preparar els futurs professionals més i millor per fer front als reptes i desafiaments propis d'una societat en xarxa.

Característiques del procés de convergència dels sistemes universitaris europeus envers l'EEES

L'any 1998, amb la Declaració de la Sorbona, s'inicia un procés per promoure la convergència entre els sistemes nacionals d'educació superior als estats membres de la Unió Europea. En aquesta Declaració, firmada només per quatre ministres representants de França, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit, es van posar les bases per a l'harmonització del disseny del sistema educatiu superior europeu, emergint un sistema format per dos cicles, de grau i de postgrau, i establint un sistema de crèdits (ECTS, Sistema Europeu de Transferència de Crèdits) i de semestres que permetés les equivalències a escala internacional i les convalidacions en algunes universitats europees per al reconeixement posterior de les titulacions.

En la Declaració de Bolonya, l'any 1999, i partint de la Declaració de la Sorbona, s'estableixen sis objectius bàsics per a l'establiment de l'EEES:

- Adoptar un sistema de nivells fàcilment llegible i comparable mitjançant la introducció del *Diploma Supplement*.
- Adoptar un sistema basat essencialment en dos cicles principals, de primer i segon nivell. El títol que s'obtingués en el primer nivell permetria accedir al món del mercat laboral europeu, i el segon cicle hauria de conduir a un Màster i/o a estudis de Doctorat.
- Establir un sistema de crèdits ECTS per promoure la mobilitat dels estudiants.
- Promoure la mobilitat d'estudiants, professors i investigadors en contextos europeus relacionats amb la docència i la formació.

- Promoure la cooperació europea en la garantia de qualitat per al disseny de criteris i metodologies que puguin ser comparables.
- Promoure les dimensions europees en educació superior en l'àmbit del desenvolupament curricular, programes integrats d'estudis i recerca, entre d'altres.

Dos anys després de la Declaració de Bolonya, els ministres europeus en funcions d'Educació Superior es van reunir a Praga per reafirmar el seu compromís d'establir una Àrea d'Educació Superior a Europa per a l'any 2010 i avançar en la creació d'aquest Espai Europeu; però no serà fins a la Declaració de Berlín (2003) que s'acorda promoure sistemes efectius per avançar en la utilització d'un sistema basat en dos cicles i per millorar el reconeixement del sistema de grau i el període d'estudis.

En la Conferència de Ministres Europeus responsables de l'Educació Superior de l'any 2005 a Bergen, se subratlla la importància de la investigació a l'educació superior i la importància també de l'educació superior per a la millora de la investigació, tant pel que fa al desenvolupament econòmic i cultural de les nostres societats com per a la pròpia cohesió social.

I, finalment, l'any 2007, en la reunió de Londres, s'exposen els avenços significatius aconseguits fins al moment, però també es remarca la necessitat de seguir implementant els crèdits europeus basats en els resultats dels aprenentatges i en la càrrega de treball dels estudiants. En la mateixa línia, es considera bàsic l'apropament entre l'EEES i l'Àrea Europea d'Investigació.

La mirada cap al 2010 i més enllà suposa apostar

per una societat més sostenible que ens doni les eines bàsiques per afrontar, amb certes garanties d'èxit, els reptes del futur.

Ja en un àmbit més local, a l'Estat espanyol, el 29 d'octubre de 2007 es publica el Reial Decret d'ordenació dels ensenyaments universitaris, l'article 3 del qual regula que les universitats impartiran ensenyaments de Grau, Màster i Doctorat, i es dóna així el tret de sortida de la implantació de la nova ordenació del sistema universitari.

Els ensenyaments de Grau “tenen com a finalitat l'obtenció per part de l'estudiant d'una formació general, en una o vàries disciplines, orientada a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional” (art. 9); mentre que els ensenyaments de Màster “tenen com a finalitat l'adquisició, per part de l'estudiant, d'una formació avançada, de caràcter especialitzat o multidisciplinari, orientada a l'especialització acadèmica o professional, o bé a promoure la iniciació en tasques de recerca” (art.10); i el Doctorat, per la seva part, “té com a finalitat la formació avançada de l'estudiant en les tècniques de recerca ... i inclourà l'elaboració i la presentació de la tesi doctoral...” (art.11).

En tot aquest procés, els estudiants en són els protagonistes principals i es pretén que siguin els responsables directes del seu aprenentatge. Però els canvis són substancials, no només en el plantejament metodològic i avaluatiu, sinó també en la pròpia cultura universitària. Si fins ara la metodologia de treball a les aules universitàries espanyoles es basava en la rigidesa i la poca flexibilitat, més recolzada en l'ensenyament i poc en l'aprenentatge, en el nou procés endegat es pretén aproximar més el model universitari anglosaxó i centreeuropeu,

caracteritzat per menys classes presencials, més treball individual i autònom per part dels alumnes i més tutories curriculars per part dels docents; i més concretament, per intentar fer més efectiva la transferència de coneixement al món laboral, al món de l'economia, interactuant amb l'entorn empresarial. Tot plegat, com dèiem, un vertader repte per a la cultura universitària espanyola.

Implicacions de l'EEES per al treball en xarxa com a contingut de la docència universitària

Ens trobem, doncs, davant d'un procés de transformació cultural i pedagògica que ens fa replantejar la funció del professorat universitari i també la mateixa Universitat com a institució al servei de la societat. Ens cal una redefinició de la identitat docent per poder fer front als reptes plantejats. El nou paper del docent universitari s'ha de fonamentar en criteris que parteixin de la realitat social en què ens trobem immersos i en les necessitats reals del món professional:

El nou paper del docent universitari s'ha de fonamentar en criteris que parteixin de la realitat social en què ens trobem immersos i en les necessitats reals del món professional.

- Col·laboració i treball en xarxa entre diferents professionals, dins i fora del propi àmbit d'actuació des d'un format de coresponsabilitat.
- Pertinença participativa com a component bàsic per a la contextualització i la integració dels problemes socials i polítics en el discurs pedagògic.
- Flexibilitat i capacitat d'adaptació constant a la diversitat i espais d'aprenentatge i a la configuració i l'organització curricular dels estudis.
- Reconeixement científic per fomentar el treball autònom dels diferents alumnes amb necessitats i interessos diversos i de procedència també diversa.

- Formació pedagògica permanent i coaprenentatge com a imperatiu per aconseguir aprenentatges significatius i funcionals en els estudiants.
- Excel·lència i qualitat docent com a elements justificatius del grau d'aproximació a les accions i les decisions socials i productives de la societat.

Aquests criteris avalen la necessitat del canvi de cultura del professorat universitari situat en un context institucional on s'estan implementant estratègies de canvi que de manera explícita i/o implícita porten a emprar altres metodologies de treball i a la visualització d'un nou concepte de pràctica professional amb referents diversificats. Són criteris propis del concepte d'*identitat*, que cal redefinir, a causa del seu caràcter dinàmic i de transformació permanent; però també per motiu de les relacions complexes entre la definició que el professorat universitari té de si mateix i la visió que els altres del seu voltant en fan. Creiem que cal entendre aquest canvi de cultura com un procés en contínua construcció o reconstrucció, com un procés constant de definició i redefinició de la identitat.

Com ja venim comentant, el treball en xarxa pren una rellevància especial en el marc del nou Espai Europeu d'Educació Superior; una rellevància que no només volem situar en l'àmbit docent, sinó també en el de la gestió universitària.

Quan a l'àmbit docent, cal contemplar el treball en xarxa en els plans de formació dels estudis universitaris, i no solament com un cos propi de coneixements vinculat a una àrea determinada, sinó de manera transversal i transdisciplinària en el marc dels plans d'estudis. En els darrers anys, nombroses recerques ens proposen el treball col·laboratiu

Cal contemplar el treball en xarxa de manera transversal i transdisciplinària en el marc dels plans d'estudis.

entre professionals afins i/o propers per garantir la qualitat de les intervencions; i si ho centrem en els camps de les ciències de l'educació i socials, com és el nostre cas, la necessitat de coordinació i actuació conjunta és més que justificada en una societat cada vegada més plural i diversa.

Entre els agents formadors que cal tenir molt presents en aquest treball en xarxa hi ha els diferents actors professionals. L'EEES dóna una gran importància al pràcticum com a dimensió formativa, la qual cosa obliga les dues parts implicades –Universitat i món professional– a construir una nova forma de relació. Des del nostre punt de vista, aquesta relació ha de basar-se en criteris de coresponsabilitat formativa (Vilar, 2006: 195). Resumidament, la coresponsabilitat formativa implica les característiques següents:

- Els diferents actors es veuen com a agents formadors.
- S'identifiquen la complementarietat i el reforç de les potencialitats que posseeixen cadascun dels dos agents (universitat i serveis professionals) i es valora positivament les respectives contribucions a la formació integral.
- Es defineixen espais i moments per treballar conjuntament (planificar, preveure, compartir criteris, dirimir discrepàncies).
- Es construeix una estructura curricular basada en objectius comuns respecte de la formació dels futurs professionals (formació per a un món *complex*).
- Es distribueixen els continguts d'aprenentatge entre agents en un "trajecte" formatiu que s'estructura al voltant de la idea de *pràcticum*, que és un espai de formació i d'aprenentatge.

Entre els agents formadors que cal tenir molt presents en aquest treball en xarxa hi ha els diferents actors professionals.

En l'EEES es requereix un treball en xarxa que possibiliti la creació d'estructures de funcionament internes i un major nivell de col·laboració entre les diferents àrees de coneixement.

La semipresencialitat comporta poder desenvolupar tot allò que s'ha après, en qualsevol context i circumstància, i adquirir destreses, habilitats i tècniques que permetin una optimització millor en les tasques professionals.

En l'EEES, el paper del professorat, les metodologies didàctiques i de comunicació, les relacions alumnes-professor, la configuració i l'organització dels currículums i, en conseqüència, dels plans d'estudis requereixen d'un treball en xarxa que possibiliti la creació d'estructures de funcionament internes i un major nivell de col·laboració entre els diferents grups i àrees de coneixement dels centres universitaris. Es fa necessari crear i consolidar la capacitat de transformació dels continguts en relació amb les necessitats de l'entorn social i cultural que ens envolta; procés que no es pot fer de manera unilateral, sinó que cal una polarització en els dissenys i el desenvolupament dels temes d'estudi, dels paradigmes i dels enfocaments crítics, sense oblidar-ne el vessant pràctic.

La presencialitat, com a model docent, seguirà coexistent en les nostres institucions universitàries amb un marcat caràcter sinèrgic, però acollirà la semipresencialitat i, com ja hem comentat, el treball autònom dels estudiants. Al nostre entendre, aquesta forma d'aprenentatge és la més important en el marc de l'EEES, ja que comporta poder desenvolupar tot allò que s'ha après, en qualsevol context i circumstància, i adquirir destreses, habilitats i tècniques que permetin una optimització millor en les tasques professionals. Així, la docència es diversifica amb nivells elevats d'implicació i autonomia per part dels estudiants i els professors. El treball en xarxa ha d'evitar, però, que aquest procés esdevingui individualista i que s'afavoreixin els valors plurals i democràtics enfront de les desigualtats socials.

Quant a l'àmbit de la gestió universitària, el treball en xarxa dins de l'EEES també suposa un veritable repte, però al mateix temps una necessitat

sentida i manifestada per les mateixes institucions universitàries. La creació de xarxes inter i entre els centres pot suposar el disseny i l'aplicació de projectes institucionals comuns amb objectius clarament definits (interdependència) i consensuats, la creació i complementarietat d'estratègies d'actuació conjuntes, i l'elaboració de processos de col·laboració, especialment en relació amb el funcionament col·laboratiu dels diferents òrgans col·legiats decisoris i en la coordinació docent.

Així, doncs, en aquest nou marc d'educació superior cal contemplar les organitzacions universitàries com a sistemes oberts on el treball en col·laboració ha de presidir les decisions que es prenguin i les accions que es facin i amb una avaluació/valoració continuada i compartida.

Cal contemplar les organitzacions universitàries com a sistemes oberts on el treball en col·laboració ha de presidir les decisions que es prenguin i les accions que es facin i amb una avaluació/valoració continuada i compartida.

Una formació per als professionals de l'educació sobre el treball en xarxa

Després d'aquest recorregut teòric al llarg dels quatre vectors que configuren el quadrant contextualitzador del Projecte TRAMA (societat, ciència, professionalitat i universitat), el professorat implicat en aquest treball va prendre un posicionament teòric. D'una banda, aquest posicionament permeté fonamentar les accions que planificaríem i desenvoluparíem. D'altra banda, fou un exercici imprescindible per explicitar les diverses aproximacions teòriques dels membres participants, amb la intenció d'arribar a un consens de mínims que ens facilités un treball coherent i coordinat entre tothom. En tercer lloc, aquesta presa de posició ens ha ajudat, de manera constant, a explicar i explicar-nos davant dels diversos fòrums

i espais de treball aliens al projecte però que s'hi han interessat des d'un principi.

En aquest cinquè i darrer apartat del segon capítol hi trobarem la síntesi d'aquest posicionament, fruit de la lectura i la reflexió individual i col·lectiva al voltant de les qüestions apuntades en els quatre apartats anteriors. Hem introduït un enfocament esbiaixat envers l'educació ja que el Projecte TRAMA focalitza la seva atenció en els professionals en formació inicial que es dedicaran a aquest camp social.

Per organitzar la informació d'una manera clara i entenedora, hem procedit a estructurar-la a partir de l'esquema següent:

- Concepte de treball en xarxa en l'àmbit educatiu.
- Principis del treball en xarxa en educació.
- Consideracions a tenir en compte per al treball en xarxa en educació.
- Llista inicial de competències sobre treball en xarxa que els professionals de l'educació han d'aprendre al llarg de la seva formació inicial.

Entenem el treball en xarxa en l'àmbit educatiu com tota acció en la qual intervenen diferents professionals amb implicacions educatives i que treballen (col·laborativament) per assolir un objectiu comú que respon a les necessitats o projectes integrals d'un context.

Concepte de treball en xarxa en l'àmbit educatiu

En el Projecte TRAMA, entenem el treball en xarxa en l'àmbit educatiu com tota acció en la qual, en tots els seus processos –construcció de coneixement, organització, avaluació– intervenen diferents professionals i/o agents amb implicacions educatives i que treballen (col·laborativament) per assolir un objectiu comú que respon a les necessitats o projectes integrals d'un context, àmbit o territori.

En conseqüència, a l'hora de comprendre el treball en xarxa apareixen sis dimensions:

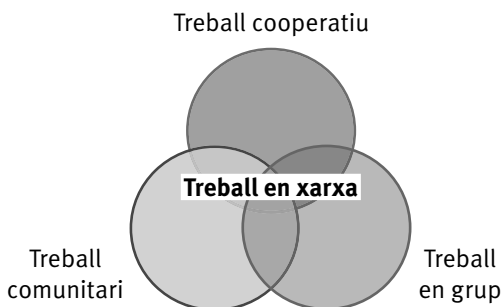
- la construcció de coneixement sobre una realitat social,
- la perspectiva de procés,
- la diversitat de professionals, agents socials i els rols que hi juguen,
- el treball cooperatiu/col·laboratiu,
- l'assoliment d'un objectiu comú i compartit, i
- la resposta a necessitats d'un context, àmbit o territori específic.

Aquesta identificació de sis dimensions ens permet avaluar què entenem per activitat en xarxa en l'àmbit educatiu, i també distingir-la conceptualment d'altres termes i/o conceptes propers:

- el treball en xarxa es distingeix del treball comunitari perquè el primer pot abastar unitats territorials més àmplies que les de la pròpia comunitat,
- el treball en xarxa es distingeix del treball cooperatiu perquè el primer pot implicar diversitat de professionals i agents, i
- el treball en xarxa es distingeix del treball en grup, o en equip, perquè el primer pot assolir un objectiu comú i compartit.

El treball en xarxa es distingeix del treball comunitari, del treball cooperatiu i del treball en grup.

Figura 3. El treball en xarxa en relació amb altres conceptes propers



Font: Elaboració pròpia.

Principis del treball en xarxa en educació

El treball en xarxa en educació no és quelcom neutre. Segons l'orientació que li donem pot prendre un matís o un altre. D'acord amb els elements bàsics de la justificació exposada, i amb els referents comuns del grup de treball, identifiquem els principis següents:

Els principis del treball en xarxa en educació són: compromís i coresponsabilitat; participació; reconeixement de la interdependència; proactivitat i projecció; i proximitat, racionalitat, transparència.

- *Compromís i coresponsabilitat.* Els agents assumeixen el desenvolupament de les tasques que implica el treball comunitari de principi a final. L'assumpció de responsabilitats és compartida i igualitària.

- *Participació.* El treball en xarxa s'ha de construir conjuntament. Això implica generar la capacitat de prendre decisions conjuntament. Aquest procés no es fa des d'una lògica jeràrquica sinó d'equilibri, una lògica plural i d'igualtat en tant que tots tenim una responsabilitat en l'educació des de protagonistes diferents.

- *Reconeixement de la interdependència.* Reconèixer l'altre com un agent important en l'educació no com una situació temporal, sinó com una qüestió estructural.

- *Proactivitat i projecció.* El treball en xarxa no s'ha de fer *ad hoc* per donar resposta a problemàtiques concretes, sinó que ha de ser una manera de treballar. Això ha de permetre projectar-se cap a la comunitat del futur.

- *Proximitat, racionalitat, transparència.* Cal remarcar la importància de l'àmbit territorial. L'escala territorial (petita, mitjana, de grans dimensions) ha de ser reconeguda per la gent que la integra, evitant caure en visions tecnocràtiques. Altres elements a tenir en compte són la identitat, el poder i l'espai.

Consideracions a tenir en compte per al treball en xarxa en educació

El treball en xarxa, però, no pot ser concebut com una proposta homogènia, independent de les particularitats i de les característiques de les diferents variables que intervenen en el seu desenvolupament. En aquest sentit, volem remarcar la importància de considerar-ne algunes com les més rellevants a l'hora de desenvolupar el treball en xarxa:

- **Territori.** El treball en xarxa neix de la necessitat de donar resposta educativa a un territori. El territori és, doncs, l'espai natural de desenvolupament d'aquest enfocament de la intervenció. Entenem com a territori el conjunt de ciutadans i ciutadanes que conformen una unitat bàsica d'intercanvis i de relacions essencials per a la vida quotidiana en un espai físic delimitat. El territori és dinàmic i canviant, i està subjecte a les transformacions socials que impregnen els sistemes econòmics, polítics i socioculturals, entre d'altres.

- **Professió.** El treball en xarxa en el marc de l'educació es du a terme pel conjunt de tots els professionals de l'educació. No obstant, és important distingir i diferenciar funcions i rols propis per a cadascun d'ells. Així, trobem que existeixen professionals de l'educació que tenen un rol d'intervenció directa sobre la realitat (mestres, educadors socials...), altres que tenen un rol d'intervenció indirecta mitjançant l'assessorament, el suport o l'avaluació (pedagogs, orientadors...), i d'altres que tenen responsabilitats de coordinació de les intervencions en un marc coherent (gestors, directors...).

- **Titulació.** Les diferents titulacions imprimeixen un caràcter diferenciat al treball en xarxa. El magiste-

El territori és l'espai natural de desenvolupament d'aquest enfocament de la intervenció a partir del treball en xarxa.

El treball en xarxa en el marc de l'educació es du a terme pel conjunt de tots els professionals de l'educació.

Les diferents titulacions imprimeixen un caràcter diferenciat al treball en xarxa.

El treball en xarxa presenta matisos diferencials d'acord amb la naturalesa i la cultura institucional pròpia dels centres educatius.

ri ha estat tradicionalment centrat en el coneixement professional dins de l'escola, i en el cas d'incorporar temes comunitaris, aquest procés s'ha fet des de la mirada de l'escola. En canvi, l'educació social ha estat concebuda d'antuvi des d'una perspectiva comunitària, la qual ha trobat la seva operativització en el treball en xarxa.

- Institució educativa. El treball en xarxa presenta matisos diferencials d'acord amb la naturalesa i la cultura institucional pròpia dels centres educatius. Les escoles viuen la tensió d'haver d'obrir-se a treballar amb l'entorn i respondre soles als problemes socials, tot això a la vegada. Els centres d'educació en el lleure no disposen d'aquesta pressió, però acumulen dificultats per treballar col·laborativament amb la resta d'agents educadors atesa la fragilitat de les seves estructures.

Llista inicial de competències sobre treball en xarxa que els professionals de l'educació han d'aprendre al llarg de la seva formació inicial

Aquestes són les competències inicials de les quals hem partit per fonamentar la nostra experimentació. Ens han estat útils com a referents inicials a partir dels quals hem pogut anar dissenyant diversos aspectes fonamentals del projecte, i les hem considerat en funció de la seva especificitat o transversalitat respecte a l'aprenentatge sobre el treball en xarxa.

- Competències específiques. Aquelles en què el treball en xarxa esdevé un element nuclear, el qual si no hi queda recollit pot mancar en el perfil de formació de l'estudiant de manera significativa: projectar l'educació com una tasca comunitària i, alhora,

projectar les funcions del professional de l'educació com un treball en xarxa; incorporar el territori en l'acció educadora i l'acció educadora en el territori; comprendre el dinamisme dels trets identitaris i les seves relacions en el territori de la institució educativa; conèixer el mapa de professionals i funcions professionals que desenvolupen la seva acció en un territori; desenvolupar un treball interdisciplinari i interprofessional en/sobre el conjunt del territori més enllà de la pròpia institució i/o àmbit en el qual es treballa; dissenyar, desenvolupar i avaluar projectes de treball integrat, d'acord amb diferents graus de complexitat i en sintonia amb la competència transversal de saber fer projectes.

- Competències transversals. Aquelles que no són estrictament pròpies del treball en xarxa sinó que el seu aprenentatge garanteix el desenvolupament d'altres competències específiques. Tanmateix, sense la seva adquisició no és possible l'aprenentatge del treball en xarxa: saber desenvolupar una participació cooperativa, i una predisposició a participar i implicar-se; imprimir una actitud crítica a l'acció educativa i a la reflexió sobre aquesta; comunicar les pròpies idees de manera eficaç i constructiva, bo i negociant els significats que esdevenen contingut de la comunicació.

Projectar l'educació com una tasca comunitària, incorporar el territori en l'acció educadora i l'acció educadora en el territori, comprendre el dinamisme dels trets identitaris de la institució educativa, conèixer el mapa de professionals del territori, desenvolupar un treball interdisciplinari i interprofessional... són competències específiques del treball en xarxa.

3. LA DOCÈNCIA SOBRE TREBALL EN XARXA EN ELS ESTUDIS D'EDUCACIÓ. RESULTATS D'UNA EXPERIMENTACIÓ

Aquest capítol tercer esdevé el nucli central de la dimensió més pràctica i d'acció del Projecte TRAMA. Si bé en el capítol segon hem assenyalat les referències teòriques que han sostingut aquesta iniciativa, ara relatem les diverses activitats endegades per tal d'obtenir dades i informació que ens permetin indicar com s'està duent a terme la docència sobre el treball en xarxa en els estudis d'educació en l'actualitat i, a partir d'aquesta anàlisi, com s'hi hauria de dur.

Tot seguit presentem, doncs, tres apartats que recullen la síntesi dels aspectes més destacables al voltant d'aquesta dimensió pràctica i d'acció:

- El primer està destinat a passar comptes de l'estudi de diagnosi general que vam realitzar durant l'any 2007. Mitjançant un qüestionari adreçat al conjunt del professorat universitari que desenvolupa tasques docents i investigadores en estudis d'educació, hem obtingut una radiografia general sobre quin percentatge d'aquest col·lectiu dedica atenció a aquest tema i sobre quina tipologia d'activitats desenvolupa al seu voltant (docents, de recerca o bé projectes).

- El segon presenta els resultats de l'avaluació efectuada sobre les 35 experimentacions realitzades en tot el conjunt de facultats participants en el Projecte i de professorat interessat en el tema que també les ha dut a bon port. Aquesta avaluació s'ha fet a partir d'un qüestionari que reclamava dades

concretes al respecte, fent un èmfasi especial en les competències, en les eines metodològiques i en els processos.

- El tercer i darrer exposa quins han de ser, segons el criteri de tot el professorat participant a TRAMA, els principis bàsics per dur a terme una docència de qualitat sobre el treball en xarxa en els estudis d'educació i les competències per les quals s'ha de formar l'alumnat. Les idees que s'hi recullen són fruit de l'experimentació però també del debat i del contrast realitzat en diversos grups de discussió *ad hoc* que van tenir lloc al llarg de l'any 2007.

Una mirada general a la informació continguda en aquest capítol ens permet tenir una perspectiva optimista i esperançada al respecte. La informació obtinguda ens indica que existeix un nombre significatiu de professores i professors de les facultats catalanes que ofereixen estudis d'educació que tenen en compte el treball en xarxa en la seva activitat, ja sigui de manera directa o indirecta. Alhora, la veu d'aquests agents més implicats ens proporciona pistes per a la millora i la innovació que cal tenir molt en compte. Vegem ara, però, les dades que sostenen i justifiquen aquests judicis.

Existeix un nombre significatiu de professores i professors de les facultats catalanes que ofereixen estudis d'educació que tenen en compte el treball en xarxa en la seva activitat, ja sigui de manera directa o indirecta.

Treball en xarxa i activitat docent i investigadora entre el professorat universitari dels estudis d'educació a Catalunya

En aquest apartat proporcionem una radiografia general sobre quins esforços s'estan fent sobre el treball en xarxa entre les diferents universitats catalanes, amb independència del Projecte TRAMA.

Per tal d'obtenir aquesta radiografia, s'ha passat un qüestionari senzill a tot el conjunt de professorat

que imparteix estudis per formar professionals de l'educació a Catalunya i que estava implicat en el Projecte TRAMA, demanant dades generals sobre la seva trajectòria professional i específiques sobre l'interès i la utilització de continguts relacionats amb el treball en xarxa en la seva activitat docent i investigadora. D'un total de 1.530 qüestionaris administrats, n'han estat contestats 333. Molt possiblement, el professorat que ha contestat el qüestionari és aquell vinculat al treball en xarxa. En la interpretació de les dades que venen a continuació, doncs, cal tenir en compte que hi pot haver un cert biaix.

Amb la intenció de precisar més els àmbits de desplegament de l'activitat docent i investigadora, i tenint en compte les singularitats pròpies dels qui treballen en l'àmbit educatiu, hem volgut copsar l'impacte del treball en xarxa en tres àmbits principals: la docència, la recerca i els projectes.

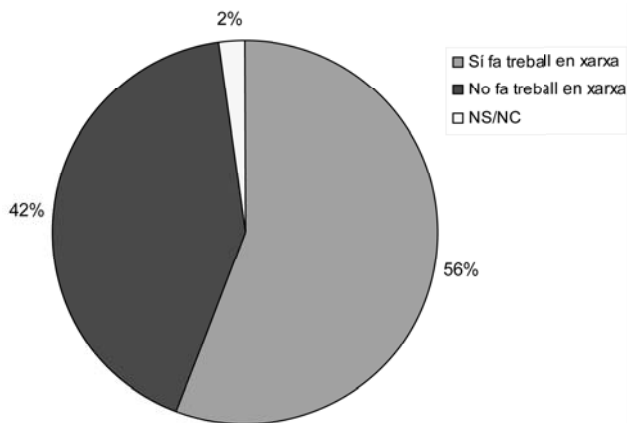
Quan es pregunta al professorat si incorpora el treball en xarxa a la seva docència i si participa o ha participat en projectes vinculats al món educatiu en què es treballa en xarxa, en ambdós casos es recull una presència important del treball en xarxa (un 56 i 53%, respectivament), mentre que quan es pregunta per la seva participació en recerques relacionades amb el treball en xarxa en l'àmbit de l'educació ho fa en menor mesura (41%).

Endinsant-nos en el cas concret de les activitats docents, i com es mostra en el gràfic 1, aproximadament una mica més de la meitat del professorat universitari afirma que fa treball en xarxa en la docència. Aquesta docència la desenvolupa en diferents assignatures que detallem en el gràfic 2.

Deixant de banda la docència i interessant-nos per la implicació en activitats de recerca que tinguin

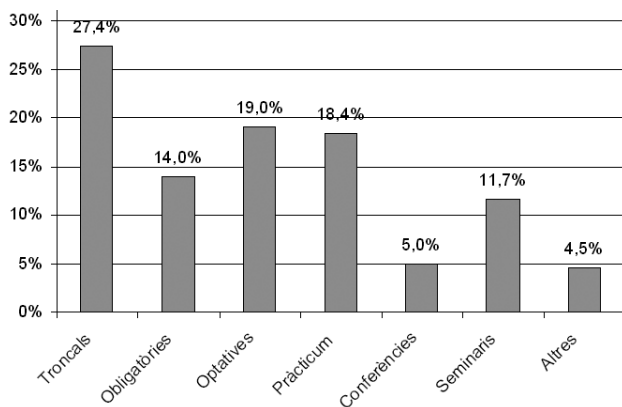
Aproximadament una mica més de la meitat del professorat universitari afirma que fa treball en xarxa en la seva activitat docent.

Gràfic 1. El treball en xarxa en l'àmbit de la docència



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2. El treball en xarxa en l'àmbit de la docència. Distribució per tipus d'assignatura (%)

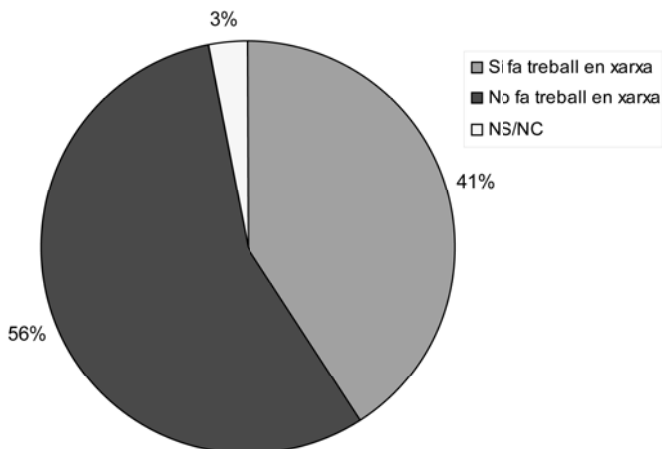


Font: Elaboració pròpia.

a veure amb el treball en xarxa, sembla que el professorat que ha respost el qüestionari posa de manifest una menor atenció a aquesta dimensió (gairebé el 41% dels qui responen).

En canvi, es presta una menor atenció a la recerca relacionada amb el treball en xarxa.

Gràfic 3. El treball en xarxa en l'àmbit de la recerca



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la recerca, una mica menys de la meitat en fa en diverses temàtiques: formació professional, diagnòstic i avaluació de plans comunitaris, organització de xarxes de centres educatius o gestió de projectes europeus i innovació, entre altres.

Taula 3. Percentatge de respostes obtingudes sobre les diferents temàtiques de recerca sobre les quals s'investiga en matèria de treball en xarxa

Temes de recerca	Freqüències absolutes	%
Formació professional	43	21,0
Diagnòstic i avaluació de plans comunitaris	39	19,0
Organització de xarxes de centres educatius	33	16,1

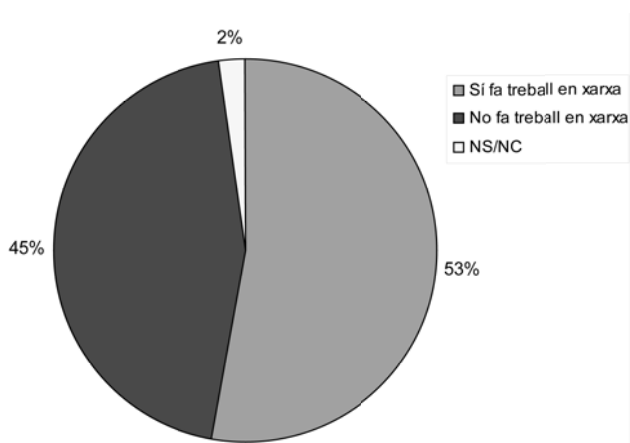
Gestió de projecte europeu	10	4,9
Innovació	26	12,7
Altres	54	26,3
Total	205	100,0

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, quan hem preguntat al professorat sobre la seva implicació en projectes sobre treball en xarxa, és a dir, en iniciatives professionals i/o ciutadanes que tenen per missió generar xarxes socials i que en sentit estricte no poden ser considerades ni docència ni recerca, les dades indiquen que una mica més de la meitat dels que han respost estan implicats en activitats d'aquestes característiques.

Més de la meitat del professorat que han respost el qüestionari està implicat en projectes sobre treball en xarxa, especialment fent formació, aassessorament o dinamització. d'aquestes característiques.

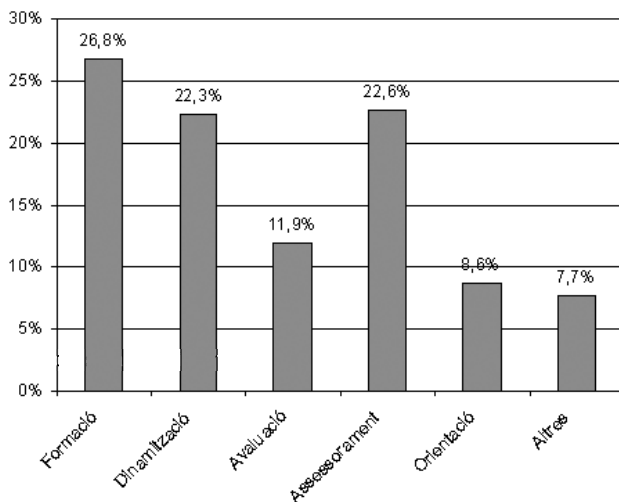
Gràfic 4. El treball en xarxa en l'àmbit dels projectes



Font: Elaboració pròpia.

La distribució de rols del professorat que ha respost el qüestionari evidencia una tendència bastant generalitzada a assumir una diversitat de tasques i funcions a l'hora d'implicar-se en aquesta tipologia de projectes, tal com podem copsar en el gràfic 5.

Gràfic 5. El treball en xarxa en l'àmbit dels projectes. Distribució segons el rol desenvolupat en el projecte



Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem territorialment les dades, d'acord amb una distribució segons facultats, no apareixen grans diferències entre uns territoris i uns altres. En la majoria de centres, aproximadament un 80% del professorat que ha contestat l'enquesta manifesta tenir experiència en el treball en xarxa.

Per últim, si fem una anàlisi des de l'òptica de les diverses titulacions en les quals aquest professorat intervé (magisteri, pedagogia, educació social, psicopedagogia...), podem dir que a les assignatures troncales de magisteri es fa proporcionalment més

treball en xarxa que en altres tipus d'assignatures, mentre que a la resta de titulacions el treball en xarxa es realitza proporcionalment en la mateixa mesura a les diferents assignatures. En totes les activitats que hem denominat “conferència” de les diferents titulacions és on es fa menys treball en xarxa. En recerca sobre treball en xarxa no hi ha res a destacar, i en el treball en xarxa en l'àmbit dels projectes el rol d'avaluador i orientador són els menys desenvolupats pel professorat en totes les titulacions.

El treball en xarxa en la docència. Avaluació d'una experimentació

A continuació oferim els resultats de l'avaluació de les experiències de docència sobre el treball en xarxa per als agents implicats en aquestes: professorat, estudiants i professionals que treballen en l'àmbit educatiu i/o social. Vam avançar la informació relativa a un primer informe preliminar en el marc d'un dels tres simposis realitzats en el V Congrés CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació), que va tenir lloc a la ciutat de Lleida dels dies 2 a 4 de juliol de 2008 i que va estar organitzat íntegrament pel Projecte TRAMA.

D'un total de 35 experimentacions comptabilitzades durant el curs acadèmic 2007-2008 en el context de TRAMA s'han rebut 28 informes d'avaluació, que han estat la base per redactar aquest apartat. S'ha dut a terme una anàlisi comparativa d'aquests informes, elaborats pel professorat que ha realitzat l'experimentació de docència sobre treball en xarxa. Aquests informes recullen les opinions i aportacions del professorat i dels estudiants implicats en l'experimentació, i si es dóna el cas, també dels professio-

Durant el curs acadèmic 2007-2008 es van dur a terme un total de 35 experimentacions en el context de TRAMA.

nals de l'àmbit social i/o educatiu que han participat en el procés de formació sobre treball en xarxa.

La informació dels informes s'estructura en tres grans apartats, que ens serveixen també per estructurar l'escrit següent:

- Avaluació del procés
- Avaluació dels resultats
- Avaluació de l'impacte

A la primera part es demana informació sobre l'avaluació del mateix procés seguit per les experiències (grau d'assoliment dels objectius inicials, grau de participació dels agents implicats en tot el procés, etc.). La segona part pretén avaluar el resultat de les experiències, centrant-nos especialment en l'assoliment de les competències relacionades amb el treball en xarxa. Finalment es recull informació relativa al possible impacte que puguin deixar les experiències del Projecte TRAMA tant sobre els estudiants i consegüentment futurs professionals de l'educació com sobre els mateixos estudis als centres o facultats.

Avaluació del procés

Més enllà dels resultats i de l'impacte de les experiències de treball en xarxa del Projecte TRAMA, és molt rellevant avaluar com ha anat el propi procés d'experimentació en els diferents estudis. L'avaluació del procés ens permet analitzar quines són les condicions que dificulten i possibiliten la docència del treball en xarxa i, per tant, ens permet, en el futur, intentar esmorteir els efectes de les primeres i afavorir les segones.

Més concretament, hem analitzat els elements següents:

L'avaluació del procés ens permet analitzar quines són les condicions que dificulten i possibiliten la docència del treball en xarxa.

- Coherència metodològica amb el que s'havia plantejat inicialment
- Modificacions incorporades
- Dificultats durant el procés d'experimentació
- Condicions afavoridores de la docència del treball en xarxa
- Grau de participació dels agents (professorat, estudiants i professionals externs/es) en les diferents fases de l'experiència (planificació, desenvolupament i avaluació).

Quant a la coherència metodològica, tot el professorat participant en el Projecte TRAMA va respondre una primera fitxa sobre els objectius i metodologia de la seva experiència on preguntàvem si s'havia seguit la metodologia proposada inicialment.

La gran majoria de respostes han estat afirmatives: s'ha seguit la mateixa metodologia proposada inicialment. Entre els casos en què s'assenyala alguna dificultat, es fa referència especialment a la manca de temps i la manca d'experiència dels estudiants amb el treball en xarxa. Són mínimes les referències a la poca implicació dels professionals de l'àmbit social i/o educatiu.

Aquesta coherència metodològica ha implicat que s'hagin incorporat poques modificacions. Quinze de les vint-i-vuit experiències analitzades han fet algun canvi. La majoria en relació amb el calendari (ajustaments en el ritme i temps previst de realització; impossibilitat de realitzar alguna de les activitats, etc.). En altres casos s'han fet modificacions pròpies de la metodologia de recerca-acció o de reajustament dels objectius per a cada actor participant. Només en un cas es canvia de tema pel canvi d'institucions sòcies amb què es participa.

Hi ha experiències que han introduït algun canvi en la metodologia, degut a la manca de temps i la manca d'experiència dels estudiants amb el treball en xarxa.

Pel que fa a la participació, el professorat universitari ha estat el més actiu en les fases de planificació i avaluació, i els estudiants i professionals externs en la fase de desenvolupament.

Pel que fa a la participació, el professorat universitari ha estat el més actiu en les fases de planificació i avaluació, tot i que també tenen un paper important en la fase de desenvolupament. Els estudiants són els més actius en la fase de desenvolupament, tot i que també participen activament durant la fase d'avaluació. Els professionals externs de l'àmbit social i/o educatiu són els que menys participen, especialment en les fases de planificació i avaluació, de manera que la seva participació es concentra bàsicament en la fase de desenvolupament de les experiències.

Avaluació de resultats

L'avaluació de resultats gira al voltant de dos aspectes: el grau d'assoliment de les competències previstes per part dels estudiants, i el propi aprenentatge assolit pel professorat durant l'experimentació.

En relació amb el grau d'assoliment de les competències previstes, a més dels objectius i competències específiques de cadascuna de les experimentacions, hem demanat al professorat participant una avaluació sobre les competències que el Projecte TRAMA va definir inicialment per orientar el conjunt de l'activitat.

La taula 4 resumeix quines són aquestes competències, així com el percentatge d'experiències que les han treballat i el grau d'assoliment de les competències que el professorat considera aconseguit (a partir d'una escala de Likert).

Les competències més treballades conjuntament per totes les experiències han estat les relacionades amb l'obertura al món professional dels estudis d'educació (la importància del treball en xarxa, el co-

Les competències més treballades per totes les experiències han estat les relacionades amb l'obertura al món professional dels estudis d'educació (la importància del treball en xarxa, el coneixement dels i de les professionals, i la vinculació amb el territori).

Taula 4. Grau d'assoliment de les competències específiques del treball en xarxa

Competències	% d'experiències que treballen aquestes competències	Grau d'assoliment de les competències (1 a 5)
Projectar l'educació com una tasca comunitària i, alhora, projectar les funcions del professional de l'educació com un treball en xarxa.	92,6	4,2
Incorporar el territori en l'acció educadora i l'acció educadora en el territori.	63,0	4,2
Comprendre el dinamisme dels trets identitaris i les seves relacions en el territori de la institució educativa.	40,7	3,6
Conèixer el mapa de professionals i funcions professionals que desenvolupen la seva acció en un territori.	66,7	3,8
Desenvolupar un treball interdisciplinari i interprofessional en/sobre el conjunt del territori més enllà de la pròpia institució i/o àmbit en el qual es treballa.	51,9	4,5
Dissenyar, desenvolupar i avaluar projectes de treball integrat, d'acord amb diferents graus de complexitat i en sintonia amb la competència transversal de saber fer projectes.	51,9	3,9

Font: Elaboració pròpia.

neixement dels i de les professionals, i la vinculació amb el territori).

Hem preguntat al professorat que ha dut a terme les experiències si considerava que calia afegir o

reformular alguna de les competències específiques. Les respostes afirmatives van en la direcció de la necessitat d'una major homogeneïtzació de les competències, de manera que totes tinguessin el mateix nivell de concreció i redactat propi d'una competència.

També destaca alguna resposta de reformulació basada en aquest cas en la necessitat d'una major claredat i comprensió de la competència, definida com: "Comprendre el dinamisme dels trets identitaris i les seves relacions en el territori de la institució educativa". Potser això explica, en part, que sigui una de les competències menys treballada (50%) i la menys assolida (3,7 de mitjana).

En un altre cas el professorat troba a faltar competències referides a l'acció transformadora del treball en xarxa. És a dir, competències que incloguin les pròpies finalitats del treball en xarxa: "treball en xarxa per...".

Com dèiem, però, al marge de l'assoliment de les competències específiques del treball en xarxa per part dels estudiants, hem considerat oportú preguntar al professorat pels aprenentatges assolits per ells a partir de les experimentacions.

Els aprenentatges més repetits per tot el professorat són els relatius a la importància del treball en xarxa per als seus estudis, així com els referents als elements que realment configuren el treball en xarxa i que van més enllà del treball en equip o del treball amb algun professional extern. A continuació destaquem alguns dels aprenentatges destacats:

- La importància que el treball en xarxa té per als estudiants dels estudis de mestre.
- La importància i la necessitat de reaprendre i

repensar les pràctiques existents en aquest àmbit. Actualment hi ha una inflació de plans globals i integrals i moltes vegades s'utilitzen els conceptes *treball en xarxa* o *treball comunitari* per expressar una simple pràctica de coordinació. En aquest sentit el Projecte TRAMA és un bon espai.

- Un coneixement actualitzat dels recursos en xarxa i de la seva possible utilització i millora.

- La necessitat d'insistir en les estratègies i recursos metodològics concrets per al treball en projectes i en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació.

- Adonar-se que el treball en xarxa encara és incipient a les nostres universitats. La dimensió sistèmica de l'educació costa d'aplicar. Moltes de les intervencions s'acaben compartimentant, i els casos complicats es poden cronificar per aquesta problemàtica.

- Conèixer algunes de les dificultats del treball en xarxa, però a la vegada com aquest aporta més bons resultats i aprofitament de recursos, si aquests són compartits i estan coordinats.

- Aprofundir en les competències i estratègies metodològiques relacionades amb els processos de disseny de projectes socioeducatius que incorporin el treball en xarxa en les seves diferents dimensions (interna i externa) en el disseny de les fases i els àmbits de treball.

- Potenciar un major contacte entre el món de la universitat i la realitat social (ja sigui mitjançant la recerca de dades, escoltant i portant la veu dels professionals a la universitat o amb el contacte directe amb les escoles o altres institucions que es visiten). També s'assenyala com la mateixa imatge de la universitat guanya respecte a la resta de la societat.

Avaluació de l'impacte

L'avaluació de l'impacte ha estat realitzada sobretot a partir de dos grans eixos:

- L'exploració de l'expectativa que els estudiants han elaborat sobre la utilitat de l'aprenentatge sobre treball en xarxa per al seu futur professional.
- L'impacte sobre la millora de la qualitat dels estudis que s'ofereixen a les titulacions corresponents.

Entrant a valorar, en primer lloc, l'exploració de l'expectativa que els estudiants han elaborat sobre la utilitat de l'aprenentatge sobre treball en xarxa per al seu futur professional, hem recollit unanimitat total respecte al caràcter positiu que les experiències han aportat al desenvolupament professional dels estudiants.

Les experiències han incorporat relacions amb institucions socioeducatives externes a les facultats i també relacions entre estudiants de diversos cursos, assignatures, facultats i universitats.

La idea més clara i comuna és que els estudiants, a partir de les experimentacions, incorporaran la necessitat ineludible de construir una cultura de treball en xarxa i que han guanyat sensibilitat i disposició positiva vers aquest.

Les raons per defensar la potència del treball en xarxa són que aporta als estudiants:

- El coneixement “experiencial” de les necessitats educatives del territori, podent-les tenir com a referència per donar sentit a la globalitat dels seus aprenentatges: una relació teoria-pràctica més rica.
- Una visió més sistèmica i integral tant de les

Els estudiants, a partir de les experimentacions, incorporaran la necessitat ineludible de construir una cultura de treball en xarxa i han guanyat sensibilitat i disposició positiva vers aquest.

intervencions i agents socioeducatius com del propi objecte o repte davant del qual actuar professionalment que evita, per tant, les visions fragmentades o tancades.

- La concreció de les actituds professionals i culturals necessàries per possibilitar el treball en xarxa. Se'n ressalten les de responsabilitat, implicació, col·laboració, qualitat del treball tant individual com en grup, contextualització i flexibilitat davant de les realitats concretes, caràcter relacional de les tasques educatives.

- Evidències de major qualitat en les intervencions, de manera que també es guanya en major comunicació i coordinació, i en eficàcia.

- El valor de les relacions interprofessionals i del treball cooperatiu a l'hora d'abordar situacions complexes; el coneixement mutu entre professionals i àmbits d'acció, la complementarietat de visions, la interdisciplinarietat i la transversalitat es ressalten com a estratègies també necessàries.

- La consciència que hi ha condicions afavoridores i obstaculitzadores del treball en xarxa.

- Experiència al voltant del fet que la informació disponible és molt abundant i relativament de fàcil accés fent servir els recursos disponibles.

- Importància d'emetre i escoltar diferents veus en la construcció conjunta del procés de treball en xarxa.

Aquestes aportacions aconsellen que el treball en xarxa s'inclogui clarament en els plans d'estudi i que les estratègies i metodologies pròpies del seu abordatge es treballin en els processos de disseny, desenvolupament i avaluació de projectes i accions socioeducatives.

Els estudiants han viscut que per cooperar envers un repte comú el treball individual ha de ser igualment seriós i rigorós.

Apareix una idea interessant referida a la relació entre el treball individual i el treball en xarxa: les experimentacions hauran servit perquè els estudiants hagin viscut que per cooperar envers un repte comú el treball individual ha de ser igualment seriós i rigorós.

Com que diverses experimentacions han utilitzat el format telemàtic i les classes no presencials, es ressalta que aquest fet haurà aportat als estudiants l'experiència que les noves tecnologies són un bon recurs per presentar i compartir les tasques dins de la xarxa, i que la transferència de l'aprenentatge és, d'aquesta manera, facilitada.

Aquest balanç positiu és complementat amb l'opinió que tot i tenir molts arguments a favor, encara se segueix treballant excessivament aïllats i, per tant, no es pot dir que el treball en xarxa estigui generalitzat.

Canviant de tema, respecte al segon aspecte que ens ha interessat avaluar, l'impacte sobre la millora de la qualitat dels estudis que s'ofereixen a les titulacions corresponents, les expressions "imprescindible", "rellevant", "element fonamental" i "d'importància creixent" són també en aquest cas unànimes per destacar la necessitat del treball en xarxa en els plans d'estudi i demanar que s'incrementi l'escassa presència que actualment s'hi percep. De fet, es considera un fet que depèn totalment de criteris individuals del professorat.

Les raons de la rellevància de què parlen són, en síntesi:

- L'accent que posa en les funcions i la identitat professional de manera que permet "identificar i fonamentar el sentit propi del treball professional",

ahora que obre esquemes excessivament tancats en unes determinades funcions o patrons educatius (mestre únicament centrat en aspectes didàctics).

- Permet entendre l'educació com una tasca comunitària, en què s'impliquen professionals amb diferents funcions per atendre la diversitat i garantir col·lectivament el desenvolupament òptim dels processos educatius. També possibilita avançar cap a una perspectiva inclusiva, desenvolupar habilitats comunicatives que facilitin la funció mediatra entre infants, famílies i agents socioeducatius de la comunitat, i impulsar el treball cooperatiu i col·laboratiu entre professors universitaris de la mateixa titulació i de departaments diferents.

- El fet que el treball en xarxa evita conceptuar “aïlladament” i unilateral les tasques de cadascun dels professionals que intervé en una realitat. Per exemple, pot evitar entendre la tasca del psicopedagog com a solucionador de problemes o com a pedagog que psicologitza els tractaments.

- Les evidències sobre l'eficàcia: que el treball en xarxa millora la qualitat de les intervencions socioeducatives és ja una realitat.

Quan es concreten les idees entorn dels nous plans d'estudis, es ressalta que el treball en xarxa hauria de ser:

- Un eix transversal, tal com ja ho és en algunes facultats, assignatures o blocs d'assignatures, que treballen de manera interdisciplinària. La transversalitat hauria d'afectar tant les assignatures de pràcticum com altres assignatures que ho permeten i/o requereixen.

- Un component “monogràfic” en què, amb ta-

El treball en xarxa permet identificar i fonamentar el sentit propi del treball professional i entendre l'educació com una tasca comunitària, en què s'impliquen professionals amb diferents funcions.

El treball en xarxa evita conceptuar aïlladament i unilateral les tasques de cadascun dels professionals que intervé en una realitat.

llers i seminaris, es desenvolupessin estratègies i competències concretes del treball en xarxa.

El treball en xarxa apareix doblement, com a eix articulador del currículum i com a estratègia que millora la qualitat dels aprenentatges dels estudiants.

Així, el treball en xarxa apareix doblement, com a eix articulador del currículum i com a estratègia que millora la qualitat dels aprenentatges dels estudiants, i en aquest sentit són ells mateixos els que ressalten que això és així perquè:

- Aporta una visió sistèmica i integral.
- Incideix tant en les actituds com en les aptituds del treball col·laboratiu: el treball en equip no com la suma de parts realitzades individualment sinó com a procés de construcció.
 - Facilita el treball cooperatiu tant intragrups com intergrups i també en relació amb contextos externs a la universitat.
 - Facilita la transferència del coneixement en relació amb les necessitats i situacions reals del territori.

Si en els nous estudis la docència ha de “motivar, ensenyar i presentar en les pròpies realitats educatives la necessitat del treball en xarxa davant d’una societat tan diversa i plural” calen algunes condicions per transmetre com a professors la necessitat del treball en xarxa, com ara que els processos siguin més espaiats que els actuals per quadrimestre; hi hem de treballar el professorat, aprendre a treballar en xarxa, i coordinar-nos i avaluar conjuntament.

La veu dels professionals externs que treballen en l'àmbit social i/o educatiu

En divuit de les vint-i-vuit experimentacions hi han participat altres professionals de fora de l'àmbit universitari que han valorat positivament la importància de la seva aportació en l'experimentació. Han reflexionat sobre quina hauria de ser l'aportació d'aquests agents en una formació sobre treball en xarxa. La gran majoria dels professionals entrevistats afirma que seria necessària una formació específica atesa la dificultat de portar a terme el treball en xarxa, alhora que caldrien més recursos humans i tècnics per afavorir-lo.

En general, es valora positivament la cooperació entre els estudis universitaris i les situacions o necessitats d'institucions i entitats. Comenten que pot ajudar a donar a conèixer aquesta forma de col·laboració amb la realització d'exposicions dels projectes a final de curs amb la participació dels agents implicats, a més de la seva publicació a internet.

En diversos casos es ressalta de manera molt positiva la presència de professionals o agents amb vinculació directa al treball en xarxa, considerant que la seva aportació en les experimentacions ha estat molt rica i ha estat molt ben valorada pels diversos participants. En general des del començament tenien molta voluntat de participar, però en algun cas, en veure els resultats d'aquestes experimentacions, és quan s'han convençut de la importància d'aquest procés de col·laboració. Posteriorment s'han ofert a mantenir i ampliar la relació.

Cal destacar que en algun cas es considera que els professionals externs que participen des de la seva pròpia feina i que, de fet, ja estan treballant en

La gran majoria dels professionals externs entrevistats afirma que seria necessària una formació específica atesa la dificultat de portar a terme el treball en xarxa, alhora que caldrien més recursos humans i tècnics per afavorir-lo.

Es ressalta de manera molt positiva la presència de professionals o agents amb vinculació directa al treball en xarxa, considerant que la seva aportació en les experimentacions ha estat molt rica.

xarxa, moltes vegades potser no en són conscients i estan d'acord a afirmar que el treball en xarxa dóna més rendiments als esforços realitzats i, per tant, més bons resultats en els projectes.

En algun cas els professionals han participat sols puntualment, ja que es demanava a l'estudiantat que fes "visites" a experiències o centres/institucions, però sense haver-hi un contacte directe professional-professorat. En casos en què no hi ha hagut planificació prèvia entre el professorat i la participació de les persones que formen part de l'experiència, es considera que és important comptar amb aquesta planificació conjunta des del principi.

Malgrat la bona predisposició i l'interès per part dels agents, cal esmentar la limitació pel que fa a les opcions de treball conjunt i d'aplicació total o parcial de les propostes dels projectes, a causa de la poca duració de les assignatures. Com que els projectes no poden assolir un nivell adequat d'aprofundiment i resolució de tots els aspectes necessaris per a la seva implementació, es proposa que es desenvolupin entre dues o més assignatures que puguin cooperar en aspectes complementaris d'un mateix projecte. En el cas d'una experiència, es diu que "seria interessant partir de propostes formulades anteriorment pels agents, amb la col·laboració dels professors, de manera que els estudiants seleccionin la que s'adapta als seus interessos i expectatives de formació. Així, la durada del procés inicial es reduiria, disposant de més temps per a la cooperació amb els agents i per al disseny acurat i més viable del projecte."¹

La poca duració de les assignatures limita les opcions de treball conjunt i d'aplicació total o parcial de les propostes dels projectes.

Es proposa que es desenvolupin projectes entre dues o més assignatures que puguin cooperar en aspectes complementaris.

1. Experiència "Projectes socioeducatius integrals en xarxa" a Pedagogia, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.

En un cas s'ha explicat específicament la importància que per ells ha tingut aquesta intervenció en la formació: “la valoració és molt bona, tant perquè han pogut donar a conèixer què fan com perquè el propi Màster (sobretot en el cas dels pràcticums) els ha aportat elements de reflexió i innovació en les seves pràctiques professionals habituals”.²

Com a exemples concrets de l'aportació dels agents/professionals externs podríem enumerar: impartir conferències, col·laborar en el marc dels pràcticums, informadors o orientadors de l'objecte d'estudi de la recerca de l'alumnat, etc.

En un cas “s'ha valorat molt positivament que la universitat considerés rellevants les realitats o el coneixement de persones expertes per construir coneixement”.³

En sols dotze de vint-i-vuit experimentacions han valorat com hauria de ser una formació sobre treball en xarxa.

Tal com s'ha comentat anteriorment, es proposa que en la formació inicial hauria de ser obligatòria, i com a eix transversal a les assignatures al llarg dels estudis de grau, especialment en els d'àmbit social, educatiu i sanitari. En algun cas es diu que requereix també una presència monogràfica i específica. I en la formació permanent hauria d'estar directament relacionat amb l'activitat que es

2. Experiència “Màster en pedagogia social i comunitària: lideratge de la transformació socioeducativa” en el Màster oficial del mateix nom a FPCEE Blanquerna i IF Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull.

3. Experiència “El treball en xarxa com a contingut de treball i metodologia de recerca” a Magisteri infantil i Magisteri primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

La formació inicial hauria d'incloure el marc teòric del concepte de "treball en xarxa", la transmissió dels exemples ja existents i l'experimentació del propi treball en xarxa tot avaluant-ne els resultats, veient els punts febles i els punts forts.

Hauria de ser una formació en la pràctica, que contemplés un procés continu de reflexió-acció i amb una bona avaluació.

Requereix impulsar programes d'abast comunitari, que impliquin la col·laboració de les universitats i institucions amb diversos sectors de la comunitat.

du a terme i no només com una formació teòrica generalista.

Es podria realitzar a partir de diferents fases: primer, fent un plantejament des del marc teòric i acordant el concepte de "treball en xarxa", tal com ja s'ha fet en molts casos; després, sabent transmetre les realitats dels exemples ja existents del treball en xarxa; i, finalment, experimentant el propi treball en xarxa tot avaluant-ne els resultats, veient els punts febles i els punts forts que en definitiva ajudaran a millorar i enfortir futurs plantejaments de treball en xarxa.

És evident que quan es parla de la formació en aquesta competència es concreta que cal millorar els aspectes del treball per processos, a partir de la identificació i la definició de les diferents xarxes d'agents implicats, les seves funcions com a xarxa i les de cadascun dels agents i el disseny de la seva actuació específica en relació amb els processos que realitza la xarxa.

Hauria de ser una formació en la pràctica, que contemplés un procés continu de reflexió-acció i amb una bona avaluació. Cal impedir la banalització i la superficialització del treball en xarxa, enfortint la formació de cadascun dels agents que hi intervenen. Cal incidir en l'eficàcia i l'eficiència del treball en xarxa per anular algunes de les crítiques que fan èmfasi en el seu diletantisme i la seva poca operativitat.

Requereix impulsar programes d'abast comunitari, que impliquin la col·laboració de les universitats i institucions amb diversos sectors de la comunitat com a condició per coordinar accions educatives integrades en la formació dels professionals, ja que qualsevol tipus de formació ha de partir de l'anàlisi d'experiències concretes i reals.

La dificultat per la formació sobre el treball en xarxa és que hauria de realitzar-se en contextos d'aplicació variats i fer-se servir com una eina fonamental d'aprenentatge cooperatiu al treball de diferents assignatures. Això requereix formadors que sàpiguen treballar d'aquesta manera i participin en la formació inicial dels estudiants, cosa poc freqüent. De totes maneres, a partir d'un petit nucli de docents és fàcil organitzar la docència de diferents assignatures i del Pràcticum, incorporant-hi el treball en xarxa.

Principis bàsics per desenvolupar una docència de qualitat sobre treball en xarxa en els estudis d'educació

En aquest tercer i darrer apartat d'aquest capítol, incorporem una síntesi de les idees desenvolupades en els dos anteriors més els resultats de les discussions i deliberacions mantingudes en una reunió general de professorat del Projecte TRAMA. Aquesta síntesi ha estat elaborada en forma de principis bàsics que poden ser considerats recomanacions a fer per a tots aquells i aquelles que desitgin introduir el treball en xarxa com un element essencial de la docència i de l'aprenentatge dels seus estudis.

Per tal d'organitzar la informació d'una manera ordenada, proposem d'estructurar els principis bàsics a partir del col·lectiu o de la instància a qui afecta directament. Evidentment, tots els principis bàsics tenen una repercussió integral sobre el conjunt de la comunitat universitària, però això no ens ha impedit observar que alguns d'aquests tenen més a veure amb algun aspecte o un altre. En concret,

hem estructurat els principis a partir de tres grans criteris:

- Principis bàsics que tenen a veure amb els estudiants de les titulacions d'educació.
- Principis bàsics que tenen a veure amb el professorat universitari.
- Principis bàsics que tenen a veure amb els centres docents universitaris.

Principis bàsics que tenen a veure amb els estudiants de les titulacions d'educació

Els autèntics protagonistes de l'aprenentatge de competències sobre treball en xarxa han de ser, sens dubte, els mateixos estudiants de titulacions relacionades amb educació. El professorat de TRAMA assenjala que, relacionat amb les seves experiències d'aprenentatge, cal considerar els punts següents:

Cal que els estudiants tinguin una actitud receptiva davant de les dinàmiques de treball en xarxa, i disposin d'unes categories teòriques mínimes

- La docència sobre treball en xarxa ha de partir d'un treball conceptual teòric sòlid fet amb els estudiants. Es tracta d'una condició prèvia a un aprenentatge més reflexiu i basat en la pràctica. Aquest requeriment sorgeix de la necessitat que els estudiants tinguin una actitud receptiva davant de les dinàmiques de treball en xarxa, i disposin d'unes categories mínimes que els permetin copsar i relacionar els diversos elements que es donen en aquesta pràctica professional i/o comunitària.

- És necessari que els estudiants universitaris disposin d'espais de treball a la facultat en els quals puguin posar en comú la seva experiència de treballar en xarxa (bé sigui en una pràctica d'aula, bé sigui en un centre de pràctiques), ja que aquest fet

els demana racionalitzar els processos viscuts. Alhora, també és important motivar la seva escolta activa respecte a les experiències dels altres, ja que d'aquesta manera estem fomentant la seva capacitat per aprendre d'altres professionals en un marc plural.

- Cal superar la tensió que es produeix entre teoria i pràctica associada a uns contextos rígids d'aprenentatge: la teoria s'aprèn a l'aula i la pràctica s'aprèn als centres educatius de pràctiques. És important que l'aula pugui esdevenir un laboratori d'experimentació d'habilitats i recursos per treballar en xarxa (aspectes comunicatius, dinàmiques psicosocials), i que els centres educatius i els tutors de centre de les pràctiques siguin alhora un espai que promogui la reflexió teòrica.

- No obstant, cal reconèixer que les pràctiques en centres i/o programes educatius esdevenen un territori privilegiat per facilitar l'adquisició de competències sobre treball en xarxa per part dels professionals de l'educació en formació inicial. A través d'aquestes pràctiques, és imprescindible que els estudiants vagin més enllà de la institució de referència on tenen ubicades les seves pràctiques, i accedeixin de manera normalitzada als recursos, serveis i professionals del territori que treballen en xarxa.

- Seguint amb aquesta argumentació al voltant de les pràctiques en centres, volem assenyalar com a model ideal la participació dels estudiants (puntual o al llarg d'un temps més prolongat) en programes comunitaris desenvolupats per institucions educatives que treballen en xarxa.

- Cal dissenyar, en els guions de pràctiques en centres dels diversos estudis adreçats als professio-

Cal superar la idea que la teoria s'aprèn a l'aula i la pràctica s'aprèn als centres de pràctiques.

No obstant, cal reconèixer que les pràctiques esdevenen un territori privilegiat per facilitar l'adquisició de competències sobre treball en xarxa, sobretot quan els estudiants participen en programes comunitaris.

El treball de les competències sobre treball en xarxa ha de ser transversal al llarg del temps.

nals de l'educació, una referència explícita al treball en xarxa. Aquest apartat ha de ser recollit i treballat en l'espai de tutoria de les pràctiques.

- El treball de les competències sobre treball en xarxa no pot seqüenciar-se pensant que cal treballar-les de manera puntual en un moment concret dels estudis de grau, sinó que cal realitzar un treball transversal al llarg del temps, graduant i modulant el treball sobre cada competència de manera específica per a cada curs acadèmic.

- Els estudiants han de disposar d'eines que facilitin la reflexió sobre la seva pròpia experiència. Aquestes eines poden ser instruments pautats per a la recollida d'informació sobre la seva experiència de treball en xarxa, o de propostes per a l'anàlisi d'aquesta informació.

- Un dels elements previs abans d'aproximar-se al treball en xarxa com a concepció i manera de treballar és el coneixement sistematitzat d'una institució educativa.

- Els estudiants han de tenir l'oportunitat de participar en processos de coavaluació amb el professorat i els tutors de centre pel que fa a l'assoliment de les seves competències al voltant del treball en xarxa.

Principis bàsics que tenen a veure amb el professorat universitari

Si bé cal reconèixer els estudiants de graus d'educació com els protagonistes dels seus propis processos formatius –en sintonia amb el nou marc que dibuixa l'Espai Europeu d'Educació Superior–, també cal reconèixer com a figura clau el professorat. Especialment rellevant és el treball conceptual que

aquest ha de desenvolupar per tal de proposar unes experiències formatives de qualitat. A partir de l'experiència contrastada del professorat de les facultats participants en el Projecte TRAMA, destaquem els aspectes següents:

- Per dur a terme una docència de qualitat sobre treball en xarxa entre els futurs professionals de l'educació, és important que el professorat universitari treballi en contextos pràctics en els quals se segueixin els principis i les estratègies de la xarxa.

- Una docència de qualitat sobre treball en xarxa implica una claredat conceptual elevada sobre aquest terme i les seves implicacions professionals. Per aquest motiu, és important que el professorat universitari de les facultats que imparteixen estudis adreçats a la formació inicial de professionals de l'educació discuteixi i consensui un marc comú i compartit sobre què significa treballar en xarxa la transformació dels estudis actuals vers el nou Espai Europeu d'Educació Superior, que proporciona oportunitats en aquest sentit.

- En aquesta línia, resulta imprescindible concretar conceptes rellevants des del punt de vista del treball en xarxa com ara *responsabilitat* o *lideratge social*. Ambdós fan referència als processos propis d'una dinàmica d'institucions i/o agents en xarxa. D'una banda i pel que fa a la responsabilitat, s'entén l'assumpció de funcions d'acord amb uns compromisos adquirits amb els objectius comuns. D'altra banda, pel que fa al lideratge social, s'entén l'impuls d'iniciatives que fomentin els valors més positius de cadascuna de les parts en l'empresa del treball col·laboratiu.

- Un altre dels reptes conceptuals a assumir pel

Per dur a terme una docència de qualitat sobre treball en xarxa és important que el professorat universitari treballi d'acord amb els principis i les estratègies de la xarxa.

La docència sobre treball en xarxa implica una claredat conceptual elevada sobre aquest terme i les seves implicacions professionals.

La responsabilitat i el lideratge social són conceptes rellevants des del punt de vista del treball en xarxa.

professorat universitari és de naturalesa epistemo-
lògica. En la construcció d'un procés de treball en
xarxa és recomanable dur a terme una identificació
dels elements comuns i compartits de la cultura i els
recursos propis de les institucions i/o agents que hi
intervenen. Un cop assumit això, s'obre l'interrogant
sobre quina ha de ser la manera òptima de contex-
tualitzar els elements diferencials i diferenciadors
en el procés.

Principis bàsics que tenen a veure amb els centres docents universitaris

Una altra de les dimensions destacables a l'hora de
fomentar l'adquisició de competències sobre treball
en xarxa té a veure amb les dinàmiques internes dels
centres docents universitaris (tant en la docència
com en la recerca). En aquest sentit, volem remarcar
els elements següents:

- Els estudiants universitaris disposen de més oportunitats per fer significatiu l'aprenentatge de competències sobre treball en xarxa si la docència que reben respon a una estructura de "xarxa" informativa i formativa. Informativa per generar sinergies entre els diversos membres del grup, i formativa per activar processos de modelatge (*peer-tutoring*) entre iguals sobre aquesta temàtica. Es tracta d'un tipus de dinamització de la docència que comporta en si mateixa el treball de competències específiques sobre el tema.
- En aquest sentit, també cal contemplar la necessitat que els centres docents universitaris que imparteixen estudis de grau per als futurs professio-

nals de l'educació disposin d'una estructura interna de funcionament basada en els principis i les estratègies pròpies de la xarxa (xarxa interna).

- Els centres docents universitaris no només han de ser coherents i reproduir pautes i dinàmiques pròpies del treball en xarxa a nivell intern, sinó que és necessari anar més enllà, i els propis centres docents –facultats, escoles universitàries– han de ser institucions que treballen en xarxa amb agents locals i/o comarcals a l'hora de respondre a les necessitats socials del seu entorn. El desenvolupament de xarxes de treball amb entitats de l'entorn, amb la universitat com una institució activa i implicada, afavoreix en si la creació d'una cultura territorial al respecte i un transvasament de coneixements, persones i recursos que beneficia la docència sobre el treball en xarxa.

- Seguint amb aquesta línia, els centres docents universitaris han de ser capaços d'establir acords amb aquestes entitats de l'entorn que permetin una presència normalitzada i quotidiana de professorat universitari en institucions o programes educatius. De la mateixa manera, cal facilitar que els professionals i/o agents de l'entorn puguin disposar d'accés als centres docents universitaris, tant per desenvolupar-hi funcions docents contextualitzades en aquest tema com per promoure la participació social.

- Resulta obvi que avançar vers aquest escenari a partir de diversos nivells de concreció (aula, centre docent universitari, entorn social) s'aconsegueix amb un canvi de la cultura de participació. Avui dia aquesta cultura tendeix a la fragmentació, especialització i individualització, i aquesta cultura no canviarà només amb l'establiment d'una normativa que forci la transformació cultural necessària vers la col·laboració, la interdisciplinarietat i la construcció

Els centres docents universitaris han de ser coherents i reproduir pautes i dinàmiques pròpies del treball en xarxa a nivell intern, però també a nivell extern, treballant amb agents locals i/o comarcals a l'hora de respondre a les necessitats socials del seu entorn.

Els centres docents universitaris han d'establir acords que permetin una presència de professorat universitari en institucions externes.

De la mateixa manera, cal facilitar que els professionals i/o agents de l'entorn puguin disposar d'accés als centres docents universitaris.

Cal que les autoritats universitàries assumeixin la necessitat d'institucionalitzar la docència sobre treball en xarxa com un element prioritari de la formació inicial dels professionals de l'educació.

compartida del coneixement, sinó que serà necessari el fonament de dinàmiques participatives.

- No obstant, és imprescindible que existeixi una voluntat política, concretada en unes normes específiques, que institucionalitzin aquesta transformació cultural i legitimin els avenços que es puguin produir en aquesta direcció. Un moment com l'actual hauria de permetre que les autoritats universitàries assumeixin la necessitat d'institucionalitzar la docència sobre treball en xarxa com un element prioritari de la formació inicial dels professionals de l'educació. Això ha de venir acompanyat de contemplar-ho dins dels instruments d'organització i gestió de la facultat o del centre. Per exemple, que en els contractes-programes de recerca i docència es contempli el treball en xarxa.

Competències per al treball en xarxa en educació

Durant el procés de reflexió del Projecte TRAMA, s'han anat analitzant i redefinint les competències per al treball en xarxa que els professionals de l'educació han d'assolir al llarg de la seva formació inicial.

El llistat final de competències que s'ha consensuat en el marc de TRAMA és el següent:

ESPECÍFIQUES. Aquelles en què el treball en xarxa esdevé un element nuclear, que si no hi queda recollit pot mancar en el perfil de formació de l'estudiant de manera significativa.

- Capacitat de projectar l'educació com una tasca comunitària. Aquesta competència implica:
 - Valorar el desenvolupament comunitari com una funció bàsica del professional de l'educació.

- Comprendre el dinamisme dels trets identitaris de la institució educativa i de les seves relacions en el territori.
- Incorporar el territori en l'acció educadora i l'acció educadora en el territori.
- Capacitat de desenvolupar un treball interdisciplinari i interprofessional en el conjunt del territori més enllà de la pròpia institució i àmbit en el qual es treballa. Aquesta competència implica:
 - Valorar la interdependència com a principi de relació amb els agents del territori.
 - Conèixer el mapa d'agents, professionals i funcions professionals que desenvolupen la seva acció en un territori.
 - Dissenyar, desenvolupar i avaluar projectes de treball en xarxa, d'acord amb diferents graus de complexitat.

TRANSVERSALS. Aquelles que no són estrictament pròpies del treball en xarxa sinó que el seu aprenentatge garanteix el desenvolupament d'altres competències específiques. Tanmateix, sense la seva adquisició no és possible l'aprenentatge del treball en xarxa.

- Capacitat d'implicar-se i participar en projectes cooperatius.
- Capacitat de liderar processos de participació cooperativa.
- Capacitat d'imprimir una actitud crítica a l'acció educativa i a la reflexió sobre aquesta.
- Capacitat de comunicar les pròpies idees de forma eficaç i constructiva, bo i negociant els significats que esdevenen contingut de la comunicació.

4. CONDICIONS ESTRATÈGIQUES PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA DOCÈNCIA SOBRE TREBALL EN XARXA

La incorporació d'una formació sobre competències per al treball en xarxa en el marc de la formació inicial és un procés que requereix un temps i una planificació perquè es pugui desenvolupar en el si de les facultats. Per a la planificació i el desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa cal considerar quines són les condicions de què partim i de quina manera aquestes condicions ens permeten incorporar la docència sobre treball en xarxa en el nostre context.

Així doncs, quan parlem de condicions estratègiques per al desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa ens referim a aquells aspectes clau que suposen un punt d'inflexió en el desenvolupament d'una docència sobre aquesta temàtica.

Aquestes condicions estratègiques no són aspectes estàtics al llarg del temps, sinó que la planificació i la dinàmica organitzativa –en el sentit més ampli– poden generar una transformació de les condicions inicials cap a unes altres que afavoreixin el desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa. D'aquesta manera, les condicions estratègiques són aspectes necessaris però no suficients per al desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa.

Ens trobem, doncs, davant d'un procés en què el desenvolupament es produeix en forma d'espiral,

més que de manera lineal. La complexitat del propi procés fa difícil que es desenvolupi en fases estanques i rígidament consecutives, sinó que aquest desenvolupament es caracteritza per ser flexible amb fases permeables. D'aquesta manera, el desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa es caracteritza més per ser un procés d'"anades i vingudes" per diferents fases i estadis, de manera que es vagin assolint les condicions estratègiques necessàries per iniciar, consolidar o per a l'excel·lència del desenvolupament d'aquesta docència.

D'acord amb això, considerem que les condicions estratègiques per al desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa tenen a veure amb tres moments clau d'aquest procés:

- Condicions per a l'arrencada. Són aquelles condicions bàsiques que s'han de donar per tal de poder iniciar una formació sobre treball en xarxa amb unes certes garanties de partida.
- Condicions per a la consolidació. Són aquelles que, assolides les condicions inicials, permeten que la docència sobre treball en xarxa es pugui desenvolupar amb major facilitat i en un marc de qualitat.
- Condicions per a l'excel·lència. Són aquelles que situen la docència sobre treball en xarxa en un context que podríem qualificar d'òptim, en tant que l'afavoreixen (no només la faciliten), i situen el treball en xarxa com un aspecte propi de la cultura de la universitat (i no només com un contingut o una metodologia de treball).

El text que es presenta a continuació s'ha elaborat sobre la base de dos processos complementaris, els quals han permès recollir la informació necessària

El desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa es caracteritza per ser un procés d'"anades i vingudes" per diferents fases i estadis, de manera que es vagin assolint les condicions estratègiques necessàries per iniciar, consolidar o per a l'excel·lència del desenvolupament d'aquesta docència.

per confeccionar tant l'estructura com el contingut del document. D'una banda, les condicions estratègiques per al desenvolupament d'una docència sobre treball en xarxa han estat identificades pel professorat implicat en l'elaboració de les experimentacions de docència sobre treball en xarxa en el marc del Projecte TRAMA. De l'altra, la realització d'un treball intens durant dues jornades de treball ha permès dotar el document de l'estructura i del contingut bàsic com són els enunciats definitoris de les condicions estratègiques de la docència per al treball en xarxa.

A partir d'aquesta estructura, s'ha desenvolupat teòricament el contingut de cadascuna de les condicions identificades i s'ha complementat amb la informació recollida a partir d'entrevistes als cinc professors implicats en l'experimentació de cinc de les universitats participants en el projecte i de dos grups de discussió amb estudiants de dues universitats.

Aquesta informació recollida ens ha permès dues coses en relació al contingut dels ítems. D'una banda, ha estat útil per il·lustrar i exemplificar amb cites l'explicació de cadascuna de les condicions. I de l'altra, també ha estat útil per incorporar matisos i posar l'accent en determinats aspectes relacionats amb les condicions.

Condicions relacionades amb el contingut de treball en xarxa i el seu abordatge teòric

El treball en xarxa és un concepte que en educació no té un significat unívoc. El treball en xarxa, com a manera de treballar, no és entès de la mateixa ma-

nera, i això dóna lloc a aproximacions sensiblement diferents d'un mateix concepte.

La idea de xarxa està cada vegada més present en la nostra societat, especialment com a conseqüència de l'aparició de les noves tecnologies aplicades a l'àmbit de les comunicacions telemàtiques. Internet, entesa com la gran xarxa global, s'ha apropiat del significat del treball en xarxa, de manera que aquest sovint s'entén només des d'aquesta perspectiva de la comunicació virtual.

D'altra banda, les idees de coordinació, cooperació o treball en equip estan molt arrelades als plantejaments de funcionament, tant a escala institucional com a escala de pràctica professional. L'aparició d'un concepte com el de *treball en xarxa*, proper al significat d'aquests plantejaments i pràctiques amb més tradició, porta sovint que es produeixi un procés d'acomodació d'aquest nou plantejament a les pràctiques que fins ara s'estaven realitzant. El resultat és que el treball en xarxa es converteix en un sinònim de coordinació, de treball cooperatiu o de treball en equip i, per tant, el treball en xarxa com a pràctica professional i institucional no difereix gaire d'aquestes altres.

Aquestes raons, entre d'altres, posen de manifest que un dels àmbits que cal tenir present quan parlem de les condicions d'una docència sobre treball en xarxa és el referit al contingut i a l'abordatge teòric del propi concepte.

Condicions per a l'arrencada

- El treball en xarxa com una idea desitjable i necessària.

Un dels àmbits que cal tenir present quan parlem de les condicions d'una docència sobre treball en xarxa és el referit al contingut i a l'abordatge teòric del propi concepte.

El treball en xarxa és una qüestió que cada vegada té més importància en el perfil dels professionals de l'educació. La incorporació d'aquest concepte en la construcció de la identitat professional que es produeix al llarg de la formació inicial adquireix un caràcter rellevant com a condicionant del procés de formació sobre treball en xarxa. Cal, per tant, que el treball en xarxa sigui entès, des d'una perspectiva teoricopràctica, com una manera de treballar necessària i desitjable per fer front als reptes de l'educació, de manera que sigui un plantejament que els professionals aspirin a dur a la pràctica, tant la seva pràctica professional individual com també en el marc de la institució en la qual desenvolupin la seva tasca.

En aquest sentit, el professorat remarca l'existència d'aquesta consciència de necessitat i importància del treball en xarxa com a eix bàsic que ha de configurar la identitat professional dels estudiants en formació.

(...) jo diria que tots parlarien del fet que això és important, que això val la pena treballar-ho i que ho necessiten els educadors socials, i que, per tant, apareix en la formació i en aquesta identitat professional de l'educador social segur. Vull dir, en aquest sentit, la consciència hi és. (Professora de la UVic)

(...) jo crec que el que és realment útil en aquesta societat és quan col·lectius, des de diferents perspectives i des de diferents pràctiques, agafen un projecte i el duen a terme. (Professor de la UdG)

Jo crec que és l'eix, l'eix vertebrador. Li pots dir treball en xarxa, el que vulguis. Però jo com a professional que actua sobre uns nens determinats, que aquests nens alhora interactuen amb altres contextos, amb altres situacions, amb tal, i jo com a professional que tinc un compromís

amb la comunitat; o bé ets capaç de, en formació, transmetre aquesta complexitat de l'educació o... és absurd.
(Professora de la UdL)

De la mateixa manera els estudiants participants també assenyalen la necessitat d'enfocar la seva tasca professional des de la perspectiva del treball en xarxa.

(...) jo ara no em plantejaria, per dir-ho així, realitzar una feina sense tenir en compte els altres ambients que hi estan implicats. De vegades, potser sí que és difícil i és complicat, però com a mínim la intenció hi és, no? (Estudiant de la URV)

I és això, de com es nodreixen diferents professionals i obren la visió, no? Ells diuen la seua, el seu saber, com ha dit la companya, i els altres ho modifiquen amb el seu, i llavors, suposo que es poden fer coses molt millor i molt més complementades per arribar a objectius molt més grans, amb molts més recursos, molt més amplis.
(Estudiant de la UdL)

- Tenir marcs, espais i persones de referència conceptual del treball en xarxa.

El treball en xarxa és un concepte que s'aprèn i es construeix a mesura que es posa en pràctica amb la participació dels diferents agents implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge (professorat, estudiants, agents externs). Iniciar un procés d'aquestes característiques requereix referents que ajudin a engegar el procés de pràctica-reflexió-pràctica i a evitar que aquest ja s'encalli, des del principi, en debats teóricoacadèmics i conceptuals.

En aquest sentit, comptar amb marcs, espais i persones de referència que ens permetin situar-nos al voltant de la temàtica i tenir un punt de partida.

Iniciar un procés d'aquestes característiques requereix referents que ajudin a engegar el procés de pràctica-reflexió-pràctica i a evitar que aquest ja s'encalli, des del principi, en debats teóricoacadèmics i conceptuals.

D'aquesta manera, des de la perspectiva del professorat, les energies, en l'arrencada, es poden concentrar no tant en un debat teòric sobre el significat del concepte de treball en xarxa, sinó a posar en pràctica experiències de docència sobre treball en xarxa que ens aportin elements per a un debat i reflexió sobre aquesta pràctica.

La manera d'impulsar-ho, vosaltres heu fet molt bona feina en aquest sentit. Recollint les experiències, mostrant-les, que la facultat se les cregui, les aprecii i estigui orgullosa d'elles. (Professora de la UdL)

Saps allò de dir, bé, ara anem a fer una experiència de treball en xarxa. Què, què? No. De fet en tot aquest tema vam estar bastant perduts. (Professora de la UAB)

En aquest mateix sentit, el marc de referència dels estudiants són les assignatures en què es tracta el treball en xarxa. Per als estudiants, aquestes assignatures i el seu professorat són el marc de referència en el qual es desenvolupen les seves experiències de treball en xarxa a partir de projectes, crèdits pràctics, sobre les quals després poden treballar i reflexionar.

L'intercanvi, la cooperació, el treball cooperatiu, jo crec que és difícil dur-lo. És una mica el que estem vivint nosaltres. (Estudiant de la UdL)

Des de la classe també, ens ha ensenyat tots els plans d'entorn, i com que ell està posat en el tema de l'ajuntament, doncs molta, ens ha donat molta informació sobre les coses que es porten a terme. (Estudiant de la URV)

A mi em sembla que et condiciona tot el que faràs després. Si ara a nosaltres ens ensenyessin a fer una educació tradicional, sortiríem a fora i faríem l'escola tradicional. Si ara ens ensenyen a fer un treball en xarxa, per molt

que tinguem assumit el tradicional, ho intentarem, si més no. (Estudiant de la UdL)

- Compartir la definició del concepte de *treball en xarxa* entre professorat, estudiants i agents externs.

L'existència d'aquests marcs de referència hauria de permetre la possibilitat que el professorat, els estudiants i els agents externs es poguessin trobar i acostar per compartir, sota aquests marcs, el significat del concepte de treball en xarxa, condició bàsica per poder avançar, posteriorment, cap a processos de construcció conjunta del significat del treball en xarxa.

El professorat, els estudiants i els agents externs huriem de poder fer un procés de construcció conjunta del significat del treball en xarxa.

Potser caldria eixamplar-ho en aquest sentit, simplement per... per explicitar posicions, no vull dir perquè tots anem en la mateixa direcció, sinó per explicitar des d'on partim. (Professora de la UVic)

A veure, jo crec que... igual que t'he dit que s'ha de construir... que el treball en xarxa i la metodologia de treball en xarxa la construïm a mesura que l'anem fent, com si diguéssim... i això és guapo (...). Això és una evolució conceptual del propi treball en xarxa. Si allí no comparim, això no surt. (Professora de la UdL)

Sempre, jo crec que, la noció que té ell [referint-se al professor], és sobretot que el nostre cervell treballi i que és la primera competència que has de tenir. Si no tens imaginació, no tens creativitat i no veus més enllà del que els teus ulls veuen, el treball en xarxa no va enlloc. I és el que ell, des de primer, en totes les assignatures que l'hem tingut, ens ha intentat inculcar, sobretot. (Estudiant de la URV)

Condicions per a la consolidació

- Valoració i visualització dels aspectes positius del treball en xarxa (per estudiants, professors).

El treball en xarxa com a procés de construcció conjunta de coneixement comporta molts avantatges però també porta associats inconvenients, resultat, sobretot, de l'esforç i la implicació que requereix un procés d'aquestes característiques. El balanç que es fa entre els aspectes positius i negatius d'un procés de treball en xarxa acaba decantant-se a favor dels inconvenients i dificultats que porta associats, perdent, així, valor els aspectes positius d'aquest treball en xarxa. Per tant, com a conseqüència, malgrat que professorat, estudiants i agents externs vegin aquest treball com una necessitat i un escenari desitjable, al final la valoració que se'n fa no és positiva i, per tant, el treball en xarxa es passa a considerar una entelèquia i no una pràctica real possible.

Cal que tant els estudiants com el professorat valorin el treball en xarxa com una possibilitat real de manera de treballar, de manera que els aspectes positius tinguin més pes que no les dificultats que implica un treball d'aquestes característiques.

Per tal que això no sigui així, i per consolidar una docència sobre treball en xarxa en el marc de la universitat, cal que tant els estudiants com el professorat valorin el treball en xarxa com una possibilitat real de manera de treballar, de manera que, malgrat les dificultats, els aspectes positius tinguin més pes que no les dificultats que implica un treball d'aquestes característiques.

En aquest cas, tant des del professorat com des dels estudiants, s'hauria de posar molt l'accent a assenyalar que el treball en xarxa és un procés a mitjà-llarg termini durant el qual hi haurà moltes dificultats, però que malgrat tot s'hi ha de continuar creient i treballant perquè finalment es faci possible.

Per tant, aquesta és l'altra competència que vull que aprenguin, que hi ha coses que s'han de treballar molt a llarg termini, i que és més interessant no trencar la unitat de treball en equip. O sigui, que si tens una xarxa petita, millor que no tenir-ne cap, per a mi. (Professor de la UdG)

És a dir, hi ha hagut una inversió de temps, però després la feina, possiblement, es fa millor o és més fàcil fer-la. Aquest és el punt que hauria de canviar, no? Llavors, clar, si en el context professional, no?, hi hagués més reconeixement, que això és una de les funcions que tu has de fer, que és treballar amb una perspectiva més àmplia i amb altres institucions i professionals, es guanyaria molt. (Professor de la URL-Blanquerna)

Ara ho estem aprenent i potser la perfecció és durant els anys, però és això que sabem, que l'escola no s'acaba aquí, que podem sortir a l'exterior, que potser el grup de persones amb què treballem potser s'hi oposa una mica, però també hem de poder ser competents a com podem entrar poc a poc. (Estudiant de la UdL)

Jo crec que és difícil, que hi ha molt individualisme, estic totalment d'acord amb el que digueu, però xics, hem de lluitar, hem de lluitar per tot això. (Estudiant de la URV)

Condicions per a l'excel·lència

- Espais de reflexió sobre el treball en xarxa (què és? què comporta?) on participi el professorat i en els quals es construeixi conjuntament el concepte de *treball en xarxa*.

L'existència i la generació d'espais en els quals el professorat, sobre la base del seu coneixement teoricopràctic del treball en xarxa, participi activament i tingui l'oportunitat de construir conjuntament el

És necessària l'existència i la generació d'espais en els quals el professorat participi activament i tingui l'oportunitat de construir conjuntament el concepte de *treball en xarxa*.

concepte de *treball en xarxa* s'ha d'entendre com un element que possibilita el desenvolupament d'una docència sobre treball en xarxa en condicions òptimes. Aquests espais tenen similitud amb els espais de referència que assenyalàvem quan parlàvem de les condicions d'arrencada. No obstant, difereixen d'aquests espais en tant que tenen un plantejament que implica un major nivell de profunditat i compromís per part del professorat, ja que aquí l'essència d'aquests espais de reflexió és la construcció conjunta de coneixement al voltant del concepte de *treball en xarxa*.

Un dels professors entrevistats comenta precisament la importància d'aquests espais, que d'altra banda no estan presents en el dia a dia de la universitat.

Nosaltres podem estar tres hores donant-li voltes i tal, i al final... i jo crec que això és un tema, és un tema important, no? Perquè, no el de les reunions, sinó el fet de dir: les coses es construeixen dia a dia i no tenim espais de construcció conjunta. (Professor de la URL-Blanquerna)

- Revisió i redefinició, reconstrucció del concepte de *treball en xarxa*.

La pràctica, la reflexió i la reflexió sobre la pràctica aporten enfocaments, aspectes, idees que transformen la idea de treball en xarxa des d'un punt de vista conceptual, a part de pràctic.

El treball en xarxa defineix un procés dinàmic, de manera que aquest dinamisme afecta el propi concepte, fent-lo, també, dinàmic. La pràctica, la reflexió i la reflexió sobre la pràctica aporten enfocaments, aspectes, idees que transformen la idea de treball en xarxa des d'un punt de vista conceptual, a part de pràctic.

Així doncs, és una condició per a l'excel·lència per desenvolupar una docència sobre treball en xarxa, l'existència i/o generació d'espais en què hom

pugui aturar-se per reflexionar sobre el concepte de *treball en xarxa* definit al principi i incorporar-hi nous elements, treure'n d'altres, introduir matisos i modificacions, en definitiva, anar reconstruint el concepte i alhora la seva pràctica. I ho considerem així per dos motius: primer, perquè aquests espais ens indiquen que la idea de treball en xarxa té una importància rellevant per al professorat i en el marc de la institució; i, en segon lloc, perquè podríem considerar que la idea de procés dinàmic i en construcció constant, que podem considerar intrínsec al treball en xarxa i al seu significat, ha impregnat, d'alguna manera, processos i dinàmiques de treball del professorat.

- Espais de coordinació prèvia i avaluació sobre les implicacions de la docència sobre treball en xarxa (actituds i actuacions professionals).

El treball en xarxa s'ha d'entendre més com una pràctica que no com una aproximació teòrica. Tant és així que el desenvolupament de competències per al treball en xarxa porta, necessàriament, a una aproximació a la docència de caràcter aplicat. Així doncs, el treball en xarxa no és només un contingut, un concepte, sinó també una praxi. El treball en xarxa s'ha d'abordar de manera global i transversal en el marc de la formació inicial, però també ha d'impregnar la metodologia de la formació i les pràctiques docents. L'objectiu és dotar els estudiants d'eines bàsiques reals (competències, habilitats, actituds i valors) per dur a terme accions durant el desenvolupament de la seva tasca professional que estiguin impregnades d'aquesta nova manera d'entendre l'educació des de la perspectiva del treball en xarxa.

Poder tenir i/o generar espais de coordinació en

Cal una avaluació que permeti revisar els processos i les actuacions professionals, així com també treballar sobre les actituds que comporta el desenvolupament d'una docència sobre aquesta temàtica.

els quals es puguin plantejar i avaluar les implicacions d'una docència sobre treball en xarxa és un context òptim per a la millora de la qualitat d'aquesta docència. Revisar els processos i les actuacions professionals, així com també treballar sobre les actituds que comporta el desenvolupament d'una docència sobre aquesta temàtica és, en definitiva, un procés de reflexió sobre la pràctica docent que permet compartir i construir conjuntament, des d'aquest vessant teoricopràctic, el significat d'una docència sobre treball en xarxa.

Condicions relacionades amb l'organització de la docència

Si el treball en xarxa com a contingut i praxi ha d'impregnar la metodologia de la formació, ens trobem davant de la necessitat d'organitzar la docència d'acord amb els principis inherents al treball en xarxa i, a més, aquesta docència s'ha de centrar en l'estudiant i el seu aprenentatge, i s'ha d'estructurar tenint en compte l'adquisició de competències.

Sobre la base de la combinació d'aquests tres elements (el treball en xarxa com a praxi que impregni la metodologia, la formació centrada en l'estudiant i l'orientació a les competències), el propi procés formatiu es veu afectat i transformat en les seves diferents fases (preactiva, interactiva i postactiva), les seves modalitats d'aprenentatge (presencials, semipresencials, individuals, grupals) i les seves metodologies (llicions teòriques, seminaris, treballs en grup, treball autònom, estudi de casos, etc.) (De Miguel, 2005).

Aquest fet és el que ens porta a considerar com

a rellevants les condicions que s'han de donar per tal que la docència sobre treball en xarxa es pugui organitzar d'acord amb el que requereix el propi concepte de treball en xarxa, així com també el nou enfocament i orientació de la formació en el context de la universitat.

Condicions per a l'arrencada

- Presència en els programes i en l'execució de la docència en diverses formes i modalitats.

L'aparició del treball en xarxa i dels seus principis en els perfils professionals definits per la institució –i que guiaran els continguts de la formació– serà una condició important en l'inici d'un procés d'incorporació del treball en xarxa en la formació inicial dels professionals de l'educació. Els plans d'estudis, els plans docents i els programes de les assignatures són el reflex d'una posició institucional i del professional docent en relació amb la importància d'aquest concepte. Significa donar-li un pes específic tant des del punt de vista formal –en aparèixer escrit en documents oficials– com des d'un punt de vista pràctic –d'una banda, l'actuació docent en relació amb els continguts del treball en xarxa no són individuals, sinó que es desenvolupen en un marc d'acord general institucional i, de l'altra, significa que, *a priori*, el professorat es planteja transmetre el treball en xarxa en el marc de la seva assignatura i d'acord amb els plans d'estudis i plans docents.

Les aportacions d'alguns dels professors entrevistats ens indica que si bé el treball en xarxa s'ha pogut introduir com a contingut en els plans d'estudi, encara no apareix de manera explícita i generalitzada en els programes de les assignatures.

Els plans d'estudis, els plans docents i els programes de les assignatures han de contemplar explícitament la formació en treball en xarxa.

Explícitament fins ara, de formació en els graus sobre aquesta qüestió, amb els estudis que jo t'he comentat, no hi ha pràcticament res, eh? quant a contingut, eh?, de programes. (Professor de la URL-Blanquerna)

(...) un estudiant què ha de saber? I això està reflectit en les competències transversals i està reflectit en les competències específiques. Ara, com es treballi això internament a nivell de cada assignatura, o qui ho dóna, o si es coordinen diferents professors per transmetre-ho, no. (Professora de la UAB)

Cal que el treball en xarxa estigui present en l'execució de la docència i que aquesta execució incorpori diferents modalitats i metodologies d'aprenentatge.

No obstant això, si bé és un aspecte rellevant, també cal que, més enllà de la presència en els programes de les assignatures, la docència sobre treball en xarxa es dugui a la pràctica i ho faci mitjançant diferents metodologies i modalitats formatives que li permetin abordar el treball en xarxa des d'aquesta perspectiva teoricopràctica o, com ja hem dit, com a contingut i praxi formativa. Per tant, també serà una condició d'arrencada que el treball en xarxa estigui present en l'execució de la docència i que aquesta execució incorpori diferents modalitats i metodologies d'aprenentatge.

(...) crec que hi ha experiències intensives en profunditat que canvien la forma de veure les coses. (Professor de la UdG)

(...) la resolució de casos. L'estem aplicant bastant, el que passa és que l'hem de treballar més, no? Però és una qüestió que pensem que funciona bé. I hem d'explorar més, però això és bastant més complicat, diguem, la simulació, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

- Ràtio d'estudiants per classe que permeti desenvolupar una metodologia activa, participativa (no superior a trenta).

Una de les variables que influeix més en l'ús de diverses modalitats i metodologies formatives és la mida del grup classe. Una docència sobre treball en xarxa que es planteja a ella mateixa com un treball en xarxa comporta una certa complexitat organitzativa en la qual el grup classe ha de tenir un paper actiu i participatiu.

La massificació de les classes fa difícil que la formació es plantegi al voltant de metodologies actives (seminaris, tallers, l'aprenentatge basat en problemes, el treball per projectes...) que s'articulen al voltant de petits grups cooperatius de treball, ja que la complexitat organitzativa i de gestió que això implica queda fora de l'abast del docent, que no veu factible un seguiment del procés d'aprenentatge a escala grupal i encara menys individual. De fet, en moltes ocasions, aquesta massificació es tradueix en una renúncia del professorat a introduir innovacions docents, per acabar utilitzant models clàssics com la lliçó magistral adreçada al gran grup i la reducció de les actuacions d'atenció més personalitzada com les tutories grupals o individuals.

En aquest sentit, perquè una formació sobre treball en xarxa es desenvolupi a partir de noves modalitats i metodologies que impregnin la formació dels principis del treball en xarxa, és una condició d'arrencada indispensable el fet que la ràtio d'estudiants per professor sigui relativament reduïda (no superior a trenta estudiants), i que faci de l'ús de metodologies actives i de la complexitat organitzativa de la docència sobre treball en xarxa, reptes a l'abast de les possibilitats del docent.

La ràtio d'estudiants per professor ha de ser relativament reduïda (no superior a trenta estudiants), per facilitar l'ús de metodologies actives i l'organització de la docència sobre treball en xarxa.

Condicions per a la consolidació

- Possibilitat de crear vincles entre assignatures i entre assignatures i Pràcticum

El treball en xarxa, com a tret rellevant a incorporar en la identitat i cultura professional dels professionals de l'educació, és un eix transversal de la formació inicial, i pot estar present en major o menor mesura en el contingut de totes les assignatures, així com també en el plantejament del Pràcticum.

És a dir, un podia veure, no? la seva realitat en clau de xarxa, no? Quins amics tinc, quins no, quins recursos, un primer nivell i un segon nivell, connexions, adreces, cada quan em comunico. O sigui, podria analitzar la meua vida des d'una perspectiva, també, de fluxos d'aquest tipus, no? I no és exclouent d'altres, sinó que, en tot cas, incorpora altres elements de riquesa, no? I per tant ara seria, jo crec que seria interessant, no?, amb aquestes professions el fet de plantejar-se això, no? Amb qui col·labores? De qui reps informació? A qui n'hi hauries de donar? Aquest tipus de coses, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

Cal una coordinació entre el professorat que doni resposta a les noves demandes d'una formació centrada en l'estudiant i en el seu aprenentatge, i que ofereixi una perspectiva integral i transversal dels continguts i competències apresos al llarg del curs.

En aquest sentit, i *a priori*, cal una coordinació entre el professorat que doni resposta a les noves demandes d'una formació centrada en l'estudiant i en el seu aprenentatge i que ofereixi una perspectiva integral i transversal dels continguts i competències apresos al llarg del curs, i en conseqüència una millor coherència en el treball de les competències, evitar encavalcaments inadequats entre assignatures i la reducció de repetició de continguts i també de documents similars demanats als alumnes.

(...) les competències aquestes per al treball en xarxa, que són competències transversals, crec que és neces-

sària la coordinació del professorat i que hi hagi una formalització, és a dir que s'expliciti qui treballa què i de quina manera. (Professora de la UAB)

(...) aquest element de relació i de treball entre el professorat que ha portat que compartíssim moltes coses acadèmiques (...), des de coses d'aquest tipus fins a com avaluem i com avaluem consensuadament. (Professora de la UVic)

(...) ajuntem els nostres crèdits i ens els gestionem com vulguem? Això sí ho pots fer, mentre no toquis els horaris dels altres i tal, però clar, també és una mica llàstima que en un context com aquest haguem de continuar amb solucions, amb "apanyos" d'aquest tipus. (Professor de la UdG)

A més, en el cas del treball en xarxa, aquesta vinculació entre assignatures pren una connotació especial en tant que ha de possibilitar una aproximació interdisciplinària de la formació, característica que es despren del propi concepte de *treball en xarxa*.

És a dir, aprendre realment, no?, a treballar en grup i en visions diferents, una de les coses que pot ser, en aquest cas, basant senzilla, però, senzilla de dir, no de fer, eh?, seria que per algunes qüestions, o per bastants, treballessin plegats estudiants... (Professor de la URL-Blanquerna)

En aquest sentit, també es planteja la vinculació entre els pràctics com un aspecte per introduir la interdisciplinarietat i la interprofessionalitat en el context de les pràctiques que permetés la reflexió sobre el treball en xarxa i el desenvolupament de projectes de Pràcticum entre estudiants de diferents camps de l'educació.

(...) potser el nostre estudiant s'ho podria plantejar segons com nosaltres li muntéssim un espai de reflexió

Es planteja la vinculació entre els pràctics de diferents camps de l'educació com un aspecte per introduir la interdisciplinarietat i la interprofessionalitat en el context de les pràctiques que permetés la reflexió sobre el treball en xarxa.

de pràctiques en què es poguessin trobar tots aquests agents que d'alguna manera podrien estar treballant conjuntament. (Professora de la UVic)

El pràcticum, és l'espai en el qual l'estudiant pot desenvolupar en un context professional real les competències sobre treball en xarxa adquirides en el procés de formació.

D'altra banda, una docència sobre treball en xarxa ha de contemplar amb especial atenció el Pràcticum, com a espai en el qual l'estudiant pot desenvolupar en un context professional real les competències sobre treball en xarxa adquirides en el procés de formació. I també perquè el treball en xarxa es caracteritza per desenvolupar-se en un context, territori o àmbit concret, que és el que precisament aporta el Pràcticum: el desenvolupament d'una activitat professional situada en el seu context laboral, institucional i també social. Per tant, el Pràcticum adquireix un lloc central de la formació com a espai en què conflueixen els referents teòrics i pràctics treballats a la facultat i la realitat professional i institucional.

(..) s'entenia que el Pràcticum no era una aplicació del que nosaltres havíem fet a les escoles, sinó un nou context d'aprenentatge en el qual tant teníem a aprendre els mestres com els estudiants, com nosaltres, i que llavors formaríem equips col·laboratius, treballant en xarxa en relació a un projecte, sense cap tipus de jerarquia. (Professor de la UdG)

Jo crec que el Pràcticum és bàsic, perquè el que no veuen els estudiants aquí, ho veuen en els centres de pràctiques, i aleshores és on veuen la realitat de treball en xarxa entre diferents professionals de l'educació o en els centres, els que siguin, o les institucions a les quals vagin a fer les pràctiques. I aleshores aquí sí que crec que és bàsica la labor del tutor d'aquí de visualitzar aquest treball en xarxa, aquesta cooperació, aquesta... (...) I fer reflexionar a nivell teòric sobre el que es veu... (...) Aleshores sí que és el moment de formalitzar i estructurar a un nivell, més de continguts més formatius, més... més

formals, el que ells observen o veuen o desenvolupen amb el Pràcticum. (Professora de la UAB)

(...) sabies aquell autor el que deia, però no et trobaves, ara comences a veure-ho, no?, però si no no veies la relació a la pràctica. Són conceptes que són més teòrics que se't queden allà i dius 'd'acord'. Però llavors, si els mestres són els qui ja et relacionen 'veieu, això ho podreu veure' o 'ho veieu quan el mestre fa no-sé-què' o 'veieu assessoraments', és la manera, ja, de relacionar-t'ho elles, és el que t'ajuda. (Estudiant de la UdL)

I realment, quan aprens i quan pots connectar-ho és quan estàs fent pràctiques i veus quina és la teva tasca i què és el que pots... (Estudiant de la URV)

Una mica, que les assignatures també s'extrapoleessin al que són les pràctiques, perquè passa en una assignatura, dos, però ja no passa en més. (Estudiant de la UdL)

En la possibilitat de vincular assignatures i les assignatures i Pràcticum, entre el professorat entrevistat apareix, també, la idea d'una vinculació entre teoria i pràctica que adquirís un format de formació discontinua que permetés a l'estudiant un camí d'anada i tornada continu entre contextos pràctics i contextos teòrics al llarg dels estudis.

(...) com nosaltres ens creiem la formació discontinua, que és mentre estic fent pràctiques, doncs, també estic teoritzant i per tant relaciono, perquè això t'ajuda a canviar la matriu d'aprenentatge.. (Professora de la UdL)

Llavors per què no, per exemple, un o dos anys d'immersió professional en pràctiques, amb treball a la vegada universitari...a no!, quan això es dona, una persona ja cotitza, ja és treballador, se suposa que ja ho sap fer tot i ja no cal que se segueixi formant, per exemple, no? Aquests són els models i costa molt de trencar-los. (Professor de la URL-Blanquerna)

Apareix, també, la idea d'una vinculació entre teoria i pràctica que permeti a l'estudiant un camí d'anada i tornada continu entre contextos pràctics i contextos teòrics al llarg dels estudis.

Tot això és el que, en definitiva, converteix en una condició necessària per a la consolidació d'una docència sobre treball en xarxa la major coordinació i vinculació entre les assignatures i entre assignatures i Pràcticum, que permeti trencar amb els compartiments estancs que implica l'organització en departaments i fomenti el treball més interdisciplinari, integral i transversal.

Condicions relacionades amb el professorat

La docència sobre treball en xarxa implica un repte per al conjunt del professorat universitari que ha d'afrontar un canvi en la seva tasca com a docent.

La docència sobre treball en xarxa implica un repte per al conjunt del professorat universitari que ha d'afrontar un canvi en la seva tasca com a docent. S'haurà de replantejar la seva manera d'ensenyar (orientada a l'aprenentatge de l'estudiant), reformular els objectius d'aquest aprenentatge (enfocat a l'adquisició de competències), revisar els continguts a impartir (que necessiten actualització constant) i adoptar noves metodologies didàctiques (on la presència de les TIC és cada vegada més important) com a aspectes rellevants. D'aquesta manera, la funció docent del professor universitari s'aborda des de la perspectiva de la millora de la qualitat cap a l'excel·lència, que requerirà també adquirir competències docents.

Ara bé, la incorporació de la docència sobre treball en xarxa també implica reptes per al professorat en la seva dimensió investigadora, en tant que els principis del treball en xarxa també impregnen la funció del docent com a investigador, configurant un escenari en el qual el professorat universitari també necessita uns nous coneixements, actituds i habilitats que li permetin participar i desenvolupar

projectes d'investigació d'acord amb el significat del concepte de *treball en xarxa*.

Tot això és el que ens porta a considerar rellevants les següents condicions necessàries per a l'arrencada, consolidació i excel·lència d'un procés d'incorporació d'una docència sobre treball en xarxa en el marc de la Universitat.

Condicions per a l'arrencada

- Formació teòrica del concepte de *treball en xarxa*.

Un aspecte important per al desenvolupament d'una docència sobre treball en xarxa és el coneixement del contingut específic que s'imparteix. En aquest sentit, i com a condició d'arrencada, cal que el docent conegui a nivell teòric el concepte de *treball en xarxa*, com a requisit per desenvolupar una docència en aquest contingut. Així doncs, parlem de la necessitat que el docent tingui una formació teòrica del treball en xarxa, que li permeti explicar-lo des del vessant teòric. Entenem que aquesta formació teòrica es pot produir en diferents àmbits complementaris com, per exemple, assistència a seminaris, conferències o a cursos sobre la temàtica o amb continguts al respecte, o l'autodidàxia a partir de la recerca i lectura de documents relacionats amb el tema, entre altres.

Cal dir, però, que el professorat entrevistat considera que el treball en xarxa està més lligat a una pràctica que no pas a un plantejament teòric, de manera que la formació sobre treball en xarxa difícilment es pot fer només des de la teoria. I que en tot cas cal evitar que una formació teòrica sobre el

Cal que el docent conegui a nivell teòric el concepte de *treball en xarxa*, com a requisit per desenvolupar una docència en aquest contingut.

Però cal evitar que una formació teòrica sobre el treball en xarxa derivi en una aproximació excessivament conceptual d'aquest terme.

treball en xarxa derivi en una aproximació excessivament conceptual d'aquest terme.

(...) explicaré el treball en xarxa com a contingut i puc il·lustrar casos i puc el que tu vulguis, però sol queda com a contingut... Val més fer això que no fer res, d'acord? Però jo crec que s'hauria d'intentar una mica més enllà. (Professora de la UdL)

Però és que jo crec que hi ha determinats conceptes que estan molt més lligats a la pràctica professional que no als camps teòrics,(...) jo penso que és una deformació acadèmica, intentar convèncer els professionals a partir de plantejaments teòrics, perquè són dos llenguatges diferents. (Professor de la UdG)

Perquè a part que hi hagi molta raó teòrica per plantejar el treball en xarxa, també, jo crec que hi ha elements més de valor o d'actitud a treballar. (Professor de la URL-Blanquerna)

El treball en xarxa i anem a teoritzar sobre el treball en xarxa, jo que no sóc una experta ni una teòrica del tema. (...) En canvi puc no tenir ni idea de què és tot això i aplicar-ho a la meva quotidianitat i ser una persona supervàlida, no? (Professora de la UAB)

Perquè a mi em sembla que és el lloc on podríem fer més treball en xarxa que no l'estem fent, em sembla... o no l'estem fent prou (Professora de la UVic)

- Contacte amb la realitat social a partir del coneixement de bones pràctiques sobre treball en xarxa, que acostin la teoria a la realitat social i educativa.

El coneixement de bones pràctiques que, en l'àmbit educatiu, s'hagin desenvolupat d'acord amb els principis i característiques del treball en xarxa aporten al professorat més elements per poder vincular

El coneixement de bones pràctiques de treball en xarxa aporta al professorat més elements per poder vincular els plantejaments teóricoconceptuals amb el seu desenvolupament en la pràctica real.

els plantejaments teóricoconceptuals sobre el treball amb el seu desenvolupament en la pràctica real.

Home, l'observació i anàlisi crítica d'experiències és quelcom potent, no? Conèixer bones pràctiques, podríem dir-ho, no?, sens dubte. (Professor de la URL-Blanquerna)

D'aquesta manera, aquest coneixement més pràctic té un paper molt important en tant que permet que el professorat valori el treball en xarxa com una pràctica possible i així la pugui fer arribar a l'estudiant durant el procés formatiu (condició d'arrencada relacionada amb l'abordatge teòric i conceptual del treball en xarxa).

- Entendre que l'aprenentatge de competències es produeix a partir de l'acció.

La integració del concepte de *treball en xarxa* en la construcció de la identitat professional és una de les condicions d'arrencada referida a l'abordatge teòric del treball en xarxa. Entenem, però, que no sempre la construcció d'una identitat professional està associada a unes competències específiques relacionades amb tot allò que defineix la identitat professional. Així, el professorat també ha d'entendre que és necessari delimitar el perfil professional i les competències sobre treball en xarxa que aquest ha de tenir.

D'aquesta manera, el treball en xarxa no és només un principi subjacent a la tasca del professional de l'educació, sinó que també és necessari desenvolupar unes competències específiques –complementàries a les transversals– que li permetin convertir aquest principi en una pràctica real.

Tenint en compte això, el significat de la formació orientada a les competències sobre treball en xarxa

És necessari delimitar el perfil professional i les competències sobre treball en xarxa que aquest ha de tenir.

La formació orientada a les competències sobre treball en xarxa s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge que es produeix a partir de l'acció.

s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge que es produeix a partir de l'acció, de la posada en pràctica d'aquestes competències mitjançant metodologies actives en el desenvolupament de l'assignatura.

L'únic que et volia il·lustrar amb un exemple pràctic, que per mi, formar en xarxa és portar tota la gent que vulgui entrar ahí i veure com es resolen els problemes. Això és formar en xarxa. Llavors, dir-los que això, que estem treballant en xarxa, o sigui clar. (Professor de la UdG)

Volem tenir nous mestres, nous educadors socials, nous pedagogs, nous treballadors, no?, de tot l'àmbit comunitari? Doncs clar que se'ls ha de formar en xarxa i no només des de la teoria, no?, sinó també molt en dir, a veure, com es poden fer diagnòstics participatius, com es poden arribar a consensos, com es pot fer mediació (...) (Professor de la URL-Blanquerna)

(...) treballar-ho, indirectament, no cal que sàpigues que estàs treballant allò, després te n'adonaràs, com ens ha passat a molts de nosaltres, no? Però inculcar-ho sí, jo crec que és important. (Estudiant de la URV)

- Competència en treball col·laboratiu, cooperatiu.

La coordinació amb professorat, amb els estudiants o amb agents externs a la universitat requereix que el docent universitari sigui competent per treballar col·laborativament i cooperativament.

El treball en xarxa com a contingut i praxi que impregna l'organització i gestió del procés d'ensenyament-aprenentatge implica que determinades competències, que en altres moments no han estat tan importants per al desenvolupament de la tasca docent, sí que ho siguin en el context d'una docència sobre treball en xarxa.

La coordinació amb professorat, amb els estudiants o amb agents externs a la universitat requereix que el docent universitari sigui competent per treballar col·laborativament i cooperativament, amb

el que això suposa pel que fa a habilitats, procediments i sobretot actitud positiva davant d'aquesta nova manera de planificar, desenvolupar i avaluar la docència.

En aquest sentit, en el marc de la formació universitària, si bé s'ha plantejat àmpliament a escala teòrica i metodològica, no s'ha traduït en la mateixa mesura en experiències pràctiques. Això és degut al fet que la coordinació entre professorat ha estat vista sovint com un intent d'intrusisme a la pròpia pràctica docent, que a més implica més temps de dedicació a la planificació de l'assignatura.

Així doncs, en la línia que es planteja de docents competents en treball col·laboratiu i cooperatiu, cal que paral·lelament a la competència de treball col·laboratiu, el professorat venci la por i resistència inicials al treball coordinat i la tradueixi en una voluntat real de treballar conjuntament amb altres agents. Si no, podem tenir un professorat competent en el treball col·laboratiu però sense cap disposició a posar-lo en pràctica, almenys en el context de la universitat.

Jo que sóc la persona que puc treballar més coordinadament del món, no em donarà la gana de treballar amb algú que sé segur que té un discurs de coordinació però que no... que no es coordina ni a tiros. (Professora de la UVic)

(...) un indicador que si la filosofia del treball en xarxa jo la tinc com a paradigma, no té sentit que estigui en una facultat treballant sola això... m'explico? (Professora de la UdL)

(...) jo personalment ho he intentat varies vegades, amb el Pla Pilot de Pedagogia i no me n'he sortit, perquè penso que els profes continuen, en general, pensant bastant... que la seva parcel·la, no? són les seves classes, les

Cal que el professorat venci la por i resistència inicials al treball coordinat i la tradueixi en una voluntat real de treballar conjuntament amb altres agents.

seves assignatures i que allà no ha d'entrar ningú, ni l'ha de valorar ningú, ni... (Professora de la UAB)

- Seguiment del procés de formació, que impli-qui un rol actiu i rigorós de la tasca docent.

El rol del professorat és més actiu i també més rigorós en la seva tasca perquè ha de vetllar perquè el plantejament global de la formació des del principi fins al final sigui coherent amb els principis del treball en xarxa.

La complexitat organitzativa que representa el desenvolupament d'una docència sobre treball en xarxa demana al professorat una major implicació en la seva tasca docent, adquirint així un rol molt més actiu en tant que el procés d'ensenyament-aprenentatge es concep com un treball en xarxa en ell mateix o, si més no, amb una metodologia de treball que reculli la filosofia del treball en xarxa. Per tant, el rol del professorat és més actiu i també més rigorós en la seva tasca perquè no només ha de vetllar pel resultat dels aprenentatges dels estudiants sobre el treball en xarxa, o perquè les metodologies utilitzades siguin actives i participatives, sinó també perquè el plantejament global de la formació des del principi fins al final sigui coherent amb els principis del treball en xarxa i, per tant, la mateixa docència sobre treball en xarxa serveixi d'exemple als estudiants.

- Implicació en el treball en xarxa com a dinàmica de la universitat.

El treball en xarxa no es pot considerar com una dinàmica de funcionament pròpia de la universitat a nivell pràctic. Les experiències docents en què es troben implicats professors de diferents assignatures o amb la participació d'altres agents externs a la universitat tenen, actualment, un caràcter extraordinari, en tant que surten del que és el funciona-

ment habitual en l'organització i gestió de docència. Comparativament amb el conjunt de les experiències docents, són poques les que s'organitzen com a treball en xarxa i són pocs, també, els membres del professorat que estan implicats en aquest tipus d'experiències.

En el procés d'incorporar una docència sobre treball en xarxa en la formació inicial dels professionals de l'educació cal, com a condició d'arrencada, que el professorat s'impliqui en les experiències i projectes que es donin en el marc de la universitat i que impliquin un treball en xarxa. La major participació i implicació en espais i projectes en què es desenvolupi un treball conjunt de diferents agents, i que tenen una consideració d'excepcionalitat, permetrà que aquesta dinàmica de treball vagi deixant de ser extraordinària per convertir-se en una manera de treballar "ordinària" o quotidiana dins de la universitat. En definitiva, és una condició d'arrencada perquè el professorat es pugui impregnar del treball en xarxa com un element que defineixi la cultura i la identitat professional.

En aquest sentit, el professorat assenyala la dificultat de trencar determinats aspectes propis de la cultura del professorat com el treball per disciplines i per departaments, que dificulta una visió més global i transversal de la docència.

(...) una vegada la gent s'ha socialitzat en els seus estudis i en el seu departament, no els ho treguis. O sigui, és com una cosa que rebassa qualsevol tipus de raonament i tal. (Professor de la UdG)

(...) jo sempre dic que aquí podem treballar amb les escletxes de la cultura institucional. (...) tots ho volem aconseguir des de la nostra assignatura. I jo intento establir el màxim de pops, bueno de lligams per lligar-me

Cal que el professorat s'impliqui en les experiències i projectes que es donin en el marc de la universitat i que impliquin un treball en xarxa.

Aquesta dinàmica de treball ha de deixar de ser extraordinària per convertir-se en una manera de treballar "ordinària" o quotidiana dins de la universitat.

a una altra assignatura, però... no fem una cosa... no sé com dir-ho... no fem una cosa conjunta. O sigui no trenquem els límits dels espais disciplinaris. (Professora de la UVic)

I és que moltes vegades la gent no té la visió de globalitat. “Yo, mientras a mi me dejen tranquilo, yo a mis clases, vengo aquí mis días y voy haciendo y ya está”. No, això... això demana una visió de conjunt, de globalitat i de pertinença a un context determinat que construïm entre tots. (Professora de la UAB)

Condicions per a la consolidació

- Valoració de la importància del treball en xarxa com a element definitori de la identitat i cultura professionals.

Desenvolupar una docència sobre treball en xarxa requereix que es produeixi una coherència entre el contingut, les metodologies d'aprenentatge i també la manera d'organitzar i gestionar la pròpia docència.

En la mesura que el professorat universitari no tan sols consideri el treball en xarxa com un contingut i una praxi que han d'adquirir els estudiants, sinó que també entengui i valori aquest treball en xarxa com un element definitori de la seva identitat i cultura professional, es produirà aquesta coherència en els tres nivells (teòric, pràctic i organitzatiu). Estem parlant, per tant, que aquest èmfasi en la importància del treball en xarxa en el marc de la formació es tradueixi també a la pràctica i que s'estableixi i s'impulsin estratègies de coordinació interdisciplinària i interprofessional entre els membres del professorat i entre el professorat i agents socials i professionals externs. Una pràctica que indiqui, en

En la mesura que el professorat universitari entengui i valori aquest treball en xarxa com un element definitori de la seva identitat i cultura professional, es produirà aquesta coherència en els tres nivells (teòric, pràctic i organitzatiu).

definitiva, un procés d'interiorització del treball en xarxa com a manera de treballar que també ha de ser pròpia del professorat universitari, com a professionals de l'educació.

Jo crec que és bastant una qüestió de cultura. Hi ha titulacions que per tradició treballen d'una manera molt més col·laborativa que nosaltres. Jo crec que és una qüestió de tradició, de cultura, i crec que tot el tema aquest de les resistències al canvi, tot això, ara seria un bon moment, també, no? (Professora de la UAB)

Llavors si tu tens la filosofia al darrere, és que ho lligues tot amb el treball en xarxa, perquè és impossible funcionar sense treballar en xarxa. Sense dir-li treball en xarxa, però és impossible en aquest sentit. Si no tens aquest marc paradigmàtic, doncs et passen les coses per davant i no aprofites res. (Professora de la UdL)

Una més depenent de professors o professores que tenen molt interioritzat, des de sempre, el treball en xarxa i per tant, ja està incorporat en les seves assignatures. (Professor de la UdG)

- Realització de seminaris interprofessionals permanents sobre teoria i pràctiques educatives en els quals participin diversos agents socials.

Una de les característiques més rellevants del treball en xarxa és el fet de la interprofessionalitat, de manera que la docència sobre treball en xarxa ha de considerar la possibilitat de nodrir-se de l'experiència d'altres professionals que també es troben implicats en les pràctiques educatives.

La realització de seminaris permanents en què el professorat universitari pugui compartir amb diversos agents socials les seves perspectives sobre el fet educatiu, tant a nivell teòric com a nivell pràctic,

La realització de seminaris permanents en què el professorat universitari pugui compartir amb diversos agents socials les seves perspectives sobre el fet educatiu, pot ampliar la visió sobre la pròpia tasca.

pot permetre ampliar la visió sobre la pròpia tasca dels docents universitaris i dels professionals externs, així com acostar aquests professionals a la universitat i en especial a la formació universitària, una condició cap a la consolidació d'una formació sobre treball en xarxa coherent amb els principis d'aquest treball en xarxa.

Condicions per a l'excel·lència

- Contacte amb la realitat social amb participació en projectes de recerca i/o acció vinculats al treball en xarxa, en compromís amb la comunitat educativa.

En aquest sentit, ens referim a la participació en projectes o accions que, en l'àmbit educatiu, s'hagin desenvolupat d'acord amb els principis i característiques del treball en xarxa. Aquesta participació es pot haver realitzat des de l'exercici d'una professió (mestre d'un centre de primària o col·laborant com a assessor o dinamitzador d'un projecte de treball en xarxa com a professor universitari, per exemple), o bé des de l'àmbit del voluntariat (com a membre d'una organització o associació).

Aquest coneixement més pràctic té un paper molt important en una formació orientada a les competències, en la qual la utilització de casos i exemples reals associats a les aportacions més teòriques té un valor molt positiu.

A més, un contacte amb la realitat social d'aquestes característiques suggereix un compromís del professorat amb la comunitat educativa, un dels valors més importants a transmetre quan ens referim al treball en xarxa com a praxi professional.

El contacte amb la realitat social i la participació en projectes suggereix un compromís del professorat amb la comunitat educativa, un dels valors més importants a transmetre quan ens referim al treball en xarxa com a praxi professional.

(...) és importantíssim que estiguessin vinculats, ja sigui en forma d'assessorament, ja sigui amb el que sigui, amb el que tu vulguis. Perquè és que si no, la universitat, estem tan fora de la realitat que és que no servirem al final. (Professora de la UdL)

- Recerca sobre treball en xarxa per nodrir i enriquir la docència sobre treball en xarxa, coherent amb els principis i valors inherents al propi concepte (participació d'estudiants, agents i professorat).

La funció investigadora del professorat universitari pot aportar també coneixement sobre el treball en xarxa que li pot ser útil en el desenvolupament de la formació. La recerca sobre aspectes vinculats a col·lectius d'agents socials que desenvolupen un treball en xarxa, la formació de professionals de l'educació que treballen en xarxa (EAP, CRP, LIC), el diagnòstic de necessitats i/o avaluació d'un pla de desenvolupament comunitari, l'organització de xarxes de centres educatius al voltant d'una temàtica concreta, la gestió d'un projecte europeu en el marc del Programa Sòcrates, etc. són temes de recerca que poden aportar al professor un coneixement sobre el treball en xarxa que pot transferir a la seva funció docent.

La recerca sobre treball en xarxa, igual que la docència, s'ha de plantejar en la línia dels principis i valors del concepte mateix. En aquest sentit s'entén que, en tant que el treball en xarxa es defineix com un procés de construcció conjunta de coneixement en el qual s'ha d'implicar la participació de diversos agents amb diferents nivells de responsabilitat educativa i amb protagonismes, també, diferents, cal que la recerca sobre treball en xarxa contempli

Cal que la recerca sobre treball en xarxa contempli la participació de diversos agents amb diferents nivells de responsabilitat educativa i amb protagonismes, també, diferents.

la participació d'aquesta diversitat d'agents com a agents actius en la recerca.

Entenem, per tant, com una condició per a l'excel·lència d'una docència sobre treball en xarxa, la realització de recerques sobre i en treball en xarxa, en les quals es construeixi el coneixement de manera conjunta i que això permeti enriquir i millorar la pròpia docència sobre treball en xarxa.

Condicions relacionades amb la implicació i participació dels estudiants

L'estudiant ha de fer un canvi de mentalitat respecte al seu paper en el procés d'ensenyament-aprenentatge i situar-se en un rol actiu en el desenvolupament de la formació.

L'estudiant universitari no es pot considerar només com un beneficiari de la implementació d'un procés d'innovació orientat a la formació en competències, i menys encara quan aquest plantejament formatiu es posa en el centre l'aprenentatge de l'estudiant. Dit d'una altra manera, associat al canvi de cultura docent, l'estudiant ha de fer un canvi de mentalitat respecte al seu paper en el procés d'ensenyament-aprenentatge i situar-se en un rol actiu en el desenvolupament de la formació.

En el cas d'una formació sobre treball en xarxa, això és especialment important, ja que l'estudiant es converteix en un agent que ha d'implicar-se en el propi procés de construcció del significat del concepte de *treball en xarxa*. Aquesta implicació pot ser tant des d'una dimensió més teòrica, aportant el seu coneixement i/o experiències sobre el tema, com també des d'una dimensió més pràctica, participant en les metodologies actives i en els processos de treball en xarxa que s'articulin per a l'aprenentatge de les competències –específiques i transversals– per dur-lo a terme com a futur professional de l'educació.

Així doncs, cal tenir presents algunes condicions relacionades amb els seus coneixements, la seva participació i la seva implicació, que cal tenir en compte en el moment d'arrencada, de consolidació i camí cap a l'excel·lència d'un procés d'incorporació d'una docència sobre treball en xarxa en el marc de la universitat.

Condicions per a l'arrencada

- Coneixement i domini d'eines virtuals de comunicació i de treball (internet, web 2.0, moodle, fòrums...).

Les noves tecnologies es converteixen en un gran suport del treball en xarxa que pot ajudar a optimitzar i agilitar determinats processos, especialment en aquells casos en què les distàncies no sempre fan possible una comunicació cara a cara entre tots els agents implicats en el treball en xarxa.

De la mateixa manera, la irrupció de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) en el camp de la formació universitària té implicacions per a aquesta referides a què cal aprendre, com cal aprendre-ho i on cal aprendre-ho. El ventall de possibilitats és enorme en tots tres sentits. D'altra banda, les noves formes de comunicació i interacció permeten combinar les tradicionals classes presencials amb altres de semipresencials, tutories virtuals...

Així doncs, el fet que els estudiants tinguin un domini de les noves tecnologies serà una condició d'arrencada per a la incorporació d'una docència sobre treball en xarxa que també incorpori l'ús d'aquestes tecnologies per a l'aprenentatge i pràctica del treball en xarxa.

El fet que els estudiants tinguin un domini de les noves tecnologies serà una condició d'arrencada per a la incorporació d'una docència sobre treball en xarxa que també incorpori l'ús d'aquestes tecnologies.

El treball virtual en xarxa sí que el tenen molt interioritzat, però no perquè els ho ensenyi jo, sinó perquè ja ens està arribant la generació internet, malgrat que aquí es neguin a reconèixer-la i diguin que la interfície... com la... encara continua sent en paper. (Professor de la UdG)

- Treball sobre necessitats reals, de manera que les tasques tinguin impacte en realitats educatives properes que puguin conèixer i amb les quals puguin interaccionar.

El treball en xarxa s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge que es produeix a partir de l'acció, a partir de diferents metodologies actives que agafin com a referents necessitats reals de contextos propers amb els quals puguin interaccionar.

El treball en xarxa s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge que es produeix a partir de l'acció, de manera que té un paper fonamental la seva posada en pràctica a partir de diferents metodologies actives. En aquest sentit són diverses les metodologies que permeten posar els estudiants en situacions concretes (estudi de casos, aprenentatge basat en problemes, treball per projectes...) que els permetin desenvolupar competències per al treball en xarxa.

Es considera, però, que com a condició d'arrencada l'ús de les metodologies actives agafi com a referents necessitats reals de contextos propers amb els quals puguin interaccionar. Això permetrà posar en contacte els estudiants amb aquestes realitats i els diversos agents implicats en aquestes, així com poder realitzar un treball aplicat que doni resposta a les necessitats derivades d'aquesta realitat.

És a dir, jo la munto en funció dels crèdits pràctics, m'entens? (...) Hi ha encàrrecs concrets que fan que la relació teoria i pràctica la visquin molt bé. (Professora de la UdL)

(...) des de la mateixa classe o des de certes matèries puguem connectar-te amb coses de l'exterior. (Estudiant de la URV)

(...) igual no pots convèncer a tots però si et van veient que tu ho vas fent i que funciona i així, doncs potser els pots enganxar a tots. Jo penso que sí que funciona. (Estudiant de la UdL)

Tot plegat, ha de permetre aquesta visualització del treball en xarxa com a pràctica real, possible i desitjable, necessària en el procés d'incorporació d'una docència sobre treball en xarxa.

- Espais de valoració al final del treball realitzat com a espai de reflexió de la qualitat dels processos i dels serveis resultants.

El treball en xarxa és un procés dinàmic que està en constant construcció i reconstrucció. Això ens porta a considerar que quan parlem de treball en xarxa posem l'èmfasi en com es duen a terme aquests processos i de quina manera la qualitat d'aquests processos incideix al final en el resultat d'aquest treball en xarxa.

Una docència sobre treball en xarxa en la qual els estudiants puguin estar implicats en processos de treball amb altres agents (professorat, professionals d'altres camps de l'educació, agents socials o fins i tot estudiants d'altres disciplines i/o camps de l'educació) es considera una condició d'arrencada, que aquesta docència plantegi espais de reflexió al final del treball realitzat, en els quals els estudiants tinguin la possibilitat de valorar el procés de treball i el resultat que se n'ha derivat. Un plantejament d'aquestes característiques pot permetre visualitzar la complexitat del treball en xarxa tant des de la perspectiva de les dificultats i obstacles com també des de les possibilitats i oportunitats que aquest tipus de treball ofereix.

Calen espais de reflexió al final del treball realitzat, en els quals els estudiants tinguin la possibilitat de valorar el procés de treball i el resultat que se n'ha derivat.

- Coneixement i/o treball previ sobre el treball en xarxa (competències específiques) o elements vinculats al treball en xarxa (competències transversals).

L'estudiant, igual que el professorat, pot haver tingut experiències relacionades amb el treball en xarxa en l'àmbit de l'educació que poden afectar la seva visió de la professió.

L'estudiant, igual que el professorat, pot haver tingut experiències relacionades amb el treball en xarxa en l'àmbit de l'educació. Aquesta experiència de contacte i treball conjunt amb altres agents socials li pot aportar una visió de la professió per a la qual està estudiant, en connexió i col·laboració amb altres professionals, per aconseguir un objectiu comú.

La diversitat d'estudiants que participen en organitzacions d'educació no formal implicades en projectes de treball en xarxa (com els plans educatius d'entorn) o en xarxes i coordinadores d'entitats de barri; estudiants que exerceixen com a professionals en centres vinculats al món educatiu i que busquen reciclar-se o promocionar-se; són exemples d'aquest contacte de l'estudiant amb el treball en xarxa que poden tenir influència en com aquest entén la seva professió en relació amb el seu entorn i amb els altres agents socials que hi actuen.

(...) el centre residencial on vaig estar l'any passat sí que, bé, que era totalment treball en xarxa, almenys la meua feina, com a educadora social d'un grup de menors, ja que havia de fer, descobrir relacions amb l'escola, amb els metges, amb els psicòlegs, amb l'esplai, amb tot el que... Però així, com més conscient, aquest any, ara que estic a l'EAlA i això, doncs realment la tasca de l'EAlA és realment el treball en xarxa. (Estudiant de la URV)

(...) les actituds aquestes, on millor me les van ensenyar, va ser a l'esplai, que és quan t'ensenyen allò de dir sou un equip i heu de treballar en equip. (Estudiant de la URV)

Comptar amb estudiants que tenen un coneixement i/o experiència prèvia sobre el treball en xarxa és un element que pot enriquir el procés d'ensenyament-aprenentatge i la construcció del coneixement entre professor/a i estudiants, facilitant, això, la integració del treball en xarxa com a aspecte important de la seva identitat i cultura professional.

No obstant, des del punt de vista del professorat, no són la majoria, els estudiants amb aquest tipus d'experiència o coneixement previ sobre el treball en xarxa:

En la resta d'estudis, jo diria que dins dels de pedagogia i psicopedagogia sí que hi ha algunes persones que en tenen, perquè per exemple, aquest any tenim algunes persones que són directores d'escola i estan ja vinculades a un Pla Educatiu d'Entorn i, per tant, certa idea la tenen, no? Però vaja, no és majoria, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

I és que tots els que venen, a no ser que hagin estat en moviments d'escoltes o tal, totes aquestes coses, o sigui, és que hi ha gent que em diu "és que és la primera vegada que faig una discussió en grup", clar, vint, vint-i-dos anys. (Professor de la UdG)

És per això que tant el professorat com els estudiants consideren que s'haurien de potenciar i reconèixer espais, dinàmiques i activitats formatives en el marc de la universitat que aportessin aquesta experiència i coneixement sobre el treball en xarxa més enllà de l'àmbit estrictament acadèmic.

Una participació molt massiva es dona quan organitzen ells alguna cosa. (Professora de la UdG)

(...) això sí que s'hauria de treballar una mica més, perquè la participació no està, no està molt treballada en la nostra trajectòria social, diríem. (Professora de la UVic)

S'haurien de potenciar i reconèixer espais, dinàmiques i activitats formatives en el marc de la universitat que aportessin aquesta experiència i coneixement sobre el treball en xarxa més enllà de l'àmbit estrictament acadèmic.

Però com estimular-los a participar? Jo crec que la formació és bàsica, però no formació així, no de continguts teòrics... sinó senzillament explicar totes aquestes coses...” (Professora de la UAB)

Jo penso que sí es fan activitats on la gent participi, tant a magisteri, com qualsevol altra universitat, on la gent participi i es fomenti una participació i escoltar-nos, això ens obriria portes, però amb tot, i llavors nosaltres fomentàrem molt més el treball en xarxa, el treball en equip, el treball conjunt i tot. (Estudiant de la UdL)

Condicions per a la consolidació

- Compromís dels estudiants amb els objectius de l'assignatura.

Un dels elements que defineix el treball en xarxa és la necessitat de compartir uns mateixos objectius educatius, de manera que els diferents agents implicats assumeixin el compromís de treballar per aquests objectius.

Si plantegem una docència sobre treball en xarxa sobre la base dels principis d'aquest treball en xarxa, cal que els objectius de l'assignatura siguin compartits entre els estudiants i el professorat, de manera que això permeti generar un compromís dels primers en l'assoliment d'aquests objectius, fent-lo així coresponsable del seu aprenentatge i de l'èxit, tant individual com col·lectiu, d'aquest aprenentatge.

Condicions per a l'excel·lència

- Implicació elevada de l'estudiant a tots els nivells (organització, coordinació, autonomia, seguiment, etc.).

Cal que els objectius de l'assignatura siguin compartits entre els estudiants i el professorat, de manera que això permeti generar un compromís dels primers en l'assoliment d'aquests objectius.

Si una condició per a la consolidació d'una docència sobre treball en xarxa és el compromís dels estudiants amb els objectius de l'assignatura, convertir aquest compromís en una actitud i conducta d'implicació d'aquests estudiants a tots els nivells de la docència (organització, coordinació, seguiment, etc.) és una condició per a l'excel·lència d'aquesta docència.

L'autonomia, l'autogestió i/o cogestió dels processos d'ensenyament-aprenentatge són elements que defineixen una situació òptima per desenvolupar una docència sobre treball en xarxa, en tant que no només facilita sinó que també promou la realització d'accions educatives des d'aquesta perspectiva de xarxa, en la qual professorat i estudiants construeixen conjuntament el procés des del compromís i la implicació.

- Espais de valoració i discussió reflexiva contínua sobre els processos de treball en xarxa, compartint informació i experiències com a forma de millora de l'eficàcia, l'eficiència i la qualitat dels processos i els serveis resultants.

En aquesta ocasió es planteja que els espais de valoració i discussió reflexiva d'un procés han de permetre no només una valoració al final del treball, sinó que també han de servir per anar millorant el propi procés i els seus resultats.

És per això que es considera una condició d'excel·lència el fet que la participació dels estudiants en aquests espais de valoració sigui contínua, de manera que el compartir informació i experiències doni lloc a una reflexió sobre la pràctica que permeti anar modelant el procés al llarg del seu decurs. En

L'autonomia, l'autogestió i/o cogestió dels processos d'ensenyament-aprenentatge són elements que defineixen una situació òptima per desenvolupar una docència sobre treball en xarxa.

Els espais de valoració i discussió reflexiva d'un procés han de servir per anar millorant el propi procés i els seus resultats.

definitiva, plantejar una docència sobre treball en xarxa com aquest procés de construcció conjunta de coneixement, com a principi fonamental que dota d'una qualitat diferencial aquest treball en xarxa respecte altres plantejaments com, per exemple, la coordinació.

O sigui, jo no sé fins a quin punt donem elements prou d'anàlisi crítica com per dir... o sigui jo no sé fins a quin punt ens separem del coneixement del treball en xarxa. Que els soni el concepte i que sàpiguen que hi és i que està present sí... (Professora de la UVic)

Condicions relacionades amb la participació d'agents externs

El treball en xarxa en l'àmbit educatiu es planteja des de la necessitat d'un treball conjunt entre diferents professionals i, per tant, de la interprofessionalitat. El treball cooperatiu/col·laboratiu amb un objectiu comú s'ha de donar, per ser definit com a treball en xarxa, entre diferents agents socials i professionals amb implicacions educatives.

Sobre aquesta base, entenem que les matèries i assignatures han de ser dissenyades des d'aquesta perspectiva d'interprofessionalitat, per tal que els aprenentatges sobre treball en xarxa adquireixin també aquesta dimensió. Per tant, un plantejament d'aquest tipus requereix que en l'organització i desenvolupament de la docència es compti amb agents externs.

Una participació d'agents externs a la universitat afegeix un grau de complexitat a l'organització de la docència sobre treball en xarxa en tant que implica la participació d'un nou agent en el desenvolupament

L'organització i desenvolupament de la docència ha de comptar amb la participació d'agents externs a la universitat.

d'aquesta docència. Com que el grau de participació pot anar des de la col·laboració com a ponent en el marc d'una assignatura fins a la més alta implicació en les diferents fases de la tasca docent (preactiva, interactiva i postactiva), adquireix una importància rellevant poder identificar quines són les condicions que han de permetre, facilitar i promoure una docència sobre treball en xarxa que incorpori la participació d'aquests agents externs.

Condicions per a l'arrencada

- Contacte amb recursos i professionals sobre aquesta temàtica.

Una primera qüestió que ha de permetre una visió interprofessional en el marc de la docència sobre treball en xarxa és el coneixement de professionals que ens puguin aportar precisament aquesta visió del treball en xarxa des de la pràctica professional.

El coneixement d'aquests professionals, així com també de recursos que ens puguin acostar a aquests professionals vinculats al treball en xarxa, serà, per tant, una condició d'arrencada que ens ha de permetre establir contactes amb agents externs que després es puguin anar consolidant en línies de col·laboració i treball conjunt.

En aquest sentit, un aspecte que pot ajudar al coneixement de professionals externs a la universitat pot ser l'experiència professional en determinats àmbits de l'educació.

Jo crec que és una competència transversal claríssima. (...) És a dir, la gent que... doncs... et preocupa formar bons mestres has de tenir relació amb els camps professionals dels que estàs formant. (Professora de la UdL)

El coneixement de professionals vinculats al treball en xarxa ens ha de permetre establir contactes que després es puguin anar consolidant en línies de col·laboració i treball conjunt.

- Planificació compartida entre professorat i professionals de la formació inicial a impartir.

En la línia d'entendre el treball en xarxa com a contingut i praxi docent, cal considerar la perspectiva interprofessional no tan sols com una aproximació conceptual característica del treball en xarxa, sinó com una qüestió que s'ha d'incorporar en la docència sobre treball en xarxa.

Aquests professionals externs han, també, de participar en els processos de planificació de la formació.

En aquest sentit, aquesta interprofessionalitat s'ha de traduir no només en el desenvolupament de la docència, en el qual els agents externs puguin participar com a ponents aportant la seva experiència i visió del treball en xarxa, sinó que aquests professionals han, també, de participar en els processos de planificació de la formació. D'aquesta manera, la intervenció dels professionals en aquesta fase preactiva és una condició d'arrencada que ha de permetre integrar la visió interprofessional present des del principi i, així, dotar la formació d'una major coherència interna tant del contingut com de la metodologia de treball.

(...) incorporar persones externes que t'expliquen diferents experiències, que analitzes, que veus i estudies en profunditat, és una bona fórmula. (Professor de la URL-Blanquerna)

(...) jo primer començaria fins i tot entre professionals i professors, no? Veure quin sentit tindria treballar en comú i potser l'eix podria ser pràctiques, perquè a mi em sembla que és l'eix que més podem aprofitar per fer treball en xarxa que no... que no l'estem aprofitant del tot, no, em sembla a mi, vull dir que encara tenim molt camp per córrer. (Professora de la UVic)

- Establiment de recursos funcionals –espais, simbòlics i diversificats, i temps– per al treball coordinat amb altres agents.

Un treball conjunt i coordinat amb agents i professionals externs introdueix una complexitat organitzativa que, perquè sigui possible, demana disposar de recursos funcionals que permetin, en aquest moment inicial, realitzar un treball coordinat amb aquests agents i professionals.

Establir i disposar d'espais on poder realitzar aquest treball conjunt és essencial per a aquest treball conjunt. En aquest sentit, no ens referim tan sols a espais físics de trobada, sinó també a espais simbòlics que representin i visualitzin aquest treball coordinat més enllà dels espais físics.

D'altra banda, les noves tecnologies han de permetre establir espais o plataformes virtuals on professionals i agents externs i professorat puguin compartir coneixement i establir processos de treball per a la planificació i organització de la docència, oferint, així, majors possibilitats de treball conjunt.

El suport de les noves tecnologies pot ser important en aquest treball, no?, de, més o menys simultani, perquè permet, no?, connectar persones diferents, en moments diferents, en els horaris que vulguin... i això és una bona ajuda. (Professor de la URL-Blanquerna)

Finalment, més enllà d'un simple intercanvi de coneixement, la interprofessionalitat, en el marc d'una docència sobre treball en xarxa, significa un treball conjunt de planificació de la docència i, per tant, un procés de construcció conjunta de coneixement basada en el diàleg i el consens entre professorat i els professionals i/o agents externs. També cal tenir

Establir i disposar d'espais físics i simbòlics on realitzar aquest treball conjunt és essencial.

D'altra banda, les noves tecnologies han de permetre majors possibilitats de treball conjunt.

present un treball coordinat amb altres agents, una tasca que requereix un major temps de dedicació als processos de planificació, que el docent no sempre pot dedicar per la impossibilitat de compatibilitzar-ho amb altres tasques.

O sigui, organitzar els estudis i tirar-los endavant, i la recerca i el no-sé-què, i la gestió i tot això, ens deixa molt poc temps de marge per poder actuar de manera coordinada amb altres entitats, amb altres associacions. (Professora de la UVic)

- Incorporació del temps de coordinació entre professorat i agents externs en la planificació i organització de l'assignatura.

El canvi qualitatiu del contingut del temps de dedicació implica que la càrrega docent determinada en crèdits ha d'incorporar també el temps de dedicació a la planificació i organització de l'assignatura, entre altres qüestions (com per exemple desenvolupar i avaluar activitats pràctiques, l'atenció a l'estudiant, tant individual com en grup, els processos d'avaluació o els plans d'innovació de la pròpia docència).

En el cas d'una docència sobre treball en xarxa, és una condició d'arrencada incorporar considerar el temps que requereix un treball conjunt amb altres professionals i agents externs a la universitat a l'hora de fer el còmput global de la dedicació temporal que el professorat inverteix en les fases de planificació i organització de l'assignatura.

Condicions per a la consolidació

- Valoració del coneixement dels agents educatius externs i la intencionalitat d'interrelació com a aportació rellevant en la formació inicial.

Cal incorporar el temps que requereix un treball conjunt amb altres professionals i agents externs a la dedicació temporal del professorat

L'experiència de la participació d'agents educatius externs en espais d'organització i desenvolupament de la docència sobre treball en xarxa, malgrat introduir una complexitat a nivell de coordinació i treball conjunt, pot tenir com a resultat, al final, una major satisfacció per part del conjunt dels agents implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'aquesta manera, els professionals s'acosten al context formatiu i valoren la importància de la seva aportació i participació en el marc de la formació universitària; els estudiants tenen la possibilitat d'ampliar la seva perspectiva a l'hora de plantejar la seva tasca professional futura, gràcies a un plantejament interprofessional de l'assignatura; i el professorat també pot veure els resultats d'aquest treball conjunt amb agents educatius externs, no només a partir dels aprenentatges dels estudiants, sinó també en la millora qualitativa de la docència, més rica i més coherent amb els principis del treball en xarxa.

En definitiva, serà una condició per a la consolidació d'una docència sobre treball en xarxa el fet de valorar positivament i reconèixer la importància i rellevància d'incorporar aquests agents educatius externs en el marc de la formació inicial.

(...) jo, com a professional, he d'interactuar amb altres professionals i, per tant, no té sentit que no visca a la formació aquestes experiències, és que no té sentit avui en dia. (Professora de la UdL)

El fet que unes noies d'un centre d'art vagin a l'escola a... a ajudar, no a ajudar als mestres, perquè també els mestres aporten idees cap a elles, però no sé, a mi m'ha canviat molt la concepció de professional de l'educació, no?, diguem. (Estudiant de la UdL)

És com un puzzle, el treball en xarxa és com un puzzle. Jo quan m'ho van explicar, m'ho vaig imaginar així, era

Serà una condició per a la consolidació d'una docència sobre treball en xarxa el fet de valorar positivament i reconèixer la importància i rellevància d'incorporar aquests agents educatius externs en el marc de la formació inicial.

com un puzzle que cadascú, o sigui, que cada peça està separada des del seu, en el seu lloc, i es van ajuntant aquestes peces, no?, i al final acaba sent el puzzle sencer, i és més maco el puzzle sencer que separat. (Estudiant de la URV)

Condicions per a l'excel·lència

- Implicació elevada de tots els agents externs a tots els nivells.

Els diferents agents que participen en un procés de treball en xarxa s'han de reconèixer ells mateixos i a la resta com a agents coresponsables en el procés per assolir uns objectius compartits. Aquesta coresponsabilitat i compromís s'ha de traduir, per tant, en una participació activa d'aquests agents en els processos tant de presa de decisions com també d'execució d'aquestes decisions, sempre tenint en compte que la responsabilitat educativa s'assumeix des de protagonismes diferents.

En una docència sobre treball en xarxa és una condició per a l'excel·lència la implicació dels agents educatius externs a la universitat a tots els nivells. En la mesura que aquesta implicació és el reflex que la formació dels professionals de l'educació també és assumida de manera coresponsable i compartida per aquests altres agents educatius. Una coresponsabilitat que es pot interpretar com un compromís en una doble direcció, la d'aquests agents educatius amb la formació inicial, però també la del professorat amb el seu entorn, que el veu com una oportunitat per a la millora de la seva acció educativa en incorporar-lo activament en totes les fases del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest sentit, el professorat assenyala una

És una condició per a l'excel·lència la implicació dels agents educatius externs a la universitat a tots els nivells. En la mesura que aquesta implicació és el reflex que la formació dels professionals de l'educació també és assumida de manera coresponsable i compartida per aquests altres agents educatius.

qüestió a considerar quan es parla de la implicació dels professionals externs en la formació universitària: el benefici que això els representa a aquests professionals i a les institucions que participen d'aquest treball conjunt i assumeixen la responsabilitat com a agents educatius.

(...) guanyar més espais per a aquest treball més interprofessional (sospira) és difícil, perquè finalment, quina contraprestació tenen els diferents agents per fer això? I jo crec que és legítim preguntar-s'ho, i caldria fer-ho, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

Clar, el que s'està fent en aquests moments que per mi més recull això és aquesta intenció, però no gaire, diríem, del treball interdisciplinari al primer curs d'Educació Social que s'han posat en relació vuit institucions amb els vuit professors que donen les vuit assignatures per fer un treball conjunt sobre aquella institució. (Professora de la UVic)

Condicions relacionades amb la universitat/facultat

Les peculiaritats pròpies de la institució tant pel que fa a les seves estructures com a les seves dinàmiques influeixen molt en la formació i, per tant, apareixen com un marc inevitable de condicions d'aquesta formació (Zabalza, 2002). D'aquesta manera, tal com exposa Gairín (1999), l'organització no només actua com a *context*, en aquest cas del procés de formació, sinó que també se l'ha de tenir en compte en tant que *text*, en el qual cal parar atenció.

Així doncs, un procés d'incorporació d'una docència sobre treball en xarxa no només requereix condicions referides als agents implicats en la formació i l'organització del procés d'ensenyament-

És necessària, també, una transformació en la dimensió organitzativa, de manera que s'han de tenir en compte les condicions que afecten el funcionament i cultura institucional.

aprenentatge que indiquin una transformació de les dimensions ideològica i pràctica d'aquests agents. És necessària, també, una transformació en la dimensió organitzativa, de manera que s'han de tenir en compte les condicions que afecten el funcionament i cultura institucional.

Condicions per a l'arrencada

- Facilitació de coneixement sobre experiències de treball en xarxa.

Hem considerat que tenir coneixement de bones pràctiques sobre treball en xarxa és una condició d'arrencada relacionada amb el professorat, que li permeti posar en relació el contingut teòric amb experiències reals de treball en xarxa.

En aquest sentit, una part del coneixement d'aquestes bones pràctiques pot recaure en el professorat que, per la seva trajectòria professional, tingui un coneixement particular d'experiències concretes de treball en xarxa o bé conegui i tingui contactes amb centres, entitats o organitzacions que incorporen el treball en xarxa com a dinàmica de funcionament.

No obstant, la universitat també ha de facilitar informació referent a experiències sobre treball en xarxa, de manera que aquest coneixement no es quedi en l'àmbit individual del professor en particular, sinó que es faci extensible al conjunt de la comunitat universitària. Cal tenir en compte que la universitat, a partir de convenis, projectes i recerques, pot tenir accés al coneixement d'organitzacions, centres i entitats que treballen en xarxa o bé que hagin endegat projectes concrets on el treball en xarxa hi està present.

El fet que la institució pugui establir mecanismes per facilitar a la resta de la comunitat universitària el coneixement que té d'experiències de treball en xarxa (siguin projectes concrets o organitzacions que treballen en xarxa) és una condició d'arrencada per impulsar la incorporació del treball en xarxa en la formació dels futurs professionals de l'educació.

- Promoció d'espais i centres que desenvolupin treball en xarxa com a centres de pràctiques dels estudiants.

El Pràcticum i el desenvolupament d'activitats pràctiques en centres són espais en els quals la realitat professional, la realitat de l'escola i la realitat de l'aula conflueixen amb els referents teòrics que s'han treballat en la formació. El treball conjunt i coordinat dels diferents agents (estudiant, professor, tutor de facultat, tutor de centre) es converteix en un element clau per a la transferència dels aprenentatges i el desenvolupament de les competències per al treball en xarxa.

Les característiques del centre, entitat o organització en què l'estudiant desenvolupa les pràctiques i/o el Pràcticum tindrà un paper rellevant a l'hora de reforçar els aprenentatges sobre el treball en xarxa. D'aquesta manera, haurien de tenir un valor especial aquells centres que incorporen el treball en xarxa en la seva dinàmica de funcionament, ja que com a context d'aprenentatge pràctic permet aprendre i desenvolupar competències de treball en xarxa, a més de visualitzar aquest treball com una pràctica real i factible.

Per aquest motiu, considerem una condició d'arrencada el fet que des de la institució es promoguin

La institució ha d'establir mecanismes per facilitar a la resta de la comunitat universitària el coneixement que té d'experiències de treball en xarxa.

Cal que des de la institució es promoguin de manera especial aquells centres que treballen en xarxa com a centres on els estudiants puguin realitzar les pràctiques.

de manera especial aquells centres que treballen en xarxa o que desenvolupin experiències de treball en xarxa com a centres on els estudiants puguin realitzar les pràctiques en el sentit més ampli (crèdits pràctics i Pràcticum).

Llavors, si no hi ha escoles que s'assignin a aquestes competències de treball comunitari, de treball en equip i demés, com socialitzarem, nosaltres, els nostres estudiants en aquestes competències, que és el que dic a l'article? O sigui, a on els formem? (Professor de la UdG)

(...) nosaltres partim del fet que no tots els contextos són alfabetitzadors de bones pràctiques, eh? Per tant, si apostem perquè vegin models diferents, doncs han de ser escoles que ofereixen aquests models diferents. (Professora de la UdL)

(...) jo crec que és important que la mateixa universitat arribi a proporcionar, ja, els centres que ells veiessin de dir, doncs bé en aquest lloc podràs aprendre, hi haurà treball en xarxa o hi haurà tot el que, realment, hem de veure. (Estudiant de la UdL)

- Facilitar projectes de treball en xarxa

En les condicions relacionades amb el professorat, fèiem referència al fet que per a l'arrencada de la incorporació d'una docència sobre treball en xarxa eren necessaris espais, marcs i persones de referència sobre la temàtica.

En aquest aspecte, la institució tindrà un paper important perquè pot actuar com a facilitador de projectes de treball en xarxa que puguin servir com a marcs de referència a l'hora d'endegar una docència sobre treball en xarxa. Així doncs, facilitar i donar suport al desenvolupament de projectes de treball en xarxa és una condició d'arrencada per incorporar aquest tema en la formació.

La institució tindrà un paper important perquè pot actuar com a facilitador de projectes de treball en xarxa que puguin servir com a marcs de referència.

És a dir, que és un “ida y vuelta”, no? El que jo no crec són les coses de dir... pam, i ara tots treball en xarxa, relació i heu de presentar casos... no. (Professora de la UdL)

- Visualització i compromís comú universitat-territori

La universitat té un compromís social amb el desenvolupament territorial del seu entorn, de manera que l'aproximació de la universitat a la realitat social i laboral és un aspecte que la pròpia institució universitària ha de plantejar com una de les seves prioritats.

Perquè clar, el tema del treball en xarxa és, jo crec, és la complexitat que hi ha darrere del treball en xarxa. Aleshores la quantitat de traves institucionals que moltes vegades has de superar per poder arribar a fer una mica... per poder posar sobre la taula part d'elements que puguin estar presents en el treball en xarxa com els trobes a la realitat socioeducativa. Jo crec que aquí això és fàcil dins de tot i es fa. En aquests moments ja està present. (Professora de la UVic)

Home, jo crec que continuem bastant, tot i que nosaltres ens esforcem molt i tot, el model universitari continua sent molt tancat a la pròpia aula, i això no ajuda al treball en xarxa. És a dir, perquè clar... és tan contradictori. Perquè clar, que tu li diguis no, heu d'obrir-vos a la comunitat i tu no els hi estàs mostrant res d'obertura a la comunitat. (Professora de la UdL)

D'acord amb això, aquest compromís social de la universitat amb el seu entorn i la seva visualització en forma, per exemple, de plans estratègics acordats entre la universitat i l'administració del territori, són una condició d'arrencada quan parlem de la universitat en relació amb la formació sobre treball en xarxa.

Cal un compromís social de la universitat amb el seu entorn i la seva visualització en forma, per exemple, de plans estratègics acordats entre la universitat i l'administració del territori.

Condicions per a la consolidació

La proximitat de la universitat al territori es pot traduir en activitats com visites de professorat universitari a centres educatius, socials... i activitats divulgatives a la universitat dirigides a la gent del territori.

- Proximitat de la universitat al territori, mitjançant activitats diverses com podria ser visites de professorat universitari a centres educatius, socials... i potenciar activitats divulgatives a la universitat dirigides a la gent del territori.

El vincle de la universitat amb el seu entorn (local, nacional i internacional) requereix que des de la institució universitària s'estableixin i es produeixin sinergies entre la universitat i el teixit social i econòmic.

Aquesta interacció i proximitat amb el territori serà, per tant, una condició de consolidació que ha de permetre, entre altres coses: el desenvolupament de la institució a partir de la possibilitat d'incorporar professionals en actiu en la formació universitària (Pràcticum, seminaris, participació com a ponent en una sessió magistral...); acostar la universitat al territori a partir del contacte del professorat amb centres, entitats i organitzacions ubicades en el territori; i el desenvolupament de l'entorn de la universitat a partir de potenciar activitats divulgatives adreçades a les persones, col·lectius i institucions ubicades en el territori.

(...) hi ha llunyania entre la facultat i les escoles, entre la facultat i el món de treball social, d'educació social. És a dir, ens veiem encara lluny. (Professora de la UdL)

Sí. Bé, perquè tenen centres i centres de pràctiques i aleshores es fan convenis i aleshores, pues, es fan convenis amb ajuntaments, doncs, per elaborar, jo què sé, els plans d'entorn o amb... I aleshores la facultat participa i aporta i això moltes vegades es tradueix en programes o en beques o en contractes de pràctiques d'algun estudiant. (Professora de la UAB)

- Reconeixement de la dedicació docent al treball en xarxa (projectes, reunions de coordinació, formació...) amb crèdits reconeguts dins del Pacte de Dedicació.

Una docència sobre treball en xarxa implica una gran dedicació docent a causa de la complexitat organitzativa que requereix una formació que no només ha de ser “de” sinó també “en” treball en xarxa. Un plantejament que beneficia la institució universitària en tant que la dota de major qualitat tant a nivell de processos de treball intern (coordinació, interdisciplinarietat, interprofessionalitat, obertura a l'entorn...) com en els aprenentatges resultants d'aquest procés.

La millora de la qualitat de la docència basada en una major exigència al professorat universitari ha d'anar acompanyada, efectivament, d'un sistema d'incentius i recompenses que complementin la recompensa que és l'aprenentatge per part dels estudiants. Dit d'una altra manera, la institució universitària és responsable del bon ensenyament que s'hi ofereixi i, per tant, cal el seu suport moral, però també efectiu, a partir de l'articulació de diversos elements que actuïn com a incentius i recompenses.

Llavors, espais de treball habilitats amb horaris i demés, per fer realment feina amb companys, amb alumnes, per construir conjunts, no és fàcil, no és fàcil. (Professor de la URL-Blanquerna)

(...) el profe que no té funcions, no té tasques de gestió, però que ha d'anar a les reunions de titulació, a les de curs, a les de departament, a les de la facultat. (...) Fins que la part participativa no formi un bloc que estigui reflectit en tots els documents que ens avaluen, no ens en sortirem. (Professora de la UAB)

Bé, tens docència, recerca i gestió. Si no ho pots col·locar a cap d'aquests calaixets, ho fas de més a més. I clar, si ho col·loques en docència... O sigui, si ho col·loques en docència, què vol dir que aquesta assignatura està vinculada a aquest treball en xarxa? Però clar, el treball en xarxa que et demana l'ajuntament quan vol que participis en el Projecte Educatiu de Ciutat és un treball que acaba repercutint en la teva formació i en la teva manera d'entendre el treball en xarxa, però no et comptabilitza com a docència, no sé com dir-ho. (Professora de la UVic)

És necessari reconèixer la dedicació docent que es deriva d'una formació sobre treball en xarxa amb crèdits reconeguts dins del Pacte de Dedicació.

En aquest sentit, es considera una condició necessària per a la consolidació d'una formació sobre treball en xarxa reconèixer la dedicació docent que es deriva d'una formació sobre treball en xarxa amb crèdits reconeguts dins del Pacte de Dedicació, en tant que també és una formació que es desenvolupa a partir d'un treball en xarxa beneficiós per a la dinàmica i funcionament de la institució.

- Sintonia entre els grups d'investigació i els agents socials per lligar el coneixement científic de qualitat amb pràctiques educatives i socials de qualitat.

Plantejar la recerca sobre treball en xarxa d'acord amb els principis del treball en xarxa implica que els grups d'investigació estiguin en contacte i sintonia amb agents socials.

Plantejar la recerca sobre treball en xarxa d'acord amb els principis del treball en xarxa implica que els grups d'investigació estiguin en contacte i sintonia amb agents socials, de manera que aquests també participin dels processos de recerca, no només com a informants, sinó també com a agents actius que col·laboren en la recerca.

En lloc de fer un gran treball d'extensió, el format que demanem amb el Màster és que tingui entre trenta, trenta-cinc fulls, per anar a una revista que es pogués publicar. Si els articles són prou bons, el que volem és publicar-los. Aleshores el que faríem és que l'article anés signat

pel tutor de centre de pràctiques, pel tutor de la facultat i, lògicament, en primer lloc, per l'estudiant. Però això ens permetria, també, no?, donar, donar a conèixer el que fem, però a la vegada anar travant més complicitats, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

Aquesta seria una condició per a la consolidació d'una docència sobre treball en xarxa que es pogués nodrir d'una recerca lligada a la pràctica educativa i social que, al final, aportés un coneixement científic de qualitat.

Condicions per a l'excel·lència

- El treball en xarxa com a cultura institucional de la facultat, que es reflectís en el treball quotidià (treball en xarxa entre diferents assignatures, mòduls, professionals, alumnes...).

El fet que en el treball quotidià estiguin integrades qüestions com el treball interdisciplinari, la interprofessionalitat, el treball conjunt entre professorat i estudiant, la coordinació i vinculació entre assignatures i entre assignatures i Pràcticum, els espais de reflexió i construcció conjunta del coneixement, entre altres, serien indicadors de l'adopció del treball en xarxa com a cultura institucional i, per tant, una situació òptima per desenvolupar i promocionar una docència sobre treball en xarxa.

Des del professorat i els estudiants es planteja la necessitat que la pròpia institució universitària hauria de començar a treballar en xarxa com a exemplificació del contingut d'una formació sobre treball en xarxa.

Som capaços d'avaluar conjuntament els estudiants? Aquí seria un bon testimoni que podem treballar en xar-

La pròpia institució universitària hauria de començar a treballar en xarxa com a exemplificació del contingut d'una formació sobre treball en xarxa.

xa, perquè si no, el que podem fer és repartir uns bons articles sobre aquest tema, però cadascú segueix... el seu itinerari diferent, no? (Professor de la URL-Blanquerna)

És a dir, ara que fem nous plans d'estudi com a filosofia general de facultat, el primer que hem de començar és aprendre a treballar en xarxa nosaltres mateixos. (Professora de la UdL)

No prediquem amb l'exemple i aleshores, com en tantes altres coses, resulta que diem als estudiants que si el treball cooperatiu, que si el treball en xarxa, que si la relació amb d'altres professionals, que si la globalitat dels projectes... totes aquestes coses, i resulta que nosaltres no ho fem. (Professora de la UAB)

Però si ja d'entrada ens tanquem, el treball en xarxa queda nul. (...) És donar exemple, i la institució hauria de donar exemple, i crec que no n'hi ha aquí, els estudiants no tenim, no sabem res de treball en xarxa, no en tenim la idea de treball en xarxa. (Estudiant de la URV)

Els estudiants també consideren que la mateixa dinàmica del seu col·lectiu en el marc de la universitat hauria de funcionar d'acord amb els principis del treball en xarxa.

De la seva banda, però, els estudiants també consideren que la mateixa dinàmica del seu col·lectiu en el marc de la universitat hauria de funcionar d'acord amb els principis del treball en xarxa, ja que això permetria un context molt més ric i coherent amb una formació sobre aquesta temàtica.

Si hi hagués un treball en xarxa entre especialitats o entre tot el magisteri, jo crec que se'l potenciaria professionalment (Estudiant de la UdL)

(...) sobretot en especialitats, d'hauria de tenir, encara que sigui una vegada cada tres mesos, un lloc d'estar tots o de fer alguna activitat primer, segon i tercer. Nosaltres parlem de treball en xarxa i tot, això sí que seria enriquidor per a nosaltres, i no es fa. (Estudiant de la UdL)

- Realització de projectes interuniversitaris.

La universitat, com a institució, ha de ser capaç de treballar conjuntament amb altres institucions universitàries en la realització de projectes. El treball en xarxa com a cultura institucional es refereix també a les dinàmiques de la institució en relació amb el seu entorn i la seva capacitat de realitzar projectes amb altres institucions. D'aquesta manera, impulsar i/o participar en projectes interuniversitaris significa fer palès que, igualment que la formació ha de ser sobre i en treball en xarxa, la institució també ha d'entendre que aquest treball s'ha de reflectir en el funcionament intern i també en la seva manera de relacionar-se amb l'entorn.

Jo, primerament, crec que la primera formació que hi hauria d'haver en xarxa, a la universitat, és el simple fet de la connexió entre totes les universitats. (Estudiant de la URV)

- Creació i suport a grups de recerca que incloguin agents socials.

La recerca sobre treball en xarxa, coherent amb els principis del concepte, hauria de permetre que els grups de recerca consolidats poguessin estar integrats per diferents professionals i diferents agents socials, a part de personal investigador. Uns grups, per tant, que a part de la interdisciplinarietat també incorporessin la interprofessionalitat i la proximitat de la recerca a les pràctiques educatives i als agents que hi intervenen, de manera que la participació en els processos de recerca s'entengués de la mateixa manera que la participació en el treball en xarxa: construir coneixement conjuntament, a partir de pro-

La universitat ha de ser capaç de treballar conjuntament amb altres institucions universitàries en la realització de projectes.

La recerca sobre treball en xarxa, hauria de permetre que els grups de recerca consolidats poguessin estar integrats per diferents professionals i diferents agents socials, a part de personal investigador.

cessos de presa de decisió conjunta des d'una lògica plural, d'igualtat i d'equilibri amb una responsabilitat comuna i protagonismes diferents.

A més a més, tampoc ens deixen incloure persones que no siguin doctors, en els grups de recerca, amb la qual cosa, el nostre grup és un grup que va a banda, o sigui, no estem en l'inventari de grups de recerca, perquè nosaltres no volem separar innovació de recerca. (Professor de la UdG)

- Promoció i realització de formació contínua als professionals externs.

Un pas més cap a l'excel·lència en la responsabilitat i el compromís institucional envers l'entorn és poder oferir formació contínua als professionals externs. Promocionar i realitzar aquest tipus de formació significa esquarterar les barreres que tradicionalment han separat el món acadèmic del món professional i aproximar-los.

D'altra banda, la formació contínua dels professionals externs seria una oportunitat per ampliar la idea del treball en xarxa com a element essencial de la cultura professional a aquells agents que ja estan en actiu. El treball amb aquests professionals permetria l'enriquiment sobre el propi concepte de treball en xarxa, gràcies a la seva experiència, que enriquiria la formació inicial sobre treball en xarxa. Però també seria una possibilitat d'incidir i transformar determinades pràctiques d'aquests professionals que acabessin per generar contextos pràctics de treball en xarxa.

(...) la gent que porta molts anys a la docència, si en la formació permanent que té se li va remarcant que és important aquest treball en xarxa, llavors tothom hi veu el

valor positiu i serà molt fàcil que s'enganxin de seguida.
(Estudiant de la UdL)

En definitiva, una formació que permetria donar resposta a les necessitats dels professionals externs, al mateix temps que generaria condicions per poder desenvolupar el treball en xarxa en els contextos professionals. Dues coses que responen a l'exigència d'una universitat compromesa amb el seu entorn i el seu desenvolupament.

- Divulgació dels projectes de treball en xarxa.

La incorporació d'una docència sobre treball en xarxa, en condicions òptimes, cal que es desenvolupi en un context institucional que entengui i promogui una dinàmica de treball en xarxa a tots els nivells. Això significa que els projectes i dinàmiques, tant a nivell intern (projectes d'innovació docent sobre i de treball en xarxa, recerques sobre la temàtica, etc.) com també a nivell extern (vinculació de la universitat en projectes sobre i de treball en xarxa amb l'entorn, formació de professionals externs, etc.) que pot generar una formació sobre treball en xarxa, s'ha de visualitzar com a important des de la mateixa institució.

És per això que és una condició per a l'excel·lència que des de la institució es faci divulgació dels projectes de treball en xarxa que es realitzen. Una divulgació que indicarà la importància que, a escala institucional, té el treball en xarxa com a àmbit de formació, de recerca i d'actuació, i per tant reforçarà aquest plantejament en el marc de la universitat.

Oferir formació contínua als professionals externs permetria donar resposta a les seves necessitats, al mateix temps que generaria condicions per poder desenvolupar el treball en xarxa en els contextos professionals.

És una condició per a l'excel·lència que des de la institució es faci divulgació dels projectes de treball en xarxa que es realitzen.

	Condicions per a l'arrencada
Concepte treball en xarxa	<ul style="list-style-type: none"> • Ser desitjable, necessari • Tenir espais/marcs/persones de referència • Compartir la definició (professorat, estudiants, agents), el concepte que sigui flexible, ajustable, no estàtica
Organització de la docència	<ul style="list-style-type: none"> • Presència en els programes i en l'execució de la docència en diverses formes i modalitats • Ràtio d'estudiants (25-30)
Professorat	<ul style="list-style-type: none"> • Formació teòrica • Coneixement de bones pràctiques • Entendre que l'aprenentatge de competències es produeix a partir de l'acció • Competent en treball col·laboratiu, cooperatiu • Seguiment del procés de formació • Implicació en el treball en xarxa com a dinàmica de la universitat
Estudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement i domini d'eines virtuals de comunicació i de treball • Treball sobre necessitats reals • Valoració al final del procés • Coneixement i/o treball previ sobre treball en xarxa
Agents externs	<ul style="list-style-type: none"> • Contacte amb recursos i professionals • Planificació compartida entre professorat i professionals • Establiment de recursos funcionals per al treball amb altres agents • Incorporació del temps de coordinació entre professorat i agents externs
Universitat/facultat	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitació de coneixement sobre experiències de treball en xarxa • Promoció d'espais i centres que desenvolupin treball en xarxa • Facilitació de projectes de treball en xarxa • Visualització i compromís universitat-territori

Condicions per a la consolidació	Condicions per a l'excel·lència
<ul style="list-style-type: none"> • Valoració i visualització dels aspectes positius del treball en xarxa (per estudiants, professors) 	<ul style="list-style-type: none"> • Espais de reflexió sobre treball en xarxa • Revisió i redefinició, reconstrucció del concepte • Espais de coordinació prèvia i avaluació sobre la docència sobre treball en xarxa
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitat de crear vincles entre assignatures i entre assignatures i Pràcticum 	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoració de la importància del treball en xarxa • Realització de seminaris interprofessionals 	<ul style="list-style-type: none"> • Participació en projectes vinculats al treball en xarxa • Recerca sobre treball en xarxa coherent amb els principis i valors inherents al propi concepte (participació d'estudiants, agents, professorat)
<ul style="list-style-type: none"> • Compromís amb els objectius de l'assignatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicació elevada de l'estudiant a tots els nivells • Espais de valoració i discussió reflexiva contínua sobre els processos de treball en xarxa
<ul style="list-style-type: none"> • Valoració del coneixement dels agents educatius externs 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicació elevada dels agents externs a tots els nivells
<ul style="list-style-type: none"> • Proximitat de la universitat al territori • Reconeixement de la dedicació docent al treball en xarxa • Sintonia entre els grups d'investigació i els agents socials 	<ul style="list-style-type: none"> • El treball en xarxa com a cultura institucional de la facultat • Realització de projectes interuniversitaris • Creació de grups de recerca que incloguin agents socials • Promoció i realització de formació contínua als professionals externs • Divulgació dels projectes de treball en xarxa

5. BIBLIOGRAFIA

- BECK, U. (1996). "Teoría de la modernización reflexiva". A GIDDENS, A., BAUMAN, Z., LUHMANN, N. i BECK, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BAUMAN, Z., LUHMANN, N. i BECK, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BERTALANFFY, L. V. (1976). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOM, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- DE MIGUEL (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Proyecto EA. Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ELLIOT, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Essomba, M. A. (2007). *Projecte docent sobre "Organització escolar i atenció a la diversitat"*. Barcelona: UAB. Departament de Pedagogia Aplicada.
- GAIRIN, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.
- GIDDENS, A. (1996). "Modernidad y autoidentidad". A GIDDENS, A., BAUMAN, Z., LUHMANN, N. i BECK, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- GLEICK, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. Nova York: Viking.
- HARGREAVES, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARINA, J. A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARION, R. (1999). *The Edge of Organization. Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PEÑALVER, C. (1987). "Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica". A CASTILLEJO, J. L. i COLOM, A. *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac. (p.45-63).
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STERNBERG, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor Universitaria.
- SUBIRATS, J. (coord.), ALSINET, J., RIBA, C. i RIBERA, M. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- VILAR, PLANELLA i GALCERAN. (2003). "Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social", a *Revista Educació Social*, núm. 25, p. 11-28.
- WALDROP, M. M. (1992). *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. Nova York: Simon & Schuster.
- WIENER, N. (1965). *Cibernètica i societat*. Barcelona: Edicions 62.
- ZABALZA, M. A.(2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea. Col·lecció Universitària.

Bibliografia recomanada sobre treball en xarxa

- ALEGRE, M. A. i COLLET, J. *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007. Col·lecció Informes Breus, núm. 9.
- ALSINET, J.; RIBA, C.; RIBERA, M. i SUBIRATS, J. (coord.) *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives*. Barcelona: Mediterrània/ Fundació Jaume Bofill, 2003. Col·lecció Polítiques, núm. 37.
- BALLESTER, LL.; ORTE C.; OLIVER J. LL. i MARCH, M. "Metodología para el trabajo en red". Comunicació del IV Congreso estatal del/a Educador/a Social (en línia). Disponible a: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- BASSEDES, E. "La colaboración entre profesionales y el trabajo en red", a BONALS, J. i SÁNCHEZ-CANO, M. (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 2008. Pàgs. 43-66.
- BLANCO, I. i GOMÀ, R. *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel, 2002.
- BOSCH, C.; BRAVO, F.; ALONSO, J.; BERTRAN, R.; NIETO, J. i BUSTOS, I. "El trabajo de promoción de roles municipales desarrollado por la Diputación de Barcelona. Filosofía y diferentes experiencias", a *Cultura y Educación*, núm. 20. Monogràfic: Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2008. Pàgs. 279-290.
- BOSCH, M. i FONTANET, A. "Red local de atención a la transición en la escuela trabajo en Sant Vicenç dels Horts: 10 años de experiencia", a *Cultura y Educación*, núm. 20. Monogràfic: Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2008. Pàgs. 291-302.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: la sociedad red* (vol. 1). Madrid: Alianza Editorial, 1998.

- CANALS, J. “Comunidad y redes sociales: de las materias a los conceptos operativos”, a *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, núm. 23, 3er trimestre 1991.
- CAMPANINI, A. i LUPPI, F. *Servicio social y modelo sistémico*. Barcelona: Paidós, 1991.
- CAMPOS, J. F. “Redes y Trabajo Social”, a *Taula. Quaderns de Pensament*, núm. 25/26 (1996).
- CEBRIÁN, J. L. *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de lectores, 1998.
- CIVÍS, M. i RIERA, J. *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. València: Nau llibres, 2007.
- COLLET, J. “Quina educació per a quina societat? El rol dels plans educatius d'Entorn”. XXI Jornades de participació de mares i pares a l'escola. Cerdanyola del Vallès, 2008.
- DABAS, E. *Red de Redes*. Barcelona: Paidós, 1993.
- DIVERSOS AUTORS. *Els plans educatius d'entorn: una resposta integral i comunitària*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 2006. Col·lecció Caixa d'eines, núm. 5.
- FERRARIO, F. *Il lavoro di rete nel servizio sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- FUNES, J. “Trabajar en y con la comunidad”, a BONALS, J. i SÁNCHEZ-CANO, M. (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 2008. Pàgs. 230-268.
- GORDÓ, G. *Gestió del Coneixement i Aprenentatge en Xarxa. Centres educatius com a organitzacions – xarxa. Plans educatius d'entorn: una oportunitat per a l'Aprenentatge en Xarxa*. Departament d'Educació, 2007. Llicència d'estudis (en línia). Disponible a: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1616>
- GRACIA, E. *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LEMIEUX, V. *Les réseaux d'acteurs sociaux*. París: PUF, 1999.

- LORENZO, M., ORTEGA, J. A., CHACÓN, A., i SOLA, T. (coords.) *La organización y Dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario de Granada, 2004.
- LONGÁS, J. i BOSCH, M. “Organización de la red educativa local y transición escuela trabajo. Reflexiones desde la experiencia de Sant Vicenç dels Horts (1997-2002), a *Symposium Internacional: La mejora de las oportunidades educativas en una sociedad en transformación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- LONGÁS, J.; CIVIS, J. i RIERA, J. “Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología”, a *Cultura y Educación*, núm. 20. Monogràfic: Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2008. Pàgs. 303-324.
- LUHMANN, N. *Introducción a la Teoría de Sistemas*. Barcelona: Antrophos, 1996.
- MARCHIONI, M. *Planificación social y organización en la comunidad*. Madrid: Popular, 1987.
- *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular, 1999.
- MERINO, A. i PLANA, J. *La Ciudad educa*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2007.
- MOLINA, J. L. “Análisis de redes y cultura organizativa: una propuesta metodológica”, a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 71-72, (1995). Pàgs. 249-263.
- *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Ed. Bellaterra/SGU, 2001.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- PORCEL, A. (1985). “Interdisciplinari, multidisciplinari, interprofesional i multiprofesional”, a *Revista de Treball Social*, núm. 97 (1985). Pàgs. 8-14.
- RODRÍGUEZ-VILLASANTE, T. *Cuatro redes para mejor vivir*. Volumes I i II. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1998.

- PORTES, A. *En torno a la informalidad*. Mèxic: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1995.
- POTNAM, R. D. *Per a fer que la democràcia funcioni*. Barcelona: Mediterrània, 1993.
- *Solo en la bolera*. Madrid: Círculo de lectores, 2003.
- SANICOLA, L. (ed.) *L'intervento di rete*. Nàpols: Liguori Ed., 1994.
- (ed.) *Reti sociali e intervento professionale*. Nàpols: Liguori Ed., 1994.
- SLUZKI, C. E. *La Red Social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- SPECK, R. i ATTNEAVE, C. *Redes familiares*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (coords.) *Educació i comunitat. Reflexions al l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 48.
- TWELTREES, A. *Treball de Comunitat*. Barcelona: Pòrtic, 1988.
- VILAR, J. "Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitària", a *Cultura y Educación*, núm. 20. Monogràfic: Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2008. Pàgs. 267-277.

Revistes (monogràfics)

- Educació Social. Revista d'Intervenció socioeducativa*. Monogràfic: "La xarxa com a contingut i forma de treball". Núm. 36 (maig-agost 2007).
- Fòrum. Revista d'Organització i Gestió educativa*. Monogràfic: "Els Plans Educatius d'Entorn". Núm. 12 (gener-abril 2007).
- Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. Monogràfic: "Redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario". Vol. 20 (3) (any 2008), pàg. 257-322.
- Aula*. Monogràfic: "Educación, barrio y territorio: una nueva aportación al PEC". Núm. 152 (juny 2006).

6. ANNEX

Les experiències del Projecte TRAMA

En el marc del Projecte TRAMA s'han realitzat un total de 27 experiències, en les quals s'han vist implicades 41 assignatures, 68 professors/es universitaris i més de 1.400 estudiants.

Els estudis de mestre/a són els que més experiències han realitzat, amb un total de 13, seguits dels d'educació social amb 5, 4 de pedagogia, 2 de psicopedagogia, 1 al Màster de Pedagogia Social i Comunitària i 4 que implicaven diversos estudis conjuntament.

Per universitats, 6 de l'Autònoma de Barcelona, 5 de la Ramon Llull, 4 de la Universitat de Girona, 3 de la Universitat de Vic i de la Universitat Rovira i Virgili, i 2 de la Universitat de Barcelona, de la UOC i de la Universitat de Lleida.

Per tipus d'assignatura, 20 experiències es realitzen en el si d'assignatures, 5 en el Pràcticum dels respectius estudis i 2 tenen caràcter global (impliquen Pràcticum i assignatures).

Pel que fa als cursos, les experiències s'han realitzat especialment en assignatures dels darrers cursos, tot i que també destaquen les 8 experiències de primer curs, i les 5 que es fan en diversos cursos (optatives).

Conjunt d'experiències realitzades segons estudis:

Estudis de mestre/a

Assignatura	Professorat	Títol experiència
Pràcticum III i Pràcticum IV	Mercè Edo Mercè Roc	El Pràcticum de magisteri i la diversitat cultural
Didàctica de la llengua anglesa I Didàctica de la llengua anglesa II	Melinda Dooly Dolors Masats	Col·laboració en un portal virtual en xarxa entre alumnes de la titulació de Mestre de Llengua Estrangera
Didàctica general i atenció a la diversitat	Roser Boix M. José Fernández Paloma García M. Antònia Pujol	Interdisciplinarietat en la planificació curricular a l'aula
Educació Intercultural i Escola	Xavier Besalú	Prendre consciència del propi bagatge cultural
Escola i animació socio-cultural	Anna Planas	Escola i animació sociocultural: una optativa per aprofundir en el treball en xarxa
Assignatura	Professorat	Títol experiència
Pràcticum	Lídia Ochoa Lluís del Carmen	Projecte de Pràcticum sobre l'hort escolar al CEIP Montfalgars de Girona
Organització del Centre Escolar	M. Glòria Peret Llovera	Pla educatiu d'entorn i Projecte educatiu de centre
L'educació més enllà de l'escola	Mireia Civís	L'educació més enllà de l'escola
Bases psicopedagògiques de l'educació especial	Ruth de Leonardo Annabel Fontanet Rosa Palau Marta Quer	Proposta de treball en xarxa en la formació de mestres com a recurs per avançar cap a una perspectiva inclusiva de l'educació

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
20	3r	16	UAB
10	2n	36	UAB
10	3r	34	
12	1r	80	UB
4,5	1r i 2n	36	UdG
4,5	1r, 2n i 3r	38	UdG
Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
32	3r	4	UdG
4,5	1r	67	UdL
4,5	2n i 3r	32	URL-BLANQUERNA
9	3r	220	URL-BLANQUERNA

Assignatura	Professorat	Títol experiència
<ul style="list-style-type: none"> – Seminari/Pràcticum – Noves tecnologies aplicades a l'educació – Desenvolupament de l'expressió plàstica i la seva didàctica 	Elisabeth Alomar Xavier Avilà Jorge Coderch Mercè Cols Mireia Civís Pia Marquilles Àngel Jesús Navarro Imma Panedès	Bones pràctiques educatives a l'educació infantil
Organització de centre	Rosa Guitart	El treball en xarxa com a contingut de treball i metodologia de recerca
Sociologia de l'educació	Isabel Carrillo	La sociologia de l'educació com a marc per al desenvolupament de competències de treball en xarxa

Estudis d'educació social

Assignatura	Professorat	Títol experiència
<ul style="list-style-type: none"> – Gestió d'Institucions – Educació i grup: tècniques d'anàlisi – Projectes didàctics 	Xavier Gimeno Eva Bretones Diego Castro	Jornades Formatives d'Educació Social 2007
Noves tecnologies aplicades a l'educació social	Joan Anton Sánchez Anna Forés	Coneixement de recursos i disseny de projectes de millora
Programes d'Animació Sociocultural	Pere Soler Anna Planas	El treball en xarxa a través de l'estudi de casos a l'assignatura de programes d'ASC
Programes d'Animació Sociocultural	Joan Vera	Converses de l'Animació Sociocultural

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
9 4,5 9	1r	60	URL-BLANQUERNA
4,5	2n	78	UVIc
6	3r	27	UVIc

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
4 4 4	3r	115	UAB
4,5	3r	65	UB
9	1r	70	UdG
6	3r	29	UVIc

Estudis de pedagogia

Assignatura	Professorat	Títol experiència
Organització escolar i atenció a la diversitat	Cristina Laborda	El cas d'en Joan
Pràcticum II	M. Concepció Torres	El treball en xarxa des de les pràctiques de l'ensenyament
<i>Economia de l'educació</i>	Joan Martínez i Manent	Projectes socioeducatius integrals en xarxa
<ul style="list-style-type: none"> – Bases metodològiques de la investigació educativa – Tecnologia educativa – Disseny, desenvolupament i innovació del currículum – Elaboració de materials didàctics 	Charo Barrios Joana Maria Tierno Carme Ponce Montse Planes Aitor Gómez Pilar Iranzo	Interdisciplinarietat viscuda pels alumnes i en col·laboració amb el territori

Estudis de psicopedagogia

Assignatura	Professorat	Títol experiència
Pràcticum I	Asun Pie Balaguer Jordi Planella	Exploració del treball en xarxa en L'ENF
Antropologia de l'educació	Jordi Planella	Estudi de cas: el treball en xarxa del psicopedagog

Màster Oficial en Pedagogia Social i Comunitària: lideratge de la transformació socioeducativa

Assignatura	Professorat	Títol experiència
Tot el Màster	De Blanquerna: Mireia Civís Jordi Longás Jordi Riera De Pere Tarrés: Jesús Vilar	Màster en Pedagogia Social i Comunitària: lideratge de la transformació socioeducativa

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
3	4t	40	UAB
16,5	5è	3	URV
6	4t	30	URV
4,5	1r	65	URV
6	1r		
6	4t		
4,5	3r		

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
6	3r	12	UOC
4,5	4t	10	UOC

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
60	Únic	15	URL-BLANQUER-NA

Altres: impliquen diversos estudis

Assignatura	Professorat	Títol experiència
Didàctica de les Ciències (Estudis de Veterinària i Ciències bàsicament + campus en general)	Anna Marbà	La relació entre l'ensenyament secundari i l'universitari a través dels alumnes de CAP
<ul style="list-style-type: none"> – Pràcticum II (Magisteri Primària) – Pràcticum I (Psicopedagogia) – Pràcticum IV (Educació Infantil) 	Sílvia Blanch David Duran Carles Monereo	Mestres i psicopedagogs que treballen junts
<ul style="list-style-type: none"> – Aspectes didàctics i organitzatius de l'EE – Avaluació, prevenció i atenció a les dificultats d'aprenentatge i de privació sociocultural – Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica 	Glòria Juvé Jaume Sua M. Àngels Marselles J. L. Navarro	Experiència d'art i educació – Relacions entre la Facultat de CCEE, l'escola i el Centre d'Art la Panera
Introducció a l'educació social II (Educació Social) Introducció al treball social II (Treball Social)	Rosa Bonet Anna Forés Òscar Martínez Pere Mora Pilar Muro Asun Pié Anna Sesé Carme Fernández Ges	El territori com a espai d'interconnexió professional

Crèdits	Curs	Alumnat	Universitat
8	4t	50	UAB
10 4 10	2n i 3r	10	UAB
9 9 7	2n 2n 1r	50	UDL
4,5	1r	112	IFPT-URL

Collecció Finestra Oberta

1. Col·lectiu Ronda RCCL. *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*. 99 p. Març 1998.
2. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (1/3)*. 56 p. Maig 1998.
3. Fundació CIREM. Jaume Funes (coord.), Quim Casals, Oriol Homs, Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca i Jaume Trilla. *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. 88 p. Juny 1998.
4. Salvador Cardús amb la col·laboració de Lluís Tolosa. *La premsa diària a les Illes Balears, el País Valencià i Catalunya (1976-1996)*. 122 p. Març 1998.
5. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (2/3)*. 75 p. Octubre 1998.
6. Oriol Alsina i Roger Sunyer. *Informe sobre la Banca ètica a Europa*. 74 p. Novembre 1998.
7. M. José Montón i Montse Solerdecoll. *Experiències socioeducatives amb adolescents nousvinguts*. 46 p. Febrer 1999.
8. Carme Mayol i Eugènia Salvador. *Materials de lectura fàcil*. 85 p. Març 1999.
9. Francesc Deó, Marisa Abad, Encarna Larrey i Francesc Notó. *Un dia en la vida d'un nen. Un dia en la nostra vida*. 77 p. (Quadern del professor) i 105 p. (Quadern de l'alumne). Febrer 1999.
10. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (3)*. 67 p. Maig 1999.
11. Marta Casas i Núria Casas en col·laboració amb Cristina Cerdà, Anna Montells i David Picó. *Projecte d'educació musical de La Lluna Blava*. 121 p. Novembre 1999.
12. Grup d'Estudis sobre els Drets dels Immigrants de la Universitat de Barcelona. *Les proposicions de reforma de la Llei d'estrangeria*. 77 p. Setembre 1999.
13. Jaume Funes i Fina Rifà (coord.). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. 98 p. Febrer 2000.
14. Laura Giménez i Laia Pineda. *La recerca social en l'administració local: una via d'aprofundiment de la democràcia*. 72 p. Març 2000.

15. Moisès Amorós, Ferran Camps i Xavier Pastor. *Mediació comunitària i gestió alternativa de conflictes a Catalunya. Una guia per a la governabilitat*. 91 p. Abril 2000.
16. Miquel Casanovas i Alfons Formariz. *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. 62 p. Maig 2000.
17. ECOCONCERN. Robert Gonzàlez (coord.). *Processos participatius en la gestió d'espais naturals*. 94 p. Juny 2000.
18. Ana Escobar, Coro Luengo i M. José Pérez. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. 92 p. Desembre 2000.
19. Marta Comas (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. 210 p. Gener 2001.
20. Marta Comas i Jaume Funes. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. 107 p. Gener 2001.
21. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Fundació Jaume Bofill. *Informe sobre la consulta ciutadana per a la revisió del Pla General d'Ordenació Urbanística de Cardedeu*. 110 p. Febrer 2001.
22. Antoni Segura (coord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca. *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. 125 p. Juliol 2001.
23. Fundació FICAT. Irma Rognoni (coord.). *Menors del carrer: visió sociojurídica*. 139 p. Novembre 2001.
24. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: solidaritat internacional i antiracisme*. 124 p. Febrer 2002.
25. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: antimilitarisme i okupació*. 126 p. Febrer 2002.
26. Violeta Quiroga (relatora). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. 105 p. Març 2002.
27. Mònica Nadal, Rosa Oliveres i Miquel Àngel Alegre. *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*. 196 p. Març 2002.
28. Alfons Formariz, Miquel Casanovas i Clara Balaguer. *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. 120 p. Gener 2003.

29. Fundació Jaume Bofill. *Granollers participa! Quina ciutat vols?* Informe del procés. 110 p. Març 2003.

30. Alicia Gómez, Rosa Patino i Jaume Funes (col·laborador). «*Fugint del futur*»: *La reserca de la mirada adolescent utilitzant tècniques audiovisuals*. 64 p. Maig 2003.

31. Laia Jorba i Lluís Planes. *Els consells veïnals i sectorials de Sitges, una experiència d'Agenda 21*. 56 p. Maig 2003.

32. Francesc Carbonell i Albert Quintana (coords.). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. 61 p. Juliol 2003.

33. Escenaris de Participació Ciutadana d'Ecoconcern. *Participació i immigració en contextos pluriculturals. La situació del Casc Antic de Barcelona*. 132 p. Setembre 2003.

34. Xavier Millán i Mawa N'Diaye (coords.). *Treball comunitari i interculturalitat: reflexions i experiències*. 128 p. Setembre 2003.

35. Esther Vivas. *Organitzacions, campanyes i moviments d'oposició al deute extern*. 96 p. Setembre 2003.

36. GREC Resolució de Conflictos. Noèlia Lafuente i Ferran Camps (coordinadors). *La gestió alternativa de conflictes en les organitzacions del tercer sector*. 103 p. Octubre 2003.

37. Maribel Garcia Gràcia (coordinadora). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. 131 p. Octubre 2003.

38. Marta Casas (coordinadora). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. 139 p. Novembre 2003.

39. Raül Turmo. *Andel: el model escandinau d'accés a l'habitatge*. 74 p. Febrer 2004.

40. Maria Padrós, Anna Zafon, Jaume Funes i Josep M. Puig. «*Educar millor és possible*» *Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. 113 p. Abril 2004.

41. Carme Mayugo, Xavi Pérez i Marta Ricart (coordinadors). *Joves, creació i comunitat*. 157 p. Setembre 2004.

42. Fundació Jaume Bofill. *La participació ciutadana a través de les noves tecnologies. Estratègies per a la utilització de Consensus*. 48 p. Octubre 2004.

43. Eva Anduiza i Sergi de Maya. *La qualitat en la participació: una proposta d'indicadors*. 73 p. Maig 2005.
44. Koen Peeters Grietens. *Entre Tenebres. Gitanos immigrants: els rrom de l'est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació*. 133 p. Juny 2005.
45. Joaquim Sempere, director; Roser Rodríguez i Jordi Torrents. *El paper dels experts en els moviments ambientalistes a Catalunya*. 179 p. Juny 2005.
46. Marta Bertran. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. 136 p. Novembre 2005.
47. Fundació Jaume Bofill. *Una proposta de pla de participació ciutadana: el cas de Molins de Rei*. 44 p. Desembre 2005.
48. Joan Subirats i Bernat Albaigés (coordinadors). *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. 179 p. Febrer 2006.
49. Irene Lop i Cristina Valls. *Joves i nit: un procés de participació amb joves*. 114 p. Abril 2006.
50. Roser Solà-Morales. *La gestió de la immigració a l'àmbit local. Reptes i actuacions*. 157 p. Desembre 2006.
51. Laia Jorba, Joel Martí i Marc Parés. *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. 56 p. Desembre 2007.
52. Miquel Àngel Essomba (coordinador). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. 181 p. Febrer 2009.